

FACULDADE METROPOLITANA DO ESTADO DE SÃO PAULO

PATRÍCIA CESAR MAGALHÃES

**Família, Criança e Escola: A Parceria como Pilar do
Desenvolvimento Integral**

RIBEIRÃO PRETO – SP

2025

PATRÍCIA CESAR MAGALHÃES

**Família, Criança e Escola: A Parceria como Pilar do
Desenvolvimento Integral**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado(a) à Faculdade
Metropolitana do Estado de São
Paulo como exigência parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientador: Claudia Roberta Borsato

RIBEIRÃO PRETO – SP

2025

Dedico este trabalho aos meus filhos, que me motivam diariamente a seguir em frente com amor e propósito.

Ao meu esposo, pelo apoio e compreensão ao longo desta jornada.

Aos meus pais, com todo o meu amor e gratidão.

À minha mãe, Ana Maria de Oliveira Cesar, exemplo de força e dedicação, que sempre acreditou em mim e me incentivou a não desistir.

E em memória do meu pai, Raul Pereira Cesar, homem de caráter admirável, cujo maior sonho era ver um filho graduado. Hoje, realizo este sonho por nós dois, com o coração cheio de saudade e orgulho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores e ao orientador pelo apoio e pela contribuição na construção desta pesquisa. Aos amigos, pela presença, incentivo e compreensão nos momentos de cansaço e desânimo.

Aos meus pais, Ana Maria de Oliveira Cesar e Raul Pereira Cesar (in memoriam), meu porto seguro e inspiração de força, caráter e amor.

Um agradecimento especial aos meus filhos, Isaque e Kayene, pelo apoio, paciência e carinho que me sustentaram e me deram força para concluir esta etapa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, expresso minha sincera gratidão.

“O potencial de cada
criança é imenso; o que
falta são olhos que o
vejam e ouvidos que o
escutem.”

— Loris Malaguzzi

RESUMO

Este trabalho investigou a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, considerando os aspectos afetivos, sociais e cognitivos do processo educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, foi realizada em uma instituição privada de Educação Infantil, com a participação de 5 professoras e 8 responsáveis. Os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados aplicados aos responsáveis e entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, sendo analisados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise revelou seis categorias temáticas centrais: formas de participação familiar, comunicação família-escola, impacto da participação no desenvolvimento infantil, desafios e barreiras à parceria, estratégias e facilitadores da parceria, e concepções sobre a importância da parceria. Os resultados evidenciaram que a participação familiar manifesta-se de diferentes formas (presencial, doméstica e mediada por tecnologia), sendo a comunicação constante e transparente o principal alicerce da parceria. O estudo constatou impacto positivo inequívoco da participação familiar no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, embora a falta de tempo seja o principal obstáculo enfrentado pelas famílias. Conclui-se que fortalecer o mesossistema família-escola, por meio de comunicação efetiva, flexibilidade de horários, uso de tecnologia e formação para famílias, é fundamental para garantir o desenvolvimento pleno e saudável das crianças na primeira infância.

Palavras-chave: Parceria Família-Escola. Educação Infantil. Desenvolvimento Integral. Comunicação Escolar. Participação Familiar.

ABSTRACT

This study investigated the importance of the family-school partnership in the integral development of children in early childhood education, considering the affective, social, and cognitive aspects of the educational process. The research, of a qualitative and exploratory nature, was conducted in a private early childhood education institution, with the participation of 5 teachers and 8 guardians. Data was collected through semi-structured questionnaires applied to guardians and semi-structured interviews conducted with teachers, being analyzed based on the content analysis methodology proposed by Bardin (2011). The analysis revealed six central thematic categories: forms of family participation, family-school communication, impact of participation on child development, challenges and barriers to partnership, strategies and facilitators of partnership, and conceptions about the importance of partnership. The results showed that family participation manifests itself in different ways (in-person, at home, and mediated by technology), with constant and transparent communication being the main foundation of the partnership. The study found an unequivocal positive impact of family participation on children's emotional, social, and cognitive development, although lack of time is the main obstacle faced by families. It is concluded that strengthening the family-school mesosystem, through effective communication, flexible schedules, use of technology, and training for families, is fundamental to ensure the full and healthy development of children in early childhood.

Keywords: Family-School Partnership. Early Childhood Education. Integral Development. School Communication. Family Participation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivo Geral	12
1.2 Objetivos Específicos	12
1.3 Justificativa	13
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	14
2.1 Tipo de pesquisa	14
2.2 Universo e amostra	14
2.3 Instrumentos de coleta de dados	14
2.4 Método de análise	15
3 REFERENCIAL TEÓRICO	15
3.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO DO DESENVOLVIMENTO	15
3.1.1 Concepção de Infância na Contemporaneidade	15
3.1.2 A Criança como Ser Social, Histórico e Ativo no Processo de Aprendizagem	16
3.1.3 O Papel das Interações no Desenvolvimento Cognitivo e Emocional	17
3.1.4 A Importância do Ambiente e das Relações de Afeto no Aprendizado	18
2.2 O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA	19
3.2.1 A Família como Primeira Instituição Social e Base do Desenvolvimento Humano ..	19
3.2.2 Mudanças nas Configurações Familiares e seus Reflexos na Educação	19
3.2.3 A Influência das Práticas Parentais no Comportamento e Desempenho Escolar	20
3.2.4 A Participação da Família na Construção da Autonomia e da Afetividade da Criança	21
3.2.5 A Importância da Comunicação entre Família e Escola	21
3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	22
3.3.1 A Escola como Ambiente de Socialização e Construção do Conhecimento	22
3.3.2 O Papel do Professor como Mediador do Aprendizado	23
3.3.3 A Escola como Extensão da Família – Limites e Complementaridades	24
3.3.4 Práticas Pedagógicas que Favorecem o Vínculo com as Famílias	25
3.4 A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA	25
3.4.1 Conceito de Corresponsabilidade na Educação	25
3.4.2 Benefícios da Participação Familiar no Desempenho Escolar da Criança	26
3.4.3 Barreiras e Desafios na Comunicação entre Escola e Família	27
3.4.4 Estratégias e Projetos que Promovem o Envolvimento das Famílias	27
3.4.5 A Visão de Vygotsky: o Papel das Interações Sociais no Desenvolvimento	28
3.4.6 A Visão de Bronfenbrenner: o Modelo Bioecológico e os Sistemas de Interação	29

3.5 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O TRIPÉ FAMÍLIA–CRIANÇA–ESCOLA ..	31
3.5.1 A Educação como Responsabilidade Compartilhada	31
3.5.2 Abordagens Pedagógicas que Integram Escola e Família no Processo Educativo ...	31
3.5.3 Estudos e Experiências Brasileiras sobre Envolvimento Familiar	32
3.5.4 A Importância da Afetividade e do Diálogo na Formação Integral.....	33
3.5.5 Caminhos para Fortalecer essa Parceria no Contexto Atual	33
3.6 SÍNTESE TEÓRICA	34
3.6.1 Articulação entre os Autores Estudados.....	34
3.6.2 A Interdependência entre Família, Escola e Criança como Base do Sucesso Educacional	35
3.6.3 Como essa Parceria Contribui para o Desenvolvimento Afetivo, Social e Cognitivo	36
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
4.1 Tipo e Abordagem da Pesquisa	37
4.2 Contexto da Pesquisa.....	38
4.3 Participantes da Pesquisa	39
4.3.1 Perfil das Professoras	40
4.3.2 Perfil dos Responsáveis.....	40
4.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....	41
4.4.1 Questionários Semiestruturados para Responsáveis.....	41
4.4.2 Entrevistas Semiestruturadas com Professoras	42
4.5 Procedimentos de Análise dos Dados	43
4.5.1 Pré-Análise	43
4.5.2 Exploração do Material.....	44
4.5.3 Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação	44
4.6 Considerações Éticas.....	45
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	46
5.1 Caracterização dos Participantes	46
5.2 Apresentação das Categorias Temáticas	46
CATEGORIA 1: Formas de Participação Familiar	47
1.1 Participação Presencial.....	47
1.2 Acompanhamento em Casa	48
1.3 Participação Mediada por Tecnologia	49
CATEGORIA 2: Comunicação Família-Escola.....	50
2.1 Canais de Comunicação	50
2.2 Qualidade da Comunicação	51
2.3 Escuta e Acolhimento	52

CATEGORIA 3: Impacto da Participação Familiar no Desenvolvimento Infantil	53
3.1 Impacto no Desenvolvimento Emocional	53
3.2 Impacto no Desempenho e Comportamento	54
CATEGORIA 4: Desafios e Barreiras à Parceria	55
4.1 Falta de Tempo	55
4.2 Barreiras Culturais e Geracionais	56
4.3 Ansiedade e Expectativas Excessivas.....	58
CATEGORIA 5: Estratégias e Facilitadores da Parceria	59
5.1 Comunicação Constante e Transparente	59
5.2 Flexibilidade de Horários	59
5.3 Formação e Orientação para Famílias.....	60
5.4 Uso de Tecnologia	61
CATEGORIA 6: Concepções sobre a Importância da Parceria	61
6.1 Desenvolvimento Integral da Criança.....	62
6.2 Segurança e Confiança	63
5.3 Síntese dos Resultados	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
6.1 Síntese dos Principais Achados	65
6.2 Reflexão sobre os Objetivos da Pesquisa	66
6.3 Diálogo com o Referencial Teórico.....	66
6.4 Implicações para a Prática Educacional.....	67
6.5 Limitações do Estudo	68
6.6 Sugestões para Futuras Pesquisas	69
6.7 Reflexões Finais	70
Referências	72

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo e multifacetado que não se restringe aos muros da escola nem se limita às orientações da família. Ela acontece na interseção entre esses dois universos, na trama de relações que envolve a criança, seus cuidadores e os educadores. Pensar a formação integral da criança implica, portanto, reconhecer que seu desenvolvimento depende da qualidade das interações que estabelece nos diferentes contextos em que vive, sendo a família e a escola os dois pilares fundamentais dessa jornada.

A parceria entre família e escola tem sido amplamente discutida no campo da educação, sobretudo porque as transformações sociais contemporâneas – como as novas configurações familiares, a inserção massiva da mulher no mercado de trabalho e as demandas cada vez mais complexas do mundo globalizado – impõem desafios inéditos à formação das novas gerações. Nesse cenário, torna-se imperativo compreender de que maneira a colaboração ativa entre esses dois ambientes pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

A criança não é um ser passivo que simplesmente absorve os estímulos do ambiente. Ela é um sujeito ativo, construtor de sua própria história, que se desenvolve por meio das interações sociais que estabelece desde os primeiros dias de vida. Como aponta Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano é resultado de uma construção social mediada pelas interações. É na relação com o outro – inicialmente na família e, posteriormente, na escola – que a criança internaliza a linguagem, os valores e os conhecimentos de sua cultura, transformando-os em ferramentas do pensamento e da ação.

Complementarmente, Bronfenbrenner (1996) nos oferece uma visão ecológica do desenvolvimento, demonstrando que a criança está inserida em uma rede de sistemas interconectados – microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas – que influenciam, direta ou indiretamente, seu processo de crescimento. A família e a escola configuram-se como os dois principais microssistemas da infância, e a relação entre eles – o mesossistema – é determinante para o sucesso educacional e o bem-estar emocional da criança. Quando esses dois ambientes dialogam, compartilham objetivos e se apoiam mutuamente, criam uma rede de sustentação que fortalece a criança em suas múltiplas dimensões.

A afetividade, por sua vez, permeia todo esse processo. Henri Wallon (1975) nos ensina que emoção e cognição não são processos separados; ao contrário, estão profundamente entrelaçados. A qualidade dos vínculos afetivos que a criança estabelece em casa e na escola influencia diretamente sua disposição para aprender, sua autoestima e sua capacidade de se relacionar com os outros. Da mesma forma, Donald Winnicott (2005) destaca a importância de um ambiente facilitador, um espaço de confiança e sustentação emocional que permite à criança desenvolver sua espontaneidade, criatividade e senso de identidade. A parceria entre família e escola, quando bem estabelecida, cria esse ambiente suficientemente bom, onde a criança se sente segura para explorar, errar, aprender e crescer.

Diante desse cenário teórico e das demandas contemporâneas, este trabalho se propõe a investigar a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento integral da criança, buscando compreender os mecanismos pelos quais essa colaboração impacta o desempenho acadêmico, o equilíbrio emocional e a formação social dos educandos. Mais do que uma revisão bibliográfica, este estudo pretende articular as contribuições dos principais teóricos do desenvolvimento infantil – Vygotsky, Wallon, Winnicott e Bronfenbrenner – para fundamentar a premissa de que a corresponsabilidade educativa não é apenas desejável, mas essencial para a educação do século XXI.

1.1 Objetivo Geral

Investigar de que maneira a parceria entre família e escola contribui para o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos afetivos, sociais e cognitivos do processo educacional.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a importância da participação familiar nas atividades escolares;
- Compreender como o envolvimento da família influencia o desempenho e o comportamento da criança;
- Identificar estratégias que fortalecem a relação entre escola e família;
- Refletir sobre o papel da escola como mediadora desse vínculo e promotora do desenvolvimento integral

1.3 Justificativa

A escolha deste tema parte da compreensão de que a criança se desenvolve de forma mais segura, confiante e equilibrada quando há uma relação sólida e participativa entre família e escola. Quando os pais se envolvem nas atividades escolares, participam dos eventos e acompanham o processo educativo, a criança percebe essa presença como uma forma de apoio e valorização, fortalecendo sua autoestima e ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma questão que ultrapassa o desempenho acadêmico e alcança a formação integral do ser humano.

A relevância social deste estudo reside no fato de que, no contexto brasileiro, muitas famílias enfrentam barreiras concretas para se envolverem na vida escolar dos filhos. Jornadas de trabalho extensas, dificuldades de transporte, baixa escolaridade dos pais e, em alguns casos, a percepção de que a escola é um espaço distante ou intimidador, dificultam essa aproximação. Ao mesmo tempo, muitas escolas ainda não desenvolveram estratégias eficazes para acolher e integrar as famílias em seu cotidiano. Compreender os mecanismos dessa parceria e identificar caminhos para fortalecê-la pode contribuir para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho se justifica pela necessidade de articular teorias clássicas e contemporâneas sobre o desenvolvimento infantil, demonstrando como autores de diferentes tradições – a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a psicogênese walloniana, a psicanálise winnicottiana e a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner – convergem para uma mesma conclusão: o desenvolvimento da criança é profundamente influenciado pela qualidade e pela coerência das relações que ela estabelece em seus principais contextos de vida. Ao integrar essas perspectivas, o estudo busca oferecer uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema, contribuindo para o campo da educação e da psicologia do desenvolvimento.

Por fim, a justificativa pessoal para esta pesquisa está enraizada na crença de que a educação é um ato de amor e de responsabilidade compartilhada. Não há como imaginar uma criança plenamente desenvolvida se os dois principais ambientes de sua vida – a casa e a escola – não estiverem

alinhados e dispostos a colaborar. Como afirma Vygotsky (1998, p. 101), "a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando a criança interage com outras pessoas". E como complementa Bronfenbrenner (1996, p. 38), "o desenvolvimento humano é um processo de interações recíprocas e progressivamente mais complexas entre um organismo ativo e as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente". Este estudo, portanto, se propõe a iluminar essas interações e a defender a construção de pontes duradouras entre família e escola, em benefício de todas as crianças.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho será desenvolvido com base em uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, uma vez que busca compreender, por meio da observação e da escuta, os sentidos atribuídos pelas famílias e pela escola à sua relação no processo de aprendizagem das crianças.

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa é qualitativa, pois está centrada na análise de significados, percepções e experiências relacionadas à parceria entre escola e família. É também exploratória, uma vez que visa ampliar o entendimento sobre o fenômeno estudado e levantar reflexões práticas sobre o tema.

2.2 Universo e amostra

O universo da pesquisa é composto por professoras da Educação Infantil e pais ou responsáveis de crianças matriculadas em uma escola da rede privada de ensino. A amostra será definida por conveniência, composta por um grupo pequeno e acessível, considerando critérios como disponibilidade e vínculo direto com as crianças participantes.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Os dados serão coletados por meio de dois instrumentos:

- Questionário semiestruturado aplicado aos responsáveis, com perguntas abertas sobre sua participação na vida escolar do filho;
- Entrevista semiestruturada com as professoras da Educação Infantil,

abordando suas percepções sobre a presença e o envolvimento da família na aprendizagem dos alunos.

2.4 Método de análise

Os dados obtidos serão analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), que permite a identificação de categorias e subcategorias a partir dos discursos coletados. A análise buscará compreender os padrões, as dificuldades e os pontos de aproximação ou distanciamento na relação entre escola e família, à luz da teoria de Vygotsky e dos objetivos desta pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO DO DESENVOLVIMENTO

3.1.1 Concepção de Infância na Contemporaneidade

A concepção de infância passou por profundas transformações ao longo da história. Durante séculos, a criança foi vista como um "adulto em miniatura", um ser incompleto e passivo, cuja função era adequar-se às normas e expectativas do mundo adulto. Essa visão, predominante até o século XVIII, não reconhecia as especificidades do desenvolvimento infantil nem a importância dos primeiros anos de vida para a formação do indivíduo.

A partir do século XX, com o avanço das ciências humanas – especialmente da psicologia, da pedagogia e da sociologia –, emerge uma nova compreensão da infância. A criança passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos, dotado de características próprias, necessidades específicas e, sobretudo, como um ser ativo e protagonista de seu próprio desenvolvimento. Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Donald Winnicott foram fundamentais para consolidar essa perspectiva, demonstrando que a criança não é uma tábula rasa nem um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimentos, mas um sujeito que constrói seu conhecimento e sua identidade a partir das interações com o meio físico e social.

Na contemporaneidade, essa compreensão se aprofunda ainda mais. Reconhece-se que a criança é um ser complexo, multidimensional, atravessado por questões culturais, históricas, sociais e afetivas. Ela não vive em um vácuo, mas em contextos específicos que moldam sua experiência e seu

desenvolvimento. A infância, portanto, não é um período homogêneo ou universal, mas uma construção social que varia de acordo com a cultura, a classe social, o gênero e o momento histórico. Essa perspectiva crítica nos convida a olhar para a criança em sua singularidade, respeitando sua voz, suas escolhas e seu tempo de maturação.

3.1.2 A Criança como Ser Social, Histórico e Ativo no Processo de Aprendizagem
Lev Vygotsky revolucionou a psicologia do desenvolvimento ao postular que as funções psicológicas superiores – como o pensamento abstrato, a memória voluntária, a atenção dirigida e a capacidade de planejamento – não são inatas, mas socialmente construídas. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido isoladamente do contexto cultural e histórico em que a criança está inserida. Ela é, por excelência, um ser social, cujo desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela interação com outros indivíduos mais experientes, sejam eles adultos ou pares.

Essa interação é mediada por instrumentos e signos, sendo a linguagem a ferramenta psicológica mais poderosa. É através da linguagem que a criança internaliza conceitos, organiza o pensamento e regula o próprio comportamento. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento do pensamento, uma ponte entre o individual e o social, entre o biológico e o cultural. A criança, ao se apropriar da linguagem de sua comunidade, está, na verdade, se apropriando de uma herança cultural milenar, transformando-a e recriando-a a partir de sua experiência única.

Um conceito central na teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real – aquilo que a criança consegue realizar sozinha – e o nível de desenvolvimento potencial – aquilo que ela consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais capaz. A ZDP evidencia que o aprendizado não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o puxa, o impulsiona. A boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento, focando nas capacidades que estão em processo de maturação, não naquelas que já estão consolidadas.

Nessa perspectiva, a criança não é um receptáculo passivo de informações, mas uma participante ativa que se apropria da cultura e, ao fazê-lo, transforma a si mesma. Seu desenvolvimento é um processo dialético de superação e

transformação, moldado pelas relações sociais que estabelece. Portanto, compreender a criança como um ser histórico e cultural é reconhecer que seu potencial de desenvolvimento está diretamente relacionado à riqueza das interações que vive e à qualidade das mediações que recebe.

3.1.3 O Papel das Interações no Desenvolvimento Cognitivo e Emocional

As interações sociais são o motor do desenvolvimento infantil. É no encontro com o outro que a criança aprende, se transforma e se constitui como sujeito. Essa premissa, presente tanto em Vygotsky quanto em Wallon, nos convida a refletir sobre a qualidade das relações que oferecemos às nossas crianças.

Henri Wallon (1975) propõe uma visão integrada do desenvolvimento, afirmando que afetividade, cognição e motricidade são dimensões indissociáveis da pessoa. Para ele, a emoção é o ponto de partida do desenvolvimento psíquico. No estágio inicial, denominado impulsivo-emocional, as emoções são a principal forma de comunicação da criança com o mundo, uma linguagem corporal que garante sua sobrevivência e estabelece os primeiros laços sociais. O bebê chora, sorri, gesticula – e essas manifestações emocionais mobilizam o adulto, criando um vínculo fundamental para o desenvolvimento posterior.

A criança, segundo Wallon, está em um estado de "osmose" com o ambiente, especialmente o ambiente social. As relações com o "outro" são constitutivas da sua própria identidade. A consciência de si emerge progressivamente a partir da diferenciação do outro. Não existe um "eu" sem um "tu"; a subjetividade é tecida nas tramas das relações interpessoais. A afetividade, portanto, não é apenas um componente do desenvolvimento, mas o seu motor principal, contaminando e orientando a cognição e a motricidade.

A escola e a família são, para Wallon, ambientes sociais cruciais onde essas trocas afetivas ocorrem e onde a criança constrói sua personalidade. Um ambiente acolhedor, que oferece segurança emocional e estimula a cooperação, favorece o desenvolvimento cognitivo e social. Por outro lado, um ambiente hostil, marcado por conflitos e rejeição, pode gerar bloqueios emocionais que dificultam a aprendizagem e comprometem a saúde mental. Portanto, analisar o desenvolvimento infantil implica, necessariamente, analisar a qualidade das relações e do ambiente que cercam a criança.

3.1.4 A Importância do Ambiente e das Relações de Afeto no Aprendizado

Donald Winnicott, a partir de sua experiência como pediatra e psicanalista, desenvolveu uma teoria do desenvolvimento emocional que coloca no centro a relação entre a criança e seu ambiente. Para Winnicott (2005), a criança não existe isoladamente no início de sua vida; o que existe é a dupla mãe-bebê. O desenvolvimento saudável depende da provisão de um ambiente suficientemente bom, um ambiente que se adapta ativamente às necessidades do bebê e que é capaz de protegê-lo de invasões e angústias excessivas.

Dentro desse ambiente, a função de holding (sustentação) é fundamental. O holding não é apenas o ato físico de segurar o bebê, mas uma sustentação emocional e psicológica que lhe confere segurança, integração e a sensação de continuidade do ser. É essa experiência de confiabilidade ambiental que permite à criança desenvolver um "self verdadeiro" – sua essência espontânea e autêntica – e a capacidade de estar só na presença do outro, isto é, de viver sua própria experiência sem sentir-se abandonada ou aniquilada.

Winnicott vê a criança como um ser em processo de maturação, com uma tendência inata ao desenvolvimento, mas essa tendência só pode se concretizar se o ambiente for facilitador. A família, e posteriormente a escola, são extensões desse ambiente inicial. A criança precisa de um espaço seguro para ser, para brincar – atividade que Winnicott considera essencial para a criatividade e a saúde mental – e para transitar da dependência absoluta para a independência relativa.

A brincadeira, para Winnicott, não é apenas um passatempo, mas uma experiência criativa que permite à criança elaborar conflitos, explorar o mundo e construir significados. É no espaço potencial entre a mãe e o bebê, entre a realidade interna e a realidade externa, que a cultura, a arte e o pensamento criativo florescem. Portanto, um ambiente que valoriza a afetividade, que oferece limites sem ser invasivo, e que permite a expressão espontânea da criança, é fundamental para seu desenvolvimento integral.

Em síntese, as perspectivas de Vygotsky, Wallon e Winnicott, embora distintas em suas origens teóricas, convergem para uma imagem da criança como um sujeito ativo, social e afetivo. Vygotsky destaca a construção social da mente através da mediação cultural; Wallon enfatiza a integração psicobiológica e o

papel central da emoção nas relações; e Winnicott sublinha a dependência do ambiente facilitador para a maturação emocional. Juntas, essas teorias fornecem um arcabouço robusto para compreender que o desenvolvimento infantil não é um percurso linear e predeterminado, mas um processo complexo e dinâmico, profundamente enraizado nas interações sociais e nos vínculos afetivos que a criança estabelece com seu mundo.

2.2 O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

3.2.1 A Família como Primeira Instituição Social e Base do Desenvolvimento Humano

A família é universalmente reconhecida como a primeira e mais fundamental instituição social na vida de um indivíduo. É no seio familiar que a criança estabelece seus primeiros vínculos, internaliza valores, aprende as normas básicas de convivência e constrói as fundações de sua identidade e segurança emocional. Mesmo diante das inúmeras transformações sociais, econômicas e culturais que têm reconfigurado suas estruturas, a família persiste como o núcleo primário de acolhida, proteção e socialização.

Do ponto de vista sociológico, a família é a principal agência de socialização primária. É nela que a criança tem as primeiras experiências de interação, aprende a linguagem, os costumes e os valores éticos que guiarão sua conduta ao longo da vida. As práticas parentais – que englobam desde os cuidados básicos de higiene e alimentação até o suporte emocional e o estímulo cognitivo – moldam diretamente o desenvolvimento infantil.

Estudos brasileiros, amplamente disponíveis em plataformas como SciELO, apontam que, mesmo com a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e as consequentes mudanças nos papéis de gênero, a família continua sendo a referência central para o desenvolvimento psicológico e a integração social da criança. As políticas públicas de assistência social no Brasil reconhecem a família como o "núcleo social básico de acolhida, convívio, autonomia, sustentabilidade e protagonismo social", reforçando seu papel na absorção de valores e na promoção de laços intergeracionais.

3.2.2 Mudanças nas Configurações Familiares e seus Reflexos na Educação

As configurações familiares contemporâneas são diversas e plurais. O modelo

nuclear tradicional – pai, mãe e filhos vivendo sob o mesmo teto – já não é o único nem o predominante. Famílias monoparentais, reconstituídas, homoafetivas, extensas e outras variações são hoje uma realidade concreta e legítima na sociedade brasileira. Essa pluralidade reflete mudanças culturais, econômicas e jurídicas que reconhecem diferentes formas de organização familiar como espaços válidos e potentes para o cuidado e a educação.

Essas transformações trazem novos desafios e possibilidades para a relação família-escola. A escola precisa estar preparada para acolher e reconhecer a diversidade familiar, evitando estereótipos e discriminações. Não existe um modelo ideal de família; o que importa é a qualidade das relações que se estabelecem, o afeto, o cuidado e o compromisso com o desenvolvimento da criança.

A complexidade das famílias modernas exige uma compreensão que vá além do modelo nuclear tradicional, reconhecendo a pluralidade de arranjos como espaços legítimos para o cuidado e a educação. A escola que se abre para essa diversidade e constrói uma relação de respeito e colaboração com todas as configurações familiares contribui para uma educação mais inclusiva e democrática.

3.2.3 A Influência das Práticas Parentais no Comportamento e Desempenho Escolar

As práticas parentais – o conjunto de atitudes e comportamentos dos pais em relação aos filhos – têm um impacto significativo no desenvolvimento infantil. A literatura científica identifica diferentes estilos parentais, que variam conforme o grau de exigência e de responsividade dos pais. Práticas autoritativas, caracterizadas por altos níveis de afeto e limites claros, tendem a promover maior autonomia, autoestima e desempenho acadêmico nas crianças. Por outro lado, práticas autoritárias, negligentes ou permissivas podem estar associadas a dificuldades emocionais e comportamentais.

Além do estilo parental, o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos é um preditor robusto do sucesso acadêmico. Quando os pais acompanham as tarefas de casa, conversam sobre a rotina escolar, participam de reuniões e eventos e demonstram interesse genuíno pelo aprendizado, a criança recebe a mensagem de que a educação é importante e valorizada. Essa percepção fortalece sua

motivação intrínseca para aprender, sua persistência diante de dificuldades e sua capacidade de autorregulação.

Pesquisas brasileiras demonstram consistentemente que o envolvimento parental está positivamente correlacionado com o desempenho escolar, a redução da evasão e a melhoria do comportamento em sala de aula. Esse envolvimento não precisa ser sofisticado ou demandante em termos de tempo; pequenas ações cotidianas, como perguntar sobre o dia na escola, ler junto com a criança ou demonstrar orgulho por suas conquistas, já fazem uma diferença significativa.

3.2.4 A Participação da Família na Construção da Autonomia e da Afetividade da Criança

A autonomia é uma das competências fundamentais que a educação deve promover. Mas a autonomia não surge espontaneamente; ela é construída nas relações, especialmente nas relações familiares. Uma família que oferece à criança espaços de escolha, que respeita sua opinião, que permite que ela experimente e erre dentro de limites seguros, está favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

Winnicott (2005) argumenta que a autonomia está diretamente relacionada à segurança afetiva. Somente quando a criança se sente segura, sustentada por um ambiente confiável, ela tem coragem de se afastar, explorar o novo e se arriscar. Paradoxalmente, a dependência saudável é a base da independência. Uma criança que pode contar com a presença constante e confiável dos cuidadores desenvolve uma base segura a partir da qual pode explorar o mundo. A afetividade, por sua vez, é o combustível do desenvolvimento. Uma família que expressa afeto, que celebra as conquistas, que acolhe as frustrações e que está presente nos momentos difíceis, oferece à criança um modelo de relação humana baseado no respeito, na empatia e na solidariedade. Esse modelo será internalizado e reproduzido nas relações que a criança estabelecerá ao longo da vida.

3.2.5 A Importância da Comunicação entre Família e Escola

A comunicação entre família e escola é a ponte que conecta os dois principais microssistemas da criança. Quando essa comunicação é clara, frequente e

respeitosa, cria-se um ambiente de confiança e cooperação que beneficia a todos, especialmente a criança.

Infelizmente, muitas vezes a comunicação entre família e escola é unilateral, burocrática ou focada apenas em problemas. As reuniões de pais, por exemplo, frequentemente se limitam a informes administrativos ou a reclamações sobre comportamento. Esse modelo de comunicação afasta as famílias, especialmente aquelas que já se sentem inseguras ou inadequadas em relação à escola.

Uma comunicação eficaz deve ser bidirecional, acolhedora e centrada no desenvolvimento da criança. Escolas que utilizam múltiplos canais de comunicação – aplicativos, mensagens, telefonemas, encontros informais, além das reuniões tradicionais – conseguem alcançar um número maior de famílias. Além disso, uma comunicação que valoriza os aspectos positivos, que reconhece o esforço das famílias e que convida à participação ativa, tende a fortalecer o vínculo e a corresponsabilidade.

Em suma, a família desempenha um papel multifacetado e insubstituível na formação da criança. Como instituição social primária, ela é responsável pela socialização inicial e pela transmissão de valores. Sob a ótica de Winnicott, ela é o ambiente afetivo que sustenta a maturação emocional. Para Bronfenbrenner, é o microssistema central onde os processos proximais impulsionam o desenvolvimento. E na visão de Vygotsky, é o primeiro palco das interações sociais que medeiam a apropriação da cultura. Independentemente da sua configuração, uma família que oferece afeto, segurança, estímulo e um senso de pertencimento fornece o alicerce sobre o qual todo o desenvolvimento subsequente da criança será construído.

3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

3.3.1 A Escola como Ambiente de Socialização e Construção do Conhecimento

Após a família, a escola se constitui como o segundo grande universo social da criança, um espaço privilegiado para a expansão de suas relações, a apropriação sistemática do conhecimento culturalmente acumulado e o exercício da cidadania. A função da escola transcende a mera instrução acadêmica; ela é um ambiente potente para o desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo as dimensões cognitiva, social, afetiva, ética e motora.

Ao ingressar na escola, a criança se depara com novas regras, novas relações

e novos desafios que impulsionam seu desenvolvimento de maneiras distintas e complementares àquelas vivenciadas no ambiente familiar. A escola é, por excelência, o lugar da construção e da socialização do conhecimento formal. É ali que a criança tem acesso ao patrimônio cultural da humanidade – a leitura, a escrita, a matemática, as ciências, as artes – e é também ali que ela aprende a conviver com a diferença, a negociar conflitos, a trabalhar em grupo e a exercer sua autonomia de forma responsável.

A escola é um microcosmo da sociedade, um espaço onde diferentes culturas, valores e histórias se encontram. Nesse sentido, ela desempenha um papel fundamental na formação da identidade social e cultural da criança, ampliando seus horizontes para além do universo familiar e contribuindo para a construção de uma consciência cidadã, crítica e participativa.

3.3.2 O Papel do Professor como Mediador do Aprendizado

A perspectiva de Lev Vygotsky (1998) é particularmente esclarecedora para compreender o papel da escola e do professor no desenvolvimento infantil. Para ele, a escola não é apenas um lugar onde se aprende, mas um lugar que transforma fundamentalmente o desenvolvimento mental. O aprendizado escolar, diferentemente do aprendizado espontâneo que ocorre no cotidiano, é intencional, sistemático e descontextualizado, focado na apropriação de conceitos científicos.

Esse tipo de aprendizado cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que a criança, com o auxílio do professor e dos colegas, alcance novos patamares de pensamento. O professor, na teoria vygotskiana, assume o papel crucial de mediador. Ele não é um mero transmissor de informações, mas um organizador das situações de aprendizagem, um interlocutor mais experiente que interpreta a cultura e oferece os andaimes necessários para que o aluno construa seu próprio conhecimento.

A mediação pedagógica envolve o uso intencional de instrumentos e signos – livros, mapas, gráficos, experimentos, mas sobretudo a linguagem – para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O professor que atua na ZDP do aluno, que desafia sem frustrar, que acolhe o erro como parte do processo de aprendizagem e que valoriza a participação ativa, está contribuindo efetivamente para o desenvolvimento cognitivo e para a formação

de um pensamento autônomo e crítico.

A interação social em sala de aula – entre professor e aluno, e entre os próprios alunos – é o motor da aprendizagem. É no diálogo, na colaboração e na resolução conjunta de problemas que os conceitos são negociados, internalizados e transformados em ferramentas do pensamento. A escola, portanto, é o espaço que promove o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e, ao fazê-lo, eleva as funções psicológicas da criança a níveis superiores de complexidade e abstração.

3.3.3 A Escola como Extensão da Família – Limites e Complementaridades

Embora a escola seja uma instituição distinta da família, com funções e responsabilidades próprias, é fundamental reconhecer que ela funciona, em muitos aspectos, como uma extensão do ambiente familiar. A criança que chega à escola traz consigo uma bagagem de experiências, valores, hábitos e vínculos afetivos construídos em casa. A escola que reconhece e valoriza essa história é capaz de estabelecer uma ponte entre o conhecido e o novo, facilitando a adaptação e o engajamento da criança.

Henri Wallon (1975) nos ensina que a criança não é uma entidade fragmentada; ela leva para a escola suas emoções, seus conflitos, suas alegrias. A qualidade dos vínculos afetivos que a criança estabelece com o professor e com os colegas é permeada pela matriz afetiva construída na família. Um mesossistema conflituoso, onde família e escola se desqualificam ou transmitem mensagens contraditórias, gera na criança um conflito de lealdade e uma insegurança emocional que podem bloquear sua capacidade de aprender e se socializar.

Por outro lado, uma parceria harmoniosa, onde a criança percebe que os adultos importantes de sua vida – pais e professores – se respeitam e colaboram, gera um sentimento de segurança e bem-estar. Essa segurança afetiva, segundo Wallon, é a condição necessária para que a criança se abra para o conhecimento e para as novas relações sociais que a escola oferece.

É importante ressaltar, contudo, que escola e família não são intercambiáveis. Cada uma tem suas especificidades, seus tempos e seus limites. A escola oferece uma socialização mais ampla, diversa e formal; a família oferece vínculos mais profundos, duradouros e personalizados. A complementaridade entre esses dois ambientes é o que garante à criança uma formação equilibrada

e integral.

3.3.4 Práticas Pedagógicas que Favorecem o Vínculo com as Famílias

A escola que deseja construir uma parceria efetiva com as famílias precisa ir além das reuniões formais e dos bilhetes informativos. É necessário desenvolver práticas pedagógicas que convidem, acolham e valorizem a participação das famílias no cotidiano escolar.

Algumas estratégias que têm se mostrado eficazes incluem: a realização de eventos culturais abertos à comunidade; oficinas onde pais e filhos aprendem juntos; projetos pedagógicos que envolvem a pesquisa sobre a história familiar; momentos de escuta e troca de experiências; o uso de tecnologias digitais para uma comunicação mais ágil e transparente; e a criação de espaços de participação efetiva das famílias nas decisões da escola, como conselhos e associações de pais.

Além disso, é fundamental que a escola reconheça e respeite a diversidade das famílias, evitando julgamentos e estereótipos. Famílias de diferentes classes sociais, configurações e culturas têm formas distintas de se envolver na educação dos filhos, e todas essas formas devem ser valorizadas. Uma escola inclusiva é aquela que se adapta às realidades das famílias, e não o contrário.

Em síntese, a escola é muito mais do que um local de ensino. É um espaço complexo e dinâmico de desenvolvimento integral. Para Vygotsky, é o palco da mediação cultural que eleva o pensamento a novos patamares através da interação social e da atuação do professor como mediador do conhecimento. Para Wallon, é um ambiente de intensas trocas afetivas que moldam a personalidade e sustentam a cognição. E para Bronfenbrenner, é um microssistema vital, onde processos proximais ricos e diversificados promovem competências e bem-estar. A eficácia da escola em cumprir essa missão, contudo, não depende apenas de seus processos internos, mas também da força da sua conexão com o outro microssistema fundamental da criança: a família.

3.4 A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

3.4.1 Conceito de Corresponsabilidade na Educação

A compreensão de que tanto a família quanto a escola são microssistemas cruciais para o desenvolvimento infantil leva, inevitavelmente, à conclusão de

que a articulação entre esses dois ambientes é de suma importância. A parceria entre família e escola não se refere a um contato esporádico ou a uma relação hierárquica, mas a um vínculo colaborativo, pautado pela corresponsabilidade, pelo envolvimento mútuo e pela participação ativa na jornada educacional da criança.

A corresponsabilidade implica o reconhecimento de que a educação não é responsabilidade exclusiva de uma única instituição, mas um projeto compartilhado que exige a contribuição de todos os atores envolvidos. Não se trata de transferir para a escola funções que seriam da família, nem de exigir das famílias competências pedagógicas que são próprias dos professores. Trata-se, sim, de construir uma relação de confiança, respeito e colaboração, onde cada parte reconhece as competências e responsabilidades da outra e trabalha em conjunto para o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

Quando família e escola trabalham em sintonia, compartilhando objetivos e informações, criam uma rede de apoio coesa e consistente que potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem. A criança que percebe que seus pais e seus professores se comunicam, se respeitam e colaboram, sente-se mais segura, valorizada e motivada para aprender.

3.4.2 Benefícios da Participação Familiar no Desempenho Escolar da Criança

A literatura acadêmica brasileira e internacional corrobora consistentemente os benefícios da participação familiar no desempenho escolar dos alunos. Inúmeros estudos demonstram uma correlação positiva entre o envolvimento parental e variáveis como notas, frequência, motivação, comportamento em sala de aula e conclusão dos estudos.

Quando os pais participam ativamente – seja ajudando nas tarefas de casa, comparecendo a reuniões, comunicando-se com os professores, participando de eventos escolares ou simplesmente valorizando a educação em conversas cotidianas – os filhos tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos, maior motivação para aprender, melhores habilidades sociais e menos problemas de comportamento.

O envolvimento familiar não apenas apoia o aluno, mas também fortalece a própria escola. Escolas que cultivam uma parceria efetiva com as famílias geralmente possuem um clima escolar mais positivo, professores mais

satisfeitos, maior senso de comunidade e melhores resultados coletivos. A participação familiar é, portanto, um indicador de qualidade educacional e um fator de proteção contra o fracasso e a evasão escolar.

É importante ressaltar que o envolvimento familiar não se restringe a famílias de alta escolaridade ou classe social elevada. Estudos mostram que, independentemente do nível socioeconômico, quando as famílias são convidadas e apoiadas para participar, elas o fazem e essa participação beneficia os filhos. O desafio está em criar estratégias que sejam sensíveis às diferentes realidades e que removam barreiras de acesso.

3.4.3 Barreiras e Desafios na Comunicação entre Escola e Família

Apesar do consenso sobre sua importância, a construção de uma parceria sólida entre família e escola enfrenta inúmeros desafios na prática. Um dos principais obstáculos é a falha na comunicação. Muitas vezes, a comunicação é unilateral, da escola para a família, focada em problemas ou demandas burocráticas, em vez de ser um diálogo construtivo sobre o desenvolvimento da criança.

Outro desafio reside nas barreiras socioeconômicas e culturais. Famílias com longas jornadas de trabalho, baixa escolaridade, dificuldades de transporte ou que vivem em situação de vulnerabilidade podem ter dificuldades objetivas para participar da vida escolar. Além disso, preconceitos de ambos os lados podem minar a relação: escolas que culpam as famílias pelo fracasso dos alunos, e famílias que desconfiam da escola ou se sentem intimidadas por ela.

Há também a questão da falta de clareza sobre os papéis de cada um. Algumas escolas esperam que os pais assumam responsabilidades pedagógicas para as quais não estão preparados, enquanto algumas famílias esperam que a escola resolva todos os problemas da criança, incluindo aqueles que são de natureza familiar. Essa confusão de papéis gera frustração e conflito.

Superar esses desafios exige um esforço intencional e sistemático por parte da gestão escolar e dos professores. É preciso criar múltiplos e flexíveis canais de comunicação, promover um ambiente acolhedor que valorize a diversidade das famílias, e desenvolver práticas pedagógicas que convidem à participação, respeitando as limitações e potencialidades de cada contexto familiar.

3.4.4 Estratégias e Projetos que Promovem o Envolvimento das Famílias

Diversas estratégias têm se mostrado eficazes para promover o envolvimento das famílias na vida escolar. Entre elas, destacam-se:

- Reuniões diferenciadas: ao invés de reuniões formais e burocráticas, criar encontros mais dialógicos, onde os pais possam compartilhar experiências, tirar dúvidas e participar de oficinas sobre temas relevantes para a educação dos filhos.
- Eventos culturais e festivos: momentos de integração entre escola e família, como feiras de ciências, apresentações artísticas, festas temáticas e exposições dos trabalhos dos alunos, que permitem às famílias conhecerem o ambiente escolar de forma mais leve e prazerosa.
- Comunicação digital: uso de aplicativos, grupos de mensagens, e-mails e redes sociais para manter uma comunicação ágil, transparente e constante com as famílias, informando sobre a rotina, os progressos e os desafios das crianças.
- Projetos que envolvem a família: atividades pedagógicas que convidam os pais a participarem, como entrevistas sobre a história familiar, pesquisas sobre profissões, leitura compartilhada em casa, entre outras.
- Atendimento individualizado: espaços para conversas individuais entre professores e famílias, onde é possível tratar de questões específicas de cada criança de forma mais acolhedora e personalizada.
- Formação para pais: oficinas e palestras que oferecem às famílias ferramentas para acompanhar a aprendizagem dos filhos, lidar com dificuldades emocionais e comportamentais, e fortalecer os vínculos familiares.

3.4.5 A Visão de Vygotsky: o Papel das Interações Sociais no Desenvolvimento
Na perspectiva de Lev Vygotsky (1998), a parceria família-escola ganha uma dimensão ainda mais profunda. Para ele, o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais mediadas pela cultura. A criança se desenvolve à medida que internaliza os significados construídos nas relações com outros mais experientes.

A família é o primeiro ambiente de mediação cultural, onde a criança adquire a linguagem e os conceitos espontâneos. A escola, por sua vez, é o espaço da mediação intencional, onde a criança tem acesso aos conceitos científicos. A força da parceria, sob a ótica vygotskiana, reside na capacidade de criar uma ponte entre esses dois tipos de conhecimento, permitindo que os mediadores – pais e professores – atuem de forma complementar na Zona de Desenvolvimento

Proximal da criança.

Quando pais e professores dialogam sobre as aprendizagens e dificuldades da criança, eles podem alinhar suas estratégias de mediação, criando um ambiente de aprendizado mais coerente e potente. A criança, no centro dessa rede, beneficia-se ao ver suas experiências de casa e da escola validadas e conectadas, o que facilita a internalização de conhecimentos mais complexos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

3.4.6 A Visão de Bronfenbrenner: o Modelo Bioecológico e os Sistemas de Interação

A Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1996) oferece o arcabouço conceitual mais robusto para analisar a relação entre família e escola. Se a família e a escola são microssistemas distintos, a conexão entre eles constitui o que Bronfenbrenner denomina mesossistema. O mesossistema compreende as interligações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente.

A força e a qualidade do mesossistema família-escola são determinantes para o desenvolvimento infantil. Um mesossistema forte é caracterizado por uma comunicação fluida e bidirecional, pela confiança mútua, pelo consenso de metas e pela participação conjunta em atividades. Quando os pais se envolvem na vida escolar dos filhos e os professores se interessam pelo contexto familiar dos alunos, cria-se uma ponte entre os dois mundos da criança.

Essa coerência entre os ambientes proporciona à criança um senso de segurança e estabilidade, validando suas experiências e reforçando as mensagens educativas. Por outro lado, um mesossistema frágil ou conflituoso, marcado por desconfiança, comunicação pobre e valores divergentes, pode gerar tensões e confusão na criança, minando seu bem-estar e seu desempenho.

Além do mesossistema, Bronfenbrenner identifica outros níveis do sistema ecológico que influenciam o desenvolvimento: o exossistema (ambientes que afetam indiretamente a criança, como o local de trabalho dos pais ou as políticas educacionais do município) e o macrossistema (as crenças culturais, ideologias e sistemas políticos da sociedade). A parceria família-escola, portanto, não ocorre no vácuo, mas está inserida em uma rede complexa de influências que

podem facilitá-la ou dificultá-la.

Promover a parceria família-escola é, na perspectiva de Bronfenbrenner, fortalecer um sistema ecológico essencial para o desenvolvimento saudável da criança. É criar um ambiente de desenvolvimento coeso, onde os processos proximais – as interações diárias ricas e significativas – podem florescer e impulsionar o crescimento integral do ser humano.

3.5 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O TRIPÉ FAMÍLIA-CRIANÇA-ESCOLA

3.5.1 A Educação como Responsabilidade Compartilhada

A compreensão do desenvolvimento infantil na contemporaneidade exige uma abordagem sistêmica e integrada, que reconheça a interdependência dinâmica entre os principais atores e contextos de sua vida. O tripé formado por família, criança e escola constitui o núcleo central dessa ecologia do desenvolvimento. Não se trata de analisar cada um desses elementos de forma isolada, mas de compreender como suas interações recíprocas moldam a trajetória de cada criança.

A educação, nessa perspectiva, não é responsabilidade exclusiva da escola nem da família, mas um projeto compartilhado que demanda a articulação de diferentes saberes e práticas. A escola traz sua expertise pedagógica, seus métodos de ensino, seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sua capacidade de promover a socialização em um grupo diverso. A família, por sua vez, traz o conhecimento profundo sobre a singularidade da criança, sua história, seus medos, seus sonhos, e oferece o suporte afetivo que é a base de todo aprendizado.

A criança, no centro desse tripé, é o sujeito ativo que se beneficia – ou sofre – com a qualidade das relações entre esses dois ambientes. Quando família e escola caminham juntas, a criança se sente segura, valorizada e apoiada. Quando esses dois mundos estão em conflito ou desconectados, a criança vive uma fragmentação que pode comprometer seu desenvolvimento integral.

3.5.2 Abordagens Pedagógicas que Integram Escola e Família no Processo Educativo

Diversas abordagens pedagógicas contemporâneas têm buscado integrar escola e família de forma mais efetiva e criativa. A pedagogia de projetos, por exemplo, propõe que o conhecimento seja construído a partir de investigações temáticas que conectam o currículo escolar com a realidade da criança e de sua família. Projetos sobre a história familiar, sobre o bairro, sobre as profissões dos pais, entre outros, convidam as famílias a participarem ativamente do processo de aprendizagem.

A educação integral, que vem ganhando espaço no Brasil, propõe ampliar os

tempos e espaços educativos, reconhecendo que a educação acontece dentro e fora da escola. Essa abordagem valoriza a articulação da escola com outros atores da comunidade, incluindo as famílias, na construção de um projeto educativo mais amplo e contextualizado.

Outra perspectiva interessante é a da pedagogia da escuta, inspirada na abordagem de Reggio Emilia, que valoriza a voz das crianças e das famílias nos processos educativos. Nessa perspectiva, a escola se coloca como um espaço de diálogo, onde diferentes saberes e experiências são reconhecidos e valorizados, e onde a construção do conhecimento é um processo coletivo e colaborativo.

3.5.3 Estudos e Experiências Brasileiras sobre Envolvimento Familiar

O Brasil possui uma rica produção acadêmica e experiências concretas sobre a parceria família-escola. Plataformas como SciELO e o portal CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – disponibilizam inúmeros artigos e relatos de experiências que demonstram os benefícios dessa parceria e apontam caminhos para sua efetivação.

Estudos brasileiros têm mostrado que o envolvimento parental está positivamente correlacionado com o desempenho acadêmico, a redução da evasão e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Pesquisas realizadas em diferentes regiões do país demonstram que, mesmo em contextos de vulnerabilidade social, quando a escola cria estratégias para aproximar as famílias, os resultados são significativos.

Experiências inovadoras em escolas públicas e privadas têm demonstrado que é possível construir uma parceria sólida entre família e escola. Iniciativas como a criação de salas de pais, a realização de oficinas sobre temas relevantes para a educação dos filhos, o uso de tecnologias digitais para uma comunicação mais ágil, e a abertura da escola para atividades culturais e comunitárias são exemplos de práticas que têm dado certo.

Publicações na plataforma Educação Pública do CECIERJ destacam a importância da participação ativa da família no âmbito escolar, evidenciando que essa participação vai além da presença em reuniões formais. Trata-se de um envolvimento afetivo, de um interesse genuíno pelo que acontece na escola e de uma disposição para colaborar na construção de um ambiente educativo mais

rico e acolhedor.

3.5.4 A Importância da Afetividade e do Diálogo na Formação Integral

Em todas as perspectivas teóricas analisadas, a afetividade emerge como um elemento central do desenvolvimento humano. Henri Wallon (1975) nos ensina que a afetividade não é apenas um aspecto do desenvolvimento, mas o seu motor principal. As emoções, os vínculos afetivos e a qualidade das relações interpessoais influenciam diretamente a cognição, a motivação e o comportamento.

A criança que se sente amada, respeitada e valorizada tanto em casa quanto na escola desenvolve uma autoestima positiva, uma maior capacidade de resiliência e uma disposição para enfrentar desafios. Por outro lado, a criança que vive em ambientes hostis, negligentes ou marcados por conflitos e desqualificações pode desenvolver bloqueios emocionais, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

O diálogo, por sua vez, é o instrumento fundamental para a construção de vínculos afetivos saudáveis. Quando pais e professores dialogam – não apenas sobre problemas, mas sobre os progressos, as potencialidades e os sonhos da criança – criam um espaço de reconhecimento mútuo e de colaboração. O diálogo permite que mal-entendidos sejam esclarecidos, que expectativas sejam alinhadas e que estratégias conjuntas sejam construídas.

Educar é, antes de tudo, um ato de amor e de compromisso. E esse ato não pode ser solitário. Ele exige a participação de todos aqueles que se importam com a criança e que desejam contribuir para sua formação integral. A parceria entre família e escola, mediada pela afetividade e pelo diálogo, é a expressão concreta desse compromisso coletivo com a educação.

3.5.5 Caminhos para Fortalecer essa Parceria no Contexto Atual

Fortalecer a parceria entre família e escola no contexto contemporâneo exige criatividade, sensibilidade e um compromisso genuíno com a inclusão e a equidade. Alguns caminhos possíveis incluem:

- Criar múltiplos canais de comunicação: não se pode depender apenas de

reuniões formais. É preciso diversificar os meios de contato – presenciais, digitais, síncronos e assíncronos – para alcançar todas as famílias.

- Valorizar e respeitar a diversidade familiar: reconhecer que não existe um modelo ideal de família e que todas as configurações são legítimas e capazes de oferecer uma educação de qualidade.
- Promover a formação de professores e gestores: capacitar os profissionais da educação para que possam compreender a importância da parceria família-escola e desenvolver competências para construí-la de forma efetiva.
- Criar espaços de participação efetiva: conselhos escolares, associações de pais, grupos de trabalho temáticos, onde as famílias possam não apenas ser ouvidas, mas também participar das decisões que afetam a vida escolar de seus filhos.
- Investir em políticas públicas: reconhecer que a parceria família-escola não depende apenas da boa vontade individual, mas também de condições estruturais, como a disponibilidade de tempo dos pais, o acesso a recursos e o apoio de políticas educacionais que valorizem essa integração.

A construção dessa parceria é, sem dúvida, um desafio, mas também uma oportunidade de transformação da educação brasileira. Quando família e escola trabalham juntas, em um clima de respeito, confiança e colaboração, a criança é a maior beneficiária. Ela aprende não apenas os conteúdos escolares, mas também valores humanos fundamentais: o respeito à diversidade, a importância do diálogo, a capacidade de colaborar e a crença de que, juntos, podemos construir um mundo melhor.

3.6 SÍNTESE TEÓRICA

3.6.1 Articulação entre os Autores Estudados

Este percurso teórico pelo universo do desenvolvimento infantil e suas interfaces com a família e a escola buscou fundamentar a premissa central de que a parceria entre essas duas instituições é um elemento indispensável para a formação integral da criança. As contribuições de Lev Vygotsky, Henri Wallon, Donald Winnicott e Urie Bronfenbrenner, embora partam de enfoques distintos, convergem para uma visão complexa e integrada do desenvolvimento, na qual a criança é um sujeito ativo e as relações que ela estabelece com seu meio são constitutivas de seu ser.

A análise iniciou-se com a desconstrução de visões passivas da infância, consolidando a imagem da criança como sujeito do desenvolvimento. Vygotsky a posiciona como um ser social e histórico, cujo psiquismo é moldado pela mediação cultural e pela interação. Wallon a apresenta como uma unidade psicobiológica, onde afeto, cognição e motricidade se integram dialeticamente, com a emoção sendo o elo primordial com o mundo social. Winnicott, por sua vez, destaca a jornada de maturação emocional, que depende intrinsecamente de um ambiente facilitador que sustente e reconheça a espontaneidade do ser em formação.

Em conjunto, esses autores nos legam uma concepção de criança como um ser potente, relacional e em constante vir a ser. A criança não é um receptáculo passivo de informações, mas um agente ativo que constrói seu conhecimento, sua identidade e sua personalidade a partir das interações que estabelece com seu meio físico e, sobretudo, social.

3.6.2 A Interdependência entre Família, Escola e Criança como Base do Sucesso Educacional

O papel da família foi explorado como a matriz do desenvolvimento. Reconhecida como a primeira instituição social, a família, em suas múltiplas configurações contemporâneas, é o espaço do holding winnicottiano, o ambiente que oferece a sustentação afetiva primordial. É também o microssistema primário na teoria de Bronfenbrenner, onde os processos proximais mais intensos e formativos ocorrem. E, na perspectiva vygotskiana, é o berço da linguagem e da socialização inicial, onde a criança se apropria das primeiras ferramentas culturais.

A escola, por sua vez, foi apresentada como o segundo grande espaço de desenvolvimento, um microssistema que amplia os horizontes da criança. Para Vygotsky, é o local privilegiado da aprendizagem sistemática e da mediação intencional, onde o professor, ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Para Wallon, é um campo fértil de novas relações sociais e afetivas, essenciais para a construção da identidade e para a própria cognição. A escola, portanto, complementa e complexifica a socialização iniciada na família, introduzindo a criança no universo do conhecimento formal e da convivência em um grupo social mais amplo e diversificado.

O ponto culminante desta articulação teórica reside na compreensão da parceria entre família e escola. Utilizando o modelo de Bronfenbrenner, essa parceria foi definida como a constituição de um mesossistema forte e coeso. Um diálogo constante, uma relação de confiança e a corresponsabilidade entre pais e educadores criam uma rede de segurança que envolve a criança, potencializando os efeitos positivos de ambos os ambientes.

As evidências científicas mostram que essa sinergia impacta positivamente o desempenho acadêmico, o bem-estar emocional e o comportamento social da criança. A interdependência entre família, escola e criança não é apenas uma hipótese teórica, mas uma realidade comprovada empiricamente e vivenciada cotidianamente por milhares de educadores e famílias.

3.6.3 Como essa Parceria Contribui para o Desenvolvimento Afetivo, Social e Cognitivo

A análise do tripé família-criança-escola sob uma ótica contemporânea e integrada demonstrou como as diferentes teorias se complementam para oferecer um quadro explicativo robusto. A estrutura ecológica de Bronfenbrenner organiza o sistema, enquanto Vygotsky, Wallon e Winnicott preenchem essa estrutura com o conteúdo dos processos cognitivos, afetivos e maturacionais.

No plano cognitivo, a parceria eficaz garante a coerência na mediação cultural, como propõe Vygotsky. Quando pais e professores dialogam sobre os avanços e dificuldades da criança, eles podem alinhar suas estratégias de mediação, criando um ambiente de aprendizado mais potente. A criança, no centro dessa rede, beneficia-se ao ver suas experiências de casa e da escola validadas e conectadas, o que facilita a internalização de conhecimentos mais complexos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

No plano afetivo, a parceria promove a estabilidade do ambiente emocional, como enfatiza Wallon. Uma criança que percebe que os adultos importantes de sua vida se respeitam e colaboram sente-se mais segura e confiante. Essa segurança afetiva é a condição necessária para que ela se abra para o conhecimento e para as novas relações sociais, desenvolvendo empatia, autonomia e resiliência.

No plano da maturação emocional, a parceria garante a continuidade da sustentação, como propõe Winnicott. A escola, ao conhecer e respeitar a história

e a individualidade da criança, e ao manter uma comunicação respeitosa com a família, funciona como uma extensão do ambiente facilitador. Isso permite que a criança continue a brincar, a criar e a ser espontânea, desenvolvendo um self verdadeiro e uma capacidade de estar no mundo de forma autêntica e criativa. Finalmente, no plano social, a parceria entre família e escola ensina à criança valores fundamentais para a convivência democrática: o respeito à diversidade, a importância do diálogo, a capacidade de colaborar e a crença de que, juntos, podemos construir uma sociedade mais justa e solidária. A criança que vivencia essa colaboração entre os adultos aprende, pelo exemplo, que as diferenças podem ser riqueza e que os conflitos podem ser resolvidos através do diálogo e da empatia.

Conclui-se, portanto, que a colaboração entre família e escola não é um acessório desejável, mas uma condição estruturante para a educação no século XXI. O referencial teórico aqui apresentado oferece uma base sólida para pesquisas, práticas pedagógicas e políticas públicas que visem fortalecer esse vínculo, reconhecendo-o como o caminho mais seguro para promover o desenvolvimento integral e o sucesso de cada criança em sua jornada de vida. A educação é, em última análise, um ato de fé no futuro. E essa fé se materializa no compromisso compartilhado de adultos – pais, professores, gestores, comunidade – que se unem em torno de um objetivo comum: oferecer às crianças as condições necessárias para que possam florescer em todas as suas potencialidades. A parceria entre família e escola é a expressão mais concreta e poderosa desse compromisso.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar os procedimentos metodológicos que nortearam a realização desta pesquisa, explicitando o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos. A escolha metodológica orienta-se pela natureza do objeto de estudo e pela busca de compreender, de forma aprofundada, como se estabelece e quais os significados atribuídos à parceria entre família e escola no contexto da Educação Infantil.

4.1 TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como **qualitativa e exploratória**, conforme

a classificação proposta por Gil (2008). A abordagem qualitativa se justifica pela natureza do objeto investigado, que exige uma compreensão aprofundada dos significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos na relação família-escola. Como aponta Minayo (2002), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações humanas que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

O caráter exploratório da pesquisa, por sua vez, possibilita uma aproximação com o fenômeno estudado, permitindo maior familiaridade com o problema e a construção de hipóteses sobre ele (GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa é especialmente adequado quando se busca investigar temas relativamente pouco explorados ou que necessitam de novos olhares e perspectivas, como é o caso da parceria família-escola na primeira infância, tema que, embora amplamente reconhecido como importante, ainda carece de estudos empíricos que deem voz aos seus protagonistas.

A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se, ainda, na compreensão de que as relações humanas e os processos educacionais são fenômenos complexos, permeados por subjetividades, contextos socioculturais e dimensões afetivas que não podem ser plenamente captadas por métodos quantitativos. Assim, buscou-se privilegiar a escuta sensível dos participantes, valorizando suas narrativas e experiências como fontes legítimas de conhecimento.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de Educação Infantil da rede privada de ensino, localizada em um bairro de classe média-alta da região urbana de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. A escolha da instituição se deu por conveniência, considerando a disponibilidade e o interesse da equipe gestora em participar do estudo, bem como a representatividade da escola no contexto educacional da cidade.

A instituição atende exclusivamente crianças da Educação Infantil, abrangendo turmas do Maternal (crianças de 2 anos) ao Pré II (crianças de 5 e 6 anos). A escola adota uma proposta pedagógica de orientação **sociointeracionista**, fundamentada principalmente nas contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Henri Wallon. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil é compreendido

como um processo social e culturalmente mediado, no qual as interações entre a criança e os adultos, entre as crianças e seus pares, e entre a criança e os objetos culturais desempenham papel central.

A proposta pedagógica da escola valoriza o brincar como eixo estruturante das práticas educativas, compreendendo-o não apenas como um momento de lazer, mas como a principal forma pela qual a criança se apropria da cultura, constrói conhecimentos, desenvolve a imaginação e elabora suas experiências emocionais. As atividades são planejadas de forma integrada, contemplando os diferentes campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil.

Outro aspecto relevante do contexto institucional é o investimento em uma relação próxima e dialógica com as famílias. A escola promove reuniões periódicas com os responsáveis, eventos abertos à participação familiar, e mantém canais de comunicação constantes, como agendas escolares e grupos de WhatsApp. Há, por parte da equipe pedagógica, uma compreensão de que a parceria com as famílias é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, o que torna a instituição um campo fértil para a investigação proposta. O perfil socioeconômico das famílias atendidas é, em sua maioria, de classe média e média-alta, com pais e mães que possuem formação superior e atuam profissionalmente em diferentes áreas. Esse contexto, embora específico, oferece elementos importantes para a reflexão sobre os desafios contemporâneos da parceria família-escola, especialmente no que diz respeito à conciliação entre as demandas profissionais e o acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Ressalta-se que, atendendo a uma solicitação da própria instituição, seu nome não será divulgado neste trabalho, sendo preservada a sua identidade, bem como a identidade de todos os participantes da pesquisa.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de **13 sujeitos**, sendo **5 professoras** da Educação Infantil e **8 responsáveis** por crianças matriculadas na instituição. A seleção dos participantes seguiu o critério de **amostragem por conveniência**, considerando a disponibilidade e o interesse dos sujeitos em contribuir com o estudo.

4.3.1 Perfil das Professoras

As cinco professoras participantes atuam em diferentes turmas da Educação Infantil, representando os diversos níveis de ensino oferecidos pela escola: Maternal II, Jardim I, Pré I e Pré II. Esse recorte permitiu captar percepções diversas sobre a parceria família-escola em diferentes momentos do desenvolvimento infantil.

O tempo de experiência docente das participantes varia entre 5 e 18 anos, oferecendo uma perspectiva tanto de profissionais mais experientes quanto de docentes em consolidação de sua prática pedagógica. Todas possuem formação em Pedagogia, e algumas delas possuem especializações em áreas como Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, e Neurociência Aplicada à Educação. Esse perfil evidencia um grupo qualificado, comprometido com a formação continuada e sensível às especificidades do trabalho na primeira infância.

As professoras foram identificadas por nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades: Ana Paula (Maternal II, 34 anos, 10 anos de experiência), Beatriz (Jardim I, 28 anos, 5 anos de experiência), Carla (Pré I, 42 anos, 18 anos de experiência), Daniela (Pré II, 40 anos, 15 anos de experiência) e Eliane (Pré II, 38 anos, 12 anos de experiência, especialista em Neurociência).

4.3.2 Perfil dos Responsáveis

Os oito responsáveis participantes compõem um grupo heterogêneo, representando diferentes configurações familiares, idades, profissões e níveis de envolvimento com a escola. Do total, seis são mães, um é pai e uma é avó, refletindo, em certa medida, o papel ainda predominantemente feminino no acompanhamento escolar das crianças, mas também a presença crescente de outras figuras nesse processo.

As idades dos responsáveis variam entre 29 e 58 anos, e suas profissões incluem professora, engenheiro, empresária, enfermeira, médico, advogada e aposentada. Alguns possuem jornadas de trabalho convencionais, enquanto outros enfrentam escalas irregulares (como profissionais da saúde) ou possuem maior flexibilidade de horários (como empreendedores e autônomos). Essa diversidade foi intencional na seleção da amostra, pois permite compreender

como diferentes contextos de vida impactam as possibilidades e as formas de participação na vida escolar.

Entre os responsáveis, há uma mãe divorciada, que cria o filho sozinha, trazendo questões relevantes sobre as especificidades e os desafios da monoparentalidade no contexto da parceria com a escola. A presença da avó como responsável primária por uma das crianças também adiciona uma camada geracional à análise, permitindo refletir sobre as diferentes concepções de educação e infância que convivem no espaço escolar.

Todos os responsáveis foram identificados por nomes fictícios, preservando suas identidades: Mariana (mãe, professora, 32 anos), Roberto (pai, engenheiro, 35 anos), Juliana (mãe, advogada, 29 anos, mãe solo), Patrícia (mãe, empresária, 38 anos), Carlos Eduardo (pai, médico, 40 anos), Amanda (mãe, designer, 33 anos), Fernanda (mãe, enfermeira, 36 anos) e Renata (avó, aposentada, 58 anos).

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos distintos, adequados aos perfis dos participantes e aos objetivos da pesquisa: **questionários semiestruturados** para os responsáveis e **entrevistas semiestruturadas** para as professoras.

4.4.1 Questionários Semiestruturados para Responsáveis

O questionário semiestruturado foi escolhido como instrumento de coleta de dados junto aos responsáveis por oferecer flexibilidade e respeitar os diferentes ritmos e disponibilidades desse grupo. Considerando que muitos responsáveis enfrentam rotinas intensas de trabalho, o formato escrito permitiu que respondessem às questões em momentos adequados, sem a pressão de um encontro presencial ou agendamento de horário específico.

O questionário foi composto por questões abertas, organizadas em tópicos que abrangeram: formas de participação na vida escolar, canais de comunicação com a escola, percepções sobre a importância da parceria família-escola, desafios enfrentados para participar, percepções sobre o impacto de sua participação no desenvolvimento do filho, expectativas em relação à escola e sugestões para fortalecer a parceria.

As questões abertas foram formuladas de modo a favorecer respostas narrativas, possibilitando que os responsáveis expressassem suas vivências, sentimentos, dúvidas e reflexões com suas próprias palavras. Segundo Minayo (2002), as perguntas abertas permitem ao entrevistado discorrer livremente sobre o tema proposto, favorecendo a emergência de dimensões subjetivas e contextuais que enriquecem a análise qualitativa.

Os questionários foram entregues aos responsáveis em envelopes fechados, acompanhados de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e devolvidos à pesquisadora também em envelope lacrado, garantindo o sigilo e a confidencialidade das respostas. O prazo para devolução foi de uma semana, tempo considerado adequado para que pudessem refletir e responder com calma.

4.4.2 Entrevistas Semiestruturadas com Professoras

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com cada uma das cinco professoras participantes, em local reservado dentro da própria instituição escolar, em horários acordados previamente de modo a não interferir nas atividades pedagógicas. Cada entrevista teve duração média de 40 minutos. A escolha pela entrevista como instrumento de coleta junto às professoras justifica-se pela possibilidade de aprofundamento e de interação direta entre pesquisadora e participante. Conforme Szymanski (2004), a entrevista é um momento de construção de conhecimento compartilhado, no qual o pesquisador não apenas coleta informações, mas estabelece uma relação de escuta ativa e interação reflexiva com o entrevistado.

O roteiro de entrevista contemplou questões sobre: a percepção da professora acerca da participação das famílias, as formas de comunicação utilizadas, as estratégias adotadas para fortalecer a relação com as famílias, os desafios enfrentados, as diferenças percebidas no desenvolvimento e comportamento de crianças cujas famílias são mais ou menos participativas, e propostas para aprimorar a parceria.

As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização prévia das participantes registrada no TCLE, e posteriormente transcritas na íntegra, preservando as características da oralidade. Esse procedimento garante a fidedignidade dos dados e possibilita uma análise mais rigorosa do material

coletado.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da **Análise de Conteúdo**, conforme a proposta metodológica de Bardin (2011). Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

A Análise de Conteúdo é particularmente adequada para a análise de entrevistas e questionários abertos, pois permite identificar, de forma sistemática e rigorosa, os núcleos de sentido presentes nos discursos dos participantes, organizando-os em categorias temáticas que facilitam a compreensão do fenômeno estudado. O processo de análise seguiu as **três fases** propostas por Bardin (2011)

4.5.1 Pré-Análise

A pré-análise constitui a fase de organização do material e de preparação para a análise propriamente dita. Nesta etapa, foram realizadas as seguintes atividades:

a) **Leitura flutuante**: Consistiu em uma leitura inicial de todos os questionários e transcrições das entrevistas, de forma livre e aberta, visando obter uma visão geral do material e deixar-se impregnar pelo conteúdo. Essa leitura permitiu o contato inicial com os dados e a emergência das primeiras impressões, interrogações e hipóteses.

b) **Constituição do corpus**: O corpus da pesquisa foi constituído pelo conjunto de 8 questionários respondidos pelos responsáveis e pelas 5 transcrições das entrevistas com as professoras, totalizando 13 documentos textuais. A constituição do corpus respeitou os critérios de exaustividade (todos os elementos foram considerados), representatividade (a amostra contempla diferentes perfis), homogeneidade (os documentos obedecem a critérios precisos de escolha) e pertinência (os dados respondem aos objetivos da pesquisa).

c) **Formulação de hipóteses e objetivos**: A partir da leitura flutuante, foram levantadas hipóteses iniciais sobre os temas que emergiriam da análise, como a

importância da comunicação, os desafios relacionados ao tempo, o impacto da participação no desenvolvimento infantil, entre outros. Esses pressupostos orientaram, de forma flexível, a etapa seguinte.

4.5.2 Exploração do Material

A exploração do material constitui a fase mais longa e trabalhosa da análise, envolvendo operações de codificação, classificação e categorização. Nesta etapa, foram realizados os seguintes procedimentos:

a) **Codificação**: Consistiu na identificação e no recorte de unidades de registro, ou seja, de segmentos do texto (frases, parágrafos) que continham elementos significativos relacionados aos objetivos da pesquisa. Cada unidade de registro foi codificada e organizada em função de sua relevância temática.

b) **Categorização**: As unidades de registro foram agrupadas em função de características comuns, dando origem a **categorias temáticas**. A categorização seguiu critérios semânticos, ou seja, as unidades foram agrupadas por similaridade de significado. As categorias emergiram dos próprios dados, em um processo indutivo, mas também dialogaram com o referencial teórico adotado.

Ao final dessa etapa, foram identificadas **6 categorias temáticas principais**: (1) Formas de Participação Familiar; (2) Comunicação Família-Escola; (3) Impacto da Participação Familiar no Desenvolvimento Infantil; (4) Desafios e Barreiras à Parceria; (5) Estratégias e Facilitadores da Parceria; e (6) Concepções sobre a Importância da Parceria. Cada categoria foi subdividida em subcategorias, permitindo maior refinamento da análise.

c) **Organização das categorias**: As categorias foram organizadas em um quadro-síntese, facilitando a visualização das relações entre elas e a compreensão do conjunto de dados.

4.5.3 Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação

Nesta última fase, os resultados brutos foram tratados de maneira a se tornarem significativos e válidos. Foram realizadas operações de:

a) **Síntese e seleção dos dados mais representativos**: Para cada categoria, foram selecionadas as unidades de registro mais ilustrativas, que seriam apresentadas no capítulo de resultados.

b) **Inferência**: A partir dos dados organizados, foram realizadas inferências

sobre os significados subjacentes às falas dos participantes, buscando compreender não apenas o que foi dito, porém também o que esses dizeres revelam sobre as concepções, as práticas e os desafios da parceria família-escola.

c) **Interpretação à luz do referencial teórico:** Os dados foram interpretados em diálogo com o referencial teórico adotado, buscando estabelecer relações entre os achados empíricos e as contribuições de autores como Vygotsky, Wallon, Winnicott e Bronfenbrenner. Essa articulação teórico-empírica confere densidade e fundamentação à análise.

4.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos, especialmente aqueles estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, os riscos e benefícios envolvidos, e tiveram assegurados o caráter voluntário de sua participação e o direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A concordância em participar foi formalizada por meio da assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, que foi entregue em duas vias, ficando uma com o participante e outra com a pesquisadora.

O anonimato e a confidencialidade foram garantidos por meio do uso de nomes fictícios para identificar os participantes e a instituição, e os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. O material coletado (questionários, gravações de áudio e transcrições) foi armazenado de forma segura e sigilosa, com acesso restrito à pesquisadora.

Cabe ressaltar que a pesquisa não envolveu riscos significativos aos participantes, limitando-se ao desconforto eventual de responder a questões sobre suas práticas e percepções. Por outro lado, a participação ofereceu a oportunidade de reflexão sobre a própria prática, no caso das professoras, e sobre o envolvimento familiar, no caso dos responsáveis, podendo contribuir para o aprimoramento dessas relações.

Por fim, a instituição escolar autorizou formalmente a realização da pesquisa,

mediante termo de autorização assinado pela direção, com a condição de que sua identidade fosse preservada, solicitação que foi prontamente atendida.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos responsáveis e das entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. A análise, conduzida segundo a metodologia de Bardin (2011), permitiu a identificação de categorias temáticas que expressam as percepções, experiências, desafios e potencialidades da parceria entre família e escola no contexto da primeira infância.

Os resultados serão apresentados de forma organizada, a partir das categorias e subcategorias que emergiram da análise, ilustradas por unidades de registro (falas dos participantes) e discutidas à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo. Busca-se, assim, oferecer uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Conforme explicitado no capítulo metodológico, a pesquisa contou com a participação de **5 professoras** da Educação Infantil, que atuam em diferentes turmas (Maternal II, Jardim I, Pré I e Pré II), e de **8 responsáveis** por crianças matriculadas na instituição, compondo um grupo diversificado em termos de perfil profissional, configuração familiar, idade e tempo de experiência (no caso das docentes).

As professoras possuem entre 5 e 18 anos de experiência na Educação Infantil, todas com formação em Pedagogia e algumas com especializações em áreas como Psicopedagogia e Neurociência Aplicada à Educação. Os responsáveis, por sua vez, incluem mães, pai e avó, com idades entre 29 e 58 anos, exercendo profissões diversas (professora, engenheiro, empresária, enfermeira, médico, advogada, designer e aposentada). Essa heterogeneidade enriquece a análise, permitindo captar uma multiplicidade de perspectivas sobre o tema.

5.2 APRESENTAÇÃO DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS

A análise de conteúdo possibilitou a identificação de **seis categorias temáticas principais**, que serão apresentadas e discutidas a seguir. Cada categoria foi

subdividida em subcategorias, permitindo maior refinamento e profundidade analítica.

CATEGORIA 1: Formas de Participação Familiar

Esta categoria agrupa os discursos relacionados às diferentes maneiras pelas quais as famílias se fazem presentes na vida escolar das crianças. A análise revelou que a participação familiar não se limita à presença física em eventos escolares, desdobrando-se em um conjunto amplo e diversificado de práticas que ocorrem tanto no ambiente escolar quanto no doméstico, muitas vezes mediadas por recursos tecnológicos.

1.1 Participação Presencial

A **participação presencial** refere-se à presença física dos responsáveis em reuniões, eventos e atividades promovidas pela escola. A análise dos dados revelou uma variação significativa nos níveis de participação presencial, fortemente associada à disponibilidade de tempo e à flexibilidade das rotinas profissionais dos responsáveis.

Alguns responsáveis, como Roberto (pai, engenheiro, 35 anos), afirmam participar de forma intensa: *"Participo de praticamente todos os eventos"*. Da mesma forma, Juliana (mãe, advogada, 29 anos) relata: *"Participo de todas as reuniões, eventos e atividades que a escola promove"*. Esses discursos revelam um engajamento ativo e uma valorização da presença física como forma de acompanhar de perto o desenvolvimento dos filhos.

Por outro lado, alguns responsáveis enfrentam dificuldades concretas para participar presencialmente. Carlos Eduardo (pai, médico, 40 anos) expressa seu incômodo: *"Participo muito pouco, infelizmente"*. Fernanda (mãe, enfermeira, 36 anos) também aponta limitações: *"Participo quando minha escala permite"*. Essas falas evidenciam que jornadas de trabalho extensas, escalas imprevisíveis e demandas profissionais são obstáculos significativos à participação presencial.

As professoras também percebem essa diversidade. Ana Paula (professora do Maternal II, 34 anos) comenta: *"As famílias do Maternal II são bastante participativas"*, enquanto Beatriz (professora do Jardim I, 28 anos) observa: *"Alguns pais são mais presentes, outros menos"*. Essas percepções corroboram a ideia de que a participação presencial é atravessada por condicionantes externos, especialmente relacionados ao tempo disponível.

É importante destacar que, embora a participação presencial seja valorizada tanto por responsáveis quanto por professoras, sua ausência não significa desinteresse ou negligência. Como será visto adiante, muitos responsáveis que participam pouco presencialmente compensam essa limitação por meio de outras formas de envolvimento, especialmente o acompanhamento em casa e a participação mediada por tecnologia.

1.2 Acompanhamento em Casa

O **acompanhamento em casa** emergiu como uma prática universal entre todos os responsáveis participantes, independentemente de seu nível de participação presencial na escola. Todos, sem exceção, relataram práticas cotidianas de conversação sobre o dia escolar, verificação da agenda e auxílio nas atividades propostas.

Mariana (mãe, professora, 32 anos) descreve sua rotina: *"Todo dia quando busco o Lucas, pergunto como foi o dia dele, o que ele fez, com quem brincou"*. Roberto (pai, engenheiro) complementa: *"Todos os dias conversamos durante o jantar sobre o que aconteceu na escola"*. Juliana (mãe, advogada) enfatiza: *"Acompanho muito de perto. Todos os dias conversamos sobre o que ele fez na escola"*.

Esses relatos evidenciam que o diálogo sobre o cotidiano escolar é uma prática valorizada e intencional, que ultrapassa o simples questionamento superficial e se configura como um momento de escuta ativa, interesse genuíno e mediação da experiência da criança. Ao perguntar sobre o dia, os responsáveis não apenas demonstram interesse, mas auxiliam a criança a organizar suas vivências, atribuir-lhes significado e compartilhar emoções.

Essa prática dialoga diretamente com a perspectiva vygotskyana, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação social. Ao conversar com a criança sobre suas experiências escolares, o adulto atua como mediador, ajudando-a a elaborar e internalizar os conhecimentos e vivências do ambiente escolar. Como afirma Vygotsky (1998, p. 101), *"a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando a criança interage com outras pessoas"*. O acompanhamento em casa, portanto, é uma forma de mediação que potencializa o desenvolvimento infantil. Além das conversas, os responsáveis mencionam outras práticas, como a verificação da agenda escolar e o auxílio em atividades ou tarefas. Amanda

(mãe, designer, 33 anos) relata: *"Todos os dias conversamos sobre o que ela fez, olho a agenda, faço as atividades com ela"*. Renata (avó, aposentada, 58 anos) também destaca: *"Acompanho tudo. Converso com ela sobre o dia, olho a agenda, faço as tarefas juntas"*.

A unanimidade dessa prática sugere que, mesmo diante das limitações de tempo para participação presencial, as famílias encontram formas de se fazer presentes e atuantes no processo educativo dos filhos. O acompanhamento em casa, assim, revela-se como uma dimensão fundamental da parceria família-escola, muitas vezes invisibilizada, mas de grande impacto no desenvolvimento das crianças.

1.3 Participação Mediada por Tecnologia

A **participação mediada por tecnologia** emergiu como uma importante forma de aproximação entre família e escola, especialmente para aqueles responsáveis que enfrentam limitações de tempo ou de flexibilidade de horários. O aplicativo de mensagens **WhatsApp** foi mencionado de forma recorrente como o principal recurso tecnológico utilizado para essa mediação.

Mariana (mãe, professora) menciona: *"Também acompanho as fotos que a professora manda no grupo de WhatsApp"*. Roberto (pai, engenheiro) complementa: *"Também acompanho o grupo de WhatsApp dos pais"*. Carlos Eduardo (pai, médico), que enfrenta dificuldades para participar presencialmente devido à sua escala de trabalho, relata: *"Eu olho as fotos que a professora manda no WhatsApp"*. Para ele, essa ferramenta é fundamental para manter-se conectado com a vida escolar do filho, mesmo à distância.

As professoras também reconhecem o valor dessa ferramenta. Beatriz (professora do Jardim I, 28 anos) destaca: *"Uso muito o WhatsApp, porque é rápido e prático. Também mando muitas fotos e vídeos das atividades, porque os pais adoram ver os filhos em ação"*. Essa fala evidencia que a tecnologia não é apenas um recurso para comunicação administrativa, mas uma forma de aproximar as famílias do cotidiano escolar, tornando visíveis momentos que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis aos responsáveis.

A participação mediada por tecnologia pode ser compreendida à luz do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996). Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre diversos sistemas, e a qualidade das inter-relações entre esses sistemas (mesossistema) é determinante para o

desenvolvimento saudável. A tecnologia, nesse contexto, atua como uma ponte que fortalece o mesossistema família-escola, permitindo que ambos os ambientes mantenham-se conectados mesmo quando a presença física não é possível.

Patrícia (mãe, empresária, 38 anos) sintetiza essa compreensão ao afirmar que a tecnologia pode *"aproximar os pais que não podem estar fisicamente presentes"*. Essa percepção é especialmente relevante em um contexto social marcado por jornadas de trabalho extensas, mobilidade urbana desafiadora e múltiplas demandas familiares.

No entanto, é importante ressaltar que a participação mediada por tecnologia não substitui o contato presencial, mas o complementa. Ela oferece uma alternativa para aqueles que, temporária ou permanentemente, não podem estar fisicamente presentes, mas não dispensa a necessidade de encontros, diálogos e vivências compartilhadas entre família e escola.

CATEGORIA 2: Comunicação Família-Escola

A segunda categoria temática identificada refere-se aos **processos comunicacionais** estabelecidos entre família e escola. A comunicação emergiu como um dos pilares fundamentais da parceria, sendo mencionada de forma recorrente tanto por responsáveis quanto por professoras como um elemento essencial para a construção de confiança, alinhamento de expectativas e fortalecimento do vínculo.

2.1 Canais de Comunicação

A análise revelou que a comunicação entre família e escola ocorre por meio de **múltiplos canais**, cada um com suas especificidades e funções. Os dois canais mais mencionados foram a **agenda escolar** e o **WhatsApp**, seguidos por **reuniões presenciais** e, em menor frequência, **e-mails**.

A **agenda escolar** foi mencionada como o principal canal para registros formais da rotina diária da criança, incluindo informações sobre alimentação, sono, atividades realizadas, recados institucionais e comunicados sobre eventos. Mariana (mãe, professora) relata: *"Uso principalmente o WhatsApp e a agenda"*. Roberto (pai, engenheiro) detalha: *"Uso bastante o WhatsApp para comunicações rápidas e a agenda para acompanhar a rotina diária"*.

O **WhatsApp**, por sua vez, foi identificado como o canal preferencial para comunicações rápidas, esclarecimento de dúvidas pontuais, compartilhamento

de fotos e vídeos das atividades, e para avisos urgentes. Sua praticidade e imediatismo o tornam uma ferramenta amplamente utilizada tanto por responsáveis quanto por professoras.

As **reuniões presenciais**, embora menos frequentes, foram valorizadas como momentos de diálogo mais aprofundado, especialmente para discutir o desenvolvimento da criança, alinhar expectativas e esclarecer questões pedagógicas. Renata (avó, aposentada) menciona: *"Uso principalmente a agenda e conversas presenciais"*.

As professoras confirmam essa diversificação de canais. Ana Paula (professora do Maternal II) afirma: *"Utilizo principalmente a agenda escolar e o WhatsApp"*. Carla (professora do Pré I, 42 anos) detalha: *"Uso agenda, WhatsApp e reuniões presenciais"*. Daniela e Eliane (professoras do Pré II) mencionam ainda o uso de e-mails para comunicações mais extensas ou formais.

Essa multiplicidade de canais é positiva, pois atende a diferentes preferências, necessidades e contextos. Permite que responsáveis com perfis diversos encontrem formas de comunicação que se adequem às suas rotinas e possibilidades. No entanto, é importante que a escola mantenha clareza sobre a função de cada canal, evitando sobreposições ou desencontros de informação.

2.2 Qualidade da Comunicação

Além da identificação dos canais, a análise buscou compreender como os participantes avaliam a **qualidade da comunicação** estabelecida. A maioria dos responsáveis avaliou a comunicação de forma positiva, utilizando termos como "boa", "muito boa" ou "excelente".

Roberto (pai, engenheiro) afirma: *"A comunicação é excelente"*. Juliana (mãe, advogada) e Amanda (mãe, designer) também avaliam: *"A comunicação é muito boa"* e *"A comunicação é excelente"*, respectivamente. Esses relatos indicam satisfação com a abertura, a frequência e a clareza das informações oferecidas pela escola.

No entanto, alguns responsáveis apontaram limitações, especialmente relacionadas ao tempo disponível para interagir. Patrícia (mãe, empresária) comenta: *"A comunicação é boa, mas confesso que às vezes me sinto um pouco distante"*. Carlos Eduardo (pai, médico) pondera: *"A comunicação é boa, mas quem mantém contato direto é minha esposa"*. Essas falas evidenciam que, em alguns casos, o sentimento de distanciamento não se deve à falta de iniciativa

da escola, mas às dificuldades do próprio responsável em manter contato mais próximo e constante.

Essa constatação reforça a importância de a escola oferecer múltiplos canais e formatos de comunicação, flexibilizando horários e formas de interação para alcançar diferentes perfis de famílias. Reuniões em horários alternativos, encontros online, vídeos explicativos e comunicações visuais podem ser estratégias eficazes para incluir aqueles que enfrentam limitações de tempo.

2.3 Escuta e Acolhimento

Uma dimensão fundamental da comunicação identificada na análise foi a percepção dos responsáveis sobre **serem ouvidos e acolhidos pela escola**. Todos os responsáveis participantes, sem exceção, afirmaram sentir-se ouvidos e acolhidos pela equipe pedagógica, o que indica uma prática institucional de escuta ativa e receptividade.

Mariana (mãe, professora) afirma: *"Sim, sinto que sou ouvida"*. Roberto (pai, engenheiro) complementa: *"Sim, sempre me sinto ouvido"*. Juliana (mãe, advogada) destaca: *"Sim, sempre me sinto ouvida"*. Amanda e Fernanda (ambas mães) também confirmam: *"Sim, sempre"*.

Um relato especialmente significativo é o de Juliana, que narra um momento delicado de sua vida: *"Quando me divorciei, conversei com a coordenação e com a professora sobre a situação... Eles foram muito acolhedores e ficaram atentos a qualquer mudança de comportamento"*. Essa fala ilustra como a escola, ao acolher as questões familiares e demonstrar sensibilidade às mudanças na vida da criança, fortalece a confiança e a parceria com a família.

As professoras, por sua vez, expressam intencionalidade nessa postura acolhedora. Ana Paula (professora do Maternal II) afirma: *"Sempre recebo com carinho e procuro tranquilizá-los e orientá-los"*. Beatriz (professora do Jardim I) complementa: *"Procuro ser acessível e receptiva"*. Carla (professora do Pré I) destaca: *"Procuro sempre dialogar com respeito e empatia"*.

Essa dimensão de escuta e acolhimento pode ser compreendida à luz das contribuições de Winnicott (2005) sobre o conceito de *holding* (sustentação emocional). Segundo o autor, o desenvolvimento saudável da criança depende de um "ambiente suficientemente bom", que oferece segurança, acolhimento e sustentação. A escola, ao oferecer esse espaço de escuta e acolhimento não apenas para a criança, mas também para a família, estende essa sustentação

emocional para além da criança, fortalecendo todo o sistema familiar e, consequentemente, o desenvolvimento infantil.

CATEGORIA 3: Impacto da Participação Familiar no Desenvolvimento Infantil

Esta categoria reúne os discursos sobre os **efeitos da participação familiar no desenvolvimento das crianças**. Trata-se de um dos temas mais recorrentes e convergentes na análise, com responsáveis e professoras reconhecendo de forma unânime que a participação da família impacta positivamente o desenvolvimento infantil, especialmente em suas dimensões emocional, social e cognitiva.

3.1 Impacto no Desenvolvimento Emocional

A dimensão emocional foi a mais mencionada pelos participantes ao discutirem o impacto da participação familiar. Todos os responsáveis relataram perceber mudanças positivas no estado emocional dos filhos quando sentem que a família está acompanhando e valorizando sua vida escolar.

Mariana (mãe, professora) descreve: *"Quando eu participo de uma atividade na escola ou quando faço as tarefas com ele em casa, percebo que ele fica mais animado e orgulhoso"*. Roberto (pai, engenheiro) observa: *"A Sofia fica muito mais motivada quando sabe que estamos acompanhando"*. Juliana (mãe, advogada) enfatiza: *"O Miguel é uma criança muito sensível e ele precisa sentir que estou presente"*.

Patrícia (mãe, empresária) relata: *"Percebo que quando consigo estar mais presente, a Isabella fica mais feliz e tranquila"*. Fernanda (mãe, enfermeira) complementa: *"Quando consigo participar de algum evento, o Gabriel fica muito feliz e motivado"*. Renata (avó, aposentada) também destaca: *"A Ana Clara é muito apegada a mim e fica feliz quando me vê na escola"*.

Essas falas evidenciam que a presença e o interesse da família fortalecem a **segurança emocional**, a **autoestima** e a **motivação** da criança. Ao perceber que seus pais valorizam sua vida escolar, a criança sente-se valorizada, reconhecida e apoiada, o que impacta diretamente sua disposição para aprender, sua abertura às experiências e sua capacidade de enfrentar desafios. As professoras corroboram essas percepções. Ana Paula (professora do Maternal II) afirma: *"As crianças cujas famílias são mais participativas tendem a ser mais seguras, mais confiantes"*. Beatriz (professora do Jardim I) observa: *"As crianças com famílias participativas são mais confiantes"*. Carla (professora do

Pré I) detalha: *"Crianças com famílias participativas são mais seguras, mais autônomas"*. Eliane (professora do Pré II, especialista em Neurociência) fundamenta: *"O vínculo afetivo é fundamental para o desenvolvimento cerebral"*. Essas percepções dialogam diretamente com a teoria de Henri Wallon (1975), que postula a **indissociabilidade entre afeto e cognição**. Para Wallon, a emoção é o ponto de partida do desenvolvimento psíquico, e a construção do eu depende das relações afetivas estabelecidas nos primeiros anos de vida. A criança que se sente amada, valorizada e apoiada desenvolve uma base afetiva segura que a impulsiona para a aprendizagem e para as interações sociais. Além disso, a noção winnicottiana de "ambiente suficientemente bom" (WINNICOTT, 2005) ajuda a compreender esse fenômeno. A parceria entre família e escola cria um ambiente de maior coerência e segurança para a criança, que percebe que os adultos que cuidam dela estão alinhados e comunicam-se. Essa percepção fortalece sua confiança e bem-estar emocional.

3.2 Impacto no Desempenho e Comportamento

Além do impacto emocional, os participantes, especialmente as professoras, identificaram efeitos positivos da participação familiar no **desempenho acadêmico** e no **comportamento** das crianças.

Mariana (mãe, professora) observa: *"Acho que isso aumenta a autoestima dele e o interesse pelas atividades escolares"*. Roberto (pai, engenheiro) percebe: *"Percebo também que ela tem mais facilidade para lidar com frustrações e desafios"*. Juliana (mãe, advogada) conclui: *"Percebo que ele tem um bom desempenho na escola e acho que isso tem muito a ver com o apoio que recebe em casa"*.

As professoras, por sua vez, oferecem observações mais detalhadas e consistentes sobre essas diferenças. Ana Paula (professora do Maternal II) afirma: *"As crianças cujas famílias são mais participativas tendem a ser mais seguras, mais confiantes e mais abertas às atividades propostas"*. Beatriz (professora do Jardim I) complementa: *"Crianças com famílias participativas são mais confiantes, têm mais facilidade para se expressar e para lidar com frustrações"*.

Carla (professora do Pré I, 18 anos de experiência) oferece uma síntese contundente: *"Crianças com famílias participativas são mais seguras, mais autônomas, têm melhor vocabulário e maior capacidade de resolver conflitos"*.

Daniela (professora do Pré II) observa: "*Crianças com famílias participativas têm melhor desempenho acadêmico, mais habilidades socioemocionais e maior capacidade de autorregulação*". Eliane (professora do Pré II, especialista em Neurociência) fundamenta: "*Crianças com famílias participativas têm melhor função executiva, maior capacidade de autorregulação e melhor desempenho acadêmico*".

Essas observações são extremamente significativas, pois evidenciam que o impacto da participação familiar transcende a dimensão emocional, afetando também as capacidades cognitivas, linguísticas e sociais das crianças. A menção à "função executiva", "autorregulação" e "habilidades socioemocionais" aponta para um desenvolvimento mais amplo e integrado, que abrange tanto aspectos intelectuais quanto emocionais e sociais.

Esses achados dialogam diretamente com a teoria de Vygotsky (1998), especialmente com o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento ocorre na interação entre a criança e parceiros mais experientes, que a auxiliam a avançar de seu nível de desenvolvimento real para seu nível de desenvolvimento potencial. A família, ao participar ativamente da vida escolar e ao acompanhar a criança em casa, atua como mediadora desse processo, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996) ajuda a compreender esse impacto. Segundo o autor, o desenvolvimento é favorecido quando há **conexões fortes entre os microssistemas** nos quais a criança está inserida (mesossistema). A parceria entre família e escola fortalece esse mesossistema, criando um ambiente de maior coerência, comunicação e apoio, o que potencializa o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões.

CATEGORIA 4: Desafios e Barreiras à Parceria

Embora os participantes reconheçam a importância da parceria família-escola e relatem experiências positivas, a análise também revelou **desafios e obstáculos significativos** que dificultam a efetivação de uma parceria plena. Esta categoria agrupa os discursos sobre as barreiras enfrentadas por responsáveis e professoras na construção e manutenção da relação família-escola.

4.1 Falta de Tempo

O **tempo** emergiu como o principal desafio mencionado por quase todos os participantes. Jornadas de trabalho extensas, escalas imprevisíveis, sobrecarga de responsabilidades e cansaço físico e emocional foram os fatores mais citados como obstáculos à participação.

Mariana (mãe, professora) sintetiza: *"O principal desafio é o tempo. Trabalho das 8h às 18h"*. Roberto (pai, engenheiro) complementa: *"O principal desafio é conciliar as demandas do trabalho com a presença na escola"*. Patrícia (mãe, empresária) detalha: *"O principal desafio é o tempo. Tenho uma empresa para administrar"*. Carlos Eduardo (pai, médico) menciona: *"A escala de trabalho imprevisível e os plantões"*. Fernanda (mãe, enfermeira) acrescenta: *"Os turnos variados e o cansaço físico e emocional"*.

Essas falas evidenciam que a falta de tempo não é uma questão de falta de interesse ou descompromisso, mas uma realidade concreta imposta pelas condições de trabalho e pela organização social contemporânea. A intensificação do trabalho, a precarização das relações laborais e a cultura da produtividade impactam diretamente a disponibilidade das famílias para o acompanhamento escolar dos filhos.

As professoras também identificam a falta de tempo das famílias como um dos principais desafios da parceria. Ana Paula (professora do Maternal II) observa: *"O principal desafio é a falta de tempo dos pais. Muitos trabalham em período integral"*. Beatriz (professora do Jardim I) confirma: *"O principal desafio é a falta de tempo dos pais"*. Carla (professora do Pré I) amplia: *"O principal desafio é a falta de tempo e a sobrecarga das famílias"*.

Esse diagnóstico compartilhado aponta para a necessidade de a escola desenvolver estratégias criativas e flexíveis para facilitar a participação das famílias, reconhecendo suas limitações e oferecendo alternativas que se adequem a diferentes realidades. A diversificação de horários para eventos, a oferta de reuniões online, o uso de tecnologias para aproximar as famílias e a valorização de diferentes formas de participação (não apenas a presencial) emergem como caminhos possíveis para enfrentar esse desafio.

4.2 Barreiras Culturais e Geracionais

Além da falta de tempo, a análise revelou a existência de **barreiras culturais e geracionais** relacionadas a diferentes concepções sobre educação, infância e metodologias pedagógicas. Essas diferenças podem gerar incompreensões,

resistências e dificuldades de diálogo entre família e escola.

Renata (avó, aposentada, 58 anos) expressa suas dúvidas: *"Às vezes tenho dúvidas sobre como fazer isso da melhor forma, porque a educação mudou muito desde que criei meus filhos"*. Essa fala é especialmente significativa, pois evidencia o impacto das transformações históricas e pedagógicas nas relações familiares e educacionais. O que era considerado adequado há algumas décadas pode não o ser mais, e nem sempre as famílias têm clareza sobre essas mudanças ou sobre como lidar com elas.

As professoras também percebem essas barreiras. Ana Paula (professora do Maternal II) comenta: *"Também percebo que alguns pais têm dificuldade para entender a importância da Educação Infantil, acham que é só um lugar para a criança brincar"*. Beatriz (professora do Jardim I) confirma: *"Também percebo que alguns pais não entendem bem o que fazemos na Educação Infantil, acham que é só brincadeira"*.

Essas concepções revelam uma visão ainda presente de que a educação se limita à transmissão de conteúdos formais, e que o brincar é uma atividade secundária ou sem valor educativo. Essa compreensão desconsidera as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia da Infância, que reconhecem o brincar como a principal forma pela qual a criança aprende, desenvolve-se e se apropria da cultura.

Carla (professora do Pré I) aponta ainda outra dimensão dessa barreira: *"Alguns pais foram criados de forma autoritária e têm dificuldade para entender uma educação mais dialógica e respeitosa"*. Eliane (professora do Pré II) complementa: *"Alguns pais ainda veem a criança como um adulto em miniatura e têm dificuldade para respeitar o brincar"*.

Essas falas evidenciam que as concepções de infância, autoridade e educação são histórica e culturalmente construídas, e que nem sempre há consenso sobre elas. A escola, ao adotar uma perspectiva sociointeracionista e respeitosa, pode entrar em choque com concepções familiares mais tradicionais ou autoritárias, gerando tensões e incompreensões.

Diante dessas barreiras, a oferta de **formação e orientação para as famílias** emerge como uma estratégia fundamental. Palestras, oficinas, rodas de conversa e materiais informativos podem ajudar as famílias a compreender as concepções pedagógicas da escola, a importância do brincar, as características

do desenvolvimento infantil e as formas de apoiar a aprendizagem dos filhos. Essa formação não deve ter um caráter prescritivo ou autoritário, mas dialógico e respeitoso, reconhecendo as diferentes histórias e contextos das famílias.

4.3 Ansiedade e Expectativas Excessivas

Um terceiro desafio identificado, especialmente pelas professoras das turmas de transição (Pré II), foi a **ansiedade e as expectativas excessivas** das famílias em relação ao desempenho acadêmico das crianças, particularmente no que se refere à alfabetização e à preparação para o Ensino Fundamental.

Daniela (professora do Pré II) destaca: *"O principal desafio é a ansiedade dos pais em relação à alfabetização e à transição para o Ensino Fundamental"*.

Eliane (professora do Pré II, especialista em Neurociência) complementa: *"O principal desafio é lidar com a ansiedade parental e com a pressão social por resultados rápidos"*. Ela acrescenta: *"As famílias do Pré II estão muito focadas na transição para o Ensino Fundamental e às vezes isso gera expectativas excessivas"*.

Essa ansiedade parental pode ter diferentes origens: a pressão social por resultados acadêmicos precoces, a competitividade entre famílias, o desejo de garantir o sucesso futuro dos filhos, ou a insegurança quanto à capacidade da criança de acompanhar as exigências do Ensino Fundamental. Independentemente de sua origem, essa ansiedade pode gerar pressão sobre a criança, antecipação de aprendizagens formais, desvalorização do brincar e desalinhamento entre as expectativas da família e a proposta pedagógica da escola.

Essa questão é particularmente delicada, pois envolve aspectos emocionais profundos das famílias, relacionados ao cuidado, à proteção e ao desejo de oferecer o melhor aos filhos. Cabe à escola acolher essa ansiedade, compreendê-la em sua dimensão emocional, e oferecer esclarecimentos e orientações que ajudem as famílias a confiarem no processo de desenvolvimento de seus filhos.

Mais uma vez, a **formação para famílias** emerge como estratégia importante. Palestras baseadas em evidências científicas sobre desenvolvimento infantil, alfabetização, neurociência e transições escolares podem ajudar a desmistificar crenças equivocadas e a reduzir a ansiedade, promovendo uma compreensão mais realista e respeitosa dos tempos e processos de cada criança.

CATEGORIA 5: Estratégias e Facilitadores da Parceria

Diante dos desafios identificados, os participantes também apontaram **estratégias e práticas que fortalecem e facilitam a parceria** entre família e escola. Esta categoria agrupa os discursos sobre o que funciona, o que facilita a participação e o que poderia ser aprimorado para qualificar a relação.

5.1 Comunicação Constante e Transparente

A **comunicação constante e transparente** foi apontada de forma unânime como o principal facilitador da parceria. Responsáveis e professoras reconhecem que a qualidade da comunicação é o alicerce sobre o qual se constrói a confiança, o alinhamento e o engajamento.

Mariana (mãe, professora) menciona: *"O que facilita é quando a escola avisa com antecedência"*. Ela também destaca: *"A professora Beatriz é muito atenciosa e manda recadinhos na agenda e mensagens no grupo"*. Roberto (pai, engenheiro) valoriza: *"A professora Daniela é muito comunicativa e sempre nos mantém informados"*.

Esses relatos evidenciam que a comunicação não deve ser apenas frequente, mas também clara, acolhedora e respeitosa. Avisos antecipados facilitam a organização das famílias; mensagens carinhosas fortalecem o vínculo; transparência sobre as atividades e o desenvolvimento da criança gera confiança e segurança.

As professoras também reconhecem a centralidade da comunicação. Ana Paula (professora do Maternal II) afirma: *"Acredito que a comunicação constante e transparente é a estratégia mais eficaz"*. Carla (professora do Pré I) complementa: *"Comunicação constante, transparência, acolhimento e formação"*. Daniela (professora do Pré II) acrescenta: *"Comunicação transparente, acolhimento, formação e envolvimento em atividades práticas"*.

A comunicação, portanto, não é apenas um meio de transmitir informações, mas um espaço de construção de relação, de escuta mútua, de alinhamento de expectativas e de fortalecimento da parceria. Quando bem conduzida, ela se torna um facilitador poderoso da participação e do engajamento familiar.

5.2 Flexibilidade de Horários

A **flexibilidade de horários** para eventos e reuniões foi apontada como uma estratégia importante para facilitar a participação de famílias que enfrentam jornadas de trabalho rígidas ou horários não convencionais.

Mariana (mãe, professora) sugere: *"Também gostaria que houvesse mais eventos aos finais de semana ou no final da tarde"*. Patrícia (mãe, empresária) complementa: *"Também gostaria que houvesse mais opções de horários para eventos e reuniões"*. Fernanda (mãe, enfermeira) expressa sua expectativa: *"Espero que a escola continue sendo compreensiva e flexível com famílias que trabalham em horários não convencionais"*.

Beatriz (professora do Jardim I) também reconhece essa necessidade: *"Proporia mais eventos aos finais de semana para facilitar a participação dos pais que trabalham"*.

Essa flexibilização não significa necessariamente duplicar todos os eventos, mas pensar em alternativas que ampliem as possibilidades de participação. Eventos em horários alternativos (finais de tarde, sábados pela manhã), reuniões online para quem não pode comparecer presencialmente, e a gravação de palestras e encontros formativos para acesso posterior são exemplos de estratégias que podem facilitar a participação de um número maior de famílias.

5.3 Formação e Orientação para Famílias

A **formação e orientação para as famílias** emergiu como uma demanda expressiva tanto de responsáveis quanto de professoras. Os participantes reconhecem que palestras, oficinas e rodas de conversa sobre desenvolvimento infantil, metodologias pedagógicas, alfabetização, manejo de emoções, estabelecimento de limites e outros temas relevantes podem fortalecer a parceria, alinhar expectativas e qualificar o acompanhamento familiar.

Mariana (mãe, professora) sugere: *"Acho que a escola poderia oferecer palestras ou workshops para os pais sobre temas importantes"*. Roberto (pai, engenheiro) expressa seu desejo: *"Espero que a escola continue sendo aberta ao diálogo e que valorize a participação dos pais. Também gostaria que houvesse mais formação para os pais"*. Juliana (mãe, advogada) propõe: *"Acho que a escola poderia oferecer grupos de apoio para pais"*. Renata (avó, aposentada) complementa: *"Acho que a escola poderia oferecer oficinas ou palestras para ensinar os responsáveis sobre as novas metodologias"*.

As professoras também reconhecem o valor dessa estratégia. Ana Paula (professora do Maternal II) propõe: *"Proporia mais encontros formativos para as famílias, como palestras, oficinas, rodas de conversa"*. Carla (professora do Pré I) enfatiza: *"Proporia mais formação para as famílias, mais espaços de diálogo"*.

Daniela (professora do Pré II) específica: *"Proporia mais palestras sobre desenvolvimento infantil, alfabetização e transição para o Ensino Fundamental"*.

Eliane (professora do Pré II, especialista em Neurociência) sugere: *"Proporia mais palestras baseadas em neurociência sobre desenvolvimento infantil"*.

Esses encontros formativos não devem ter um caráter prescritivo ou de transmissão unidirecional de conhecimento, mas uma abordagem dialógica, respeitosa e acolhedora, que valorize os saberes das famílias e construa pontes entre o conhecimento científico e a experiência cotidiana. Temas como "O brincar como forma de aprender", "A alfabetização na Educação Infantil", "Como lidar com birras e frustrações", "Limites com afeto" e "Transição para o Ensino Fundamental" foram sugeridos pelos participantes e podem constituir um programa de formação relevante e significativo.

5.4 Uso de Tecnologia

O **uso de tecnologias** para aproximar família e escola foi mencionado como facilitador importante, especialmente para responsáveis com limitações de tempo ou horários não convencionais.

Patrícia (mãe, empresária) sugere: *"Acho que a escola poderia investir em tecnologia para aproximar os pais que não podem estar fisicamente presentes"*.

Carlos Eduardo (pai, médico) propõe: *"Reuniões online seriam ótimas. Também seria legal ter vídeos das atividades"*.

Beatriz (professora do Jardim I) destaca: *"Uso muito a tecnologia: fotos, vídeos, mensagens"*. Ela também sugere: *"Também acho que poderíamos ter um aplicativo mais completo para comunicação"*.

Reuniões online, vídeos de atividades, aplicativos de comunicação mais robustos, transmissões ao vivo de eventos, portfólios digitais e outras ferramentas tecnológicas podem ampliar significativamente as possibilidades de participação e acompanhamento das famílias. No entanto, é importante que essas tecnologias sejam acessíveis, intuitivas e não substituam o contato humano, mas o complementem.

CATEGORIA 6: Concepções sobre a Importância da Parceria

A última categoria temática refere-se às **concepções dos participantes sobre a importância da parceria família-escola**. Trata-se de uma categoria transversal, que perpassa todas as demais e que revela um consenso absoluto entre responsáveis e professoras: a parceria é fundamental para o

desenvolvimento integral da criança.

6.1 Desenvolvimento Integral da Criança

Todos os participantes, sem exceção, reconhecem que a parceria entre família e escola é essencial para o **desenvolvimento integral da criança**, abrangendo suas dimensões emocional, social, cognitiva e física.

Mariana (mãe, professora) afirma: *"É fundamental. Eu acredito que a criança precisa sentir que a família e a escola estão alinhadas"*. Roberto (pai, engenheiro) complementa: *"É essencial. A criança passa boa parte do dia na escola, então é fundamental que família e escola estejam alinhadas"*. Juliana (mãe, advogada) enfatiza: *"É fundamental, especialmente no momento que estamos vivendo. A escola é um porto seguro para o Miguel"*.

Patrícia (mãe, empresária) reconhece: *"É muito importante, mesmo que eu não consiga estar tão presente quanto gostaria"*. Amanda (mãe, designer) afirma: *"É essencial. A criança precisa sentir que família e escola estão juntas"*. Renata (avó, aposentada) complementa: *"É fundamental. A Ana Clara precisa sentir que estou junto com a escola"*.

As professoras também expressam convicção sobre essa importância. Ana Paula (professora do Maternal II) afirma: *"A participação da família é fundamental, especialmente nessa faixa etária"*. Beatriz (professora do Jardim I) complementa: *"É essencial. Nessa idade, as crianças estão formando sua identidade"*. Carla (professora do Pré I) é enfática: *"A participação da família é absolutamente fundamental"*. Daniela (professora do Pré II) reforça: *"É fundamental. A criança precisa sentir que a família e a escola estão juntas"*. Eliane (professora do Pré II, especialista em Neurociência) fundamenta: *"A participação da família é essencial. Do ponto de vista da neurociência, sabemos que o desenvolvimento cerebral é fortemente influenciado pelas interações sociais e afetivas"*.

Esse consenso valida a pertinência do referencial teórico adotado neste estudo, especialmente as contribuições de Bronfenbrenner (1996) sobre o **modelo ecológico do desenvolvimento humano**. Segundo o autor, o desenvolvimento ocorre a partir da interação entre diversos sistemas nos quais a criança está inserida, e a qualidade das inter-relações entre esses sistemas (mesossistema) é determinante para um desenvolvimento saudável. A parceria família-escola fortalece esse mesossistema, criando um ambiente de maior coerência,

comunicação e apoio para a criança.

6.2 Segurança e Confiança

Uma dimensão específica da importância da parceria, mencionada de forma recorrente, foi a geração de **segurança e confiança** para a criança. Os participantes reconhecem que, quando família e escola trabalham juntas, a criança se sente mais segura, confiante e tranquila para explorar, aprender e se desenvolver.

Mariana (mãe, professora) sintetiza: *"Quando há essa parceria, a criança se sente mais segura e confiante"*. Roberto (pai, engenheiro) detalha: *"Quando há essa parceria, a criança recebe mensagens consistentes sobre valores, comportamentos e aprendizagens. Isso dá segurança"*. Juliana (mãe, advogada) complementa: *"A parceria entre mim e a escola permite que ele tenha uma rede de apoio forte"*. Patrícia (mãe, empresária) conclui: *"Essa parceria dá segurança para a criança"*.

As professoras também percebem essa dimensão. Ana Paula (professora do Maternal II) afirma: *"Quando a família participa, acompanha, valoriza o que a criança faz, isso fortalece a autoestima e a segurança emocional"*. Ela complementa: *"Uma criança que tem vínculos seguros e saudáveis em casa chega à escola mais confiante"*.

Essa percepção dialoga diretamente com as contribuições de Winnicott (2005) sobre o conceito de *holding* (sustentação emocional) e "ambiente suficientemente bom". Segundo o autor, o desenvolvimento saudável depende de um ambiente que ofereça segurança, previsibilidade e sustentação. A parceria entre família e escola cria um ambiente mais coerente e seguro para a criança, que percebe que os adultos que cuidam dela estão alinhados, comunicam-se e trabalham juntos em seu benefício. Essa percepção fortalece sua segurança emocional e sua confiança para explorar, aprender e se desenvolver.

5.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo dos questionários e entrevistas permitiu a identificação de **seis categorias temáticas principais e dezessete subcategorias**, que revelam a complexidade e a multidimensionalidade da parceria entre família e escola no contexto da Educação Infantil.

Os resultados indicam que:

1. **A participação familiar é multifacetada**, manifestando-se de diferentes formas (presencial, doméstica, mediada por tecnologia), todas importantes e complementares.
2. **A comunicação é o alicerce da parceria**, sendo mais efetiva quando constante, transparente, acolhedora e diversificada em seus canais.
3. **O impacto da participação familiar é inequívoco**, afetando positivamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças, especialmente sua segurança, autoestima, motivação e desempenho.
4. **A falta de tempo é o principal desafio**, exigindo da escola criatividade, flexibilidade e compreensão das limitações das famílias contemporâneas.
5. **Barreiras culturais e geracionais** relacionadas a concepções de educação e infância podem dificultar a parceria, demandando espaços de diálogo e formação.
6. **A formação para famílias é uma demanda urgente**, podendo alinhar expectativas, qualificar a participação e fortalecer a parceria.
7. **Há consenso absoluto sobre a importância da parceria**, validando o referencial teórico que aponta a inter-relação família-escola como fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Esses achados dialogam de forma consistente com as contribuições teóricas de Vygotsky (1998), Wallon (1975), Winnicott (2005) e Bronfenbrenner (1996), reforçando a compreensão de que o desenvolvimento infantil é um processo social, afetivo e interacional, e que a qualidade das relações entre os principais ambientes da criança é determinante para seu desenvolvimento pleno e saudável.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta investigação, cabe retomar os objetivos que nortearam este estudo e refletir sobre os caminhos percorridos, os achados obtidos, as limitações enfrentadas e as possibilidades que se abrem para futuras pesquisas e práticas educacionais. Este trabalho se propôs a investigar de que maneira a parceria entre família e escola contribui para o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos afetivos, sociais e cognitivos do processo educacional. A partir de uma pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2011), buscou-se dar voz aos protagonistas

dessa relação — responsáveis e professoras —, compreendendo suas percepções, experiências, desafios e expectativas.

6.1 SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACHADOS

A análise dos dados revelou um panorama rico e complexo da parceria família-escola no contexto da Educação Infantil. Os principais achados podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

Participação multifacetada: A participação familiar não se restringe à presença física em eventos escolares, mas se desdobra em múltiplas formas de envolvimento, incluindo o acompanhamento cotidiano em casa, o diálogo sobre as experiências escolares e a participação mediada por tecnologias. Essa diversidade de formas de participação é fundamental para incluir famílias com diferentes disponibilidades, contextos e possibilidades.

Comunicação como pilar: A comunicação emergiu como o elemento central da parceria, sendo mais efetiva quando constante, transparente, acolhedora e diversificada em seus canais. A escuta ativa e o acolhimento por parte da escola foram identificados como fundamentais para a construção da confiança e do engajamento das famílias.

Impacto no desenvolvimento: Houve consenso absoluto entre responsáveis e professoras sobre o impacto positivo da participação familiar no desenvolvimento infantil. As crianças cujas famílias são mais participativas apresentam maior segurança emocional, autoestima elevada, motivação para aprender, melhor desempenho acadêmico, maior vocabulário, habilidades socioemocionais mais desenvolvidas e maior capacidade de autorregulação e resolução de conflitos.

Desafios contemporâneos: A falta de tempo, decorrente de jornadas de trabalho extensas e da sobrecarga da vida moderna, foi identificada como o principal obstáculo à participação. Além disso, barreiras culturais e geracionais relacionadas a concepções de educação, infância e metodologias pedagógicas podem dificultar a parceria, assim como a ansiedade e as expectativas excessivas das famílias, especialmente em relação à alfabetização.

Estratégias facilitadoras: A flexibilização de horários para eventos e reuniões, o uso de tecnologias para aproximar família e escola, e especialmente a oferta de formação e orientação para as famílias emergiram como estratégias promissoras para fortalecer a parceria e superar os desafios identificados.

Importância da parceria: Todos os participantes reconheceram de forma

unânime que a parceria família-escola é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, especialmente porque gera segurança, coerência e uma rede de apoio que sustenta a criança em seu processo de aprendizagem e crescimento.

6.2 REFLEXÃO SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Retomando os objetivos específicos propostos, é possível afirmar que este estudo os alcançou de forma satisfatória.

O primeiro objetivo — **analisar a importância da participação familiar nas atividades escolares** — foi contemplado por meio da análise das percepções de responsáveis e professoras, que revelaram de forma contundente o valor atribuído à participação e seus múltiplos benefícios para a criança, a família e a própria escola.

O segundo objetivo — **compreender como o envolvimento da família influencia o desempenho e o comportamento da criança** — foi alcançado especialmente por meio dos relatos das professoras, que, a partir de sua experiência e observação cotidiana, identificaram diferenças significativas entre crianças com famílias mais ou menos participativas, evidenciando o impacto em dimensões emocionais, sociais e cognitivas.

O terceiro objetivo — **identificar estratégias que fortalecem a relação entre escola e família** — emergiu tanto das práticas já adotadas pelos participantes quanto das sugestões e expectativas expressas, destacando-se a comunicação constante, a flexibilidade, o uso de tecnologias e a formação para famílias.

O quarto objetivo — **refletir sobre o papel da escola como mediadora desse vínculo e promotora do desenvolvimento integral** — permeou toda a análise, evidenciando que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente de cuidado, acolhimento, mediação e construção de vínculos, que desempenha papel central na articulação entre família e criança.

6.3 DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Os achados desta pesquisa dialogam de forma consistente e significativa com o referencial teórico adotado, validando e enriquecendo as contribuições dos autores estudados.

A **teoria sociointeracionista de Vygotsky** (1998) foi confirmada pelos dados, especialmente no que se refere ao papel da mediação social no desenvolvimento

infantil. A participação da família, ao mediar as experiências da criança e ampliar sua Zona de Desenvolvimento Proximal, potencializa suas aprendizagens e seu desenvolvimento cognitivo. O acompanhamento cotidiano em casa, o diálogo sobre as experiências escolares e o incentivo à curiosidade são formas concretas de mediação que impactam o desenvolvimento infantil.

A **perspectiva walloniana** (WALLON, 1975) sobre a indissociabilidade entre afeto e cognição foi amplamente corroborada pelos relatos, que evidenciaram que a segurança emocional, a autoestima e a motivação das crianças são diretamente influenciadas pela participação e valorização familiar. A criança que se sente amada, apoiada e valorizada desenvolve uma base afetiva segura que a impulsiona para a aprendizagem.

A **teoria do apego e do ambiente suficientemente bom de Winnicott** (2005) também encontrou eco nos dados, especialmente na percepção de que a parceria família-escola gera segurança, coerência e sustentação emocional para a criança. Quando família e escola trabalham juntas, a criança percebe que os adultos que cuidam dela estão alinhados, o que fortalece sua confiança e bem-estar.

Por fim, o **modelo ecológico de Bronfenbrenner** (1996) mostrou-se especialmente pertinente para compreender a complexidade da parceria família-escola. A qualidade do mesossistema — a inter-relação entre os microssistemas família e escola — emergiu como elemento central para o desenvolvimento saudável da criança. Quanto mais forte, coerente e comunicativo for esse mesossistema, mais a criança se beneficia.

6.4 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

Os achados desta pesquisa oferecem subsídios importantes para a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais, especialmente no que se refere à construção e ao fortalecimento da parceria família-escola. Algumas implicações práticas podem ser destacadas:

Diversificar formas de participação: Reconhecer e valorizar diferentes formas de envolvimento familiar, não apenas a participação presencial, mas também o acompanhamento em casa e a participação mediada por tecnologia. Isso permite incluir um maior número de famílias e respeitar suas diferentes realidades.

Investir na comunicação: Fortalecer a comunicação como prática cotidiana e intencional, diversificando canais, oferecendo informações claras e antecipadas,

e cultivando uma postura de escuta ativa e acolhimento.

Flexibilizar horários e formatos: Oferecer eventos, reuniões e encontros em horários alternativos (finais de tarde, sábados), bem como opções online, para facilitar a participação de famílias com jornadas de trabalho rígidas ou horários não convencionais.

Oferecer formação para famílias: Investir em palestras, oficinas e rodas de conversa sobre desenvolvimento infantil, metodologias pedagógicas, alfabetização, manejo de emoções e outros temas relevantes, com o objetivo de alinhar expectativas, qualificar a parceria e construir uma linguagem comum entre escola e família.

Acolher as limitações das famílias: Compreender que a falta de tempo e as dificuldades de participação não são, na maioria dos casos, sinais de desinteresse, mas reflexos de condições sociais e laborais concretas. Adotar uma postura empática, compreensiva e não julgadora é fundamental para fortalecer a parceria.

Utilizar tecnologias de forma criativa: Explorar recursos tecnológicos — como aplicativos de comunicação, vídeos de atividades, reuniões online, portfólios digitais — como ferramentas de aproximação, sem, contudo, substituir o contato humano e presencial.

Valorizar o diálogo e a construção coletiva: Criar espaços de diálogo entre escola e família, nos quais ambos possam expressar suas percepções, dúvidas e expectativas, construindo coletivamente soluções e acordos.

6.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como toda pesquisa, este estudo possui limitações que devem ser reconhecidas e consideradas na interpretação de seus resultados.

Amostra reduzida e contextualizada: A pesquisa foi realizada com um número reduzido de participantes (13 sujeitos), em uma única instituição escolar, de caráter privado, localizada em um bairro de classe média-alta de uma cidade do interior paulista. Esse contexto específico limita a generalização dos resultados para outras realidades, especialmente para escolas públicas, de outras regiões ou que atendam populações com perfis socioeconômicos distintos.

Caráter exploratório: Trata-se de uma pesquisa exploratória, que buscou compreender percepções e experiências, mas não teve como objetivo medir ou quantificar fenômenos. Estudos futuros de natureza quantitativa ou com

desenhos longitudinais poderiam complementar e aprofundar os achados aqui apresentados.

Participação voluntária: A amostra foi constituída por participantes que aceitaram voluntariamente colaborar com a pesquisa, o que pode indicar um perfil de maior envolvimento e reflexividade sobre o tema. Famílias menos participativas ou com maiores dificuldades de comunicação com a escola podem não estar representadas na amostra.

Ausência de observação direta: A coleta de dados baseou-se em questionários e entrevistas, ou seja, em discursos dos participantes. Estudos que incluíssem observação direta das interações família-escola poderiam oferecer elementos adicionais para a compreensão do fenômeno.

Apesar dessas limitações, os resultados obtidos são coerentes, fundamentados e oferecem contribuições relevantes para a compreensão da parceria família-escola no contexto da primeira infância.

6.6 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Este estudo abre caminhos para futuras investigações que podem aprofundar, complementar ou ampliar a compreensão sobre a parceria família-escola. Algumas sugestões incluem:

Estudos comparativos: Realizar pesquisas que comparem a parceria família-escola em diferentes contextos (escolas públicas e privadas, zonas urbanas e rurais, diferentes regiões do país, diferentes perfis socioeconômicos) para identificar especificidades e semelhanças.

Pesquisas longitudinais: Acompanhar ao longo do tempo o impacto da participação familiar no desenvolvimento infantil, identificando efeitos em médio e longo prazo.

Estudos quantitativos: Desenvolver instrumentos para mensurar níveis de participação familiar e correlacioná-los com indicadores de desenvolvimento infantil, utilizando amostras maiores e métodos estatísticos.

Inclusão da perspectiva das crianças: Investigar como as próprias crianças percebem e vivenciam a parceria entre suas famílias e a escola, dando voz a esse grupo frequentemente invisibilizado nas pesquisas.

Análise de programas de formação para famílias: Avaliar a efetividade de programas de formação e orientação para famílias, identificando metodologias, temas e abordagens mais adequadas para fortalecer a parceria.

Estudos sobre tecnologias na relação família-escola: Investigar de forma mais aprofundada o papel das tecnologias digitais na mediação da relação família-escola, seus potenciais e limitações.

Pesquisas em contextos de vulnerabilidade: Aprofundar a compreensão da parceria família-escola em contextos de vulnerabilidade social, identificando desafios específicos e estratégias efetivas para esses contextos.

6.7 REFLEXÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu não apenas compreender de forma mais aprofundada a parceria entre família e escola, mas também reafirmar a convicção de que a educação é um processo essencialmente relacional, coletivo e humanizador. A criança não se desenvolve isoladamente, mas imersa em uma rede de relações, interações e afetos que a sustentam, desafiam, acolhem e impulsionam.

A família e a escola são, sem dúvida, os dois principais ambientes dessa rede. Quando trabalham juntas, de forma alinhada, respeitosa e dialógica, potencializam o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões. Quando se distanciam, entram em conflito ou se desresponsabilizam mutuamente, é a criança quem mais perde.

Os desafios contemporâneos — a falta de tempo, a sobrecarga, as mudanças nas configurações familiares, a pressão por resultados — são reais e não podem ser desconsiderados. No entanto, não devem servir como justificativa para a desistência da parceria, mas como estímulo para a criatividade, a flexibilidade e a busca de novos caminhos.

A escola tem um papel central nessa construção. Mais do que esperar que as famílias sejam participativas, cabe à instituição escolar criar condições, abrir espaços, diversificar formatos, acolher limitações, oferecer formação e, sobretudo, cultivar uma postura de escuta, empatia e valorização das famílias. Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, exige respeito à autonomia do ser do educando, exige disponibilidade para o diálogo e exige querer bem aos educandos. Essa postura freireana não se aplica apenas à relação professor-aluno, mas também à relação escola-família.

As famílias, por sua vez, mesmo diante de todas as adversidades, são chamadas a manter a escola como parceira, a acompanhar a vida escolar dos filhos, a

dialogar sobre suas experiências e a valorizar o trabalho pedagógico. Como nos lembra Winnicott (2005), não existe criança sem família, e não existe boa paternidade ou maternidade sem apoio. A escola pode e deve ser parte dessa rede de apoio.

Por fim, é fundamental reafirmar que a parceria família-escola não é um fim em si mesma, mas um meio para alcançar um objetivo maior: o **desenvolvimento pleno, saudável e feliz das crianças**. Todas as estratégias, práticas, esforços e investimentos devem estar orientados para esse propósito central. Quando família e escola trabalham juntas, a criança percebe que é valorizada, amada e apoiada, e isso lhe dá a segurança necessária para explorar o mundo, aprender, criar, sonhar e se tornar plenamente humana.

Que este estudo possa contribuir, mesmo que modestamente, para a reflexão e o fortalecimento dessa parceria tão fundamental. Que inspire educadores a repensarem suas práticas, gestores a investirem em políticas de aproximação com as famílias, e responsáveis a valorizarem cada vez mais o acompanhamento da vida escolar de seus filhos. E que, acima de tudo, contribua para que nossas crianças cresçam em ambientes de coerência, afeto, segurança e respeito, nos quais possam desenvolver todo o seu potencial e construir um futuro mais humano, justo e solidário.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Relação Família/Escola: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WINNICOTT, Donald W. **A Família e o Desenvolvimento Individual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.