

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CLAUDIA CRISTINA GARCIA PIFFER

**A COMPLEMENTARIDADE CRECHE-FAMÍLIA:
RETRATOS DE UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL**

Presidente Prudente
2017

CLAUDIA CRISTINA GARCIA PIFFER

**A COMPLEMENTARIDADE CRECHE-FAMÍLIA:
RETRATOS DE UMA CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães

Presidente Prudente
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

P682c	<p>Piffer, Claudia Cristina Garcia. A complementaridade creche-família: retratos de uma creche pública municipal / Claudia Cristina Garcia Piffer. - Presidente Prudente: [s.n.], 2017 xiv, 210 f.</p> <p>Orientadora: Célia Maria Guimarães Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Inclui bibliografia</p> <p>1. Educação Infantil. 2. Creche. 3. Família. I. Guimarães, Célia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.</p>
-------	--

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA TESE: A COMPLEMENTARIDADE CRECHE-FAMÍLIA: RETRATOS DE UMA
CRECHE PÚBLICA MUNICIPAL**

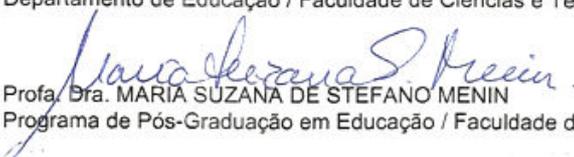
AUTOR: CLAUDIA CRISTINA GARCIA PIFFER

ORIENTADORA: CELIA MARIA GUIMARAES

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CELIA MARIA GUIMARAES 
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente


Profa. Dra. RENATA MARIA COIMBRA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente


Profa. Dra. MARIA SÚZANA DE STEFANO MENIN
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Profa. Dra. MARIA JOÃO CARDONA
Departamento de Educação / Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal

Profa. Dra. HELOISA SZYMANSKI



Presidente Prudente, 31 de março de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha...

Família e

A todas as famílias

Mas especialmente a meus pais que sempre

Ignoraram as dificuldades e

Lutaram

Incansavelmente pelos seus filhos por

Amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo!

À minha família, especialmente ao meu esposo, pelo carinho e compreensão.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Célia Maria Guimarães que me acompanhou na trajetória acadêmica desde a graduação, passando pelo Mestrado, sendo mais que orientadora - uma amiga, companheira, referência de pessoa e de profissional!

A todos os meus amigos, especialmente à amiga Dani, por compartilhar comigo os momentos do Doutorado e do cotidiano da Secretaria Municipal de Educação.

À Diretora, Orientadora Pedagógica, Professoras, Educadoras Infantis, Funcionários, mães e pais da Unidade Escolar envolvida neste trabalho, pela solicitude com que me receberam.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa pelas valiosas contribuições.

A todos os funcionários da Universidade, à equipe do setor de Pós-Graduação, da biblioteca, do Departamento de Educação pela relevante ajuda.

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente pela autorização do desenvolvimento da pesquisa na creche e pelo apoio à realização deste trabalho.

A todos, minha imensa gratidão!

*Família é prato difícil de preparar [...].
O pior é que ainda tem gente que acredita na receita da família perfeita. Bobagem. Tudo ilusão. Não existe Família à Oswaldo Aranha; Família à Rossini, Família à Belle Manière; Família ao Molho Pardo, em que o sangue é fundamental para o preparo da iguaria. Família é afinidade, é à Moda da Casa. E cada casa gosta de preparar a família ao seu jeito. [...] Se puder saborear, saboreie. Não ligue para etiquetas. Passe o pão naquele molhinho que ficou na porcelana, na louça, no alumínio ou no barro. Aproveite ao máximo. Família é prato que, quando se acaba, nunca mais se repete.
(AZEVEDO, 2017, p.11-13).*

RESUMO

Este texto trata de um estudo desenvolvido junto ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente – SP e se vincula à Linha de Pesquisa “Processos formativos, Infância e Juventude”. O objeto de pesquisa consistiu na relação creche-família e o problema referiu-se à complementaridade creche-família. Promover uma reflexão sobre a relação creche-família, a partir do questionamento da ideia de complementaridade preconizada pela LDBEN 9394/96, visando contribuir com a discussão na área, constituiu-se no objetivo geral da pesquisa. Foram estabelecidos como objetivos específicos: pesquisar na literatura o conceito de complementaridade e os indicadores da sua presença na relação creche-família; identificar e analisar, através da literatura sobre o tema, fatores que podem interferir na efetivação da complementaridade, no atual momento histórico da família brasileira e da creche pública e investigar as relações que se estabelecem entre uma creche pública e as famílias das crianças atendidas, verificando se apresentam indicadores da presença de complementaridade. A análise realizada teve como suporte teórico as abordagens que consideram as inter-relações entre criança, família e Educação Infantil, além de referenciais que concebem a família como uma construção histórica, social e reconhece a diversidade de configurações familiares. A Educação Infantil enquanto espaço de acesso ao conhecimento sistematizado diferenciando-a da família, e a relação creche-família que contemple: conhecimento mútuo; diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições; estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias; compartilhamento da educação da criança; comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo e participação da família e comunidade na creche. O estudo decorreu numa abordagem qualitativa, classificada como exploratória e descritiva que incluiu os procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observações na creche e entrevistas com profissionais e famílias. Os dados foram analisados tendo como suporte a *análise de conteúdo* e triangulados com base em autores que discutem o referido processo. Dentre os resultados obtidos destacam-se: a discussão sobre a complementaridade escola-família comparece ainda de forma incipiente na literatura pesquisada. Embora a relação creche-família apresente indicadores de complementaridade, essa não vem se processando da maneira como preconizada na LDBEN 9394/96, pois prevê uma família idealizada. A figura materna evidenciou-se como a principal responsável pelo estabelecimento de relações com a creche, porém, o desempenho do seu papel mostrou-se comprometido devido à sua atual condição na sociedade. O estabelecimento de limites compareceu como um ponto nevrálgico nas relações creche-família, evidenciado uma concepção idealizada de criança. Dentre os desafios propostos pela pesquisa enfatiza-se a necessidade de que outros setores, além do educacional, atuem junto às famílias para que estas possam desempenhar seu papel educativo de forma compartilhada com a creche.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Família. Profissionais. Complementaridade.

ABSTRACT

This text is about a study conducted along the Doctorate Course of UNESP Presidente Prudente-SP Graduate Program in Education and linked to the research line "Formative Processes, Childhood and Youth". The research object was the daycare-family relationship and the problem referred to the complementarity nursery-family. The overall aim of the study was promoting a reflection on the relationship daycare-family, from the questioning of the idea of complementarity advocated by LDBEN 9394/96, to contribute to the discussion in the area. The following specific goals were established: searching the literature for the concept of complementarity and the indicators of its presence in the daycare-family relation; identify and analyze through literature on the subject, factors which may influence the effectiveness of complementarity, in the current Brazilian family and public daycare historical moment and investigate the relationships established between a public daycare and the families of children attended by checking if they show the presence of complementary indicators. The analysis was theoretically supported by the approaches that consider the interrelationships between child, family and childhood education, as well as references that conceive family as a historical and social construct and recognizes the diversity of family configurations. Early Childhood Education as an area of access to systematized knowledge differentiating it from the family, and from the daycare-family relationship that includes: mutual knowledge; differentiation and explicitness of the roles of both institutions; establishing bonds of trust by the day care with families; sharing concerning the education of the child; communication between professionals and family guided by the dialogue and participation of the family and of the community in the daycare. The study took a qualitative approach, classified as exploratory and descriptive which included the following methodological procedures: bibliographical research, documentary research, observations in the nursery and interviews with professionals and families. Data was analyzed having as support the content analysis and triangulated with a basis on authors who discuss the referred process. Among the results it is possible to highlight: the discussion of school-family complementarity is still incipient in researched literature. Although the family-daycare relationship presents complementary indicators, this is not taking place the way advocated in LDBEN 9394/96, since it predicts an idealized family. The mother figure was evidenced as the main responsible for establishing relations with the daycare, however, the performance of her role proved to be implicated due to her current status in society. The establishment of limits appeared as a particular issue in daycare-family relations, evidencing an idealized conception of child. Among the challenges posed by the research the need for other sectors in addition to the educational one, to act with families so as they can play their educational role in a shared way to the nursery is emphasized.

Keywords: Childhood Education. Daycare. Family. Professionals. Complementarity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A(S) FAMÍLIA(S): CONCEITOS E FUNÇÕES	21
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO	32
4	A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E A IDEIA DE COMPLEMENTARIDADE	38
5	PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
5.1	Pesquisa Exploratória	47
5.1.1	Mapeamento sobre a complementaridade escola-família presente na literatura	48
5.2	Pesquisa Descritiva: procedimentos de obtenção dos dados	63
5.2.1	Pesquisa documental	64
5.2.2	Observações realizadas na creche	65
5.2.3	Entrevistas	67
5.3	Procedimentos de análise dos dados	71
5.4	Caracterização da creche	74
5.5	Caracterização dos participantes da pesquisa	80
6	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	83
6.1	Pesquisa documental	83
6.1.1	Livro de Atendimentos aos pais de alunos	83
6.1.2	Cadernos de recados das crianças	87
6.1.3	Projeto Político-Pedagógico da creche	89
6.2	Observações realizadas na creche	91
6.2.1	Momentos de entrada e saída das crianças	92
6.2.2	Reuniões de Pais e Mestres	110
6.2.3	Comemoração referente ao Dia da Família na Escola	114
6.3	Entrevistas	116

6.3.1	Entrevistas com profissionais da creche.....	117
6.3.2	Entrevistas com famílias.....	120
7	DISCUSSÃO E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	123
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
	REFERÊNCIAS.....	199
	APÊNDICES.....	209
	ANEXOS.....	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fatores que podem dificultar a efetivação da complementaridade.....	62
Quadro 2 - Educadoras Infantis e Professoras entrevistadas.....	69
Quadro 3 - Distribuição das turmas, crianças e profissionais.....	79
Quadro 4 - Plano de Ação: Dimensão Cooperação e Troca com as Famílias.....	91
Quadro 5 - Indicador: Conhecimento mútuo.....	137
Quadro 6 - Indicador: Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições....	156
Quadro 7 - Indicador: Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias.....	165
Quadro 8 - Indicador: Compartilhamento da educação da criança.....	171
Quadro 9 - Indicador: Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo.....	178
Quadro 10 - Indicador: Participação da família e comunidade na creche.....	189
Quadro 11 – Principais resultados sobre as relações entre a creche e as famílias.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Conteúdo dos atendimentos de iniciativa da creche.....84

Tabela 2 – Conteúdo dos atendimentos de iniciativa da família.....86

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

HA - Horas Atividades

HAC – Horário de Atividades Coletivas

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SACE – Setor de Ações Complementares à Educação

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação

UE – Unidade Escolar

UNESCO - United Nations Organization for Education, Science and Culture
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

LISTA DE SITUAÇÕES OBSERVADAS NOS MOMENTOS DE ENTRADA E SAÍDA DAS CRIANÇAS

Situação 1 - Dia 19 de julho de 2016: entrada das turmas, em específico, do Berçário II, período parcial da manhã.....	92
Situação 2 - Dia 19 de julho de 2016: saída do Berçário II, turma do período parcial da manhã.....	93
Situação 3 - Dia 19 de julho de 2016: entrada do Maternal I, turma do período parcial da tarde.....	95
Situação 4 - Dia 19 de julho de 2016: saída do Maternal I, turma do período parcial da tarde.....	96
Situação 5 - Dia 20 de julho de 2016: entrada do Maternal I, turma do período integral.....	97
Situação 6 - Dia 20 de julho de 2016: saída do Maternal I, turma do período integral..	98
Situação 7 - Dia 21 de julho de 2016: entrada do Berçário II, turma do período integral.....	99
Situação 8 - Dia 21 de julho de 2016: saída do Berçário II, turma do período integral.....	102
Situação 9 - Dia 22 de julho de 2016: entrada do Berçário II, turma do período parcial da manhã.....	103
Situação 10 - Dia 22 de julho de 2016: saída do Berçário II, turma do período parcial da manhã.....	105
Situação 11 - Dia 22 de julho de 2016: entrada do Berçário II, turma do parcial da tarde.....	106

Situação 12 - Dia 22 de julho de 2016: saída do Berçário II, turma do período parcial da tarde.....	106
Situação 13 - Dia 25 de julho de 2016: entrada do Berçário I, turmas dos períodos parcial da manhã e integral.....	107
Situação 14 - Dia 25 de julho de 2016: entrada do Berçário I, turma do período parcial da tarde.....	108
Situação 15 - Dia 25 de julho de 2016: saída do Berçário I, turmas do período parcial da tarde e integral.....	109

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a complementaridade creche-família, conforme consta no título do presente texto, explica-se por já ter desenvolvido pesquisa nessa área junto ao Curso de Mestrado, com o título “Trabalho com famílias na Educação Infantil: concepções e práticas”, cuja defesa ocorreu no ano de 2008.

O estudo por mim desenvolvido revelou que as justificativas para a necessidade do trabalho com famílias enfatizam dificuldades ligadas às famílias, que são concebidas como responsáveis, em boa parte, pelos problemas da criança, além de pouco participativas e interessadas.

Foi constatada uma ênfase nas formas tradicionais de trabalho com famílias - reuniões de pais e os atendimentos individuais. Também foi observada a predominância de práticas caracterizadas por trabalhos *para* as famílias, em detrimento de práticas de trabalhos *com* as famílias, apresentando-se uma relação vertical, na qual as Unidades Escolares oferecem seu suposto saber, seu conhecimento, às famílias, que, segundo concepção presentes nas instituições, necessitam de orientação, informação, esclarecimento, conscientização.

Além disso, foi verificada a presença de uma relação unilateral com as famílias, evidenciada pelo fato de a escola ditar um referencial educativo. A possibilidade de abertura à participação dos pais compareceu, porém, apenas se estes manifestassem o interesse em participar.

Com relação à ideia de continuidade entre instituições de Educação Infantil e famílias, esta demonstrou encontrar respaldo nos discursos verbais das entrevistadas, todavia, o seu caráter, explicitado pelas práticas, revelou uma relação na qual a continuidade se processa a partir de um referencial ditado pela instituição, que é vista como superior, inclusive pelas próprias famílias.

Contudo, acredito na importância de uma continuidade entre família e escola, no sentido de coerência de objetivos no que se refere à educação da criança baseada no apoio mútuo, enriquecendo e facilitando o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, o que não exclui a existência e a relevância das diferenças entre as práticas culturais dos diversos contextos de vida da criança, conforme mencionada por Rogoff (2005), ideia que será explorada no decorrer deste texto.

Assim, a pesquisa que resultou no título de Mestre revelou alguns aspectos sobre

a relação entre escola e família, mas, sobretudo, me trouxe inquietações que levaram a continuar com a temática, no curso de Doutorado.

Ademais, o interesse se deve, em grande parte, à minha trajetória profissional. Trabalhando na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, desde o ano de 1995, vivenciando experiências, ora como professora de Educação Infantil, ora como Orientadora Pedagógica, ora ainda como Diretora de Escola e, atualmente, como Supervisora de Ensino junto à Educação Infantil, constato a necessidade de revisão das relações estabelecidas entre escolas e famílias.

Outrossim, minha experiência docente no Ensino Superior, com disciplinas do curso de Pedagogia que compõem a formação na área da Educação Infantil, me colocaram diante de demandas relativas às questões envolvendo a relação entre escola e família, trazidas pelos alunos, em especial, a partir de suas incursões nas unidades escolares, por ocasião dos estágios supervisionados.

E por que continuar pesquisando a relação escola-família na Educação Infantil, especificamente no que se refere à creche? Pelos mesmos motivos que aponte, na minha dissertação.

Em se tratando de Educação Infantil, a necessidade de trabalhar com as famílias se intensifica, pois quando se trata de crianças pequenas, há uma constante necessidade de contato entre instituição e famílias, sendo menos frequente quando a criança tem mais idade e já possui certa independência, conseguindo expressar melhor suas necessidades e sentimentos. (PIFFER-LOPES, 2008, p. 16).

Essa necessidade de intensificação da relação com as famílias, devido à faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil, consiste, portanto, na principal justificativa para o desenvolvimento da minha pesquisa nessa etapa de ensino, o que é confirmada por Resende e Silva (2016), que, analisando a legislação educacional brasileira, concluem que o número de referências à articulação escolas-famílias é maior nos documentos pertinentes à Educação Infantil e decresce, com a progressão para níveis de ensino mais elevados, o que pode ser atribuído às características da faixa etária correspondente à Educação Infantil e pelo fato de se tratar do primeiro momento de escolaridade formal da criança.

Especificamente no que se refere ao interesse pelo estudo do tema “complementaridade”, durante o desenvolvimento da dissertação de Mestrado, ao utilizar esse termo, fui alertada pela minha co-orientadora que se tratava de um ponto bastante polêmico, ocasião em que vivenciei sentimentos de dúvidas quanto ao seu

significado, pois constatava uma carência de discussões em torno da temática. No entanto, como não consistia no meu objeto de estudo, naquele momento, não foi possível aprofundar a pesquisa sobre o assunto, mas permaneci incomodada com esse e outros aspectos da relação escola-família.

Buscando o sentido etimológico da palavra “complementaridade”, tem-se a origem no termo “complementar” que, por sua vez, deriva de “complemento”, cujo significado, segundo o Dicionário On Line de Português (Dicio), consiste no seguinte: “O que é preciso juntar a uma coisa para fazê-la íntegra”. “Remate, acabamento”.

No caso da creche e famílias, a partilha de responsabilidade pela educação, algo já anunciado pela Constituição Federal de 1988, se faz presente na Educação Infantil, através do Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a qual, de forma mais específica, aborda essa etapa de ensino como a responsável por complementar a ação da família e da comunidade, o que comparece também nas diretrizes da *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a).

De acordo com a LDBEN nº 9394/96, a complementaridade se daria a partir de um movimento no qual a escola faria o complemento daquilo que se processaria em casa. Assim, para que a família desenvolva uma ação educativa a ser complementada pelos profissionais da Educação Infantil, se faz necessário um determinado tipo de família, que reúne determinadas condições, o que Szymanski (1992) denomina como a *família pensada*, a idealizada, que foge do perfil da família que se tem hoje na atualidade, a *família vivida*. Nesse sentido, a minha tese é a de que o preceito legal não condiz com a realidade, pois prevê uma família idealizada, que assegura o seu papel junto à educação das crianças, possibilitando que a creche apenas o complemente.

Segundo Goldani (2002), “[...] pressupostos tradicionais sobre relações de gênero e família permanecem orientando os programas sociais e as políticas públicas [...]” (GOLDANI, 2002, p.29). E segue afirmando que “[...] o cumprimento das responsabilidades familiares encontra-se relacionado, sobretudo, com a disponibilidade de tempo das mulheres”. (GOLDANI, 2002, p.42).

A autora apresenta dados referentes aos anos de 1996-1997, os quais contrastam com essa exigência de disponibilidade de tempo. Além do trabalho remunerado, as mulheres brasileiras gastavam 36 horas por semana com o trabalho doméstico, enquanto os homens apenas 14 horas; em acréscimo, 79% das mulheres se dedicavam aos afazeres domésticos e, entre a população masculina, apenas 29%.

Para Carter e Mcgoldrick (1995), mesmo que a maioria das mulheres trabalhe

fora do ambiente doméstico, a divisão das responsabilidades familiares para equilibrar a carga de trabalho não está ocorrendo. As tarefas do lar, em geral, constituem-se ainda como obrigação da mulher. Os outros membros da família apenas a “ajudam”, fazendo com que esta fique extremamente sobrecarregada. As autoras afirmam ainda que “[...] a nossa cultura ainda deixa as mulheres com a principal responsabilidade pela criação dos filhos, e as culpa quando alguma coisa dá errado.” (p.44). Além disso, a mulher vivencia sentimentos de culpa, encarando os problemas como pessoais, não políticos.

De acordo com Carvalho (1994, p. 101), citado por Goldani (2002, p.33), “[...] a família tem sido uma ilustre desconhecida nas diretrizes e programas propostos pela política social brasileira. Em realidade, as atenções hoje prestadas à família são extremamente conservadoras, inerciais e só justificáveis no contexto da cultura tutelar dominante.” Soma-se a essa situação o fato de que “[...] a esmagadora maioria dos legisladores em nossa sociedade é do sexo masculino, e sua história de legislação em apoio aos cuidados da família é muito deficiente.” (CARTER; MCGOLDRICK, 1995, p. 32).

Assim, sinaliza-se a necessidade de a Educação Infantil pensar a respeito de como lidar com as exigências que se colocam, sem abandonar o seu papel principal, sinalizando que outros atores precisam ser chamados à responsabilidade, o que exige a colaboração de várias instâncias, numa visão intersetorial, tendo em vista que, sozinha, a escola não dá conta de todos os problemas sociais que incidem sobre o trabalho da instituição, o que extrapola o nível da política educacional, demandando uma rede de apoio às famílias, como afirmam Sarti e Maranhão (2010, p. 237):

Os profissionais da creche constituem uma rede de apoio à infância, mas requer outros parceiros, como serviços de saúde, serviços de saúde mental, universidades, Poder Judiciário, abrigos temporários, todos reconhecendo que mães e pais não nascem prontos, mas se desenvolvem como tais no próprio processo de vivenciar a experiência de ser mãe e ser pai.

Partindo do pressuposto de que nem a família e nem a creche, sozinhas, darão conta da complexa tarefa de educar, necessitando, inclusive, do apoio de outros setores que não somente o educacional, o preceito estabelecido no Artigo 29 da LDBEN 9394/96 quanto à complementaridade me suscitou algumas questões:

- . O que é complementaridade e como identificá-la?
- . Que fatores podem interferir na sua efetivação?
- . Que tipo de relação se tem estabelecido atualmente entre creche e famílias?

- . Aproxima-se do que se pode chamar de complementaridade?
- . Qual o sentido dessa complementaridade? Tem ocorrido conforme preconizado na LDBEN 9394/96?
- . Que relação é possível implementar entre creche e famílias, tendo a criança como foco dessa relação?

Considerando tais questões como pano de fundo, para esta pesquisa, nomeei como objetivo geral a intenção de promover uma reflexão sobre a relação creche-família, com base no questionamento da ideia de complementaridade preconizada pela LDBEN 9394/96, visando contribuir com a discussão na área.

Para que pudesse alcançar o proposto, detalhei o objetivo geral em objetivos específicos, conforme seguem:

- . Pesquisar na literatura o conceito de complementaridade e os indicadores da sua presença na relação creche-família;
- . Identificar e analisar, através da literatura sobre o tema, fatores que podem interferir na efetivação da complementaridade, no atual momento histórico da família brasileira e da creche pública;
- . Investigar as relações que se estabelecem entre uma creche pública e as famílias das crianças atendidas, verificando se apresentam indicadores da presença de complementaridade.

Como é possível constatar, por meio dos objetivos propostos, fiz a opção pela pesquisa na rede pública e não na rede privada. Tal escolha se justifica pela minha identificação com esse universo, por ser oriunda de escola pública e pela atuação profissional nesta. Em segundo lugar, e não menos importante, porque a rede pública possui suas particularidades, enquanto dever constitucional do Estado.

A propósito, em se tratando de opções, a utilização do termo “família” ou “familiares”, neste texto, é adotada segundo a concepção defendida por diversos autores e por mim assumida, num sentido abrangente, e não apenas às pessoas com vínculos consanguíneos entre si, conforme se pode verificar na Seção 2 deste texto, especialmente destinada à discussão sobre família.

Optei pelo termo “relação escola-família”, primeiramente, porque entendo as instituições de Educação Infantil como escolas, embora isso não signifique adesão a uma tendência caracterizada pela antecipação de práticas próprias do Ensino Fundamental, mas concebendo as instituições enquanto espaços em que se supõe a intencionalidade pedagógica das ações junto à criança pequena, diferenciando-os da

família.

Em segundo lugar, porque é mais comum encontramos na literatura o termo “escola”, ao fazer referências a essa relação com a família, e não “instituições de Educação Infantil” ou “creche”. Assim, adotarei ora o termo “relação escola-família”, quando inserido no contexto da literatura mais ampla, ora “relação creche-família”, fazendo referência à minha pesquisa, especificamente.

A ordem dos termos também se relaciona com concepções que defendo. Por que “escola-família” e não “família-escola”? Porque estou assumindo a ideia de que faz parte do rol de atribuições da escola o envolvimento com a família, devendo ser responsável pela iniciativa do estabelecimento de interações, conforme defendida por Castro e Regattieri (2009): “Transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação.” (CAETANO, 2004, p. 58).

Convém informar que decidi empregar os verbos na primeira pessoa do singular, por me colocar enquanto responsável pela investigação, embora esse processo tenha contado com a imensurável contribuição da minha Orientadora, bem como dos membros da Banca de Qualificação.

Na próxima seção, pretendo apresentar discussões que tratamos dos dois principais agentes socializadores da criança – família e escola, especificamente, Educação Infantil –, enfatizando as concepções e os papéis que exercem. Meu objetivo é resgatar as discussões da área de estudo em tela, para, a partir destas, estabelecer relações com meu objeto de investigação.

Nas seções subsequentes, realizarei a discussão acerca da relação escola-família e a ideia de complementaridade e, na sequência apresentarei o caminho trilhado para o desenvolvimento da pesquisa. Explicitarei os percursos metodológicos, incluindo o resultado do mapeamento sobre a complementaridade escola-família, presente na literatura. Ainda na referida seção, arrolarei os procedimentos de obtenção e análise de dados.

Embrenhando-me no universo pesquisado, farei a caracterização da creche e dos participantes da pesquisa, seguida da apresentação e discussão dos dados.

Para encerrar, esboçarei as considerações finais, porém provisórias, dos resultados dessa investigação.

2 A(S) FAMÍLIA(S): CONCEITOS E FUNÇÕES

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa consiste em promover uma reflexão sobre a relação creche-família, considero imprescindível, para a consecução desse objetivo, a discussão dos dois principais conceitos em questão, ou seja, creche e família. Primeiramente, enfocarei a discussão do conceito ou, melhor, dos conceitos de família.

Quando tratamos do termo “família”, podemos nos perguntar: como temos construído nossos olhares sobre a família?

No conteúdo veiculado pela mídia e pela sociedade em geral, não raro nos deparamos com imagens estereotipadas e, por vezes, carregadas de preconceitos, em campanhas publicitárias por meio de comerciais de TV, *outdoors*, propagandas de revistas, livros didáticos, dentre outros, nas quais a família “ideal” se faz presente.

Geralmente, comparecem nesse modelo um casal de homem e mulher, ambos jovens, aparentando mais ou menos a mesma idade, brancos, supostamente saudáveis, com um casal de filhos, demonstrando, através de sorrisos, estarem imersos num clima de felicidade.

Compõem esse universo, ainda, a figura do homem como provedor da família, responsável pelo sustento dos seus filhos e esposa. A mulher, como a “rainha do lar”, mãe zelosa e dedicada aos filhos, com disponibilidade total à educação das crianças, cuja responsabilidade lhe é atribuída.

Na família nuclear, enquanto modelo hegemônico, o marido/pai exerce autoridade e poder sobre a esposa/filhos, além da divisão sexual do trabalho, segundo Romanelli, (2003), o que leva a nos reportar à origem etimológica do termo “família”.

O termo “família” é derivado do latim “famulus”, que significa “escravo doméstico”, “criado” ou “servidor”. Nesse sentido, o termo remete à ideia de pessoas submetidas à autoridade de um chefe, revelando, nesse sentido, a origem da noção de família vinculada à de obediência à autoridade.

Na visão de Osório (1996, p.17), “[...] atribuir à mulher o papel de cuidar do lar e ao homem o de sair à rua para prover o sustento da família não só é um modelo arcaico que remonta às origens do processo civilizatório como soa hoje em dia como um estereótipo, tangenciando o ridículo.”

O autor afirma ainda que *família não é um conceito unívoco*, sendo uma

expressão passível tão somente de descrições de suas várias estruturas assumidas ao longo da história, e não de conceituações.

Para Sarti (2003, p.39), “[...] a família não é uma totalidade homogênea, mas um universo de relações diferenciadas [...]”.

A família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. Segundo Rogoff (2005), os seres humanos nunca estão sozinhos, mas em comunidades culturais com uma história. Nesse sentido, o papel da família e da comunidade varia muito.

Na visão de Carter e McGoldrick (1995, p.26), “[...] a definição de “família”, assim como o momento das fases do ciclo de vida e a importância das diferentes transições, varia de acordo com o *background* cultural da família”, ideia corroborada por Jacquet e Costa (2005), ao afirmarem que a educação familiar depende mais do sistema cultural dos pais do que de seu pertencimento social.

Mello S. (2003, p. 53) nos adverte a olhar para as famílias, situando-as num contexto mais amplo, e afirma que “[...] as variações possíveis exigem a qualificação, ou seja, de que família estamos falando, de que país, de que estrato social, de que momento.”.

Na mesma direção, José Filho (2007, p.153) assevera que “[...] a família é uma instituição social historicamente condicionada e dialeticamente articulada com a sociedade na qual está inserida.”.

Colaborando com a tese de que não é possível reduzir o termo “família” a uma única definição, Szymanski (1992) sustenta:

Numa definição ampla, teríamos uma família quando pessoas convivem assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto. Não há uma definição única de família, na forma de um modelo de “família ideal”. (SZYMANSKI, 1992, p. 35).

Esse modelo de “família ideal” diz respeito ao que a autora denomina *família pensada* – aquela que tende a ser vista como a “correta”, a “desejável”, segundo o modelo de família nuclear –, em contraposição ao que a autora chama de *família vivida*, ou seja, a que se tem, na realidade.

Reduzir a ideia de família a um único modelo concebido como ideal, isto é, o da família nuclear burguesa, representa tomar como famílias desorganizadas, desestruturadas, as que fogem a esse padrão, discurso, o qual, inclusive, ainda é identificado junto aos profissionais que lidam com as famílias e até mesmo na literatura.

Mello S. (2003) utiliza o termo *poliformismo familiar* para se referir às múltiplas formas de organização assumidas pelas famílias, o que pode se constituir como fonte de um sentimento de desqualificação para os sujeitos, diante da constatação de que vivem numa organização familiar diferente da ideal.

Nessa mesma linha, Cecarelli (2007) enfatiza que o sistema representativo que chamamos “família” é tributário da ordem social que o produz e

[...] não é a proximidade genealógica, ou a consanguinidade, que determina a filiação. O denominador comum em todos os arranjos familiares — e aqui incluímos os novos arranjos — é o lugar que o bebê ocupa no imaginário, e na circulação do desejo, de quem o acolhe no mundo. (CECARELLI, 2007, p. 99).

Importante destacar a concepção de família enquanto construção histórica e social. Para isso, recorro a Ariès (1981), que, através de uma análise iconográfica da realidade europeia, constata a ausência do sentimento de família ou de vida familiar até a Idade Média. É a partir do século XVI, com a separação do mundo do trabalho do ambiente da casa, que o universo familiar vai se constituindo, delimitando os espaços público e privado, sendo o mundo público reservado ao homem e o privado, ambiente doméstico, à mulher.

É preciso ainda considerar que a família monogâmica, patriarcal, tem suas origens não por condições naturais, mas nas econômicas. Na sociedade de classes, com o surgimento da propriedade privada, advém a necessidade de se garantir filhos legítimos e, portanto, herdeiros indiscutíveis das posses de seu pai. Assim, surge também a necessidade de se assegurar a fidelidade, não do casal, mas da mulher, no casamento, reservando-se apenas ao homem o direito de desfrutar da liberdade dos relacionamentos extraconjugais, conforme ressalta Engels (1995).

O autor, remetendo ao estudo de Morgan, aponta que, até chegar à família monogâmica, houve um processo histórico de mudanças, no qual esta se constitui numa das cinco formas diferentes e sucessivas de família, passando por estágios de desenvolvimento.

Primeiramente, tínhamos a *família consanguínea*, na qual não havia a separação entre cônjuges distintos, sendo os filhos todos irmãos e irmãs que se tornariam cônjuges comuns, passando pela *família punuluana*, na qual houve a exclusão da relação sexual entre irmãos (filhos da mesma mãe) e, posteriormente, entre primos. Essa espécie de organização familiar cedeu lugar à *família sindiásmica*, caracterizada pela união entre casais, porém, sem a obrigatoriedade da coabitação exclusiva, passando depois à família

patriarcal, submetida ao poder paterno de seu chefe, na qual um só homem podia se casar com diversas mulheres e, por fim, chegando à *monogâmica*, diante da necessidade de garantir herdeiros legítimos para as propriedades paternas, conforme mencionado anteriormente.

Considero oportuno assinalar que ainda há variações nas formas de constituição das famílias, não somente associadas ao tempo, mas também aos lugares.

Como exemplos, cito a poliginia, o casamento de um homem com várias mulheres, que foi identificada na África por Lévi-Strauss (1956). O mesmo autor evidencia ainda a existência da poliandria, ou seja, a mesma esposa sendo compartilhada com vários maridos, em sociedades como a tibetana e do Nepal, dentre outros exemplos.

No Brasil, as transformações econômicas e sociais tiveram influência direta sobre as famílias. Dentre tais mudanças, refiro o que Porreca (2007) aponta, em levantamento bibliográfico que contempla aspectos vivenciados a partir da década de sessenta do século passado.

Tais aspectos incluem: mudanças na ocupação do espaço urbano, concentrando grande parte da população nacional em algumas metrópoles; o avanço econômico e a conseqüente concentração e centralização do capital, intensificando a desigualdade social e o empobrecimento de setores da população, gerando, assim, a necessidade da contribuição do salário da mulher, provocando mudanças na condição feminina e alteração do padrão de relacionamento entre gêneros; aumento do número de mulheres em todos os níveis de ensino, concorrendo para uma maior qualificação para ocupações mais bem remuneradas.

O autor cita ainda as mudanças ocorridas na década de setenta, como a difusão do movimento feminista, questionando o lugar social da mulher e seus direitos, bem como o uso da pílula anticoncepcional, o qual desvinculou a sexualidade da reprodução e promoveu mudanças significativas, ao transferir para a mulher o controle da reprodução biológica.

Nesse cenário, especialmente o papel da mulher/mãe se redimensiona, na medida em que ela se insere no mercado de trabalho, outrora universo eminentemente masculino, estando menos disponível às tarefas do lar e à educação dos filhos.

Com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, Zamberlan e Alves (2008) indicam também o aumento no número de crianças sendo cuidadas alternativamente. Além disso, recorrendo a vários estudiosos sobre o assunto, percebemos ainda outras

mudanças, como as ocorridas nas relações mãe-filho e o reconhecimento de avós e irmãos como agentes potenciais de cuidados.

Numa análise contemporânea, Petrini (2005) apresenta o cenário no qual se inserem as mudanças sociais e familiares. Dentre os aspectos citados, aborda a crise da modernidade como a crise da razão, na qual as exigências do mercado se sobrepõem às exigências humanas elementares. A implosão do tempo compõe igualmente esse cenário, no qual há a primazia do aqui e agora, do efêmero – a exemplo do fenômeno da moda; do individualismo em lugar da solidariedade; do crescimento da violência urbana relacionado a um processo de banalização; da ruptura do vínculo entre amor, sexualidade e fecundidade. Nesse contexto, menciona ainda uma crescente matrifocalidade, na qual a responsabilidade pelo sustento da casa e criação dos filhos é cada vez mais centrada na mãe, acompanhada de um crescente compartilhamento das tarefas educativas e de socialização com outras agências.

Na lógica da família enquanto construção histórica e social, eu focalizo a ideia de família presente na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 226, o qual representa um avanço com relação ao disposto nas Constituições anteriores.

Conforme Genofre (2003), a Constituição Federal de 1934 dispunha sobre a indissolubilidade do vínculo conjugal, respaldando o ideário da Igreja Católica, o que se faz presente também nas Constituições brasileiras subsequentes, ou seja, de 1946, 1967 e 1969. A partir de 1988, é ampliado o conceito de família, através do reconhecimento da união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar. “Anteriormente à Constituição Federal de 1988, apenas a família matrimonial tinha o reconhecimento e a proteção do Estado.” (MENEZES, 2008, p. 120).

Decorridas quase três décadas da promulgação da Carta Magna, é preciso considerar as grandes transformações pelas quais a família vem passando e a pluralidade de arranjos familiares presentes na contemporaneidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), família consiste no

Conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada

uma, que residam na mesma unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo) (PNAD 1992, 1993, 1995, 1996). (BRASIL, 2015).

Através dessa definição de família, observa-se que o IBGE restringe-a ao grupo domiciliar, ou seja, aos membros que convivem sob o mesmo teto, excluindo-se, assim, aqueles que não residem na mesma moradia.

Comparando os dados dos dois últimos censos do referido Instituto, obtidos nos anos de 2000 e de 2010, os casamentos formais cederam espaço às uniões consensuais, as quais aumentaram de 28,6% para 34,8%. Entre as pessoas que estão em união conjugal consensual, 6,1% são divorciadas, cuja proporção quase dobrou, passando de 1,7% para 3,1%.

O percentual de domicílios com um só morador (unidades domésticas unipessoais) subiu de 9,2% para 12,1%.

A proporção de famílias sob a responsabilidade exclusiva da mulher passou de 22,2% para 37,3%, inclusive em presença do cônjuge, o que se relaciona com o aumento no nível de instrução da mulher, a intensificação de sua presença no mercado de trabalho e a redução da fecundidade, concebida como o número médio de filhos que teria uma mulher, ao final do seu período fértil, que caiu de 2,38 para 1,86 filhos por mulher, sendo registrada ainda queda ao longo das décadas e em todas as regiões brasileiras.

Analisando tal situação, Sayão e Aquino (2010) afirmam:

Esse decréscimo no número de filhos demonstra algo bastante interessante: existe uma dimensão econômica objetiva naquilo que é conotado como sentimento de família. Isso significa que a determinação passou a ser menos de ancestralidade, tradição, etc., e mais de ordem econômica predominantemente. Os filhos passaram a custar mais. (SAYÃO; AQUINO, 2010, p. 32).

Tal situação traz como consequência a diminuição do número de crianças e o aumento do número de idosos, devido também ao crescimento da expectativa de vida. Além disso, foi registrado que, em média, as mulheres têm filhos mais tarde, aos 26,8 anos de idade. Os solteiros ainda representam mais da metade da população (55,3%).

Dentre as famílias que residem na mesma unidade doméstica (famílias conviventes), o tipo mais frequente, 53,5%, é o das monoparentais femininas.

Do total de casais com filhos, 16,3% se configuram em famílias reconstituídas, ou seja, núcleos constituídos após a separação ou morte de um dos cônjuges, nas quais

os filhos são de apenas um dos companheiros ou de ambos.

Foram localizados 60 mil casais homoafetivos no país, a maioria formada por católicos (47,4%) e mulheres (53%), porém, não há dados sobre o número de casais com filhos.

Uma pesquisa inédita, realizada no ano de 2013, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou um dado bastante inusitado. Há mais famílias com cães do que famílias com crianças. Segundo Ritto e Alvarenga (2015), de cada 100 famílias no Brasil, 44 possuem cães, contra 36 que têm crianças, situação motivada por razões demográficas e econômicas, como o alto custo de criação dos filhos e o preço das moradias.

Assim, observa-se que as mudanças atualmente constatadas nas famílias relacionam-se com questões referentes ao contexto no qual a sociedade está inserida e, por esse motivo, não podemos lançar nosso olhar para as famílias de forma isolada.

A concepção de família presente no Estatuto da Criança e do Adolescente também passou por mudanças. Em seu artigo 25, conforme o texto original, “[...] entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”, porém, a Lei nº 12010 de 2009, que trouxe inovações ao referido Estatuto, em seu parágrafo único, assim define família: “Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.”

Nesse contexto, o conceito de família deixa de se restringir aos laços consanguíneos, para abranger fatores de ordem emocional – a afinidade e a afetividade.

Na contramão, o Projeto de Lei nº 6583 de 2013, que dispõe sobre o Estatuto da Família, representa um retrocesso, na medida em que se propõe definir em lei que tipo de família poderá ter acesso a direitos. O texto reconhece família como “[...] a entidade familiar formada a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou de união estável, e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus filhos.” Assim, o reconhecimento da união estável para casais do mesmo sexo, pelo Supremo Tribunal Federal, no ano de 2011, está ameaçado por força de embates políticos. Nessa definição de família, não somente a união homoafetiva estaria excluída, mas também outros arranjos familiares que não se enquadrem nesse modelo. Aprovado em outubro de 2015, na Câmara dos Deputados, o projeto não seguiu para o Senado, por pressão de grupos contrários e, atualmente, continua em trâmite.

Caniço et al. (2010), embora com uma preocupação clínica, ao aludir à classificação utilizada pela Medicina Familiar em cinco tipos de famílias, propõem nova classificação, considerando três dimensões: estrutura e dinâmica global, relação conjugal e relação parental.

Quanto à estrutura e dinâmica global, são classificados vinte e um tipos de famílias (Díade nuclear, Família grávida, Família nuclear, Família alargada, Família com prole extensa, Família reconstruída, Família homossexual, Família monoparental, Dança a dois, Família unitária, Família de co-habitação, Família comunitária, Família hospedeira, Família adoptiva, Família consanguínea, Família com dependente, Família com fantasma, Família acordeão, Família flutuante, Família descontrolada e Família múltipla). No que concerne à relação conjugal, são seis tipos (Família tradicional, Família moderna, Família fortaleza, Família companheirismo, Família paralela e Família associação) e, quanto à relação parental, são sete tipos, divididos em famílias estáveis (Família equilibrada) e instáveis (Família rígida, Família superprotetora, Família permissiva, Família centrada nos filhos, Família centrada nos pais e Família sem objetivos).

As ideias e os dados apresentados anteriormente tiveram o objetivo de evidenciar o quanto é multifacetada a noção de família, além de explicitar a diversidade de configurações familiares presentes atualmente e a noção de família enquanto construção histórica e social, o que impossibilita seu enquadramento num único conceito e nos leva a falar não de família, mas de *famílias*, no plural.

Quanto às funções da família, na visão de Osório (1996), estas são: *biológica*, *psicológica* e *social*, embora relacionadas. A função *biológica* se refere ao dever de assegurar a sobrevivência da espécie. A função *psicológica*, ao afeto, ao apoio. A função *social* corresponde à busca de valores e à preparação para o exercício da cidadania.

Sakamoto (2007) vale-se de Aoki e Tardelli (1994) para caracterizar quatro funções da família, descritas pelos autores: *sexual*, *reprodutiva*, *econômica* e *educacional*; afirma que “[...] as duas primeiras são essenciais para a manutenção da própria sociedade, a terceira para a permanência da vida e a quarta para a preservação da cultura.” (SAKAMOTO, 2007, p. 21).

A autora também apela para Szymanski (1994), a fim de apresentar dois modos de pensar a família: *sociologicamente*, enquanto agente primário de socialização, e *psicologicamente*, enquanto centro de trocas afetivas.

Sakamoto (2007) traz ainda Parker (1991), que aponta a responsabilidade atribuída fundamentalmente à mulher, no cuidado e educação das crianças, seja ela mãe, seja tia, avó ou equivalente.

Rogoff (2005) compartilha de posicionamento semelhante, ao assinalar que as mães geralmente têm a responsabilidade primária pelo cuidado, durante os primeiros anos, e que, em todo o mundo, seu papel costuma ser central, porém, cita que a responsabilidade compartilhada pelo cuidado de bebês não parece atrapalhar o vínculo próximo com as mães, pois “[...] pessoas diferentes podem proporcionar cuidado, companhia, socialização e outros apoios à educação das crianças.” (ROGOFF, 2005, p. 105), o que, segundo a autora, possibilita a diferenciação de papéis.

Zamberlan e Alves (2008) autenticam a ideia, ao reconhecer que a mãe é a mais envolvida com a responsabilidade de educar os filhos, na maior parte das famílias contemporâneas.

Segundo Dalberio (2007, p. 41), “[...] a família é, portanto, uma situação real de algo criado ideologicamente para que o homem possa se reproduzir enquanto espécie e reproduzir a organização social na qual está inserida.”

É principalmente através da e na família que se dá a inserção no universo social, no ambiente cultural, promovendo a transmissão de valores, hábitos, comportamentos, linguagem, dentre outros, ainda que outros agentes socializadores participem do processo de socialização da criança, como a escola, o grupo de amigos etc. conforme Gomes (1994), Zamberlan e Alves (2008), Alves-Pinto (2003), Romanelli (2003), Setton (2005).

Nesse sentido, enquanto o principal agente socializador da criança, a família se constitui como um dos espaços para que o ser se torne humano. Nas palavras de José Filho e Dalbério (2007, p.155), “[...] a família assim, é um local onde as pessoas podem se humanizar na interação com as outras.” Na mesma direção, Sayão e Aquino (2010, p.43) afirmam que “[...] a família é responsável por transformar um filhote em um ser humano”.

Porém, há que se considerar que a família, muitas vezes chamada popularmente de porto seguro, local de acolhimento, também lidera o *ranking* dos ambientes onde mais ocorre a violência, especialmente contra a criança e o adolescente, sob todas as suas formas – física, psicológica ou sexual.

De acordo com dados do Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que é uma área técnica da Secretaria dos Direitos Humanos (SDH), a

maior parte das violações de direitos das crianças e adolescentes é cometida por algum membro da família, não sendo raros os casos de maus tratos, negligência, abuso sexual, dentre outros.

Tendo esse quadro como pano de fundo, é necessário refletir acerca dos discursos que podem vir a ser produzidos no sentido de culpabilização das famílias pelas mazelas das crianças.

É preciso considerar a situação de vulnerabilidade na qual vivem muitas famílias, conforme nos alerta Gomes (2003, p. 61-62):

E temos a impressão de que a miséria, a vida precária e deplorável de um grupo familiar, sobretudo, o abandono de crianças é fruto da irresponsabilidade do casal. Porém, a evidência parece inequívoca: à criança abandonada, objeto de violência alheia, civil ou militar, correspondem *famílias abandonadas*, objeto primeiro da violência social, institucionalizada.

Essa situação de abandono das famílias, sublinhada pela autora, sinaliza a necessidade de oferecimento de atenções básicas, para que cumpram seu potencial protetor, que inclui, conforme Carvalho (2003): *Acolhimento e escuta; Rede de serviços de apoio psicossocial, cultural e jurídico à família; Programas de complementação de renda e Programas de geração de trabalho e renda*, porém, na perspectiva de reconhecimento dos direitos sociais, superando uma política social movida pela compaixão, conforme defende a autora, para que as famílias possam partilhar com o Estado sua responsabilidade no cuidado e educação das crianças.

Genofre (2003) lamenta a não implementação efetiva de políticas sociais públicas, especialmente nas áreas de saúde, alimentação e educação, para atender às necessidades apontadas e denuncia a inversão de prioridades ou falta de vontade política, por parte dos governantes.

Assim, há que se compreender todas essas questões, para que não coloquemos a família no banco dos réus, tampouco na posição de vitimizada, no entanto, que possamos focar nos elementos que compõem toda a trama na qual a família está entrelaçada.

Resgatando as reflexões anteriores, penso ser necessário reconhecer a diversidade das famílias, conforme discutida por Szymanski (1992) e revelada através dos dados do IBGE, bem como a sua importância enquanto um dos principais agentes de socialização da criança, situando-as no contexto social, econômico e cultural do qual fazem parte (CARTER; MCGOLDRICK, 1995; CECARELLI, 2007; JACQUET;

COSTA, 2005; JOSÉ FILHO, 2007; MELLO S., 2003; PETRINI, 2005; PORRECA, 2007; ROGOFF, 2005), pois a conjuntura na qual se inserem as famílias pode interferir no cumprimento do seu papel quanto ao atendimento às necessidades das crianças, o que remete à demanda por políticas públicas de forma integrada com outras políticas (CARVALHO, 2003; GENOFRE, 2003; GOLDANI, 2002; SARTI; MARANHÃO, 2010).

Enfim, esboçado esse panorama, considero ter sido possível explicitar a ideia de família com a qual estou trabalhando e as questões que a esta se relacionam, pois permearão as discussões que se seguem.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa consiste em promover uma reflexão sobre a relação creche-família, apresentarei, nesta seção, discussões acerca do outro polo dessa relação, ou seja, a creche e seus meandros, buscando situá-la no contexto da Educação Infantil enquanto etapa de ensino da educação básica brasileira.

Conforme discutido anteriormente, a família constitui-se no primeiro e um dos principais agentes socializadores da criança. Paralelamente à família, a instituição de Educação Infantil também assume o papel de socializar a criança.

Enquanto agentes socializadores, escola e família são dois contextos nos quais a criança convive e que, por essa razão, se inter-relacionam, o que encontra respaldo nas teorias contextualistas, como a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), perspectiva, segundo Piffer-Lopes (2008), observada em vários estudos que tratam da relação escola-família (MAGALHÃES, 2007; MONDIN, 2006; MUSITU, 2003, AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA; 2000; ZAMBERLAN; ALVES, 1997 apud PIFFER-LOPES, 2008).

Dessa forma, não é possível pensar sobre a criança sem relacioná-la com seus contextos de vida e sem relacionar um contexto com o outro. Nessa perspectiva, criança, família e escola devem ser abordadas numa perspectiva sistêmica. Conforme Oliveira-Formosinho (1998, p. 167), as crianças “não são ilhas”. “Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura”.

No que diz respeito à Educação Infantil, a atual Constituição Brasileira representou um divisor de águas, na medida em que o atendimento à criança adquiriu a condição de direito desta e dever do Estado, assegurado através do artigo 208, inciso IV, o que veio se consolidar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96, na qual a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica, integrando-se aos sistemas de ensino, no lugar da benevolência, caridade ou mesmo favor às crianças oriundas de famílias pobres, como nos revela a história da Educação Infantil brasileira.

Oliveira (2008) toma a segunda metade do século XIX como marco para modificação do atendimento à criança, outrora assumido, no caso de crianças órfãs ou abandonadas, no meio rural, por famílias de fazendeiros e, na zona urbana, recolhidas nas “rodas dos expostos”.

Segundo Marcílio (2001), a roda dos expostos consistia num dispositivo giratório no qual a criança enjeitada era colocada do lado de fora da instituição e, ao girar a roda, a criança era passada para seu interior, sem que houvesse a identificação do expositor.

Freitas (2001) sugere a roda dos expostos como a única instituição de assistência à criança abandonada, por quase um século e meio. Com origem na Itália, durante a Idade Média, essa instituição de longa duração sobreviveu aos três grandes regimes da história brasileira, sendo o Brasil o último a extinguir esse sistema, perdurando até a década de 1950.

Fixada nos muros dos hospitais, a primeira roda de expostos brasileira foi implantada na cidade de Salvador, na Bahia, no século XVIII, em 1726, na Santa Casa de Misericórdia. O autor refere ainda o alto índice de mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas.

Kuhlmann Júnior (2010) afirma que, em substituição ou oposição às Casas dos Expostos, a creche surge como uma possibilidade para que as mães não abandonassem suas crianças. Segundo o autor, a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro foi a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), fundada em 13 de novembro de 1899.

De acordo com Oliveira (2008), as creches surgem com uma preocupação de cunho sanitarista, devido às precárias condições de vida da população operária e a consequente necessidade de assegurar a mão-de-obra. “O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva da educação das crianças pequenas” (OLIVEIRA, 2008, p. 100), sendo que o atendimento em creches tinha um caráter assistencial, vinculado à saúde. A responsabilidade por esse atendimento foi assumida, principalmente, por entidades filantrópicas de natureza religiosa, além das indústrias. Kuhlmann Júnior (2010) alude a três influências básicas identificadas no decorrer desse processo histórico: a médico-higienista, a jurídico-policia e a religiosa.

Oliveira (2008) acrescenta que, para as crianças de classes sociais mais abastadas, a partir de 1875, apareceram os jardins-de-infância, sob a responsabilidade da iniciativa privada e influenciados pelo movimento escolanovista.

A referida autora assevera que, no início do século XIX, com a urbanização e a industrialização nos grandes centros, houve mudanças provocadas pela inserção das mulheres no mercado de trabalho, gerando uma demanda às mães trabalhadoras no que tange aos cuidados com os filhos, fora do âmbito materno. São mencionadas as

“criadeiras”, as quais, em decorrência da alta taxa de mortalidade infantil, assumiram o estigma de “fazedoras de anjos”.

Também são aludidos movimentos em favor da implantação de creches para os filhos das trabalhadoras, na década de 20 e início dos anos 30, bem como o debate acerca da renovação pedagógica, mas voltado para os jardins-de-infância, que não eram destinados às crianças das camadas populares. Paralelamente às creches, o atendimento à criança ocorria em parques infantis, escolas maternais e nos citados jardins-de-infância.

Na década de 60, constata-se, nos parques infantis e nas escolas maternais, a presença de trabalhos com cunho escolarizante, visando compensar carências de ordem orgânica e cultural das crianças.

A teoria da “privação cultural”, na década de 70, influenciou decisões políticas no atendimento à criança, como a elaboração de propostas na perspectiva da “educação compensatória”, de sorte a oferecer condições para que as carências das crianças oriundas de famílias de baixa renda pudessem ser atenuadas.

A expansão do atendimento em creches e pré-escolas se deu a partir do aumento do número de mulheres no mercado de trabalho e da defesa dessas instituições como instâncias de desenvolvimento da criança.

É assinalada pela autora a diferença no atendimento segundo a classe social da criança, havendo, por um lado, uma proposta escolarizante, no sentido de um arremedo das práticas tradicionais da escolaridade subsequente, voltada ao desenvolvimento da criança de classe média e, por outro, um atendimento com caráter compensatório ou assistencialista, destinado à criança de família de baixa renda.

O processo de municipalização da educação pré-escolar pública, na década de 70, é citado pela autora, além do estabelecimento da educação oferecida em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, de acordo com a Constituição Federal de 1988, conforme anunciado anteriormente, o que consistiu numa conquista, fruto da luta de movimentos feministas e sociais.

Apesar da expansão da educação pré-escolar, a autora lembra: “O filhote esquecido nessa expansão era a creche; que, embora reconhecida como instituição educacional, permanecia muito identificada com a ideia de favor e situação de exceção” (OLIVEIRA, 2008, p. 116), situação que ganhou novos contornos com a inclusão das creches nos sistemas de ensino, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96.

Não obstante às mudanças no nível legal, há ainda muitos desafios a serem superados para que a creche consolide sua condição de instituição com caráter educacional formal, na qual o cuidar e educar se constituam elementos indissociáveis.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Pacheco e Dupret (2004) revelam que a visão que os pais têm da creche ainda é *assistencialista-custodial*. O alto nível de satisfação com os serviços oferecidos pela creche se deve, provavelmente, à compreensão, por parte das famílias da creche, como *extensão do trato familiar* e não como um espaço formal de estímulo ao desenvolvimento infantil.

Retomando a história da Educação Infantil no Brasil, é possível observar, na literatura, uma tendência em apontar uma suposta dicotomia entre a instituição com objetivos educacionais – neste caso, os jardins-de-infância – e instituição com os objetivos assistenciais – a creche –, no entanto, não é possível cuidar sem implicações educacionais e vice-versa.

Kuhlmann Júnior (2010) tece críticas à insistência na negação do caráter educativo das instituições associadas a entidades ou propostas assistenciais. Para o autor, “[...] o que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária aos quais se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos”. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 74). Dessa forma, havia um modelo de educação tanto para o jardim de infância destinado aos ricos, como para os asilos e creches reservados aos pobres, embora com propósitos diferentes.

Assis (2010) assevera que, durante muito tempo, tentou-se explicar as dificuldades enfrentadas pela Educação Infantil por meio dessa ambiguidade, que hoje está resolvida, ao menos teoricamente, pois, na prática, essa dicotomização ainda é uma realidade. Afirma que “[...] o termo cuidar-educar já está se tornando um jargão sem que tenha sido suficientemente entendido e incorporado às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil” (ASSIS, 2010, p. 94).

Para Costa (2010), é preciso superar a ideia de cuidado como simples atividades que devem ser promovidas junto às crianças, geralmente com vistas a atender demandas de ordem orgânica: vestir, trocar, higienizar, alimentar, entre outras, ampliando para o entendimento de cuidado enquanto atitudes de atenção, interesse, desvelo, preocupação, acolhimento. Assim, ao invés de um ato mecânico, repetitivo, o cuidado se insere num contexto associado ao desenvolvimento da criança, o qual inclui aspectos individuais, físicos, psíquicos e culturais.

Nessa linha, as análises de Pasqualini e Martins (2008) questionam o binômio cuidar e educar, defendendo que pouco contribui para o entendimento da especificidade da Educação Infantil. O cuidar, embora inerente à Educação Infantil, não é específico dessa etapa de ensino, pois também se faz presente em outras etapas. Além disso, cuidar e educar podem assumir uma diversidade de formas, dependendo de *como e para quê*. Dessa maneira, não é qualquer cuidar e educar que qualifica a Educação Infantil e que “[...] buscar a especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena implica a proposição de objetivos educacionais e procedimentos de ensino específicos ou próprios a esse segmento.” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 95).

Assim, o binômio cuidar e educar, tão frequentemente preconizado como marca da especificidade da Educação Infantil, adquire novo sentido, a partir das reflexões de Pasqualini e Martins (2008), pois depende da adequação dos seus objetivos e procedimentos à singularidade dessa etapa de ensino.

Considerando ainda a indissociabilidade do cuidar e educar, as autoras questionam a utilização desses dois termos, apresentando discussões que tomam o termo *educar* num sentido mais abrangente, contemplando o *cuidar*.¹

Para além do binômio cuidar e educar, é preciso considerar a Educação Infantil enquanto espaço para desenvolvimento e expressão das diversas linguagens da criança.

Kishimoto (2010) defende que, “[...] para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira” (KISHIMOTO, 2010, p.2), devido à importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Atualmente, temos, por um lado, a pré-escola, destinada a crianças de quatro e cinco anos, na qual se observa uma tendência na antecipação de práticas características do Ensino Fundamental, cuja atuação possui caráter propedêutico, no sentido de preparação das crianças para as etapas seguintes de escolarização. Por outro lado, temos a creche, para crianças de zero a três anos, cuja tendência é marcada pela substituição do atendimento oferecido na esfera doméstica, fortemente influenciada pela tradição higienista na assistência às crianças pequenas.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, possui sua especificidade, como afirma Oliveira (2008, p.38): “Creches e pré-escolas não devem

¹ Embora Pasqualini e Martins (2008) defendam a utilização do termo “educar”, em substituição ao “cuidar e educar” – e eu concorde com a discussão desenvolvida pelas autoras –, optei por utilizar este último (“cuidar e educar”), em razão de ser mais conhecido na literatura, visando prevenir possíveis compreensões equivocadas.

nem substituir a família nem antecipar práticas tradicionais de escolarização.”

No entanto, Pasqualini e Martins (2008) nos alertam para o discurso referente à perspectiva antiescolar, que descaracteriza a Educação Infantil enquanto espaço de acesso ao conhecimento sistematizado. O fato de pertencer ao âmbito escolar consiste no elemento que diferencia a Educação Infantil da educação desenvolvida por outras agências socializadoras, atribuindo singularidade ao papel do professor, enquanto responsável pelo ensino de natureza escolar.

Quanto à creche, foco das reflexões desta seção, quando pertencente à esfera pública, não deixa de se constituir enquanto agência de apoio à criança em situação de vulnerabilidade pessoal ou social, bem como num dispositivo de auxílio aos seus familiares, para ocupação junto ao mercado de trabalho.

Apesar dessa condição, há que se pensar a creche enquanto instituição eminentemente educativa, de estímulo ao desenvolvimento infantil, destinada a todas as crianças e não somente às mais pobres, caso contrário, corremos o risco de reconduzi-la à sua gênese, marcada pelo assistencialismo enquanto uma proposta educacional dirigida às classes populares.

Como instituição educativa formal, a creche deve se caracterizar pela intencionalidade pedagógica das suas ações, sendo estas planejadas, executadas e avaliadas com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Creche, enquanto espaço escolar, deve ser um ambiente no qual ocorra a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, o que não se confunde com uma perspectiva de antecipação de práticas do Ensino Fundamental, mas num lugar de apropriação da cultura escolar, através da interação com outros mais experientes, por meio de atividades sistematicamente organizadas com essa finalidade, diferenciando-se, assim, da família, que também cuida e educa, mas de maneira não formal, não sistematizada.

Expressas as considerações sobre a Educação Infantil que servirão de aporte teórico para a discussão dos dados, apresentarei e discutirei na próxima seção a relação escola-família e a ideia de complementaridade.

4 A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E A IDEIA DE COMPLEMENTARIDADE

Ao tratarmos da relação escola-família, estamos focalizando uma *relação entre culturas* (STOER; SILVA, 2005), ou seja, uma relação entre a cultura escolar e as culturas locais, “o que pode levar a situações de continuidade cultural e social, mas também de distância, de ruptura ou de choque cultural, ou ainda de aculturação e de violência simbólica.” (SILVA, 2010).

Nesse sentido, Rogoff (2005), pesquisadora norte-americana, coopera com a discussão, ao considerar benéfica a participação da criança em diferentes sistemas culturais. Recorrendo a dados constantes em alguns trabalhos, a autora menciona os benefícios para as crianças, incluindo a valorização da sua própria origem, a flexibilidade cognitiva e social, dentre outros. Nessa perspectiva, as práticas culturais diferentes podem enriquecer-se entre si, sem serem excludentes.

No que concerne especificamente à diferença entre as práticas da comunidade e as escolares, a autora defende a ideia de complementar, como elucidado no excerto a seguir:

Nos debates sobre como auxiliar as crianças de comunidades que tradicionalmente não têm desenvolvido práticas escolares, muitos estudiosos afirmam que o ideal é a adaptação de práticas de casa e da escola. Stuart McNaughton (1995) se refere a esse processo como o desenvolvimento de destreza, em uma postura cooperativa, que otimize as práticas escolares e da comunidade. Eu acrescentaria que o desenvolvimento da destreza envolve o uso flexível de diversas posturas – ou a combinação para produzir novas - de forma que novas condutas não substituam necessariamente as anteriores, mas as complementem, segundo as circunstâncias. (ROGOFF, 2005, p. 286).

Traduzindo a ideia, a escola precisa aprender com as famílias e vice-versa, sem, contudo, abandonar o que cada uma valoriza.

Bondioli e Savio (2013) comentam o resultado de uma experiência italiana desenvolvida ao longo de aproximadamente uma década de trabalho, na qual *qualidade e participação* consistem em dois elementos indissociáveis, ou seja, para as autoras, não há qualidade sem participação, sem negociação.

Defendem que o agir educativo exige *sinergia* entre todos os que estão envolvidos, cuja qualidade é definida através do debate quanto aos valores, objetivos, prioridades. Nesse contexto, os pais são tidos como protagonistas, o que significa pensar a educação das crianças como uma tarefa compartilhada entre famílias e profissionais:

Podemos concluir que a participação é um aspecto fundamental da qualidade das instituições para a infância porque o desenvolvimento, o crescimento sadio, a educação das crianças se baseiam principalmente na coerência dos valores e dos objetivos entre casa e instituição, na sinergia entre os dois ambientes no que diz respeito à realização de um projeto educativo compartilhado com a criança, na complementaridade das práticas e das estratégias educativas de pais e educadoras. (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 32).

Com esse excerto, é possível verificar que a complementaridade de práticas e estratégias educativas se constitui num dos aspectos fundamentais, juntamente com a coerência e a sinergia, quando se trata da relação entre instituição e famílias.

As autoras tratam da problemática da solidão vivenciada pelos pais, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua tarefa educativa, propondo a discussão e o debate estimulados e promovidos pela instituição, permitindo que se estabeleça um compartilhamento do projeto educativo entre profissionais e famílias, o que não significa ensinar o “ofício de pais”, mas possibilitar que sejam coautores desse projeto, pensando juntos sobre este. Significa ainda proporcionar às famílias o conhecimento daquilo que acontece na escola e informá-las a propósito das estratégias mais eficazes a serem utilizadas no âmbito familiar, mantendo diferenciados os papéis de um e de outro contexto. Trata-se, portanto, da “[...] passagem de um modelo instrutivo, com ações unilaterais em que o educador transfere o próprio saber e as próprias experiências aos pais, para um modelo coevolutivo [...]” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 224).

De sorte a favorecer a participação das famílias, as trocas cotidianas se mostram mais importantes do que procurar envolver o maior número possível de pais, nos momentos de encontro, sendo necessária, para tanto, uma boa relação dos profissionais com as famílias, construindo significados *com* e não *sobre* ou *para* as famílias, levando os pais a superar a posição de meros *usuários* de um serviço.

Nesse sentido, a creche é considerada interlocutora das famílias, no processo educativo, não como substituto social. Possui papel formativo e cultural para as famílias, para criar uma imagem diferente da criança.

A ideia de coerência ou continuidade entre as práticas da escola e da família (BONDIOLI; SAVIO, 2013), com o discurso de que diferentes condutas são enriquecedoras para as crianças (ROGOFF, 2005), pode parecer atinente a perspectivas contraditórias entre si, porém, Fortunati (2009) adota um ponto de vista em que ambas não se excluem, mas se complementam.

Ao abordar a experiência italiana de San Miniato, o autor oferece uma

perspectiva de complementaridade na relação entre a escola de educação infantil e famílias, a qual compreende a centralidade da família, entendida enquanto criança e pais, considerada coprotagonista do processo educativo.

A perspectiva inicial encontra, neste caso, elementos de complementaridade, na medida em que *já não é apenas importante*:

- . acompanhar a experiência das crianças com atenções diretas dos adultos;
- . estabelecer elementos de coerência e de continuidade entre a experiência na família e na escola de educação infantil;
- . comunicar e compartilhar as experiências realizadas em um troca contínua com as famílias; *mas ao mesmo tempo também é importante*:
- . captar as capacidades das crianças para construir as próprias referências nos diferentes contextos que compõem sua ecologia de vida cotidiana;
- . apoiar a relação dos elementos de diferença para aumentar o ângulo de cada um dos pontos de vista em jogo;
- . permitir a troca de experiências e de vivências para sustentar a elaboração serena e consciente de novas estratégias educacionais. (FORTUNATI, 2009, p. 48-49, itálicos meus).

O autor apresenta a proposta do *grupo de pais* como um compartilhamento de experiências, tendo o educador como coordenador, todavia, sem dirigir a situação, pois este não se constitui num sábio detentor de prescrições e receitas. Defende a necessidade desse espaço como uma oportunidade de encontro, trocas de pontos de vista entre os pais, momentos de reflexão, partindo do pressuposto de que os modelos educacionais se mostram contraditórios e transmitidos de modo confuso.

Essas duas experiências italianas (FORTUNATI, 2009; BONDIOLI; SAVIO, 2013), bem como a perspectiva de Rogoff (2005), constituem referências significativas para a discussão da complementaridade creche-família. Nesta última, tanto creche como família consistem em comunidades culturais, de forma que as diferenças entre ambas podem servir como impulso para o desenvolvimento criativo de novos hábitos culturais, e cada uma pode oferecer um enriquecimento à outra.

Em Fortunati (2009), a complementaridade aparece numa concepção alargada, na qual se inclui a ideia de continuidade; entretanto, o autor a amplia, valorizando também as diferenças entre os variados contextos de desenvolvimento da criança como importantes para seu desenvolvimento. Em sua proposta, as famílias (crianças e pais) são vistas como protagonistas, o que também ocorre em Bondioli e Savio (2013), cujo protagonismo igualmente é focalizado. Neste último, o termo *sinergia* comparece de forma muito frequente no texto. No *Dicionário Aurélio*, a palavra “sinergia” significa “ato ou esforço coletivo”, traduzindo a proposta de agir coletivamente na construção do

projeto educativo, no qual todos os envolvidos são chamados a participar.

Sob essa ótica, manifesta-se a necessidade de momentos de trocas, de diálogo, por iniciativa da instituição, sem, contudo, significar a imposição de modelos ou pontos de vista.

Saisi (2010), em sua pesquisa, nos revela que não há um movimento para incorporar no projeto pedagógico da escola as informações provenientes da família.

Para Mayall (2010, p.170), “[...] sociedades mais igualitárias podem confiar sem questionamentos no comportamento dos pais; sociedades mais divididas socialmente podem questionar e tentar modificar esse comportamento [...]” A autora afirma que, ao frequentar a creche, os objetivos de socialização do Estado entram em cena, podendo haver conflitos em relação às práticas parentais e a possibilidade de modificação dessas, por parte do Estado.

Na base desses conflitos, sustentam Sarti e Maranhão (2010), está o que aparece como uma “falta” permanente. Nesse sentido, a creche acaba por ocupar um lugar simbólico como suporte de uma falta familiar, “[...] extensão de uma função familiar permanentemente idealizada.” (p. 227).

Tal visão, comumente identificada por meio de práticas desenvolvidas pelas escolas, pode escamotear concepções regidas pelo pressuposto da “família incompetente”, se afinando com as ideias de Cunha (1997), ao analisar o ideário presente nos anos 30, no qual as famílias não se constituíam como instâncias capazes de educar, sendo que somente “grupos educacionais especializados” poderiam desempenhar a função educacional.

Cunha (1997) afirma que é nesse contexto que surgem estratégias de intervenção direta sobre as famílias. “A solução para essa dificuldade consistia em envolver as famílias, especialmente as famílias nocivas, em um trabalho de cooperação entre o lar e a escola.” (CUNHA, 1997, p. 57). Assim, sob a alegação de que as famílias seriam desqualificadas para educar, instalam-se propostas numa abordagem higienista. Essa perspectiva de educação dos pais também é problematizada em Faria Filho (2000), através de uma análise histórica das relações escola-família.

Considero relevante destacar também a questão dos discursos sobre a crise de autoridade da/na família contemporânea, aparentemente inepta para educar, nos termos de Monteiro e Schilling (2013).

Diante do cenário de violência, consumismo, individualismo, segundo as autoras, a família é convocada, de maneira individual e não social, a exercer a sua

função disciplinadora para além daquilo que seria o seu papel, tendo que dar conta de problemas causados pela perversão do sistema social.

As autoras defendem a ideia de que a crise de autoridade, na família, consiste num discurso produzido com o objetivo de invalidar os saberes da família e substituí-los por saberes especialistas:

Quando a família não dá conta de exercer a sua função disciplinar, os saberes-psi operam por meio de explicações e justificativas, no sentido de não apenas de torná-la incapaz na educação dos filhos, mas, também, de substituí-la, de estabelecer os modos de se conduzir e, assim, de governar a conduta da sua prole. (MONTEIRO; SCHILLING, 2013, p. 237).

Enfatiza Rogoff, 2005, p. 112: “Na verdade, os “especialistas” reivindicam o direito de determinar as práticas de educação das crianças, o que se pode ver nas leis que regulamentam direitos e responsabilidades dos pais e nas políticas promovidas por agências sociais.”.

Sayão e Aquino (2010), ao abordar o impacto sobre os pais do discurso dos chamados “especialistas”, assinalam que...

[...] esse discurso profissional vem colaborar com um duplo rompimento, eu creio. Primeiro, com a própria função de pai e mãe, já que estes abdicam do que eles mesmos poderiam pensar sobre o que fazer e não fazer com o filho, em nome dos discursos ditos científicos e profissionais. Segundo, com tudo aquilo que pais, avós e outros antepassados disseram, fizeram e construíram. Esse patrimônio passa a ser considerado anacrônico porque, no lugar da tradição familiar, introduzimos o discurso profissional. (SAYÃO; AQUINO, 2010, p. 77).

E questionam: “[...] não é a esse fenômeno que damos o nome de deserção? Por que os pais iriam querer se responsabilizar por sua tarefa, se há quem o faça?” (SAYÃO, AQUINO, 2010, p. 78). Para os autores, *deserção educativa* diz respeito à postura dos pais perante os filhos, ao exercer o papel educativo, caracterizado pelo não querer ter o trabalho de educá-los, o desejo de que estes tenham limites, mas sem precisar impor.

Os autores discutem ainda o que denominam *angústia da paternidade*, caracterizada pela preocupação dos pais em tornar os filhos felizes, atendendo a todas as suas vontades e, com isso, perdendo a chance de descobrir o privilégio da paternidade.

A partir dessas considerações, é possível depreender o quão complexo tem sido o cumprimento da tarefa educativa das famílias junto às crianças e a necessidade de

compartilhá-la com as instâncias também responsáveis por essa tarefa, como a escola. Por essa razão, é necessário haver uma relação de proximidade entre ambas:

Ao mesmo tempo em que se é aluno também se é filho e vice-versa, o que faz com que família e escola estejam interligadas; entretanto, é importante que se perceba quais são as funções e as responsabilidades de cada uma, para as duas não ficarem em um “jogo de empurra”, onde o aluno acaba ficando no meio, quando na realidade, ele é a personagem de importância indiscutível para ambas, mas suas necessidades ainda continuam à espera de um olhar mais apurado. (SOUSA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 7).

Assim, a complementaridade precisa se processar no sentido de uma via de mão dupla, na qual instituição e família se complementam mutuamente, de forma bilateral, perspectiva que considero propícia ao desenvolvimento da criança e, portanto, desejável na Educação Infantil.

Contribuindo com a discussão sobre complementaridade, Didonet (2000, p.17), acrescenta:

Só se complementa aquilo que já foi feito ou está em curso. Portanto, as instituições de educação infantil devem estar articuladas com as famílias e a comunidade para encontrar os conteúdos, os valores, as atitudes que serão repassados às crianças, para estabelecer as sequências de seus programas.

Segundo o autor, essa visão de complementação significa *ir além* da educação recebida no seio da família e na comunidade. “A creche acrescenta a diversidade e a complexidade do conhecimento, de vivências sociais, de manifestação das emoções.” (DIDONET, 2016, não paginado).

Mello A. (2010) enfatiza a importância da negociação entre instituição e famílias, para uma maior definição do papel e das funções de cada parte. No entanto, adverte que essa clareza na definição de papéis “[...] não deve enrijecer as fronteiras divisórias das áreas de cada uma delas.” (p. 185).

Dessa maneira, tendo em vista a necessidade de negociação entre instituições de Educação Infantil e famílias, resgato o que Bondioli e Savio (2013) preconizam: para que haja negociação, é preciso participação. Não é possível negociar *qualidade* sem *participação*, todavia, há que se refletir sobre o caráter dessa participação.

Pesquisa baseada em ideias foucaultianas, realizada por Siqueira (2007), concluiu que o discurso da participação das famílias nas escolas pesquisadas funciona como uma estratégia de governo para convencer os responsáveis dos alunos da importância de acompanharem a vida escolar de seus filhos.

Estudo com tendência teórica semelhante, desenvolvido por Dal’Igna (2010), sustenta que o *compartilhamento de responsabilidades*, necessário para a construção de *parceria*, possui o objetivo de fixar as famílias a um aparelho de normalização, que consiste em manter a família incluída, para que se possa normalizá-la, tendo como base um padrão. Tal processo, de acordo com a autora, produz como efeitos um *borramento das fronteiras* entre escola e família e o *alargamento de funções* familiares e docentes. Analisa a *tecnologia da participação* enquanto uma *tecnologia de poder* que age sobre a *mulher-mãe*, de forma a torná-la *parceira*, capaz de agir sobre si e sobre os outros. A *parceria* se faz então necessária para o *governamento* dos sujeitos, a um custo político e econômico mínimo.

Assim, a participação, construída nesse sentido, não seria adequada e nem desejável na relação entre instituição de Educação Infantil e famílias.

Considerando que a participação da família na escola ainda é um dos desafios e vem sendo tão reclamada pelas instituições, Paro (2000) arrola três elementos que denomina condicionantes de participação, a saber: 1) Condicionantes econômico-sociais ou as reais condições de vida da população; 2) Condicionantes culturais ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação e 3) Condicionantes institucionais ou os mecanismos coletivos. Compreender o que influencia ou determina a participação das famílias, na escola, é imprescindível para evitar análises superficiais a respeito da não participação.

No esforço de buscar saídas para esse labirinto, Almeida (2013) percorreu um caminho, em sua pesquisa, no qual procurou promover experiências e oportunidades de desenvolvimento qualitativamente diferentes para famílias e educadores, através de momentos de reflexão sobre suas crenças e práticas, explicitando um processo de busca do diálogo entre ambos, percurso também trilhado por outros autores, como Szymanski (2015).

Numa perspectiva freireana, a autora aborda o processo de construção de uma relação dialógica entre escola e famílias, superando o modelo educativo denominado educação “bancária”, o que envolve reciprocidade e trocas de saberes.

Discute a necessidade de conhecimento mútuo, para que se possa compreender a raiz das diferenças entre ambos e de uma atuação na busca do consenso sobre as práticas educativas adotadas. Tomado como ponto de partida para uma boa parceria escola-família, o conhecimento mútuo, segundo a autora, envolve visitas domiciliares, conhecimento do bairro, do cotidiano das famílias, de sua história e origens.

É um momento importante de escuta e observação respeitosa por parte dos educadores, que devem deixar de lado julgamentos feitos *a priori* a respeito das famílias. É desejável entre os educadores a atitude de que também podem aprender com as famílias e somar esforços para oferecer uma boa educação para as crianças pequenas. (SZYMANSKI, 2015, p.101).

Dentre as possibilidades de aproximações e trocas e entre instituições e famílias, citadas pela autora, destaco: a construção conjunta e discussão do PPP - Projeto Político-Pedagógico da escola; levantamento das expectativas das famílias sobre a educação a ser oferecida a seus filhos; período de adaptação enquanto momento de acolhimento para crianças e suas famílias; autoavaliação participativa, na qual a presença dos pais é fundamental, visando o aperfeiçoamento do PPP; planejamento das reuniões de modo criativo e com a colaboração das famílias; participação dos pais/responsáveis nas vivências em situações de jogo descontraído com seus filhos etc.

Uma das oportunidades de incluir as famílias no projeto institucional, de maneira formalizada, consiste nos Conselhos Escolares previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Artigo 14, Inciso II: “Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, como uma implementação do princípio constitucional da gestão democrática no ensino público, estabelecido no Artigo 206, Inciso VI da Constituição Federal de 1988.

De iniciativa do governo federal, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, divulgado no ano de 2004, visa a “[...] fomentar a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares nas escolas públicas da educação básica” (BRASIL, 2004, p.9), por meio de material didático específico, composto por um caderno instrucional destinado aos dirigentes e técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e seis cadernos instrucionais direcionados aos conselheiros escolares.

O material se propõe ser uma contribuição com a discussão sobre os Conselhos Escolares enquanto estratégia para efetivação do princípio constitucional da gestão democrática da escola pública e não como uma diretriz a ser seguida.

No entanto, uma análise do impacto do citado Programa realizada por Alves (2010) revelou que o fortalecimento do Conselho Escolar não é uma política nas redes escolares municipais observadas, sendo que o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares não impactou a gestão das escolas nas redes observadas. Concluiu ainda que a implementação da gestão democrática, conforme preconizada no Programa,

não tem sido objeto de preocupação dos Conselhos. Os resultados desalentadores dessa pesquisa demonstram que o desafio continua.

Com o mesmo propósito estabelecido pelo mencionado Programa, a estratégia 19.5 da meta 19, que trata da gestão democrática, do atual Plano Nacional de Educação, aprovado no ano de 2014, recomenda o estímulo à constituição e ao fortalecimento de Conselhos Escolares. A partir do Plano Nacional de Educação, cada município possui a responsabilidade de definir metas e estratégias no seu Plano Municipal de Educação, objetivando efetivar o que foi instituído nacionalmente.

Diversos autores apontam e defendem a importância da participação das famílias, nos Conselhos Escolares ou Conselhos de Escola, como muitas vezes são denominados, enquanto prática respaldada no princípio da gestão democrática da escola pública (CORRÊA, 2002; MATSUI, 2006; SILVESTRINI, 2006; SAMBRANO, 2010; MONÇÃO, 2013; MEIRA, 2016). Apesar de importante, os autores revelam que tal prática não se tem consolidado na realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, permanecendo ainda como uma batalha a ser enfrentada.

A partir dos referenciais expostos, considero ter sido possível abrir a discussão sobre a ideia de complementaridade, considerando especialmente as contribuições de Bondioli e Savio (2013), Fortunati (2009) e Rogoff (2005). Os autores permitiram compreender que tanto a coerência entre família e Instituição de Educação Infantil, com relação aos valores e objetivos educacionais, como também as diferenças entre as práticas culturais de cada um desses dois principais contextos de desenvolvimento da criança são importantes, proporcionando-lhe diferentes referências, expandindo assim o seu repertório de conhecimentos e possibilidades.

Na sequência, apresentarei a próxima etapa do percurso metodológico da pesquisa, ou seja, a Pesquisa Descritiva, ocasião em que explicitarei os procedimentos de obtenção de dados.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, pretendo expor minhas opções metodológicas e a rota que tracei, tendo em vista o alcance dos meus objetivos de pesquisa.

Considerando que meu objeto de estudo consiste em investigar as interações que se estabelecem entre creche e famílias, minha pesquisa enquadrou-se numa abordagem qualitativa, a qual compreendeu o nível do estudo exploratório, mas avançou para o estudo descritivo, conforme Gil (2008), ao realizar a classificação das pesquisas segundo seus objetivos.

De acordo com o autor, “[...] muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (GIL, 2008, p.27). Já as pesquisas descritivas

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. (GIL, 2008, p. 28).

Classificando a pesquisa em função de seu delineamento, de acordo com Gil (2008), tem-se, por um lado, a pesquisa bibliográfica e, por outro, a pesquisa descritiva, cujos procedimentos incluem pesquisa documental, observações e entrevistas.

Apesar de a abordagem ser qualitativa, não excluiu a possibilidade de uso de dados quantitativos, quando estes se fizeram necessários, pois, segundo Minayo (2011, p.7), “[...] considera-se que essas duas abordagens se complementam uma vez que sempre há ações quantificáveis, assim como sempre existe implicação subjetiva em todas as ações humanas.”.

Conforme anunciado anteriormente, apresentarei, a seguir, a primeira etapa desta investigação, ou seja, o mapeamento das discussões acerca da questão da complementaridade escola-família presentes na literatura, pois serviram de base para orientar os demais passos da pesquisa.

5.1 Pesquisa Exploratória

Pelo já exposto, para definir a pesquisa exploratória, busquei referências em Gil (1999), para quem as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito, bem como

prover o aprimoramento de ideias. São realizadas especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado. Ideias semelhantes são encontradas em autores como Severino (2007) e Triviños (1987).

Severino (2007) afirma que “[...] a *pesquisa exploratória* busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Triviños (1987), por sua vez, assinala: “Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. [...] Um estudo exploratório, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Em outras palavras, as pesquisas exploratórias oferecem informações de forma a elucidar o objeto de estudo, ampliando o conhecimento do pesquisador e contribuindo com a realização de novas investigações ou com o desenvolvimento das próximas etapas do processo de pesquisa.

Assim, imbuída dessas ideias, esta subseção, denominada Pesquisa Exploratória, contém a presente apresentação e um tópico intitulado “Mapeamento sobre a complementaridade escola-família presente na literatura”, no qual fui movida por estes dois objetivos específicos da minha pesquisa:

- . Pesquisar na literatura o conceito de complementaridade e os indicadores da sua presença na relação creche-família;
- . Identificar e analisar, através da literatura sobre o tema, fatores que podem interferir na efetivação da complementaridade, no atual momento histórico da família brasileira e da creche pública.

O resultado desse estudo será apresentado a seguir.

5.1.1 Mapeamento sobre a complementaridade escola-família presente na literatura

Buscando referências na literatura sobre o tema, percebi que a discussão sobre a complementaridade escola-família aparece ainda de forma incipiente. Neste ponto, apresentarei um panorama de como se encontra, em diferentes fontes de pesquisa, a referida discussão.

As produções referem-se às publicações a partir do ano de 1996, pós-LDBEN,

período no qual a Educação Infantil assume especificidades antes não reconhecidas pela legislação. A busca ocorreu em novembro de 2014, abrangendo, dessa forma, as publicações existentes até a referida data. Os descritores utilizados para a busca têm relação com o objeto de estudo, a saber: família, Educação Infantil, creche.

As fontes de pesquisa adotadas foram:

- Teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, especificamente dos cursos que têm Mestrado e Doutorado em Educação com nota mínima de quatro;
- Trabalhos publicados nos periódicos nacionais Qualis A1, A2, B1 e B2, conforme indicados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da área de Educação²;
- Documentos oficiais que abordam a relação escola-família;
- Documentos dos organismos multilaterais que focalizam a relação escola-família, devido à influência exercida especialmente pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na Educação infantil contemporânea, conforme constatado em Lucas (2009).

No que diz respeito às teses e dissertações, foram encontradas vinte produções que tratam da relação entre instituição de Educação Infantil e famílias, dentre estas, três se referem à realidade de pré-escola (CERIBELLI, 2011; MONDIN, 2006; MORENO, 2012). Embora meu estudo se refira especificamente à creche, optei por apresentá-las aqui, pois os resultados se mostram como importantes para reflexão sobre a Educação Infantil como um todo.

Sobre a ideia de complementaridade, apenas duas produções são mais específicas.

Fortkamp (2008), em seus estudos, denominados como “*achados*” do levantamento bibliográfico sobre complementaridade, apresenta um panorama sobre a questão. Dentre as produções abordadas, identifica autores que fazem referência, mas não desenvolvem o conceito de complementaridade, como Haddad (1987) e Ferreira e Vitória (1993). Em Vitória (1999), a questão permanece em aberto, segundo Fortkamp (2008).

² Em ambos os casos, ou seja, no primeiro e segundo itens, os critérios de seleção foram empregados em função do reconhecimento das publicações em termos de qualidade, o que imprime um caráter de seriedade ao trabalho de pesquisa.

No entanto, a ideia de complementaridade aparece como “[...] compartilhamento de tarefas exercidas por duas instituições que, embora necessitem estar próximas, realizando parcerias, mantêm-se distantes e permeadas por conflitos.” (MAISTRO, 1999; FONSECA, 2000 apud FORTKAMP, 2008, p. 21).

Nessa mesma direção, a autora menciona Haddad (1997), que “[...] remete a discussão da complementaridade a uma dimensão do cuidado e da educação compartilhados entre a família e o poder público.” (FORTKAMP, 2008, p. 24).

Fortkamp (2008) destaca ainda outros autores cujas ideias predominantes no discurso sobre a complementaridade dizem respeito à divisão de responsabilidades no cuidado e educação da criança, necessidade de clareza dos papéis de ambas as instituições e a não substituição da família pela Educação Infantil.

A autora estuda a realidade de creche e aponta dificuldades na relação de complementaridade creche-família, devido às condições socioeconômicas desfavoráveis das famílias, as quais não conseguem assegurar o atendimento às necessidades básicas dos seus filhos. Assim, a creche acaba por não cumprir plenamente com seu papel educativo, porque despense muito tempo com atividades de cuidado, incluindo alimentação, higiene, saúde da criança, em detrimento de atividades ditas pedagógicas.

Tal constatação da autora pode indicar uma cisão entre cuidar e educar, pois os momentos de alimentação, higiene da criança também se caracterizam como pedagógicos, pois consistem em oportunidades de aprendizagem muito significativas para as crianças.

Ressalta ainda um “[...] descompasso entre a família pensada presente nas legislações brasileiras e a família vivida, de populações de baixa renda, no cotidiano da creche” e sublinha a necessidade de responsabilidade, compartilhada com outros setores, de integração de políticas públicas para melhor atendimento às crianças e suas famílias.

Ceribelli (2011) desenvolve pesquisa sobre perspectivas de professores de pré-escola acerca da relação com a família. Segundo a autora, as concepções dos professores revelam divisões de papéis na complementaridade dessa relação; evidenciam julgamentos de valor; desejo de padronização de um modelo hegemônico de família, conseqüentemente, de escola.

Na divisão de tarefas que constituíram as funções da família e da escola na relação de complementaridade, as professoras, conseqüentemente, dividiram a educação integral da criança e, assim, também, a própria criança. À escola coube a “cabeça” na tarefa de

ensinar e cuidar do intelecto infantil e, à família, coube o “corpo”, na tarefa de educar o comportamento e cuidar do físico. A relação de complementaridade, na perspectiva docente, foi posta na atribuição do significado de divisão de tarefas às partes família e escola. (CERIBELLI, 2011, p. 135).

A autora apresenta elementos que contribuem com a reflexão sobre o assunto, ao afirmar que “[...] esta relação de complementaridade deveria se colocar, pois, como uma relação inteira, ou seja, a união das partes, família e escola, tornando-se um todo no intuito de atingir o objetivo do desenvolvimento integral da criança.” (CERIBELLI, 2011, p. 135).

E avança, ao defender que “[...] dividir tarefas, nesta relação, que se remete ao binômio indissociável do educar e cuidar, só trará perdas na formação integral da infância, perdas que poderão ser irreparáveis, já que a criança sempre se colocará inteiramente nesta relação, como um todo.” (CERIBELLI, 2011, p. 139-140).

Assim, tanto na pesquisa de Fortkamp (2008) como na de Ceribelli (2011), as autoras identificam a imagem da família idealizada. Na primeira, identificada nas legislações brasileiras, quando se toma como referência a família pensada, em detrimento da família vivida. E, na segunda, nas concepções dos professores.

Em Fortkamp (2008), a complementaridade encontra obstáculos nas dificuldades de caráter socioeconômico das famílias, realidade não contemplada no ideário de família das legislações, bem como na consequente sobrecarga de atribuições da creche. Em Ceribelli (2011), a complementaridade também tem sua efetivação comprometida, devido à divisão da criança em corpo e intelecto, pelos professores, cabendo o primeiro à família e o segundo à instituição de Educação Infantil.

A investigação de Ceribelli (2011) vem corroborar os resultados encontrados em pesquisa realizada por Mondin (2006), que identifica o ambiente pré-escolar como excessivamente acadêmico, centralizado em programas pré-estabelecidos, sem a participação da comunidade, além da vulnerabilidade das crianças quanto ao sistema familiar em que vivem, podendo representar um quadro complexo para prever o ajustamento social e afetivo da criança.

Outros autores não mencionam, de forma explícita, a questão da complementaridade, mas enfocam questões que dizem respeito à relação escola-família e que, por essa razão, fornecem subsídios para este estudo, como, por exemplo, a indicação de aspectos associados à melhoria da relação escola-família. Farache (2007), Santos (2007), Andrade (2009) e Monção (2013) apontam a importância do diálogo.

Piffer-Lopes (2008), Vequi (2008) e Gomes (2010) abordam a necessidade de formação do professor. Albuquerque (2009) cita o princípio da “confrontação” entre as lógicas escolares e familiares, como alicerce para estabelecimento das relações entre escola e família.

Andrade (2009) trata da importância do posicionamento democrático do gestor educacional e sua equipe e crença na possibilidade da prática de uma educação libertadora.

Casanova (2011) defende a necessidade de comunicação com a família, de maneira que os pais/responsáveis³ compreendam a importância e o porquê das atividades efetuadas pelas crianças, na instituição de Educação Infantil.

Na mesma linha, Silva (2011) afirma que a escola precisa abrir suas portas às famílias, pois parceria não se constrói somente em reuniões ou festas esporádicas.

A importância de estudos e discussões sobre a diversidade de arranjos familiares, no âmbito escolar, do contato direto dos professores e da equipe técnica com as famílias e da utilização de diferentes instrumentos de comunicação e de diferentes estratégias no trabalho com as famílias é aprofundada em Moreno (2012).

Em síntese, as discussões presentes nas teses e dissertações ainda deixam lacunas acerca da questão da complementaridade, pois, conforme se verifica, um pequeno percentual das produções encontradas discutem especificamente o tema. Os demais estudos, embora apresentem contribuições à discussão sobre a relação escola-família, não têm como foco o caráter complementar dessa relação.

Quanto à pesquisa junto aos periódicos, foram encontradas dezenove produções que abordam a relação entre instituição de Educação Infantil e famílias. Dentre tais estudos, apenas dois se referem explicitamente à questão da complementaridade. Ceribelli e Cunha (2012), em recorte de uma pesquisa de Mestrado que buscou compreender as dimensões do educar e cuidar da infância, realizadas por meio da relação de complementaridade entre família e escola, a partir das perspectivas de professores de Educação Infantil, revelam as divisões de papéis na complementaridade da relação, construída com base no educar e cuidar da infância. As ambiguidades identificadas nas posições dos professores concernem à ideia de que ensinar conteúdos formais caberia à escola, enquanto educar para a formação em valores – principalmente

³ Embora, na literatura pesquisada para o desenvolvimento deste trabalho, seja utilizado, na maioria das vezes, o termo “pais”, optei pelo emprego do termo “pais/responsáveis”, por considerá-lo um pouco mais abrangente, ainda que não suficiente para abarcar toda a diversidade de pessoas encarregadas dos cuidados e educação da criança.

quanto ao comportamento infantil – e cuidar, no aspecto físico, constituiriam papel da família, comprometendo a integração entre cuidar e educar e seu compartilhamento com a família. Tais resultados já foram anteriormente expostos, por ocasião do levantamento de teses e dissertações, considerando que tal artigo se refere a um recorte da pesquisa de Mestrado de Ceribelli (2011).

Didonet (2001) defende a ideia de que a Educação Infantil não possui papel nem substitutivo, nem alternativo, ao papel da família, mas complementar, acrescentando que essa relação de complementaridade não é tão simples: “Primeiro porque se refere ao conteúdo da educação e do cuidado, e não a aspectos administrativos da instituição. Em segundo lugar, porque ambos precisam de tempo para uma mínima interação.” (DIDONET, 2001, p. 17). O autor trata ainda das situações de isolamento que dificultam essa relação, tanto por parte da creche como da família.

Os demais autores não discutem especificamente a questão da complementaridade, mas abordam aspectos importantes à compreensão da relação escola-família, tais como os explicitados a seguir.

Maranhão e Sarti (2007) assinalam que os conflitos na relação escola-família evidenciam-se, sobretudo, nos cuidados com a alimentação e higiene da criança.

A constatação de que a escola busca educar as mães das crianças, para exercerem uma maternidade definida como aceitável pela instituição, é encontrada em Fernandes (2006), corroborada pelos resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica de Oliveira e Marinho-Araújo (2010), na qual apontam, dentre outros aspectos, a ação da escola em orientar os pais sobre como educar seus filhos.

A falta de diálogo na relação escola-família, enfatizada por Maistro (1999), bem como a necessidade de incluir no projeto educativo possibilidades e estratégias de encontro e diálogo entre as lógicas familiares e escolares, conforme propõe Albuquerque (2010), encontra similaridade nos estudos de Bhering e De Nez (2002), os quais revelam o modelo de comunicação e a postura da creche para com as famílias, que impossibilita a proximidade e trocas de informações, ao se colocar na posição de oferecimento da assistência à criança, dentre outras questões.

A importância do estabelecimento de relações de confiança com as famílias é discutida em Maranhão e Sarti (2008). As autoras defendem que a confiança é construída com "o tempo", no processo de compartilhar o cuidado, ajustando expectativas e negociando diferentes concepções, valores e conhecimentos. A temática da confiança também é tratada em Silva (2014), cujos resultados de pesquisa indicam a

agência das mães no processo de construção das relações com a instituição de Educação Infantil, no que tange ao estabelecimento de relações de confiança.

Além disso, Szymanski et al. (2014) avaliam as possibilidades de uma prática dialógica na transformação das relações com as famílias.

A discussão sobre a necessidade de registro e de avaliação coletiva das reuniões com famílias, visando à articulação com o projeto pedagógico, o currículo e a dimensão didática, na perspectiva de construção de uma relação mais cooperativa, está presente em Garcia e Macedo (2011). Tais estudos expõem a forma desorganizada e rígida das reuniões, com conteúdo burocrático e comportamental, além da dinâmica fragmentada e centralizada.

Ainda sobre reuniões com famílias, Maimone et al. (2007) tratam das dinâmicas de grupo pela técnica do brincar envolvendo famílias, professores e crianças, sinalizando possibilidades de mudança nas reuniões e nas concepções sobre o brincar.

Os estudos de Elias e Alves (2010) evidenciam ações da escola para os pais, e não com os pais, cujo ponto de partida é a suposição de interesses das famílias ou de necessidade da própria instituição.

Ariosi (2013) trata da importância de se abrir a escola aos pais, na perspectiva da construção do sentimento de pertença.

Maistro (1999) discute a necessidade de um trabalho articulado entre educação e serviço social, junto aos profissionais de creche, no sentido da ressignificação de sua identidade profissional, bem como na diminuição dos preconceitos sobre a criança e suas famílias.

Tal discussão vem ao encontro do que Ferreira e Garms (2009) propõem, ao argumentarem acerca da necessidade de elaboração de políticas públicas de atendimento à infância, levando em consideração outras políticas, principalmente de assistência social.

Estas são as principais discussões encontradas na pesquisa de periódicos, as quais revelam o quanto a relação escola-família ainda precisa caminhar, no sentido de promover uma maior aproximação entre essas duas instituições responsáveis por educar as crianças.

Nos documentos oficiais, a função de complementar a ação da família, enquanto responsabilidade da Educação Infantil, está prevista na LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996, em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como

finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.⁴

Essa partilha de responsabilidade entre família e Estado é prenunciada pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, ao dispor, no Artigo 205, que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

A citada Carta Magna, elaborada em momento pós-ruptura do autoritarismo da ditadura militar, acolhe princípios de democratização, abrindo espaço à participação da sociedade, o que pode ser identificado através do artigo 206, inciso VI, o qual estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios do ensino. Isso significa dizer que as famílias e a comunidade, em geral, encontram abertura, a partir desse dispositivo legal, para envolvimento nos processos educativos que ocorrem na escola.

No artigo 227, a família, também em conjunto com a sociedade e o Estado, é chamada à responsabilidade na garantia dos direitos da criança e do adolescente:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, instituído pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, cujo objetivo é proteger a integridade da criança e do adolescente, no Brasil, no artigo 19, confere prioridade à família, na criação e educação da criança ou adolescente:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

O artigo 22 impõe à família suas obrigações quanto aos filhos menores. “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes

⁴ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.”

O estudo desenvolvido por Resende e Silva (2016), sobre a relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014), identifica quatro níveis de relação família-escola, contemplados na referida legislação: 1) responsabilidade legal dos pais de matricular o filho na escola e assegurar sua frequência – nível mais formal e superficial; 2) direito da família à recepção de informações a respeito da vida escolar dos filhos e do processo pedagógico da escola; 3) diversas formas de articulação e interação entre escola e família, de responsabilidade da escola; 4) participação dos pais, como membros da comunidade educativa, na gestão democrática da escola – nível mais profundo da relação. O mencionado estudo conclui que, embora incentivada pela legislação, essa relação não é objeto de uma “forte regulamentação estatal” em nosso país.

A complementaridade entre Educação Infantil e famílias comparece no discurso de outros documentos oficiais. Assim, como condição para o desenvolvimento da complementaridade, é citada a necessidade de comunicação entre os adultos que atuam nos espaços da escola e da família, tanto nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), como na *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a); este último, inclusive, menciona a necessidade de uma “*profunda, permanente e articulada* comunicação” entre os adultos das instâncias indicadas.

Nessa mesma linha, aparece a importância do estabelecimento, por parte da escola, de “[...] *fortes laços de confiança com as famílias*, no sentido de compartilhar valores e procedimentos para fazer da Educação Infantil uma ação de complementaridade” (BRASIL, 2009b, p. 33), conforme previsto no documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*.

A *diferenciação de papéis* dos adultos responsáveis pelas crianças (os familiares, os profissionais docentes e os demais profissionais da escola) é um aspecto considerado no desenvolvimento de relações de complementaridade entre escola e família, também citados nesse documento, assim como na *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), que, ao se referir à função complementar da Educação Infantil, cita também sua função diferenciada.

O apoio às famílias no cumprimento de suas funções, através da colaboração de outras instâncias, realizada por meio da articulação de diversas áreas com a educacional,

comparece no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, conforme segue:

No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com as crianças deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem o desempenho junto às crianças (BRASIL, 1998, p. 84).

Também se faz presente nos *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, publicado em 2009, no qual podemos constatar a ideia de que a instituição de Educação Infantil e famílias, sozinhas, não darão conta de assegurar todos os direitos da criança, sendo necessário o que o documento denomina como *Rede de Proteção aos Direitos das Crianças*:

Os responsáveis por garantir os direitos das crianças não são somente a instituição de educação infantil e a família, razão pela qual é muito importante que as instituições de educação infantil participem da chamada Rede de Proteção aos Direitos das Crianças. Trata-se de se articular aos demais serviços públicos, de saúde, de defesa dos direitos, etc., com a finalidade de contribuir para que a sociedade brasileira consiga fazer com que todas as crianças sejam, de fato, sujeitos de direitos, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 2009a, p. 57).

Vem ainda, no *Plano Nacional de Educação*, em vigência desde 25 de junho de 2014 e estabelecido para o decênio 2014-2024, especificamente na estratégia 7.29:

Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional. (BRASIL, 2014).

Tal estratégia aparece dentre aquelas previstas para o alcance da meta 7: “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.”

A ideia de complementaridade, combinada com a de *partilha* e de *compartilhamento de valores e procedimentos*, é encontrada nas *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), respectivamente.

Os documentos oficiais apresentam igualmente contribuições, no que diz respeito à relação entre Educação Infantil e famílias, como, por exemplo, quanto às

discussões sobre relação escola-família enquanto um fator de qualidade da Educação Infantil, a atenção às crianças e suas famílias, no período de adaptação à escola, dentre outros aspectos.

Embora desvelando tais contribuições, é importante destacar a análise desenvolvida por Resende e Silva (2016), segundo a qual os programas e políticas voltadas para a relação escola-família, de maneira geral, se mostram dispersos e descontínuos, ficando a cargo de cada instituição escolar as iniciativas de aproximação com as famílias.

No que concerne aos documentos dos organismos multilaterais, apresentarei, primeiramente, uma produção da Unesco.

Sigla de United Nations Organization for Education, Science and Culture ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a entidade foi fundada em 16 de novembro de 1945 e tem sede em Paris, na França, com mais de 50 escritórios espalhados pelo mundo.

O documento *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*, organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri e publicado em 2009, tem como público-alvo gestores educacionais e escolares, oferecendo uma visão mais geral da relação escola-família e apontando a relevância dessa relação, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sem explicitar, contudo, questões referentes ao trabalho com famílias na Educação Infantil, embora muitas discussões abarquem a especificidade dessa etapa de ensino, como, por exemplo, a ideia de complementaridade.

Em contraposição à exclusão ou superposição de papéis, a complementaridade aparece como um desafio, sendo produzida a partir do reconhecimento da diferença entre os contextos escola e família. Reciprocidade e influência mútua constituem as bases sobre as quais se assenta a interação escola-família.

O documento recomenda que essa proposta de interação seja colocada numa perspectiva processual, com horizontes de curto, médio e longo prazo:

No primeiro momento faz-se o conhecimento mútuo; no segundo são estabelecidas as condições de negociação das responsabilidades específicas sobre a educação das crianças, e, por fim, no terceiro, são construídos espaços de corresponsabilidade, abertos também à participação de outros atores importantes no processo de educação dos filhos/alunos. (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 16).

Assim, o trabalho começa por um movimento inicial de aproximação para

conhecimento mútuo, etapa significativa, mas que, muitas vezes, acaba sendo negligenciada.

Dentre os princípios para uma proposta de interação escola-família, o documento estabelece que “[...] a proteção integral das crianças e adolescentes, extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais.” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 20).

O documento apresenta ainda algumas iniciativas, consideradas relevantes, desenvolvidas nos municípios localizados em diferentes regiões brasileiras. É apontado o pequeno número de iniciativas de estímulo à relação escola-família, sendo identificadas apenas 18 experiências coordenadas por Secretarias Municipais de Educação e 14 realizadas por escolas isoladas, além da interrupção de várias experiências.

A partir das iniciativas encontradas, é feita uma categorização em *Tipos de proposta de interação Escola-família*, sendo estes os focos:

- *Educar as famílias* - Costuma partir da suposição de omissão da família, na criação dos filhos, apontando como principal problema da educação escolar a falta de participação dos pais/responsáveis. As ações envolvendo essa proposta de interação tornam-se superficiais, na medida em que não funcionam como um espaço de escuta das famílias.
- *Abrir a escola para participação familiar* - Participação restrita a algumas famílias, em geral, aquelas mais próximas da cultura escolar, privilegiando, assim, um tipo de família.
- *Interagir com a família para melhorar os indicadores educacionais* - Através do princípio de responsabilização de cada parte, há o compartilhamento de informações com os familiares, no qual os “[...] profissionais da educação orientam familiares a atuarem complementarmente ao trabalho da escola, valorizando e acompanhando a vida escolar dos filhos.” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 37). Outras instâncias são chamadas a auxiliar nessa tarefa, como o Conselho Tutelar, por exemplo.
- *Incluir o aluno e seu contexto* - Demanda o conhecimento sobre as condições de vida dos alunos e sua interferência nos processos de aprendizagem, a revisão permanente das práticas e posturas, bem como a articulação de outros profissionais, para compor uma rede de proteção à criança.

Segundo o documento, a proposta de interação de boa parte das experiências

identificadas ainda focaliza intervenções, no sentido de fazer com que a família responda às demandas da escola, em detrimento do conhecimento da situação da família, para a construção de um diálogo em torno da educação escolar. São apresentados também elementos para uma política de interação escola-família.

Ao analisar o referido documento, Alves (2014) aponta o ineditismo de uma política de formação evidenciada na proposta, pois, ao direcionar a política para educadores, “[...] representa mais coerência, novidade e superação dos modelos de políticas sobre essas relações entre escola e família.” (ALVES, 2014, p. 82).

Dentre os documentos publicados pelo UNICEF, sigla que significa United Nations International Children’s Emergency Fund, comumente traduzida no Brasil como Fundo das Nações Unidas para a Infância, presente neste país desde 1950, não foram localizadas discussões específicas acerca do tema da complementaridade escola-família, porém, destaquei o *kit* “Família Brasileira Fortalecida”, um conjunto de cinco álbuns que abrangem temas ligados à saúde, ao desenvolvimento infantil, à educação, à garantia de direitos e cidadania, dentre outros, lançado no Ceará, no ano de 2004, e atualizado em nova versão, no ano de 2013.

O motivo pelo qual o referido documento foi destacado refere-se ao fato de trazer implícitas algumas concepções que considero importante abordar, especialmente a concepção de família, a qual se relaciona diretamente com meu objeto de estudo.

Os resultados dos estudos de Benevides (2010) a propósito do Programa “Família Brasileira Fortalecida”, no qual houve a utilização do referido *kit*, demonstram o distanciamento entre a *família vivida* e a *família pensada*⁵ pelo Programa, pois pressupõe uma família com nível de escolaridade e renda que possibilite a efetivação das ações propostas.

Em Lemos et al. (2013), numa perspectiva foucaultiana, são tecidas críticas ao citado *kit*, defendendo a ideia de que este pressupõe um padrão de ser criança, bem como de ser mulher, responsável pelo cuidado com a criança e a família “[...] configurando-se assim numa mãe-ideal, mãe-máquina, facilmente dócil.” (LEMOS et al., 2013, p. 757). Também é discutida a disciplinarização dos corpos da mulher e da criança. “Segundo Foucault (1999), a disciplina permite estabelecer um tipo de controle sobre o corpo que potencializa suas forças, tornando-o dócil e útil à manutenção de uma determinada ordem.” (LEMOS et al. 2013, p. 758).

⁵ *Família vivida* e *família pensada* são conceitos elaborados por Szymanski (1992).

Os estudos de Campos e Campos (2009) apontam no mesmo sentido, ao identificar as ideias de moralização e disciplinarização das classes pobres subjacentes ao Programa “Família Brasileira Fortalecida”, e ampliam a discussão, ao tratar da transferência de responsabilidade do poder público para a família, no que se refere à garantia do direito à educação. Assim como em Lemos et al. (2013), é constatada a subordinação de gênero presente no programa, que tem as mulheres como foco.

Nesse sentido, constatamos os avanços e retrocessos nas propostas dos documentos apresentados. Enquanto o documento publicado pela UNESCO, em parceria com o MEC, denominado “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares”, representa uma inovação em termos de política de estímulo à relação escola-família, o documento do UNICEF demonstra caminhar na contramão.

O *kit* atinente ao Programa “Família Brasileira Fortalecida” se aproxima da proposta *Educar as famílias*, uma das abordagens de interação escola-família identificadas no levantamento realizado pela UNESCO, cujas insuficiências são mencionadas no documento citado anteriormente, pois, na mencionada abordagem, subjaz o pressuposto da omissão parental, referendando a ideia de se convocar as famílias ao cumprimento do seu dever, segundo um padrão preestabelecido como o mais adequado, tendo como base, principalmente, um modelo de como ser uma “boa mãe”.

Assim, observa-se que as propostas envolvendo a relação escola-família emanadas dos organismos internacionais ora consideram as recentes discussões na área, incluindo a ideia de *família vivida*, ora pressupõem a *família pensada*.

Retomando os dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica junto às teses e dissertações, periódicos e documentos dos organismos multilaterais sobre a complementaridade na relação escola-família, elenquei, conforme a seguir, os aspectos que compareceram de maneira recorrente e que julgo relevantes, para a discussão sobre complementaridade entre instituição de Educação Infantil e famílias, pois podem se constituir como indicadores da presença de complementaridade:

- Conhecimento mútuo;
- Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições;
- Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias;
- Compartilhamento da educação da criança;
- Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo;
- Participação da família e comunidade na escola.

A explicitação de tais aspectos se justifica pela necessidade de orientar a pesquisa de campo, tanto nas observações como na elaboração das questões, condução das entrevistas e análise das respostas dos participantes, funcionando como elementos importantes para caracterização da complementaridade na relação escola-família.

Outrossim, através desse mapeamento, foi possível identificar alguns fatores (Quadro 1) que podem interferir na efetivação da complementaridade, de forma a dificultá-la, atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa: identificar e analisar, por intermédio da literatura sobre o tema, fatores que podem interferir na efetivação da complementaridade, no atual momento histórico da família brasileira e da creche pública. Obviamente, a ausência do que denomino como indicadores de complementaridade dificulta sua efetivação.

A seguir, em forma de quadro, são expostos os fatores que destaquei a partir da literatura, cuja presença pode dificultar a efetivação da complementaridade:

Quadro 1 – Fatores que podem dificultar a efetivação da complementaridade

Autores	Fatores
Fortkamp (2008)	Condições socioeconômicas desfavoráveis das famílias, que não conseguem assegurar o atendimento às necessidades básicas dos seus filhos.
Ceribelli (2011); Gomes (2010); Maistro (1999); Piffer-Lopes, (2008); Vequi (2008)	Concepções dos professores quanto às famílias e à relação escola-família, demandando a necessidade de formação.
Mondin (2006)	Ambiente pré-escolar excessivamente acadêmico, centralizado em programas pré-estabelecidos, sem a participação da comunidade.
Didonet (2001)	Situações de isolamento, tanto por parte da creche como da família.
Castro e Regattieri (2009); Fernandes (2006); Oliveira e Marinho-Araújo (2010)	Ações da escola no sentido de educar as famílias na direção estabelecida pela instituição.
Benevides (2010); Campos e Campos (2009); Lemos et al. (2013)	Ações baseadas no pressuposto de um modelo de família, sobretudo de mãe, conforme evidenciadas no Programa “Família Brasileira Fortalecida”.
Bhering e De Nez (2002)	Modelo de comunicação e a postura da creche para com as famílias, que impossibilita a proximidade e trocas de informações.
Garcia e Macedo (2011)	Forma desorganizada e rígida das reuniões de pais, com conteúdo burocrático e comportamental, além da dinâmica fragmentada e centralizada.
Castro e Regattieri (2009); Ferreira e Garms (2009); Fortkamp (2008); Maistro (1999)	Falta de integração entre as políticas públicas educacionais e as demais políticas de atendimento às crianças e suas famílias.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Ao analisar tais fatores, é possível perceber que estes, em geral, se referem a variáveis externas às famílias. As condições socioeconômicas desfavoráveis das famílias dependem do contexto em que estas se inserem. As concepções dos professores, as ações e as posturas da escola no estabelecimento de relações com as famílias, e a falta de integração das políticas públicas se situam num âmbito maior do qual a família faz parte, sinalizando que, ao promover a discussão acerca da relação escola-família, é necessário um olhar mais abrangente, sob o risco de se desenvolver uma visão superficial e, conseqüentemente, distorcida da realidade.

Assim, os fatores apresentados colaboraram para a análise dos dados obtidos na instituição de Educação Infantil participante da pesquisa, pois permitiram inferir que a presença dos citados fatores pode sinalizar o distanciamento da efetivação da complementaridade. Por outro lado, a existência do que denomino indicadores da presença de complementaridade, conforme elencados, pode apontar uma aproximação com a possibilidade de sua efetivação.

A seguir, abordarei a Pesquisa Descritiva e os procedimentos de obtenção de dados.

5.2 Pesquisa Descritiva: procedimentos de obtenção dos dados

Conforme citado no início da Seção 5 deste texto, as pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p. 28).

Para o desenvolvimento desta etapa de trabalho, tendo em vista o objetivo proposto pelo referido autor e um dos meus objetivos específicos de pesquisa, qual seja, investigar as relações que se estabelecem entre uma creche pública e as famílias das crianças atendidas, verificando se apresentam indicadores da presença de complementaridade, fiz opção por uma unidade da rede pública municipal de Ensino de Presidente Prudente, utilizando para a seleção dessa creche, especificamente, os seguintes critérios:

- Não consistir numa unidade escolar municipal na qual eu seja ou tenha sido Supervisora de Ensino, na busca de não misturar as relações;
- Atender exclusivamente a crianças de creche, isto é, na faixa etária do zero aos três anos de idade, pois faz parte da delimitação do campo da minha pesquisa;
- Ter na gestão escolar um diretor com, no mínimo, três anos de atuação – tempo

de vigência de um Projeto Político-Pedagógico, considerado necessário para planejar, executar e avaliar as ações previstas no Plano de Ação da escola;

- Obter autorização do grupo de profissionais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Informo que obtive autorização do Comitê de Ética em Pesquisa,⁶ para o desenvolvimento deste estudo, e da Secretaria Municipal de Educação, para adentrar a unidade escolar e realizar a apresentação da minha proposta de investigação, solicitando anuência do grupo de profissionais para sua implementação.

O contato com o referido grupo de profissionais, para essa finalidade, ocorreu no intervalo da reunião de avaliação do primeiro semestre de 2016, ocasião em que me apresentei ao grupo, expus os objetivos da minha pesquisa, bem como os critérios anteriormente mencionados. Informei ainda ao grupo que seriam feitas entrevistas com uma amostra das profissionais e famílias das crianças atendidas, as quais teriam acesso à transcrição de sua entrevista, podendo editá-la, e que me comprometia a realizar a devolutiva ao grupo acerca dos resultados do estudo.

Após esse momento de informações, solicitei que pensassem sobre a possibilidade de participar deste trabalho, agradei a todos pela atenção e me retirei. Posteriormente ao término da reunião, a diretora da creche me retornou, através de mensagem escrita de texto por aplicativo, informando sobre a concordância de todos os profissionais em participar da investigação.

Autorizada a minha entrada na creche para o desenvolvimento da pesquisa pelo grupo de profissionais, iniciei o processo de obtenção de dados, cujos procedimentos serão relatados a seguir.

5.2.1 Pesquisa documental

Muito semelhante à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental diferencia-se pela natureza de suas fontes. Esclarece Gil (2008, p. 51):

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Assim, diferentemente da pesquisa bibliográfica exposta anteriormente, para a

⁶ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 33531014.9.0000.5402.

pesquisa documental, foram usados como fontes o *Projeto Político-Pedagógico* da creche, o *Livro de Atendimentos aos pais de alunos*⁷, os *cadernos de recados* das crianças e as pautas de *Reuniões de Pais e Mestres*. Tais documentos foram selecionados em função da possibilidade de revelar aspectos referentes à relação entre creche e família.

Adiante, nas Seções 6 e 7 encontram-se a apresentação; a discussão e triangulação dos dados obtidos através da pesquisa documental.

5.2.2 Observações realizadas na creche

Enquanto técnica de obtenção de dados, Gil (2008, p.100) afirma que “[...] a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.”.

Nesse caso, classificada como *observação simples*, devido ao grau de participação do pesquisador, porque, “[...] permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator.” (GIL, 2008, p. 101).

Quanto aos participantes das observações, foram envolvidos os profissionais e famílias presentes nos momentos em que estas ocorreram.

Foram feitas observações dos momentos de contato da escola com as famílias, durante o segundo semestre letivo de 2016, incluindo a rotina de entrada e saída das crianças, na qual foi estudada uma sala por vez, em cada turno, as *Reuniões de Pais e Mestres*⁸ do terceiro e quarto bimestres, previstas no calendário escolar, além da festividade envolvendo a família - o *Dia da Família na Escola*.

No que tange às reuniões do *Conselho de Escola*, manifestei o interesse às gestoras em realizar observações. Para tanto, recebi cópia do calendário escolar via *e-mail*, enviado pela diretora da creche, contendo as respectivas datas das reuniões. No decorrer do semestre, obtive informações, por parte das gestoras, de que as reuniões ocorreriam em datas diferentes das estabelecidas no calendário escolar, por conta de

⁷ *Livro de Atendimento aos pais de alunos* se refere à denominação do documento, tal como consta na creche.

⁸ Utilizei a expressão “Reunião de Pais e Mestres”, porque assim é utilizada no contexto da Secretaria Municipal de Educação e veiculada junto às unidades escolares, embora eu tenha preferência pela expressão “Reunião com Famílias”, por considerá-la mais coerente com as ideias que defendo.

dificuldades quanto à disponibilidade dos membros em participar, e que as novas datas seriam informadas posteriormente, porém, não tive acesso a essa informação.

As observações na creche se constituíram como um primeiro contato com a creche e famílias, possibilitando aproximação com os participantes e oferecendo subsídios para a formulação do roteiro semiestruturado das entrevistas. Assevera Minayo (2010, p.70): “Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos [...]”

As observações também foram acontecendo num processo de ir e vir, pois foram enriquecidas pelos procedimentos de pesquisa documental e entrevistas, as quais contribuíram para direcionar o olhar para determinados aspectos anteriormente não evidenciados.

Pretendendo não intimidar os participantes e nem perder detalhes das situações com as anotações simultâneas às observações, os registros não foram feitos em sua presença, mas num momento imediatamente posterior, buscando evitar que as informações não se dissipassem na memória. Tais registros foram se constituindo num diário de campo, através de arquivo digital.

Segundo Gil (2008), embora não existam regras fixas acerca do que observar, há itens que, em virtude de serem significativos, costumam ser considerados pelos pesquisadores, como *os sujeitos, o cenário e o comportamento social*.

Assim, foram observadas as famílias no momento anterior à entrada da creche, enquanto aguardavam o horário, quando busquei ouvir se falavam da creche, o que e como falavam. Também foi observada a recepção das crianças e familiares na entrada, o comportamento das profissionais e das famílias, a expressão facial, corporal, a modulação da voz, enfim, como se dava a relação entre eles. Também dediquei especial atenção às falas das profissionais com relação às famílias, depois que estas se retiravam da unidade escolar.

Quanto aos demais momentos – *Reuniões de Pais e Mestres e Dia da Família na escola* –, as observações foram no sentido de verificar como se dava a participação das famílias na unidade escolar.

A apresentação, a discussão e a triangulação dos dados obtidos nas observações encontram-se nas Seções 6 e 7, respectivamente.

5.2.3 Entrevistas

Entrevista pode ser definida “[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.” (GIL, 2008, p. 109).

Segundo o autor, as entrevistas podem ser classificadas em *informais*, *focalizadas*, *por pautas* e *estruturadas*, de acordo com níveis crescentes de estruturação ou formalização.

Macedo (2010) cita o caráter não diretivo da entrevista, devendo ser aberta ou semiestruturada. O autor salienta ainda que esse recurso é chamado de *entrevista em profundidade*, por Bogdan e Taylor (1975), e recomenda a utilização de um roteiro flexível, o qual precisa abarcar tanto a informação inesperada como a necessidade de se organizar em torno de objetivos a serem atingidos pela pesquisa.

A *entrevista em profundidade* se mostra muito semelhante à *entrevista reflexiva*, descrita por Szymanski (2002) e por mim adotada na pesquisa de Mestrado. De acordo com a autora, “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana.” (SZYMANSKI, 2002, p. 12). Por essa perspectiva, primeiramente, são elaboradas as questões desencadeadoras, atendendo aos seguintes critérios:

- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante;
- e) a escolha do termo interrogativo. (SZYMANSKI, 2002, p. 30).

A autora destaca o momento denominado *aquecimento*, o qual visa a criar um clima de descontração entre entrevistador e entrevistado. Também faz menção à *questão desencadeadora*, que, dependendo do nível de compreensão do entrevistado, precisa ser elaborada de diferentes maneiras. Durante a entrevista, são apresentadas sínteses e questões – *de esclarecimento*, quando o discurso se apresenta confuso e indica a necessidade de maior clareza; questões *focalizadoras*, buscando trazer o discurso ao foco, além de questões de *aprofundamento*, quando o discurso aparece como superficial.

Pelo fato de essa modalidade de entrevista atender às necessidades decorrentes

da natureza da investigação e pelo conhecimento de suas características em razão da minha experiência no estudo de Mestrado, optei pela sua utilização nesta pesquisa.

O roteiro para a entrevista semiestruturada, conforme o Apêndice A, foi organizado tendo em vista os objetivos desta pesquisa, as contribuições dos membros da Banca de Qualificação, e o mapeamento sobre a complementaridade escola-família, presente na literatura, abordado no tópico 5.1.1 deste trabalho, no qual foi levantado o que denomino indicadores da presença de complementaridade.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), as questões fechadas, como idade, ocupação etc., podem ser deixadas para o final da entrevista, podendo-se iniciar por uma questão aberta, a qual estimule a espontaneidade do entrevistado. Os autores advertem para dois princípios éticos, que devem orientar a relação entre pesquisador e pesquisado:

- A necessidade de informar os indivíduos acerca dos objetivos da investigação, as atividades, tarefas ou riscos que o envolvimento com a pesquisa poderá implicar;
- A necessidade de proteger os indivíduos e as informações.

Buscando o atendimento a tais princípios, utilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Apêndice B, o qual se destina a explicar ao entrevistado a finalidade da pesquisa, citando ainda a garantia de não serem mencionados os nomes dos entrevistados, as contribuições que a pesquisa trará, dentre outros aspectos.

O estabelecimento e a manutenção de uma relação de confiança e de colaboração com os entrevistados consistem em aspectos que foram considerados na pesquisa.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) citam Erickson (1986), que propõe quatro maneiras de realizar essa tarefa:

- Uma certa *neutralidade* de juízos face aos indivíduos, explicando e retomando sempre os objetivos da pesquisa, embora reconhecendo o caráter avaliativo inerente à investigação;
- A confidencialidade, nunca formulando comentários sobre um entrevistado a outro;
- O envolvimento – o entrevistador deverá tentar envolver diretamente os entrevistados na investigação;
- A clareza – domínio das questões e dos procedimentos, por parte do entrevistador, para inspirar confiança nos entrevistados.

Tendo em vista que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador seleciona os sujeitos

de acordo com seu problema da pesquisa, contudo, esta não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Segundo Minayo (1992), devemos nos perguntar quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado. Assim, abranger a totalidade do problema estudado, em suas múltiplas dimensões, consiste na preocupação quanto à seleção da amostra.

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. (DUARTE, 2002, p. 143-144).

Dessa forma, com base no que afirma a autora, foi acordado junto ao grupo de vinte profissionais que lidam diretamente com as crianças, sendo dezesseis Educadoras Infantis e quatro Professoras, que seriam entrevistadas: uma Educadora Infantil de cada um dos períodos – parcial e integral e de cada uma das turmas - Berçário I e Berçário II; uma Educadora Infantil do Maternal I integral; e uma Professora de cada um dos períodos do Maternal I, totalizando sete profissionais, conforme segue:

Quadro 2 - Educadoras Infantis e Professoras entrevistadas

Quant.	Profissional	Turma	Período
1	Educadora Infantil	Berçário I	Parcial
1	Educadora Infantil	Berçário I	Integral
1	Educadora Infantil	Berçário II	Parcial
1	Educadora Infantil	Berçário II	Integral
1	Educadora Infantil	Maternal I	Integral
1	Professora	Maternal I	Integral
1	Professora	Maternal I	Parcial

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Tal opção foi pautada pela busca em abarcar a diversidade dos sujeitos, partindo do pressuposto de que é possível cooperar para a diversidade de respostas, podendo haver variação no número de sujeitos, de acordo com o grau de recorrência ou divergência das informações, conforme Duarte (2002).

Para a escolha das Professoras e Educadoras Infantis entrevistadas, o critério

consistiu em selecionar as profissionais com maior tempo de atuação na creche, preferencialmente, porque considero que o tempo de contato com a comunidade escolar possibilita conhecê-la melhor. Também participaram da entrevista a Diretora e a Orientadora Pedagógica, individualmente, assim como cada uma das participantes.

No caso das famílias, o número estabelecido foi o de um familiar por turma das Professoras e Educadoras Infantis entrevistadas. O critério para a seleção foi o familiar, com crianças há mais tempo na creche ou de famílias que já tiveram outras crianças nessa instituição, pois entendo que o maior tempo de contato com a creche proporciona maior repertório acerca da relação desta com a família. Além desse critério, deveriam ser pais/responsáveis que concordassem em participar da pesquisa, totalizando, a princípio, seis participantes, podendo variar esse número de acordo com o exposto anteriormente, quando me referi às entrevistas com as profissionais, isto é, de acordo com o grau de recorrência ou divergência das informações.

O motivo de tomar como referência a turma (Berçário I, Berçário II e Maternal I) se deve ao fato de haver características muito peculiares no desenvolvimento das crianças, em cada uma das turmas correspondentes às faixas etárias, diferenciando-se, assim, o caráter do trabalho realizado com as crianças e interferindo na especificidade das relações entre profissionais e famílias.

Com o propósito de colaborar para que o entrevistado se sentisse à vontade para falar, optei por fazer a entrevista em local de sua livre escolha, podendo ser em sua residência, na própria creche, na universidade ou em outro local, desde que garantidas as condições para que o entrevistado pudesse falar sem constrangimentos, sendo que todos, tanto profissionais como familiares, optaram por realizá-la na própria creche. Foram utilizados ambientes que estavam ociosos no momento da entrevista, como a brinquedoteca, o refeitório, dentre outros. As Professoras e as Educadoras Infantis também foram entrevistadas na creche, nas ocasiões em que estavam sem as crianças. Já os familiares optaram por serem entrevistados nos momentos de entrada ou saída das crianças, aproveitando a ida à creche.

Durante o processo de realização das entrevistas, busquei não me prender a pré-julgamentos, mas abrir-me para compreender o ponto de vista do outro, aceitando novas perspectivas, conforme nos adverte André (2008).

Antes de se iniciar a entrevista, após apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, coletar assinatura e expor o objetivo da entrevista, solicitei ao entrevistado que escolhesse um nome fictício para substituir seu prenome, com a

finalidade de proteger sua identidade e contribuir para que este se sentisse mais livre para falar.

Com o intuito de assegurar que não se perdessem informações, no momento da entrevista, optei pelo emprego da gravação de voz, com a devida autorização dos entrevistados.

O conteúdo das mensagens obtidas por meio da gravação das entrevistas foi posteriormente transcrito, sendo oferecida aos participantes a possibilidade de terem acesso ao texto da transcrição, podendo alterá-lo, caso quisessem, procedimento desenvolvido com base em Szymanski (2002), denominado pela autora como *devolução*, o que permite ao entrevistado refletir sobre o conteúdo de suas falas, sendo parte do processo da *entrevista reflexiva*.

Mais detalhes sobre o processo de realização das entrevistas são encontrados nas Seções 6 e 7, nas quais se encontram a apresentação, discussão e triangulação dos dados obtidos.

5.3 Procedimentos de análise dos dados

Este momento consiste na concretização de um diálogo entre os dados obtidos e os referenciais teóricos expostos anteriormente, na perspectiva de analisar tais dados à luz das discussões que adotei enquanto pressupostos.

Para realizar esse processo, o tratamento dos dados foi feito através do emprego da técnica de *análise de conteúdo*, conforme Bardin (1977). A organização dos dados seguiu a análise categorial temática, assim explicitada pela autora:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, a *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 1977, p.153, grifos da autora).

A referida técnica foi usada a partir de categorização prévia e indicadores quantitativos (frequência), além de indicadores qualitativos (presença ou ausência).

A categorização prévia foi realizada com base no que denomino indicadores da presença de complementaridade, obtidos a partir do mapeamento bibliográfico, a saber: conhecimento mútuo; diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições; estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias;

compartilhamento da educação da criança; comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo e participação da família e comunidade na creche.

Tais indicadores foram elencados com base no mapeamento de literatura sobre a complementaridade escola-família, apresentado na Seção 5, especificamente no tópico 5.1.1, que, além de serem utilizados enquanto categorias de análise dos dados obtidos, também serviram de suporte para a elaboração do roteiro semiestruturado da entrevista, conforme Apêndice A.

Essa opção se deu em função do objetivo específico envolvido nessa etapa do trabalho, que consiste em investigar as relações que se estabelecem entre a creche e as famílias das crianças atendidas, verificando se apresentam indicadores da presença de complementaridade.

Após o exame de cada um dos procedimentos de obtenção dos dados, ou seja, da pesquisa documental, das observações na creche e das entrevistas com profissionais e famílias, organizei uma análise, de sorte a confrontar os resultados obtidos com os diferentes procedimentos, com o objetivo de ampliar a compreensão e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, buscando apreender a realidade da maneira mais abrangente e aprofundada possível. Para fundamentar este trabalho, busquei referência em autores que tratam do processo de *Triangulação*.

Segundo Duarte (2009), têm surgido noções como as de “triangulação”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos” como forma de ultrapassar a *guerra de paradigmas*, marcada pela oposição entre modelo positivista *versus* construtivista, investigação quantitativa *versus* qualitativa, dentre outras.

A autora discute o conceito de *Triangulação*, partindo da apresentação da origem do termo. Oriundo da navegação e da topografia, a triangulação consiste num método para fixar uma posição. Nas Ciências Sociais e Humanas, porém, esse termo é utilizado de maneira menos literal e mais ambígua, sendo citados os pioneiros na construção do termo *triangulação*. Dentre estes, estão alguns autores que consideram a triangulação como uma forma de integrar diferentes perspectivas do fenômeno em estudo, para além da preocupação com a noção de validade.

Minayo (2005) alude ao conceito de *Triangulação* em obra na qual é exposto o fruto de um trabalho coletivo que consiste no exemplo de uma pesquisa avaliativa por Triangulação de métodos, empreendida junto a um programa de educação para valores, denominado Programa Cuidar. Ressalta a autora:

Triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é

desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. (MINAYO, 2005, p. 29).

Em capítulo subsequente, Minayo et al. (2005) retomam e desenvolvem o conceito:

[...] a triangulação não é um método em si. É uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que se deseja alcançar. Busca-se, aqui, enfatizar dois pontos: as abordagens disciplinares quantitativas e qualitativas, em si; e as possibilidades interdisciplinares de estas abordagens se combinarem, produzindo a triangulação. (MINAYO et al., 2005, p. 71).

Em síntese, a “triangulação de métodos” consiste na visão que combina as abordagens quantitativas e qualitativas. Numa postura dialética, a proposta considera a indissociabilidade e interdependência entre dados subjetivos e objetivos, superando a dicotomia entre macro e micro, interior e exterior, sujeito e objeto.

No que se refere ao processo de Triangulação, utilizei as etapas previstas em Gomes et al. (2005). Apesar de o trabalho ocorrer de modo inseparável, segue a descrição dos momentos relativos ao referido percurso.

Primeiro Movimento: Análise interna do material

Organização dos materiais para a interpretação qualitativa:

- Primeiro princípio organizador do material: adoção de uma classificação a partir das formas como os materiais foram obtidos. No caso desta pesquisa, a classificação por mim adotada foi: observações, pesquisa documental e entrevistas. Foram adotadas ainda subclassificações, sendo as observações divididas em momentos de entrada e saída das crianças, *Reuniões de Pais e Mestres* e *Dia da Família na Escola*. A pesquisa documental, em *Livro de atendimento aos pais de alunos*, cadernos de recados das crianças e Projeto Político-Pedagógico da creche. No que concerne às entrevistas, foi empregada uma subclassificação, de acordo com os sujeitos participantes: profissionais e mães/pais⁹.

⁹ A opção pelo termo “mães/pais” se refere ao fato de que os sujeitos entrevistados na pesquisa foram

- Segunda etapa: preparação e reunião do material de cada classificação inicial; avaliação da sua qualidade e elaboração de estruturas de análise.

Ainda nesse primeiro movimento, é prevista pelos autores a Organização e o Processamento dos Dados Quantitativos.

Segundo Movimento: análise contextualizada e triangulada dos dados

Gomes et al. (2005) propõem um caminho para a interpretação, cujas etapas não são excludentes ou sequenciais:

- *Primeira etapa*: leitura compreensiva do material selecionado, visando “[...] impregnar-se pelo conteúdo do material, ter uma visão de conjunto e apreender as particularidades presentes nessa totalidade parcial.” (GOMES et al. 2005, p. 205). Nessa etapa, o olhar dos dados precisa ser ancorado em conceitos ou referenciais teóricos.

- *Segunda etapa*: etapa da construção de inferências, na qual se vai além das falas e fatos descritos, identificando-se as ideias implícitas ao texto, seguida da elaboração de algumas perguntas para aprofundá-las.

- *Terceira etapa*: denominada pelo autor como momento referente ao ápice da interpretação propriamente dita, uma interpretação das interpretações, um movimento de síntese, sendo fundamental a realização de diálogos entre

- . a dimensão teórica (os conceitos e os referenciais) e os dados empíricos;
- . o texto e seus contextos;
- . as questões, os pressupostos, os objetivos e os dados; as informações trazidas de campo e os indicadores previamente estabelecidos, no caso de investigação avaliativa. (GOMES et al., 2005, p. 207).

A Triangulação entre achados qualitativos e quantitativos significa olhá-los sob diferentes óticas, podendo resultar tanto em integração como em conflitos e tensões sobre as conclusões dos dados.

5.4 Caracterização da creche

Com a finalidade de fornecer ao leitor informações para melhor compreender a realidade em que se deu este estudo, propus-me, nesta subseção, a apresentar primeiramente o contexto no qual se situa a creche em que os dados foram obtidos e, em

mães e pais de crianças da creche. A ordem das palavras se refere ao fato de que o grupo com maior número de sujeitos foi composto por mães e o menor número, por pais. Nas situações nas quais não me refiro às entrevistas, o termo utilizado foi pais/responsáveis.

seguida, a descrever o cenário da creche propriamente dita.

Para prestar as informações aqui expostas, recorri a alguns documentos oficiais do município, os quais serão citados no decorrer desta exposição.

A instituição de Educação Infantil selecionada para a pesquisa pertence à rede municipal de ensino de Presidente Prudente, município localizado no interior do Estado de São Paulo, com mais de duzentos mil habitantes.

Criada em 21 de dezembro de 1983, a Secretaria Municipal de Educação do município responde atualmente por 67 unidades escolares, sendo 9 de gestão compartilhada, nas quais a Prefeitura Municipal firmou contratos com uma Organização Social e um consórcio público constituído sob a forma de associação pública, para o gerenciamento, conservação e manutenção dessas creches.

Também compõem esse total de unidades escolares 4 instituições conveniadas, conhecidas como creches filantrópicas, as quais recebem subvenções sociais em repasses de verbas da Prefeitura Municipal para cobrir parte das despesas com o atendimento às crianças. Todas as unidades escolares, incluindo as de gestão compartilhada e conveniadas, devem atender às diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

A rede municipal de ensino atende desde a Educação Infantil ao Ciclo I do Ensino Fundamental, além de Educação de Jovens e Adultos, segundo dados do *site* da referida Secretaria.

As unidades escolares contam com um Diretor, um Orientador Pedagógico e, no caso das unidades com mais de 400 alunos, há também um Vice-Diretor. O cargo de Diretor é de provimento por concurso público de provas e títulos e o de Orientador Pedagógico e Vice-Diretor, por eleição, segundo o Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente, Lei Complementar nº 79/1999 (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999b). Esses cargos constituem a Série de Classe de Especialistas de Educação, juntamente com o Coordenador Pedagógico e Supervisor de Ensino Municipal, estes dois últimos lotados no prédio da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), sendo responsáveis pelo trabalho com a rede municipal. Há ainda, na SEDUC, uma equipe multidisciplinar concentrada no SACE – Setor de Ações Complementares à Educação –, formada por Psicólogos Escolares, Assistentes Sociais e uma Educadora em Saúde Pública que, juntos, oferecem suporte técnico às unidades escolares.

A forma de provimento dos cargos de Diretor e Orientador Pedagógico nas

unidades conveniadas e de gestão compartilhada segue outras regras, pois seus funcionários são contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

O quadro de funcionários das unidades escolares, de maneira geral, compreende o Professor I, Professor de Educação Infantil, Educador Infantil, Serviços Gerais, Cozinheiro, Escrivão e Vigia, cuja forma de provimento aos cargos também se dá por concurso público. Para atender a necessidades emergenciais de substituição de Professores e Educadores Infantis, tem havido contratação desses profissionais por tempo determinado de um ano, podendo ser prorrogado por igual período.

Com relação aos profissionais responsáveis pelo atendimento às crianças nas unidades escolares de Educação Infantil, nos Berçários I e II, destinados a crianças de zero a dois anos, o trabalho é feito por Educadores Infantis. Já nos Maternais I e II, direcionados a crianças de três a quatro anos, bem como na Pré-Escola, Prés I e II, para crianças de quatro a cinco anos, o atendimento é realizado por Professores de Educação Infantil, sendo que os Educadores Infantis atuam junto a essas turmas somente no contraturno dos Professores, no caso do período integral.

Nas unidades de Educação Infantil, há atendimento às crianças em período parcial, com jornada escolar de cinco horas diárias, podendo ser no turno da manhã ou da tarde, chamada vaga-padrão. A maioria das unidades escolares, além da vaga-padrão, há atendimento em período integral, no qual a criança pode permanecer até onze horas diárias, no total, sendo o contraturno da vaga-padrão conhecido por atendimento em atividades complementares.

Os critérios para concessão de atendimento das solicitações de vagas nas atividades complementares foram fixados através da Resolução Seduc nº 002/2015, nesta conformidade:

- I. Crianças em situação de risco pessoal e social, encaminhadas pelo Poder Judiciário em face de procedimento em andamento perante a Vara da Infância e Juventude
- II. Crianças em condição de alta vulnerabilidade social, priorizadas na seguinte conformidade:
 - a) Renda per capita igual ou inferior a meio salário mínimo nacional;
 - b) Assistidas em programas sociais, devendo ser referenciadas pela Secretaria de Assistência Social – SAS e Conselho Tutelar;
- III. Crianças em situação de média vulnerabilidade social, cuja família possua baixa renda e esteja em ascensão social por meio do trabalho, assim considerada aquela cuja renda per capita seja superior a meio salário mínimo nacional e igual ou inferior a um salário mínimo nacional, e, a genitora ou responsável legal exerça atividade laboral que a impeça de permanecer com a criança durante o período diurno.

(PRESIDENTE PRUDENTE, 2015).

Em se tratando da vaga-padrão, nos casos de demanda maior do que a capacidade de atendimento são adotados os mesmos critérios supracitados, conforme previsto no Artigo 6º da referida Resolução.

O número máximo de crianças em cada grupamento é de seis, no Berçário I, oito, no Berçário II, e quinze, no Maternal I.

As refeições servidas às crianças são de responsabilidade da Coordenadoria de Alimentação Escolar, a qual distribui os alimentos nas unidades escolares, elabora os cardápios das refeições e realiza orientações às equipes de cozinha, através das nutricionistas contratadas pelo sistema público municipal.

No início de cada ano letivo e sempre que a criança ingressa na rede municipal, é feita uma entrevista pelos Professores/Educadores Infantis com os pais/responsáveis, a partir de um roteiro de questões, sendo um formulário específico para crianças da Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação. Contém questões sobre: identificação da criança e sua família, composição familiar, renda familiar, escolaridade, religião e ocupação dos pais/responsáveis, características da moradia, informações sobre a saúde da criança, dentre outros aspectos.

O período de adaptação das crianças, no início do ano letivo, que varia de uma a duas semanas, é o momento usado para a entrevista com as famílias, durante o espaço de tempo em que os Professores/Educadores Infantis não estão com as crianças, pois estas permanecem na unidade escolar o tempo referente à metade do seu período de atendimento. Para as crianças que já pertencem à rede municipal de ensino e cujos pais/responsáveis fizeram a entrevista naquela etapa de ensino há um momento de atualização dos dados, no início de cada ano letivo, e não a entrevista na íntegra.

Quanto à creche participante da pesquisa, especificamente, esta foi instituída por decreto municipal, em 26 de dezembro de 1977, possuindo, portanto, quase quarenta anos de existência.

Localiza-se na região oeste de Presidente Prudente, num bairro predominantemente residencial. Segundo dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, o bairro é dotado de infraestrutura básica, como asfalto, rede de água e esgoto e energia elétrica, além de comércio variado, o qual oferece desde produtos alimentícios a materiais de construção. Também há variedade com relação às

residências, abrangendo desde construções com total infraestrutura a “casas com aspecto deteriorado”, conforme descrição apresentada no PPP. O bairro possui ainda muitos templos religiosos evangélicos, além da capela católica. Tem também unidade básica de saúde, escolas, linhas de ônibus, dentre outros.

A inexistência de áreas de lazer consiste numa carência do bairro, fazendo com que as crianças utilizem a rua para brincar, o que representa um risco à sua integridade física, devido ao fluxo de veículos. Motivo de grande preocupação no bairro, a infestação por escorpiões é um problema que também atinge a creche, que frequentemente solicita da Secretaria Municipal de Educação a limpeza e a reforma do prédio, além da constante solicitação de visita da Vigilância Sanitária.

As crianças dos Berçários são atendidas por Educadoras Infantis¹⁰, as do Maternal, por Professoras e, no caso do Maternal integral, também por Educadoras Infantis no contraturno, conforme exposto anteriormente, quando empreendi a apresentação da rede municipal de ensino.

A creche atende a cento e vinte e sete crianças, de Berçário I (0 a um ano), Berçário II (um a dois anos) e Maternal I (dois a três anos), nos períodos parcial e integral.

Há três turmas de Berçário I, oito de Berçário II e quatro de Maternal I. Em cada grupamento, duas turmas são de período integral, com exceção do Berçário I, que possui apenas uma turma em período integral. As demais turmas são de período parcial, manhã ou tarde. O quadro a seguir mostra a distribuição das turmas, crianças e profissionais, com a finalidade de complementar as informações aqui expostas.

¹⁰ Utilizei, no feminino, os termos Educadoras Infantis e Professoras, pois, na referida creche, esse grupo de profissionais é composto exclusivamente por mulheres. A opção por usar as nomenclaturas dos cargos com a letra inicial maiúscula se deve ao fato de assim constar no Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, no Estatuto do Magistério Público Municipal e na Lei Complementar nº 177/2010, que dispõe sobre a carreira dos Educadores Infantis, embora, nesta última, constem as duas versões, iniciais em maiúsculas e em minúsculas.

Quadro 3 - Distribuição das turmas, crianças e profissionais

Grupamento	Nº de turmas			Nº de crianças			Nº de Educadores Infantis		Nº de Professores	
	M*	T**	I***	M	T	I	M	T	M	T
Berçário I	1	1	1	6	6	6	2	2	0	0
Berçário II	4	2	2	30	16	16	6	4	0	0
Maternal I	0	2	2	0	22	25	0	2	2	2
SUBTOTALS	5	5	5	36	44	47	8	8	2	2
TOTAIS	15			127			16		4	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da creche

*Manhã; **Tarde; ***Integral

Com relação ao percentual de crianças com deficiência, no ano de 2016, a creche não recebeu nenhuma criança com essa condição.

O horário de atendimento às crianças é das 7h00 às 17h30, para as turmas de período integral, das 7h00 às 12h00, para as turmas do parcial da manhã, e das 12h30 às 17h30, para as turmas do parcial da tarde.

Quanto ao estilo arquitetônico do prédio, este compreende salas em formato circular, nas quais pude perceber a baixa absorção sonora, provocando a emissão de ecos em boa parte das salas, além da transmissão de ruídos da sala dos professores e da secretaria para o *hall* de entrada. Quanto ao conforto térmico, notei que, no inverno, as salas são bastante frias. No verão, o desconforto provocado pelo calor característico da região onde se localiza o município é amenizado com o auxílio de ventiladores fixos nos ambientes. Nas paredes dos corredores, há algumas áreas de elementos vazados, permitindo a passagem do fluxo de ar e a claridade do ambiente externo.

Na entrada da creche, há um portão com fechadura eletrônica; à direita de quem entra, há uma casinha de alvenaria, cercada de árvores, onde as crianças brincam, enquanto aguardam o horário de entrada, e um banco de alvenaria, onde os pais/responsáveis costumam se sentar. Do lado esquerdo, próximo à porta do *hall* de entrada, há um pé de jasmim. Na parede do *hall* de entrada da creche, há uma frase escrita com letras caixa alta, recortadas em material na cor rosa, afixada no alto da parede: “Família e escola: parceiras na educação”.

Com relação às dependências da creche, há uma sala onde fica a secretaria, espaço que é dividido entre o Escriturário, a Diretora e a Orientadora Pedagógica. A sala de professores é separada da secretaria apenas por uma divisória, local onde são

realizados os momentos de HTPC e HAC, espaço igualmente empregado como sala de leitura. A sala de TV é um local onde foram colocados alguns colchões no chão, um “espaço pequeno e sem ventilação”, conforme consta no PPP e segundo constatado por mim. A creche possui cinco salas-referência para os grupamentos e uma sala de brinquedos onde há uma piscina de bolinhas, blocos de estimulação, triciclos e carrinhos com pedal. Há ainda um almoxarifado e um depósito de material de limpeza, ambos com espaço insuficiente para armazenar os materiais. Também há uma cozinha, uma despensa, um refeitório com cinco mesas e dez bancos, além de área de serviço. A creche possui um pátio coberto e banheiros adultos e infantis. No local do *playground*, há uma área com grandes árvores, responsáveis pela sombra no local. Também há outras árvores no terreno da creche, dentre elas um frondoso urucuzeiro e uma pitangueira. Nos corredores das salas, é possível sentir o cheiro da comida vindo da cozinha, logo nas primeiras horas da manhã. Também há nos corredores cartazes alertando e orientando quanto ao problema dos escorpiões. Numa das paredes do corredor que dá acesso às salas, estão afixados os quadros da rotina de atividades das crianças de todos os grupamentos. Na porta das salas de aula, com exceção do Berçário I, há um cartaz indicando onde a turma se encontra, para que os pais/responsáveis, quando chegarem, possam encontrar a criança.

Na sala do Berçário I, há um balcão na entrada, com uma campainha de mesa, a qual é acionada para que a Educadora Infantil venha pegar a criança que chegou, pois os pais/responsáveis não adentram nessa sala, como nas demais. Ao lado do balcão, há uma meia porta separando um pequeno corredor que dá acesso à porta da sala do Berçário, a qual fica encostada. Em todas as salas, há um caderno para registro de entrada e saída das crianças, no qual os pais/responsáveis registram os horários e assinam.

5.5 Caracterização dos participantes da pesquisa

Segundo dados das entrevistas realizadas pelas profissionais da creche junto às famílias e constantes no Projeto Político-Pedagógico da instituição, mais da metade das crianças dessa unidade escolar são oriundas de famílias compostas por genitores casados, seguidas de solteiros e de casais em união estável.

Essas crianças têm como responsáveis, em primeiro lugar, os pais, mais de 70%, e, em segundo lugar, somente a mãe, mais de 18%.

A maior parte das crianças provém do próprio bairro e das adjacências, porém, pelo fato de a Unidade Escolar se localizar num bairro de passagem e próximo ao trabalho dos responsáveis, há uma parcela de crianças proveniente de bairros diversos.

São famílias que residem em moradias com condições infraestruturais mínimas (esgoto, água encanada, energia elétrica), as quais são, na quase totalidade, construídas de alvenaria, sendo a maioria alugada, seguida de cedidas e próprias.

Com relação à renda familiar, a maioria recebe de um a três salários mínimos. Há um percentual significativo de famílias que não possuem renda, sendo 18,42% do total.

Quanto ao grau de escolaridade, a maior parte dos pais e mães possui o 2º grau completo. No que se refere ao ensino superior, somente 5,26% das mães possui graduação e, quanto aos pais, nenhum informou possuir esse nível de ensino.

No item referente à ocupação, a maior parte dos pais/responsáveis declarou estar desempregada ou não informou.

No tocante à religião, mais da metade das famílias se declarou evangélica, seguida de católica.

No quadro de funcionários da creche, há vinte Educadoras Infantis que trabalham com jornada de trinta horas semanais com as crianças, mais duas horas referentes ao Horário de Atividade Coletiva (HAC), destinada a estudos, planejamento e avaliação, conforme previsto na Lei Complementar nº 177/2010.

A grande maioria, 85% do total das Educadoras Infantis, possui Licenciatura em Pedagogia, enquanto as demais, 15%, o Ensino Médio, na modalidade Normal. Dentre as que possuem Licenciatura, uma pequena parcela, 20%, possui pós-graduação *lato sensu*. A maior parte das Educadoras Infantis, 70%, se situa na faixa etária dos quarenta aos cinquenta anos de idade.

Há seis Professoras que cumprem jornada de vinte e cinco horas semanais com as crianças, mais quatro horas referentes ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizadas na unidade escolar, e quatro Horas Atividades (HA), usadas em local de livre escolha pelo docente, conforme previsto na Lei Complementar nº 79/99 – Estatuto do Magistério Público Municipal. Todas possuem Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*. A faixa etária varia de trinta a quarenta anos de idade.

Também há uma Diretora e uma Orientadora Pedagógica, ambas com Licenciatura em Pedagogia, além de três Serviços Gerais e duas Cozinheiras, todos cumprindo jornada de quarenta horas semanais. Há ainda um Estagiário, que exerce a

função de Escrivão, com jornada de trinta horas semanais, além de um Vigia noturno. Desses funcionários, apenas um (pertencente a Serviços Gerais) não possui o Ensino Fundamental completo.

Assim, no quadro de funcionários, há apenas três pessoas do sexo masculino, sendo o Escrivão, o Vigia Noturno e o Serviços Gerais. As demais pessoas são do sexo feminino.

Para as entrevistas referentes à minha pesquisa, foi empregada uma amostra composta por nove profissionais e seis familiares, cujos critérios de seleção foram informados anteriormente, no tópico 2.2.3, na qual tratei da entrevista enquanto um dos procedimentos de obtenção de dados. A caracterização dos participantes dessa amostra será explicitada posteriormente, na subseção 5.3, quando tratarei da apresentação e discussão dos dados obtidos através das referidas entrevistas.

Estando concretizada a caracterização da creche e dos participantes da pesquisa, que consiste no último item desta seção relativa aos percursos metodológicos da pesquisa, apresentarei, na sequência, a Seção que abordará a apresentação dos dados, seguida da discussão e triangulação destes.

6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O conjunto dos dados apresentados a seguir se referem à pesquisa documental, observações realizadas na creche; entrevistas com profissionais e famílias. Visam a atingir um dos objetivos específicos desta pesquisa, o qual consistiu em investigar as relações que se estabelecem entre uma creche pública e as famílias das crianças atendidas, verificando se evidenciam indicadores da presença de complementaridade.

A organização e o processamento dos dados quantitativos, uma das etapas do trabalho previstas em Gomes et al. (2005), foram feitas nesta seção, nos momentos em que considere necessário.

Após a apresentação, foi realizado o processo de discussão dos dados, ocasião em que busquei promover um diálogo entre estes e os referenciais teóricos explicitados, de forma a atender aos meus objetivos de pesquisa e abordar o problema investigado.

Tal processo ocorreu, conforme mencionado na Subseção 5.3 com a análise categorial temática, segundo Bardin (1977), utilizando, para tanto, o que denominei indicadores de complementaridade, obtidos a partir do mapeamento bibliográfico, a saber: conhecimento mútuo; diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições; estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias; compartilhamento da educação da criança, comunicação entre os profissionais e a família, pautada no diálogo e participação da família e comunidade na creche.

A opção por discutir os dados obtidos através dos diferentes procedimentos de forma conjunta se atribuiu ao fato de que a discussão de maneira separada tornaria o texto repetitivo e, por essa razão, maçante para o leitor, pois as categorias de análise compostas pelos indicadores de complementaridade seriam as mesmas em cada um dos procedimentos. Na opção realizada, primeiramente são apresentados todos os dados, depois discutidos e triangulados, conforme seguem.

6.1 Pesquisa documental

6.1.1 *Livro de Atendimentos aos pais de alunos*

O Livro de Atendimento aos pais de alunos, conforme consta na sua identificação consiste num livro-ata de capa dura, na cor preta, mantido numa das estantes da secretaria/diretoria da creche. É utilizado para os registros de atendimentos que a gestão da creche realiza junto às famílias.

O Termo de Abertura foi lavrado em 10/01/11, sendo verificados os registros existentes até dia 25/07/16, ocasião em que fiz o levantamento dos dados.

Os registros são escritos manualmente, à caneta, pela equipe gestora da creche, abrangendo o conteúdo do atendimento e, ao final, a assinatura dos envolvidos. Anualmente, há um total de 20 registros, e a média mensal não chega a dois registros (1,87), podendo significar que há uma baixa frequência de situações que demandem atendimentos, levando em conta as minhas observações do cotidiano da creche.

Quanto ao conteúdo dos registros, optei por apresentá-los em forma de tabela, com o intuito de facilitar a visualização dos dados. Tais conteúdos foram divididos em dois blocos: um bloco concernente ao conteúdo dos atendimentos às famílias cuja iniciativa partiu da creche, de acordo com a Tabela 1, e outro que trata do conteúdo dos atendimentos solicitados pelas famílias, na Tabela 2, sendo exposta a lista dos assuntos tratados, a frequência e o percentual com relação ao total de registros existentes no referido livro. Quanto aos assuntos cuja iniciativa é de ambas, creche e família, identifiquei uma lista conforme consta na Tabela 3.

Tabela 1 - Conteúdo dos atendimentos de iniciativa da creche

Assuntos tratados	Frequência	%
Comportamento da criança	16	22,54
Falta de pertences pessoais da criança	8	11,27
Saúde da criança	6	8,45
Atrasos da família na entrada	6	8,45
Esclarecimentos de dúvidas/reclamações da família	6	8,45
Frequência da criança	4	5,63
Orientações sobre manifestações de sexualidade da criança	4	5,63
Mordidas	3	4,22
Orientações sobre psicomotricidade	3	4,22
Alimentação da criança	2	2,82
Adaptação da criança à creche	2	2,82
Orientações sobre retirada de fraldas	2	2,82
Atrasos da família na saída	2	2,82
Falta de higiene da criança	2	2,82
Conflitos entre pai e mãe	1	1,41
Retirar a criança da creche sem avisar	1	1,41
Atestado médico rasurado	1	1,41
Veneno de formiga na mochila da criança	1	1,41
Conversa da Diretora com as Educadoras Infantis	1	1,41
TOTAL	71	100%

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Com relação à iniciativa para o atendimento, a maioria partiu da creche, ou seja, 67,62%, contra um percentual de 32,38% de iniciativa da família.

Na maior parte das vezes, a creche tratou do comportamento das crianças, o que comparece com mais frequência nos registros mais antigos. Dentre os atendimentos sobre o comportamento da criança, 44% se referem a momentos de orientações às famílias pela psicóloga escolar. Em alguns registros, a família associa os problemas de comportamento da criança a eventos familiares, como a separação dos pais ou a gravidez.

Na sequência, depois do comportamento, o maior número de atendimentos é atinente à falta de pertences da criança. São comuns os registros nos quais a creche recebe a família para abordar o problema do envio de fraldas e roupas da criança em quantidade insuficiente. Há alguns registros nos quais a creche informa à família que a consequência para o não cumprimento do solicitado, ou seja, o envio dos pertences da criança em quantidade suficiente é a notificação do caso ao Conselho Tutelar.

Outro assunto muito presente nos atendimentos às famílias, cuja iniciativa é da creche, se refere à questão da saúde da criança, compreendendo, geralmente, informar a família sobre sinais de problemas de saúde observados e orientar que a leve ao médico. Também, nesse aspecto, há uma menção de notificação do caso ao Conselho Tutelar, diante do não cumprimento do orientado pela creche.

Os atrasos da família na entrada da creche fazem parte, igualmente, dos assuntos com um dos maiores números de atendimento, porém, os atendimentos referentes a atrasos na saída são bem menos frequentes.

Os registros de atendimentos, de iniciativa da creche, para esclarecimentos de dúvidas e reclamações manifestadas pelas famílias, situam-se entre os de maior número. Outros atendimentos comparecem com percentuais menores, de 5,63% a 1,41%, ficando pulverizados os assuntos, como frequência da criança, orientações sobre manifestações de sexualidade da criança, mordidas, orientações sobre psicomotricidade, dentre outros. Interessante notar, nos registros mais recentes, a conversa da Diretora com as profissionais sobre os assuntos apontados pelas famílias.

Tabela 2 – Conteúdo dos atendimentos solicitados pelas famílias

Assuntos tratados	Frequência	%
Reclamações contra a Professora/Educadora Infantil	7	20,59
Marcas de machucado na criança	5	14,71
Mordidas	3	8,82
Alimentação da criança	3	8,82
Saúde da criança	3	8,82
Falta de comunicação entre creche e pais	2	5,88
Recusa da criança em vir à creche	1	2,94
Frequência da criança	1	2,94
Adaptação da criança à creche	1	2,94
Sugestão dos pais para mudar o comportamento da criança	1	2,94
Solicitação de informações sobre a criança	1	2,94
Justificativa da necessidade de vaga no período integral	1	2,94
Justificativa de saída antecipada da criança	1	2,94
Guarda provisória	1	2,94
Solicitação de troca de Educadora	1	2,94
Informação de que o padastro não pode retirar a criança	1	2,94
Nomes de pessoas para contato em caso de necessidade	1	2,94
TOTAL	34	100%

Fonte: Organizado pela pesquisadora

No que tange aos atendimentos solicitados pelas famílias, a maior parte diz respeito a reclamações contra a Professora/Educadora. Esse item inclui queixas sobre a forma de falar com a família; falhas no cuidado com a criança, como a não troca de fraldas, de roupas, de acordo com o clima; falta do banho, dentre outros. Há casos, porém, em que a família reclama, mas demonstra compreensão, pois “acha que deveria ter mais pessoas para ajudar”. No caso do banho, especificamente, num dos registros, a creche esclarece ao pai que este é dado de acordo com a necessidade da criança e é pedagógico, contudo, comparece no registro o relato de que o pai não teria concordado com a justificativa apresentada, um dos poucos registros nos quais a família se posiciona explicitamente, questionando os argumentos da creche.

As marcas de machucado na criança também se constituem num dos principais assuntos que motivam as famílias a procurarem a creche, como o “galo na cabeça”, por exemplo, seguido das mordidas, que configuram marcas de machucado. Todavia, optei por classificá-lo separadamente, porque possui sua especificidade, que se relaciona com diversos fatores e por ser um assunto que também comparece nos atendimentos de iniciativa da creche, porém, num percentual menor.

A alimentação e saúde da criança se situam no mesmo patamar das mordidas, em termos de número de registros de atendimentos procurados pelas famílias.

Na sequência, comparece a falta de comunicação entre creche e famílias, seguida de outros assuntos, com uma ocorrência cada.

Com relação aos assuntos cuja iniciativa é de ambas, creche e família, identifiquei uma lista com cinco itens, conforme consta na Tabela 3, apresentada a seguir.

Tabela 3 – Conteúdo dos atendimentos de iniciativa de ambas – creche e família

Assuntos	Iniciativa	
	Creche	Família
Saúde da criança	8,45%	8,82%
Mordidas	4,22%	8,82%
Alimentação	2,82%	8,82%
Frequência da criança	5,63%	2,94%
Adaptação da criança à creche	2,82%	2,94%

Fonte: Organizado pela pesquisadora

A partir dos dados obtidos, é possível observar que a saúde e adaptação da criança são dois aspectos com os percentuais mais próximos, no que se refere à creche e à família, entretanto, a saúde com os maiores percentuais e as mordidas, com os menores.

As reclamações sobre mordidas e alimentação, embora estejam na lista das preocupações, tanto da creche como da família, demonstram ser mais intensas por parte da família. Movimento contrário ocorre com relação à frequência da criança, que se manifesta como objeto de maior atenção por parte da creche, quando comparado à da família.

6.1.2 Cadernos de recados das crianças

Para a realização desta pesquisa, verifiquei uma amostragem dos cadernos pertencentes às crianças em cujas turmas se deram as observações dos momentos de entrada e saída na creche.

Cada criança da creche tem seu caderno de recados, o qual vai e vem todos os dias, na mochila. Em geral, são brochuras de capa dura. As crianças que não têm o caderno de capa dura são aquelas cuja família não enviou esse material solicitado pela creche ou que tiveram o caderno perdido. Nesses casos, a creche fornece um caderno, que é recebido através da cota de materiais da Prefeitura, sendo um caderno simples, de capa comum.

Há bilhetes fotocopiados enviados pela creche, os quais são comuns a todas as crianças, cujos assuntos versam sobre higiene, envolvendo a questão do piolho e corte de unhas; convite para participação no Conselho de Escola; regras da creche; avisos sobre dias em que não haverá atendimento às crianças (feriados e pontos facultativos; reuniões pedagógicas; recesso escolar); informativo sobre reunião de pais; informativo sobre o Projeto “Literatura em família”; aviso sobre arrecadação de dinheiro para a festa junina; levantamento sobre interessados em transferência para a creche nova; aviso para comparecer à escola e assinar a ficha de opção para a pré-escola; convite para o Dia da Família na Escola e aviso sobre dedetização. Os bilhetes são endereçados da seguinte maneira: “Senhores pais ou responsáveis” e consta como remetente “A direção” ou “A equipe gestora” ou mesmo “Gestoras”, finalizando com a data da emissão. Em geral, contêm a assinatura das mães, tomando ciência.

Também há bilhetes escritos pelas Professoras/Educadoras Infantis e pelas famílias, porém, com uma frequência maior, os bilhetes escritos pelas profissionais.

Os bilhetes escritos pelas profissionais tratam de mordidas que a criança recebeu ou praticou; reclamações da criança sobre dor; pedido de envio de materiais, como lençol, toalha, bucha, sacolinha para roupas sujas, caderno de recados, sabonete, chinelo, leite que está acabando (no caso das crianças que tomam leite especial) ou de mais calcinhas/cuecas, especialmente devido ao processo de retirada de fraldas; receitas médicas; medicação; pedido de assinatura dos bilhetes enviados; informativo sobre proibição de festas de aniversário na escola; pertences achados e perdidos; quedas, machucados e providências tomadas, marcas de machucado encontradas na criança, ao chegar à creche. Em poucos casos, é utilizado o nome do responsável pela criança, no início do bilhete. Em alguns casos, aparece “mamãe”, mas geralmente, se inicia pela data apenas. A profissional assina o bilhete e a mãe, ao tomar ciência, assina também, em geral. Há alguns cadernos com garatujas das crianças sobre os bilhetes.

Em alguns casos, há bilhete da diretora tratando do não envio de pertences pessoais da criança e das consequências, caso o pedido não seja atendido, como a notificação ao Conselho Tutelar.

Quanto aos bilhetes dos pais/responsáveis, a grande maioria é escrita pelas mães, iniciando-se por “Prof^ª.” Os assuntos são sobre medicação; cópia de receitas médicas; recomendações quanto aos cuidados com a criança, por questões de saúde; atualização de número de telefone; justificativa de falta; autorização de responsáveis a retirar a

criança da escola. São poucos os bilhetes enviados pelas famílias, em comparação com os enviados pelas profissionais.

6.1.3 Projeto Político-Pedagógico da creche

Documento de vigência trienal, o Projeto Político-Pedagógico das unidades que compõem a rede municipal de ensino de Presidente Prudente, conhecido como PPP, é elaborado com base nas orientações emanadas da Secretaria Municipal de Educação, comuns a todas as unidades escolares da rede.

Quanto ao documento relativo ao triênio 2016-2018, objeto da minha análise, no sumário constam: *Introdução, Identificação e Caracterização da Unidade Escolar*, seção na qual é realizada a *Descrição administrativa e histórica da Unidade Escolar*, seguida da *Descrição da Realidade Escolar*, que abrange os itens atinentes à *Caracterização da Comunidade Escolar; Caracterização da Clientela; Recursos Físicos e Materiais, Recursos Humanos; Atendimento e acomodação da clientela*, este último englobando a *Rotina* das turmas atendidas pela instituição. Ainda na *Descrição da Realidade Escolar*, encontram-se o Calendário Escolar; a Organização das HTPC e o *Diagnóstico do Processo Ensino Aprendizagem*. Na sequência, apresenta-se a seção *Proposta Pedagógica/Currículo*, que inclui os *Objetivos*, item composto por *Objetivo Geral da Unidade Escolar e Metas; Plano de Ação; Recursos necessários para a implementação das ações*, que abrange *Matriz Curricular; Plano de Curso; Plano de Trabalho da administração da U.E.¹¹; Plano de Trabalho da Orientação Pedagógica da U.E.; Plano de Trabalho da Secretaria da U.E.; Plano de Trabalho do Núcleo Operacional; Plano de Trabalho do Conselho de Escola da U.E.; Plano de Ensino e Projetos Especiais*. A seção final é intitulada *Avaliação do Trabalho realizado pelos diferentes segmentos do Processo*, seguida de *Referências e Anexos*.

Visando verificar a relação creche-família presente no documento, destaquei alguns trechos que considereei significativos.

Na introdução, consta que o processo de elaboração do PPP para o triênio de 2016 a 2019 iniciou-se com o resgate do PPP anterior, no planejamento inicial de fevereiro de 2016, ocasião em que foi retomado o Plano de Ação, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Nesse processo de retomada do PPP

¹¹ U.E. é uma sigla utilizada no Projeto Político-Pedagógico da creche que significa Unidade Escolar.

anterior, no aspecto referente à participação das famílias, lê-se o seguinte trecho: “Com relação à falta de participação e compromisso dos pais com a vida escolar do filho, as ações permanecem até o presente momento, em reuniões de pais e conversas individuais, sobre orientações e encaminhamentos para a resolução dos problemas.” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016-2018).

Ainda na Introdução do documento, há a citação do Artigo 21 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Seção I – Educação Infantil, cujos preceitos legais abordam a questão da família.

A referência às famílias está igualmente no item concernente à caracterização da clientela, cujos dados são apresentados no presente texto, especificamente na Subseção 5.5, na qual é feita a caracterização dos participantes da pesquisa.

Como um dos objetivos específicos da unidade escolar, está anotado “[...] que a Escola promova um trabalho de parceria com a família, voltado para a construção e a efetivação da proposta pedagógica.” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016-2018), buscando atingir o objetivo geral, que consiste em “[...] garantir uma escola de qualidade, onde o atendimento da criança de 0 a 3 anos será o compromisso primeiro.” (PPP 2016-2018).

O Plano de Ação é composto por cinco dimensões, apresentadas na ordem a seguir, uma das quais se refere à relação creche-família: *Ensino e Aprendizagem: Diversidade/Inclusão – AEE; Formação e Condições de Trabalhos dos Professores(as) e demais profissionais; Cooperação e Troca com as Famílias; Recursos Físicos e Materiais e Gestão do Trabalho.*

O quadro a seguir focaliza parte do Plano de Ação, destacando-se somente a dimensão *Cooperação e Troca com as Famílias.*

Quadro 4 – Plano de Ação: Dimensão Cooperação e Troca com as Famílias

Dimensões	Problemas ou necessidades diagnosticados	Ações para superação dos problemas e/ou necessidades	Tarefas	Prazo	Responsável	Resultados Esperados (metas)
Cooperação e troca com as famílias	Visão assistencialista por parte das famílias.	Esclarecer aos pais o verdadeiro papel da escola.	<p>1) reuniões bimestrais com esclarecimentos e informações sobre a rotina e atividades escolares.</p> <p>2) convidar os pais para participarem do Conselho de Escola e de atividades promovidas pela mesma.</p>	Todo o período do PPP (2016 a 2018).	Toda a equipe escolar.	Pais conscientes do papel socializador da escola e parceria da família para o objetivo comum, que é o desenvolvimento integral da criança.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da creche

Apresentarei, na sequência, os dados alusivos às observações realizadas na creche.

6.2 Observações realizadas na creche

Conforme exposto anteriormente, foram feitas observações dos momentos de contato da escola com as famílias, durante o segundo semestre letivo de 2016, incluindo a rotina de entrada e saída das crianças, na qual foi observada uma sala por vez, em cada turno, as *Reuniões de Pais e Mestres* do terceiro e quarto bimestres, previstas no calendário escolar, além da festividade envolvendo a família - o *Dia da Família na Escola*.

Exponho, a seguir, uma sequência de registros das observações que realizei durante os momentos de entrada e saída das crianças da creche. Como os dados foram se repetindo, considero que esta amostra das observações se apresenta como suficiente para a compreensão do leitor a respeito de como ocorrem as relações entre famílias e profissionais, nos referidos momentos.

No decorrer das observações, senti falta de um momento coletivo com as famílias antes da minha presença na creche, no qual eu pudesse ter-me apresentado e exposto o objetivo da minha pesquisa, pois os pais/responsáveis não me conheciam, o que me levou a identificar-me individualmente àqueles que perguntaram ou nos casos em que percebi essa necessidade.

Esse momento coletivo não pôde ser concretizado, porque a última Reunião de Pais e Mestres prevista no calendário escolar ocorrera antes da minha consulta ao grupo de profissionais sobre a possibilidade de desenvolvimento desta pesquisa, na creche. Tal consulta e posterior obtenção de autorização veio a acontecer somente na Reunião de Avaliação Semestral dos funcionários, realizada após a referida Reunião de Pais e Mestres, sendo que a próxima reunião com as famílias se daria somente no mês de outubro, portanto, muito distante.

Considero ainda importante anunciar que os momentos de observação não se constituíram enquanto situações nas quais apenas assisti aos acontecimentos, de maneira estática, mas fui envolvida pelas pessoas, tanto profissionais como famílias e crianças, em ocasiões nas quais pude ouvi-las, além de também poder falar e participar de algumas brincadeiras com as crianças, momentos que acabaram por se converter, muitas vezes, em situações de relatos informais, especialmente, por parte das profissionais.

6.2.1 Momentos de entrada e saída das crianças

Situação 1 – Dia 19 de julho de 2016: entrada das turmas, em específico, do Berçário II, período parcial da manhã

No dia 19 de julho de 2016, terça-feira, acompanhei a entrada das crianças, no horário das 7h00 às 8h00, e a saída, no horário das 11h30 às 12h00.

Ao chegar à escola, já havia carros estacionados. Os pais/responsáveis já estavam entrando e deixando as crianças. A entrada ocorreu de forma bastante tranquila. Os pais/responsáveis levavam as crianças até a sua respectiva sala e as entregavam à sua Professora/Educadora.

Como o tempo estava frio, as crianças foram chegando aos poucos, mais próximo do horário-limite. As turmas de período integral tinham mais crianças do que as de parcial.

Os pais/responsáveis adentraram a escola por um portão grande que dá acesso ao *hall* de entrada. A Diretora estava na secretaria da escola, local que também é sua sala, de onde os pais/responsáveis e crianças a cumprimentavam, através da abertura para atendimento.

Nas salas, os pais/responsáveis cumprimentavam as Educadoras, as quais perguntavam se estava tudo bem, se havia alguma intercorrência com a criança. Os pais/responsáveis respondiam, entregavam a criança, a mochila com os pertences e iam embora. As relações pareciam ser amistosas entre pais/responsáveis e educadores, porém, o diálogo se estendeu mais, quando havia algum recado sobre a saúde da criança a ser transmitido à Professora/Educadora. As crianças ficaram bem, após serem recebidas. Apenas uma criança do Berçário I apresentou choro. Ao ver a porta se abrindo, engatinhou até esta, ocasião em que a peguei no colo e a coloquei de volta na sala, conversando com ela. Instantes depois, viu outra porta se abrir, a do trocador, e depois a viu fechando-se, momento em que começou a chorar. Uma das Educadoras relatou que se tratava de uma criança em período de adaptação, justificando o choro.

Passei por todas as salas, mas fiquei mais tempo na turma do Berçário II parcial, sendo bem recepcionada pelas Educadoras Infantis. Após serem recebidas, as crianças ficaram sentadas nas cadeiras em torno das mesas com brinquedos como animaizinhos, aguardando até que chegassem todos os colegas. Uma das crianças enroscou o dedo da mão no orifício tubular da mesa, sendo desenroscado por uma das Educadoras. As crianças demonstraram estar calmas, parecendo sentir ainda um pouco de sono. As Educadoras comentaram que as crianças dessa turma de parcial ficam aguardando o surgimento de vaga no período integral, inclusive uma delas está desde o ano passado matriculada em período parcial e, neste ano, após um semestre letivo, ainda não conseguiu vaga no integral. Relataram que, quando os pais trabalham, as crianças ficam no período contrário com alguém da família, podendo ser os avós, tios etc.

Situação 2 – Dia 19 de julho de 2016: saída do Berçário II, turma do período parcial da manhã

Retornei no horário da saída das crianças, chegando por volta de 11h00. As Educadoras estavam no solário, sentadas nas cadeiras, enquanto as crianças brincavam com brinquedos num colchonete.

Entre 11h30 e 12h00, os pais/responsáveis chegaram para retirar as crianças. Quando o pai/responsável aparecia na porta, logo as Educadoras mencionavam o nome da criança e diziam: “Fulano, olha quem chegou!” Rapidamente a criança ia ao encontro da pessoa e as demais ficavam observando. Alguns pais/responsáveis pegavam a mochila da criança, assinavam o caderno, se despediam e ia embora. Outros, porém, conversavam um pouco mais. Uma das crianças apontou o celular da Educadora, como que pedindo que mostrasse à sua mãe, pois lá havia uma foto da criança. A mãe demonstrou estar contente com a esperteza da filha e nos relatou um fato ocorrido, quando saíram para lanche. A mãe perguntou se eu era estagiária, as Educadoras olharam para mim e eu respondi que estava lá fazendo uma pesquisa. As Educadoras afirmaram que essa seria uma mãe interessante para entrevista, porque tem tempo de conversar mais. Percebi que as demais mães realmente não conversaram muito, somente o essencial. As Educadoras comentaram que o trabalho com as famílias tem sido muito tranquilo, que costumam respeitar os horários, que são colaboradoras. Uma das Educadoras salientou que a mochila das crianças sempre vem arrumadinha, roupas passadas. Já outra Educadora ressaltou que na sua turma não é tão bom assim, que, às vezes, esquecem pertences e as roupas costumam vir sem passar, porém, limpas. Relata que, às vezes, as peças vêm no avesso, durinhas, do jeito que saíram do varal. Outra Educadora disse que as meninas de hoje não costumam passar roupas, que usam as roupas amassadas, mesmo. Antigamente se usava mais passar roupas. Contudo, concordam que está bom, que pelo menos as roupas vêm limpas. Pontualmente, ao meio dia, as últimas crianças foram embora. Dentre os pais/responsáveis, foram buscar as crianças dois pais, um tio e as demais eram mães. As Educadoras organizaram a sala para a turma da tarde, arrumando as cadeiras, guardando os brinquedos e trocando o caderno de entrada e saída.

Fiquei até as 12h30 na porta de entrada principal, observando as famílias que chegavam para o turno da tarde. Durante esse momento, notei que as crianças brincavam umas com as outras, dentro de uma casinha de alvenaria, e que as mães intervinham quando percebiam que a criança poderia se sujar. Uma delas, inclusive, avisou outra mãe de que seu filho estava se arrastando no chão. Uma das mães reforçou: “Se entrar sujo na escola, vão pensar o que da mãe? Não tem problema se for embora sujo, mas tem que entrar limpo”, demonstrando preocupação com a imagem que a creche poderia criar das mães, a partir das condições de higiene da criança.

Enquanto observava, conversei um pouco com a Diretora. Ela me relatou que, no começo, quando chegou à escola, foi difícil; os pais/responsáveis não cumpriam regras, todavia, aos poucos, foi trabalhando a necessidade do cumprimento e que hoje esse problema quase já não existe, porém, há ainda algumas mães que dão trabalho. Disse que tem fama de brava perante os pais, pois cobra mesmo as regras. Relatou que a primeira reunião de pais do ano é realizada por ela, momento no qual apresenta e explica as regras para os pais. Todos recebem uma cópia, que é retomada sempre que necessário. Perguntei se os pais costumam participar das reuniões e ela me respondeu que é sempre assim: os que mais precisam não aparecem. Frisou que, quando a família solicita que as informações da reunião sejam transmitidas posteriormente, ela costuma não permitir que isso seja feito, porque não tem como ficar atendendo depois – e a família precisa perceber a importância do momento de reunião de pais, já que, se a Professora/Educadora ficar passando depois o que foi discutido na reunião, os pais podem sentir que não há necessidade de comparecer. Relatou ainda que não permite entradas antecipadas, que é necessário aguardar o horário.

Quando se trata de “perua” (transporte escolar), a Diretora disse que conversa com os motoristas e avisa os pais, pois já aconteceu de deixarem criança antes do horário, mas que agora melhorou. Afirmou que, inclusive, cobra o cumprimento de horários das profissionais, porque pede que cheguem cinco minutos antes do horário estabelecido, para que os pais/responsáveis vejam que a Professora/Educadora chegou e, assim, se sintam mais seguros, também porque não seria justo cobrar horário dos pais/responsáveis e não cobrar das profissionais. Disse que as profissionais cumprem a regra. Acrescentou que, quando a mãe esquece o pertence da criança, a Professora/Educadora é orientada a ligar para a mãe, solicitando que o pertence seja trazido e explicando sua importância deste para o trabalho pedagógico. Por exemplo, na época de retirada de fraldas, tem mãe que não manda cueca/calcinha, a Educadora liga pedindo para trazer, pois é necessário para o desenvolvimento do trabalho. Se ela esqueceu, não tem problema: traz assim que possível.

Situação 3 – Dia 19 de julho de 2016: entrada do Maternal I, turma do período parcial da tarde

Chegando o horário de entrada das crianças do parcial, período da tarde, às 12h30, as Professoras receberam as famílias e as crianças dentro da sala de aula. Fiquei

nesse momento na sala do Maternal I, onde havia duas turmas, cada uma sendo atendida por sua respectiva Professora. As famílias entraram, entregaram a criança para a Professora e penduraram a mochila da criança no gancho que fica no alto da parede. As crianças eram levadas pelos seus pais/responsáveis à Professora até a mesa, a qual estava preparada com brinquedos, como peças de montar. As crianças sentaram-se, enquanto as Professoras atendiam os pais/responsáveis que iam chegando. Todos os pais/responsáveis se dirigiam à Professora sorrindo, que retribuía com um sorriso, de maneira bastante cordial. Conversaram sobre alimentação, saúde da criança e sobre alguma travessura que a criança fizera em casa, como, por exemplo, cortar os próprios cabelos. Todos assinaram o caderno e anotaram o horário de entrada. Foi feita uma fila para assinar, mas curta, pois os pais/responsáveis iam chegando aos poucos. Uma das mães pediu o encaminhamento para neurologista e a Professora disse que falará com a Orientadora Pedagógica.

A Professora me explicou que a mãe foi ao posto de saúde e lá recomendaram que a escola fizesse o encaminhamento. A Professora esclareceu que está na escola há pouco tempo, contudo, percebeu as dificuldades da criança em falar, segurar a colher, mas que já observou melhoras. Notei que a mãe pediu o encaminhamento sem demonstrar constrangimentos, parecendo estar bastante à vontade com a Professora. Durante a entrada, também senti dificuldades, em alguns momentos, em ouvir o que os pais/responsáveis falavam para as Professoras, pois as crianças conversavam e a acústica da sala produz eco. Conversando com uma das Professoras, esta afirmou que é muito bom trabalhar nessa escola, porque a Diretora é boa, os pais são bons, inclusive, quando são solicitados a trazer algo, atendem de imediato. Fiquei de retornar às 16h30 para observar a saída. As Professoras disseram que o horário de saída é até 17h30, mas que não acontece de os pais virem após esse horário.

Situação 4 – Dia 19 de julho de 2016: saída do Maternal I, turma do período parcial da tarde

Retornei no horário da saída. Ao final do período, as turmas se dividiram, cada qual com sua Professora. Uma turma estava no solário da sala, brincando com brinquedos de encaixe. A outra, num espaço externo, conhecido como pátio. Ao chegarem, o procedimento dos pais/responsáveis se repetia: pegavam a mochila da criança na sala, assinavam o caderno e, caso a criança estivesse no outro espaço, se

dirigiam até lá. Notei que as crianças aparentavam ser bem cuidadas pelas famílias, e comentei isso com uma das Professoras, que confirmou, no entanto, ressaltou que naquele dia uma das crianças viera suja, com os pés sujos, de sorte que ela deu banho e trocou a roupa. Disse que antes, quando um tio cuidava, a criança vinha mais limpa, mas agora não sabe quem está ficando com a criança de manhã. Quando o número de crianças havia se reduzido, a Professora orientou-os a guardar os brinquedos na caixa. Levou-as para dentro da sala e colocou um DVD de músicas para as crianças assistirem, porém, estas não se mostraram interessadas. Ficavam olhando para trás, onde se localiza a porta da sala, para saber quem estava chegando, e se aproximavam de mim para conversar. Em geral, as trocas com os pais/responsáveis foram bem rápidas, mas ambas as Professoras demonstraram proximidade com estes. A última criança foi embora pouco antes das 17h30, ou seja, todas dentro do horário.

Situação 5 – Dia 20 de julho de 2016: entrada do Maternal I, turma do período integral

No dia seguinte, quarta-feira, 20 de junho de 2016, no período da manhã, acompanhei a entrada das crianças de duas turmas do Maternal I integral. Cheguei à sala às 7h15 e havia três crianças. As duas Professoras responsáveis pelas turmas estavam sentadas nas cadeirinhas, aguardando as crianças chegarem. Como os pais/responsáveis foram chegando aos poucos, ficamos conversando durante esse tempo. Uma das Professoras me disse que os pais vão chegando quando é quinze para as oito. Conversando sobre a turma, a Professora também me disse que, em geral, as famílias são tranquilas. Já outra Professora declarou que existem alguns pais chatos, que reclamam por qualquer coisa – lençol que não foi, roupa que veio suja etc. Disse que há um pai que sempre chegava atrasado e que, quando foi solicitar que chegasse no horário, ele não gostou, falou “um monte” de coisas e foi reclamar com a Diretora. Acrescentou que a Diretora foi firme e sustentou a necessidade de cumprimento do horário. Falou que agora o pai vem querendo puxar assunto. Disse que, no começo, os pais estranharam porque estavam acostumados a bater papo. Ela não tem esse hábito, disse que segue as regras da direção, ou seja, falar somente o necessário com os pais/responsáveis e, quando tiver que conversar, o pai/responsável é orientado a marcar um horário no momento de HTPC. Enfatizou que passa para a Direção os casos em que o pai quer discutir ou não concorda com alguma regra, não fica conversando, até porque precisa dar atenção às crianças, nesse momento.

Observei que os pais chegavam, cumprimentavam as Professoras, colocavam a mochila da criança no gancho (mochilas das meninas ficam embaixo e dos meninos, em cima), assinavam o caderno, se despediam e iam embora. Notei que as Professoras acolhiam as crianças sentadas. Cada criança que chegava ficava um momento com a Professora, no colo ou próxima a esta, sendo depois encaminhada ao banheiro, para fazer xixi, e, posteriormente, ao colchonete, para assistir DVD musical junto com os colegas, aguardando a chegada dos demais. Ao sair um dos pais, a Professora disse que se tratava do pai que reclamou dela e falou: “Hoje não veio puxar assunto.” Conversando sobre as crianças, relatou que há um menino que parece ser bem carente, vem com a cueca com elástico frouxo e, por isso, fica caindo, veio uma vez com as duas meias rasgadas, ficando com os dois calcanhares de fora e que, às vezes, vem sujo. Disse que arrecadou roupas e fez doação, mas não adiantou.

Quando percebi que já havia passado alguns minutos das oito horas, não houve mais entrada de crianças e menos da metade das turmas estava presente. A Professora mais reservada me disse que, nessa semana, estão vindo menos crianças, talvez porque as escolas do Estado ainda não retornaram às aulas e quem tem irmãos nessas escolas, os pais/responsáveis acabam optando por deixá-los em casa junto com estes, prolongando assim o recesso escolar. Perguntei como era o procedimento, caso uma criança chegasse depois do horário de entrada. A Professora mais comunicativa me disse que a criança entra, mas depois de o pai/responsável passar pela Diretora. Fiquei de retornar no final da tarde, para observar a saída das crianças. Quando estava saindo, um pai chegou com uma criança. Era por volta de 8h15. Ao entrar, como eu estava na porta da escola, veio me explicar que levou a criança para fazer exame médico e perguntou se haviam ligado no dia anterior, avisando. Encaminhei-o à Diretora, que estava no refeitório. Ela disse ao pai: “Tudo bem” e perguntou se este havia trazido o atestado. Ele respondeu que não, mas que tinha o documento referente ao exame. A Diretora autorizou a entrada e solicitou que o pai levasse a criança até seu grupamento.

Situação 6 – Dia 20 de julho de 2016: saída do Maternal I, turma do período integral

Retornando no período da tarde, as Educadoras responsáveis por essas turmas estavam no pátio, onde as crianças brincavam de bola. Os pais foram chegando, aos poucos, para retirar as crianças. Primeiro, passavam na sala de aula para apanhar a mochila da criança e depois se dirigiam ao pátio. Em geral, cumprimentavam as

Educadoras, que, quando necessário, transmitiam informações sobre saúde e/ou alimentação da criança. Os pais/responsáveis então pegavam a criança, se despediam das Educadoras Infantis e iam embora. Uma das Educadoras falou com um pai sobre o fato de a criança ter vomitado, e o pai perguntou o que a criança havia comido na escola. Depois, a Educadora me explicou que esse pai é assim: primeiro suspeita da escola. Disse que ele costuma dar trabalho (trata-se do mesmo pai citado pela Professora da manhã).

Enquanto eu observava a chegada dos pais/responsáveis, essa Educadora foi me relatando algumas situações, envolvendo as famílias das crianças. Referiu-se ao caso de uma criança cujos pais são separados e que, por esse motivo, não convive com o pai. Disse que, apesar de a família não ser “estruturada”¹², a criança não apresenta problemas. Falou sobre o caso de outra criança que está sob a guarda da avó, porque a mãe está reclusa. Comentou que a criança demonstra ser feliz, tanto em casa como na escola. Relatou que, no início do ano, a avó queria fazer as coisas do jeito dela, não cumpria horários, a criança faltava muito, mas depois foram conversando, a Diretora foi chamando e, a essa altura, já estava tudo bem. A família atualmente está morando perto da escola, e isso ajudou no cumprimento dos horários e na frequência. Disse que a avó impõe medo, por causa do seu tamanho.

Outra Educadora me disse que, em geral, os pais são tranquilos, cuidam bem das crianças, as mochilas vêm arrumadas. Há alguns casos que fogem à regra, entretanto, são poucos. Essa Educadora falou menos que a outra. Disse que está há 19 anos na escola e gosta do lugar. Disse que a Diretora é muito justa e que a creche é um lugar bom de trabalhar. A Educadora que falou mais comigo me contou que os pais perguntavam por que elas não conversavam com eles. Ela teria explicado que não costuma conversar, porque não tem necessidade, pois, no ano passado, a Educadora conversava mais, porque sempre tinha problemas com as crianças, o que não é o caso, neste ano. Próximo ao horário de saída das Educadoras, estas levaram a criança que ainda não havia ido embora até uma sala de vídeo, situada próximo ao *hall* de entrada da escola, para aguardar a chegada do pai/responsável.

Situação 7 – Dia 21 de julho de 2016: entrada do Berçário II, turma do período integral

¹² Utilizei o termo “estruturada” entre aspas, porque há uma tendência em se considerar desestruturada a família cujo modelo foge àquele tido como ideal, o da família nuclear burguesa, discussão apresentada neste texto, anteriormente.

Na quinta-feira, dia 21 de julho de 2016, acompanhei a entrada e a saída das crianças do Berçário II integral. No período da manhã, observei que as Educadoras aguardavam as crianças sentadas em cadeiras. Ao redor delas havia dois colchonetes com brinquedos, no chão, e uma mesa na porta, separando a entrada do interior da sala. O caderno de assinaturas ficava do lado de fora. Assim que uma mãe chegava, a Educadora-referência repetia o mesmo procedimento: levantava-se e ia pegar a criança. A Educadora dizia: “Bom dia, fulano(a), olha, ele(a) chegou!” Cumprimentava a mãe, trocavam algumas informações, colocava a mochila no gancho e levava a criança ao colchonete, onde permanecia brincando com o grupo até a chegada da próxima criança. Enquanto aguardávamos as crianças, uma das Educadoras me disse que até esse momento, nesse ano, houve problema somente com uma mãe que reclamou dela para a direção. Contou que estava dando banho numa criança e a mãe achou que a Educadora estava dando banho muito rápido e esfregando com o lado áspero da bucha, que teria perguntado algo que a Educadora teria respondido brevemente, com apenas uma palavra. A mãe teria interpretado isso de forma equivocada, segundo a Educadora, achando que ela estava sendo “seca”, contudo, informou que depois ficou tudo bem.

Um menino, ao chegar e me ver, franziu a testa, como que identificando alguém estranho, e virou o rosto, permanecendo assim até que eu fosse conversar com ele. Expliquei à mãe quem eu era e o que estava fazendo ali. A criança foi para o colchonete, todavia, de vez em quando, ainda fazia expressões faciais de estranhamento, ao olhar para mim. Uma avó chegou com a criança e se desculpou, dizendo que só trouxera duas fraldas e que se esquecera de trazer mais. A avó se comprometeu a trazer até o horário do almoço, que ocorre às 10h00. Acrescentou que estava acordada desde as 5h30 da manhã e que já havia lavado roupa. Justificou seu esquecimento pelo fato de estar bastante atarefada. A Educadora a tranquilizou: “Então depois a senhora traz, a gente entende.” Após a saída da avó, a Educadora comentou que a mãe da criança estava reclusa e que a avó ficara responsável por ela e por mais quatro netos. Disse que a avó justifica a ausência da mãe à criança, explicando que ela está viajando. Comentou que, na segunda-feira, a criança tinha chegado com comportamento alterado, estava nervosa; às vezes, comentou a Educadora, ela vem de casa assim.

Com relação ao esquecimento das fraldas, outra Educadora questionou, realizando o seguinte comentário: “Como fala que esqueceu, mas sabe que tem duas?” Deduzi, mas não comentei, que talvez não tivesse mais fraldas em casa e que a avó

possa não ter-se sentido à vontade para dizer. Quanto à criança, a Educadora relatou que esta solicita atenção exclusiva. Eu estava sentada com uma criança no colo, que estava chorando minutos atrás. A criança em questão veio até mim e perguntou se a colega estava doente, querendo saber por que estava no meu colo. Eu balancei a cabeça, afirmando que não. Minutos depois, ela veio até mim novamente mostrar o esmalte das suas unhas. Percebi que ela queria também estar no meu colo. Sugeri que a criança que eu segurava fosse brincar, sendo aceita a minha sugestão, ocasião em que chamei a referida criança, que veio imediatamente sentar-se no meu colo e lá permaneceu quieta, com um brinquedo nas mãos. Logo depois, estava com a respiração profunda, parecendo estar totalmente relaxada. Somente saiu do meu colo quando a Educadora convidou o grupo a guardar os brinquedos.

Antes desse momento, outras mães vieram trazer seus filhos. Uma delas conversou com a Educadora-referência da turma, relatando que seu filho está utilizando o peniquinho à noite. A Educadora informou que oferece o penico para todos e que a criança faz uso. A mãe frisou que, em casa, seu filho já pede o penico. Nesse sentido, percebi uma coerência entre as práticas de casa e da escola. Após as crianças guardarem os brinquedos, as Educadoras as orientaram a sentarem-se num degrau próximo à lousa, que serve como barreira para o depósito de giz construído em alvenaria, em forma de canaleta. Uma das Educadoras perguntou a data e registrou-a na lousa, porém, as crianças apresentaram dificuldade para ver a lousa, porque estavam sentadas encostadas nela. Depois, a Educadora registrou o tempo, desenhando um sol, contou o número de meninos e de meninas presentes, registrando as quantidades na lousa, que era onze, de um total de dezesseis crianças.

Após, ambas as Educadoras ficaram de frente para as crianças, juntaram as palmas das mãos em forma de oração, recomendando que as crianças fizessem o mesmo e rezaram as orações “Santo Anjo” e “Mãezinha do céu”. Importante salientar que a maior parte das famílias se declarou evangélica, na entrevista realizada pela escola. As crianças colocaram as mãos juntas, com os dedos entrelaçados, mas na altura dos joelhos e não próximo ao rosto, como fizeram as Educadoras. Depois, as Educadoras cantaram músicas com gestos e, percebendo que as crianças não as imitavam, porque estavam sentadas, pediram que se levantassem. Elas então se levantaram e tentaram acompanhar os gestos das Educadoras. Terminado o momento da música, as Educadoras conduziram as crianças ao refeitório, para servir o café da manhã.

Situação 8 – Dia 21 de julho de 2016: saída do Berçário II, turma do período integral

No período da tarde, uma das Educadoras estava dando banho nas crianças, enquanto outra Educadora acompanhava as crianças que estavam sentadas nos colchonetes, com os mesmos brinquedos oferecidos durante o momento da entrada. Depois, incentivou que as crianças ajudassem a guardar esses brinquedos. Posteriormente, orientou-as a se sentarem no pilar da lousa e ofereceu carrinhos com um cordão de barbante amarrado, para brincarem de arrastá-los. As crianças brincaram no solário com os carrinhos, mas se interessaram bastante por um urubu que havia pousado próximo à caixa d'água da creche. A Educadora que ofereceu os carrinhos comentou sobre o caso da criança cuja mãe é reclusa. Disse que, depois que a mãe se ausentou, a criança mudou o comportamento. Relatou que a criança vive com a avó e, no mesmo quintal, mora uma tia. Ao todo, são cinco crianças cuidadas pela avó e tia. Falou que, nesse dia, a família dessa criança mandara roupas em quantidade insuficiente, algo que não acontecia. Ressalvou que, em geral, os pais das crianças dessa turma são tranquilos.

Enquanto as crianças brincavam, os pais/responsáveis iam chegando, aos poucos, para retirar as crianças. A cena novamente se repetia: chegavam, cumprimentavam as Educadoras, trocavam algumas informações, quando necessárias, apanhavam a mochila da criança, assinavam o caderno e iam embora. Depois de brincarem no solário, as crianças foram solicitadas a guardar os carrinhos, sendo encaminhadas à mesa no interior da sala, onde receberam massinha de modelar e palitos de sorvete. As Educadoras passavam pelas crianças, incentivando-as a modelarem objetos, animais etc. Eu fiz o mesmo.

Depois dessa atividade, foram solicitadas a guardar a massinha, ocasião em que uma das crianças, aquela cuja mãe a Educadora Infantil comentara que está reclusa, recusou-se a guardar, mas a Educadora explicou a necessidade de guardar, momento em que a criança entrou embaixo da mesa e começou a apresentar um comportamento de teimosia com a Educadora, a qual guardou calmamente a massinha e não deu muita atenção para esse comportamento. A criança saiu do lugar onde estava, embaixo da mesa, logo depois começou a ajudar a arrumar as cadeiras da sala e me deu a mão para irmos à sala de TV, juntamente com sua turma. Na sala de TV as crianças foram colocadas sentadas nos colchões para assistir, sendo então exibido um DVD musical. Nesse momento, havia cinco crianças. As famílias chegavam já com a mochila da criança, pois, na porta das salas, há um aviso informando o local onde a turma se

encontra. Chegando a tia da criança que veio com roupas em quantidade insuficiente, a Educadora se dirigiu até ela e disse: “Preciso falar com você. Sobre roupa.” Explicou a situação e a tia demonstrou compreender, porque sorriu de maneira amistosa e foi embora com a criança. Dessas duas turmas, ficou somente uma criança, que as Educadoras disseram que vai embora com transporte escolar, após as 17h30.

Situação 9 – Dia 22 de julho de 2016: entrada do Berçário II, turma do período parcial da manhã

Na sexta-feira, dia 22 de julho de 2016, no período da manhã, observei a entrada e a saída das crianças do Berçário II, parcial. As Educadoras estavam sentadas junto com as crianças, ao redor de uma mesinha com animais de brinquedo, aguardando as demais crianças das duas turmas chegarem. Havia uma mesa na porta, separando a entrada do interior da sala. O caderno de assinaturas de entrada e saída das crianças ficava do lado de fora, para os pais/responsáveis registrarem o horário e assinarem.

Ao chegar uma criança, repetia-se o mesmo procedimento: a Educadora-referência se levantava e ia recepcioná-la, enquanto a outra Educadora permanecia sentada com as crianças que já haviam chegado.

As Educadoras recebem as crianças demonstrando bastante alegria. A Educadora pega a mochila da criança e a pendura no gancho. Uma das crianças foi solicitada a pendurar sua própria mochila, porque já sabia fazê-lo. As Educadoras trocam algumas informações com as famílias, mas somente quando necessário. Costumam dar mais atenção às crianças. Uma das Educadoras, durante conversa comigo, disse que é mais fácil trabalhar com as crianças do que com os pais. Salientou que a minha pesquisa é boa por isso, porque eu, estudando, poderei passar mais conhecimentos a elas, manifestando sua expectativa com relação ao meu trabalho investigativo. Uma criança que vem de transporte escolar havia vomitado dentro do veículo. A condutora transmitiu a informação à Educadora, que imediatamente tirou a roupa suja da criança, deu banho e colocou roupas limpas. A Educadora me disse que costuma ocorrer isso com a criança, porque a mãe dá leite em casa e, com o chacoalhar do veículo, a criança vomita. Disse que já orientou a mãe a não dar leite para a criança ou dar mais cedo, em menor quantidade, para não acontecer isso, considerando que é servido o café da manhã e a criança tomará leite depois, mas isso não tem resolvido. Observei no caderno de recados

que a Educadora já havia feito essa orientação. Afirmou que ligará para a mãe e orientará novamente.

Enquanto aguardávamos a chegada das crianças, a outra Educadora fazia bolinhas de sabão e as crianças tentavam “pegar”. Comentei sobre os dentinhos de uma criança, que já estavam bem formados, bonitos. Ela disse que as mordidas não têm acontecido, mas tinha uma criança que mordida os colegas. Segundo ela, a Diretora orientou a mãe sobre como lidar com essa situação, inclusive forneceu um texto para a mãe ler. Disse que, depois disso, as mordidas pararam de ocorrer. A Educadora destacou que não há problemas com os pais, com exceção de uma mãe. De acordo com ela, a mãe solicitou que a Educadora medicasse a criança por meio de um *spray* aerosol, que ela denominou como “bombinha”, mas a Educadora disse que precisava de uma prescrição médica sobre o uso dessa medicação. A mãe, segundo a Educadora, foi reclamar dela na Supervisão de Ensino, declarando que a Educadora não se propôs nem aprender a usar a “bombinha”. Disse que logo depois veio um bilhete da mãe no caderno de recados, informando que o médico suspendera o uso da medicação (a Educadora me mostrou o caderno). Relatou que essa mãe sempre reclama de alguma coisa, mas não faz a parte dela. Mostrou-me o caderno com os bilhetes. Contou que, às vezes, a mãe reclama que a pomada de assaduras não foi passada, o repelente não foi usado. A Educadora justificou-se, ressaltando que não usou, por que a mãe não enviou. Disse que mandou bilhetes avisando sobre o não envio dos produtos, porque, se não avisa, a mãe também reclama. Frisou que, apesar de a mãe dar problema, o pai é diferente e a criança é muito querida na escola (demonstrou carinho pela criança).

Elogiou o respaldo dado pela Diretora ao trabalho das Educadoras junto às famílias: “Ainda bem que a Diretora é ponta firme, porque isso ajuda muito a gente.” A Educadora afirmou que sua turma é muito boa, contudo, no começo do ano, havia três crianças que ainda não andavam, mas que agora todos já andam. Disse que todos comem sozinhos, mas que uma das crianças está com dificuldade para uso da colher, porque, segundo ela, a avó, que fica com a criança no período da tarde, faz bolinhas de comida e dá para a criança comer com as mãos. Quando está na creche, a criança quer pegar a comida com as mãos também; os pais ensinam a comer direito, porém, estes trabalham o dia todo.

Após a chegada das crianças, as Educadoras as incentivaram a guardar os brinquedos numa sacola e as colocaram para sentar-se num degrau próximo à lousa, que serve como barreira para o depósito de giz construído em forma de canaleta. As crianças

se sentaram e as Educadoras ficaram em pé, de frente para as crianças, cantando músicas com gestos. Inicialmente, cantaram duas músicas religiosas de um cantor católico, inclusive uma cuja letra fala de anjos. Depois cantaram músicas infantis. Após esse momento, as Educadoras encaminharam as crianças ao refeitório, para o café da manhã.

Situação 10 – Dia 22 de julho de 2016: saída do Berçário II, turma do período parcial da manhã

Retornando para a saída do período da manhã, observei que as crianças estavam dormindo nos colchões na sala de aula. As Educadoras estavam sentadas, fazendo anotações. Uma das Educadoras me disse que as crianças são muito pequenas e que, apesar de ser período parcial, necessitam dormir. Para evitar conversas no interior da sala e com isso não atrapalhar o sono das crianças, optei por sair e ficar por alguns minutos na secretaria, onde também ficam a Diretora e a Orientadora Pedagógica. Depois, retornei à sala. Os pais foram chegando aos poucos e tinham que acordar as crianças para levá-las embora. Uma das Educadoras conversou com uma mãe sobre a retirada de fraldas. Explicou que iniciará o processo e fez algumas orientações, inclusive solicitando o envio de mais trocas de roupas. A mãe relatou que até já foi comprado o peniquinho para a criança e se mostrou bastante disposta a realizar o trabalho conjuntamente.

Após a saída das crianças, as Educadoras conversaram alguns minutos comigo. A Educadora que falara com a mãe sobre a retirada de fralda me disse que, nesse processo, os pais costumam ser a parte mais difícil. Afirmou que começará o trabalho em agosto, assim que o tempo esquentar mais. A outra Educadora disse que fará o trabalho bem aos poucos, porque a sua turma é de crianças mais novas que as da colega. Justificou que optaram por fazer esse trabalho no calor, porque requer mais trocas de roupa e sabem que é mais difícil de as crianças terem calças em quantidade suficiente do que *shorts*. Relatou que estava conversando com uma mãe sobre esse assunto, naquele dia, e ela disse: “Mas já? Ele é tão pequenininho!” A Educadora respondeu que é de pequeno mesmo que se começa... Disse que, apesar disso, essa mãe sempre segue as suas orientações. A Educadora, que havia orientado a mãe, disse acreditar que a dificuldade dos pais/responsáveis em realizar o processo de retirada de fraldas se deva à insegurança. As famílias são boas, o nível socioeconômico não é ruim, mas já foi mais

precário há anos atrás. Acredita que, muitas vezes, falta informação aos pais/responsáveis. Citou o caso da mãe que não sabia que poderia ter acesso ao leite gratuito no posto de saúde, sendo então orientada a buscar seu direito.

Terminada a arrumação da sala, as Educadoras se dirigiram à sala dos professores.

Situação 11 – Dia 22 de julho de 2016: entrada do Berçário II, turma do parcial da tarde

Antes da entrada das crianças do Berçário II do período da tarde, fiquei por alguns minutos observando as famílias chegarem com as crianças. No portão, ouvi que uma mãe comentava com a outra sobre o recente caso de um bebê que morrera devido à picada de um escorpião e queriam saber de que bairro era. Ambas se mostraram muito preocupadas. Uma criança adentrou o espaço da escola, entrando na casinha que fica próxima ao portão. Imediatamente, sua mãe entrou para ver a casinha por dentro e disse à criança que foi ver se não tinha “bichinho”, possivelmente se referindo ao escorpião. Percebendo que eu estava por ali, conversando com as crianças, ficou no portão, talvez mais tranquila porque havia uma pessoa adulta junto com as crianças. Chegando o horário de entrada, as famílias levaram as crianças até suas Professoras/Educadoras. O contato com os pais/responsáveis se deu da mesma forma que nas demais turmas.

As Educadoras recebiam as crianças com brinquedos no chão da sala. Sabendo que o piso estava gelado e o tempo frio, sugeri a colocação de colchões no chão. Sendo aceita a sugestão pela Educadora, coloquei dois colchões para as crianças se sentarem. A outra Educadora me disse que a turma é boa, mas “levada”. Percebi que tinham menos limites que as crianças das demais turmas, pois alguns não atendiam às solicitações da Educadora: por exemplo, houve conflito entre duas crianças, porque uma não queria deixar a outra usar um brinquedo (um cavalo de balanço). A Educadora já havia falado duas vezes, contudo, não tinha resolvido. Apenas teve sucesso quando se aproximou da criança e pediu-lhe novamente. Outra criança entrou numa caixa de brinquedos, enquanto a Educadora cantava músicas com as demais.

Situação 12 - Dia 22 de julho de 2016: saída do Berçário II, turma do período parcial da tarde

Retornando à sala para observar a saída, as crianças estavam dormindo. Uma das Educadoras encapava uma caixa, enquanto a outra observava as crianças. As famílias foram chegando aos poucos, para retirar as crianças, sendo necessário acordá-las. O contato com as famílias me pareceu bastante tranquilo, com trocas de informações, quando necessárias.

Chegou a tia de uma criança, perguntando até que horário poderia pegar seu sobrinho; a Educadora respondeu que era até 17h30. A tia disse que tinha sido informada de que a criança deveria ser retirada até 17h00. A Educadora perguntou quem havia informado, pois o limite de horário é 17h30. A tia não soube responder quem tinha lhe transmitido a informação. Já eram 17h05, mas a tia resolveu voltar para casa e retornar à creche às 17h30, para buscar a criança. A outra Educadora disse que era o tempo de ela chegar em casa e ter que voltar. Percebi que a tia possui algumas características de um possível comprometimento intelectual. A Educadora afirmou que essa tia é muito boazinha, todavia, ficou sabendo que a criança sai correndo na sua frente e que ela já caiu com a criança. A Educadora se mostrou preocupada, porque a tia tem “problema”.

A Educadora foi guardando os colchões e lençóis, na medida em que as crianças iam embora. Ficou somente uma criança, que é transportada por condutor escolar.

Situação 13 – Dia 25 de julho de 2016: entrada do Berçário I, turmas dos períodos parcial da manhã e integral

Na semana seguinte, segunda-feira, dia 25 de julho de 2016, realizei observações junto às turmas de Berçário I, sendo uma de período parcial e outra de período integral.

Na sala do Berçário I, os pais/responsáveis não adentram a sala. Há um balcão na entrada com uma campainha de mesa, a qual é acionada, para que a Educadora venha buscar a criança que chegou. Ao lado do balcão, há uma meia porta, separando um pequeno corredor que dá acesso à porta da sala do berçário, a qual estava encostada. No balcão, há um caderno para registro de entrada e saída das crianças, no qual os pais/responsáveis assinam e registram o horário de entrada e saída.

Nesse corredor, há cartazes com regras, contendo imagens e frases, porém, inadequados para a faixa etária das crianças atendidas no Berçário I, pois pressupõem crianças mais velhas, que já conseguem falar e andar. Há também sacolas confeccionadas artesanalmente em algodão cru, com desenhos e aplicações de tecido em

forma de flores, corações, bonecas, destinadas ao empréstimo de livros, pois havia a frase: “Eu amo ler”.

Quando cheguei, havia um casal entregando o bebê. Era o seu primeiro dia. A Educadora recebeu a criança no mesmo local que as demais. A Educadora perguntou o nome dos pais. Percebendo que a mãe estava com os olhos marejados de lágrimas, a Educadora disse a ela: “E esse coração apertado, mãe? Pode ficar tranquila, se precisar, pode ligar aqui na creche e a gente informa como ele está.” Entrei na sala junto com a Educadora. Observei que os bebês estavam sentados diretamente no chão, sem algo que servisse como forro. Havia um colchonete, mas somente uma criança estava sentada nele. Havia brinquedos no chão, os quais algumas crianças manipulavam. Logo uma criança começou a chorar. Perguntei à outra Educadora se poderia pegá-lo no colo. Ela disse que poderia, um pouquinho. A criança não parava de chorar e outras começaram a chorar também.

Suspeitei que o choro pudesse ser estranhamento com relação à minha pessoa. Avisei as Educadoras que eu ficaria do lado de fora, somente acompanhando a entrada dos pais/responsáveis. Logo depois, chegou mais uma criança, inclusive já andando. Ouvi o choro insistente vindo da sala. Era mais de uma criança chorando. Uma funcionária da limpeza foi até o lactário e comentou sobre o choro. Ela fez referência ao final de semana, em que as crianças ficam com os pais e depois têm dificuldades para retornar à rotina. Saindo a funcionária, uma Educadora se dirigiu ao lactário para tomar café e comentou que um dos bebês está chorando, porque sente falta do peito da mãe, pois em casa a mãe oferece. Disse que já conversou para que ela fosse retirando o peito, para que a criança não sentisse tanto a falta na creche, mas disse que acredita que a mãe acaba dando, porque fica muito tempo longe da criança, devido ao fato de trabalhar; quando está com o filho, fica com dó, por isso, quando está na creche, a criança sente falta e chora. Disse também que os bebês querem colo, mas que fica difícil, pois há várias crianças e muito serviço para dar conta, então elas choram. Fiquei de retornar para observar a saída da manhã e entrada da tarde.

Situação 14 - Dia 25 de julho de 2016: entrada do Berçário I, turma do período parcial da tarde

Retornando para observar a saída das crianças do período parcial da manhã, no horário informado pelas Educadoras, todas já haviam ido embora, permanecendo na sala

somente as crianças do período integral. Nessa mesma sala, são recebidas as crianças do período parcial da tarde.

Antes de entrarem as crianças dessa turma, havia um bebê chorando, que somente parava quando a Educadora a pegava no colo. Esse bebê era aquele que a Educadora da manhã tinha mencionado, referindo-se à dificuldade pela ausência da amamentação materna. A Educadora da tarde fez o mesmo relato e disse não poder ficar com ele no colo o tempo todo, porque tem as demais crianças, mas, durante o período em que estive na sala, permaneceu com a criança no colo. Tentou deixá-lo sentado no colchonete, mas este chorou e a Educadora voltou a pegá-lo no colo.

Ao chegar as crianças do parcial da tarde, a Educadora-referência deixava o grupo e ia até o balcão recebê-las. Um pai disse que a criança teve assaduras e que havia trazido Maisena para ser passada. A Educadora comprometeu-se a passar. Ao entrar na sala, a Educadora comentou que a criança estava faltando há alguns dias. Disse que a assadura se deve à circunstância de o pai ter comprado uma fralda de outra marca, que deu alergia.

Observei que, nessa turma do parcial, também havia um bebê que somente parava de chorar no colo da Educadora. Quando ela se levantava para pegar uma criança que chegava, este ficava inconsolável, mesmo com as minhas tentativas de acalotá-lo. As Educadoras da manhã transmitiram brevemente algumas informações sobre como foi a rotina das crianças naquele dia para as colegas da tarde e foram embora. A última criança a chegar parecia destoar das demais crianças, em termos de aparência – cabelos despenteados, blusa descosturada no ombro. As Educadoras da tarde estavam sentadas com as crianças no chão, sobre um colchonete, com alguns brinquedos, e começaram a cantar algumas músicas infantis, ocasião em que saí da sala.

Situação 15 - Dia 25 de julho de 2016: saída do Berçário I, turmas do período parcial da tarde e integral

Retornei às 16h00, momento em que algumas crianças já tinham ido embora, outras ainda estavam dormindo. A saída das crianças ocorreu da mesma forma, conforme citado anteriormente: os pais/responsáveis chegam aos poucos, trocam algumas informações com a Educadora, acordam a criança, colocam-na no colo, apanham a mochila, se despedem e vão embora.

Uma criança havia acordado irritada e chorava muito. A Educadora reiterou que, na segunda-feira, as crianças estranham a rotina e choram. Em casa, os horários são diferentes dos horários da creche, as mães saem, vão ao mercado com as crianças, ficam sábado e domingo num outro ritmo e, na segunda-feira, estas sentem a diferença. Na terça-feira, voltam ao normal. Comentou que a mãe dessa criança estava trabalhando, mas agora não está mais. Disse que sempre faltam pertences – roupas, fraldas, inclusive até o mês passado a mãe não tinha providenciado caderno de recados. A Educadora informou à Orientadora, que recomendou que a Educadora utilizasse um caderno da escola, considerando que a mãe não tinha mesmo enviado.

A Educadora afirmou que, em geral, não há problemas com relação às famílias: são bem poucos casos, não sendo possível generalizar. Cita o caso da criança que estava chorando (a que veio despenteada e com a blusa descosturada). Para ela, a mãe é uma pessoa “legal” para conversar, mas deixa a desejar, em termos de cuidados com a criança, o que faz com que tenham que enviar bilhetes. A Educadora disse que se sente até constrangida de ficar fazendo relatório e passando para a direção, no entanto, já falou com a mãe que isso faz parte do seu trabalho, que segue regras, parecendo não querer criar um clima desagradável com a mãe. A última criança a sair foi esta. A mãe trocou algumas palavras com a Educadora, num tom cordial, e foi embora.

Estando apresentada a sequência de observações dos momentos de entrada e saída das crianças, exponho, a seguir, as descrições das Reuniões de Pais e Mestres.

6.2.2 Reuniões de Pais e Mestres

3º Bimestre

Conforme exposto anteriormente, foram observadas as Reuniões de Pais e Mestres do terceiro e quarto bimestres, previstas no calendário escolar, pois as reuniões do primeiro e segundo bimestres ocorreram antes do início da minha pesquisa na creche.

Começando pelo bilhete da reunião, no qual os pais/responsáveis são convidados a participar, tive acesso a uma cópia referente à reunião do 3º bimestre, conforme Anexo A. O bilhete é padronizado para todas as turmas, consistindo num pequeno pedaço de papel, com o texto digitado pela secretária da creche, reproduzido, recortado e colado no caderno de recados das crianças. É endereçado da seguinte maneira: “Srs. Pais ou responsáveis”. O conteúdo do bilhete é bem objetivo, informando o dia da

semana, dia do mês e horário, seguido da frase: “Sua presença é fundamental”. É finalizado com o remetente – “A Direção” e a data da emissão.

Quanto às pautas, assim como os bilhetes, são as mesmas para todas as turmas, constando em documento o qual inclui apontamentos para a reunião e é distribuído às profissionais pela Orientadora Pedagógica da creche. As pautas relativas aos 3º e 4º bimestres podem ser encontradas nos Anexos B e C, respectivamente.

Com relação às duas reuniões em que realizei observações, a primeira, referente ao 3º bimestre, aconteceu em 10 de outubro de 2016, às 19h00.

Como não seria possível acompanhar a reunião em todas as salas, pois foram simultâneas, optei por observar esse momento junto à sala do Berçário II do período integral, pelo fato de as Educadoras estarem fazendo o trabalho de retirada de fraldas da criança, ocasião em que pretendia verificar a relação estabelecida com as famílias, diante desta tarefa que, segundo observei nos momentos de entrada e saída da creche, as Educadoras Infantis se propuseram realizar de forma conjunta com as famílias.

A reunião começou no horário estabelecido. Os pais/responsáveis não chegaram todos ao mesmo tempo. A última mãe adentrou a sala às 19h25. Houve uma rotatividade entre presentes, ou seja, enquanto uns chegavam, outros saíam da reunião. Uma tia foi embora bem antes do horário de término, porque precisava ir à reunião da filha, que ocorria em outra sala, na mesma escola. Um pai saiu um pouco, mas depois voltou.

Ao todo, compareceram dez pais/mães, de um total de dezesseis crianças, ou seja, mais da metade do total (62,5%), sendo seis de uma turma e quatro de outra. Desses dez, vieram dois casais. Havia pais/mães em pé. As Educadoras Infantis também ficaram em pé, pois não havia cadeiras suficientes para todos. Foram utilizadas as cadeiras das crianças, dispostas em círculo.

Junto com os pais vieram quatro crianças, que corriam em volta do círculo e riam alto, dificultando ouvir a voz das Educadoras Infantis, em alguns momentos. Não houve um momento de apresentação dos pais e mães presentes. As Educadoras Infantis do período da manhã conduziram a reunião, especialmente uma, que falou mais. Estavam presentes quatro Educadoras, no total, sendo duas do período da manhã e duas do período da tarde.

A reunião iniciou-se com a leitura de um texto, por uma das Educadoras Infantis, o qual foi denominado como mensagem: “Os mandamentos de Maria Montessori aos pais”, que se encontra no Anexo D. O texto é composto por quinze itens, os quais se

constituem em conselhos aos pais sobre como lidar com os filhos, apresentando as condutas dos pais e as suas consequências para as crianças, nas quais elogios, aceitação, respeito, dentre outros, obtêm resultados positivos para a educação da criança. Após ler o texto, a Educadora abriu espaço para comentários, mas os presentes não se manifestaram.

Dando sequência à reunião, a Educadora em questão abordou os itens constantes da pauta, como: necessidade de continuidade em casa do trabalho iniciado na creche de retirada de fraldas e com relação ao desenvolvimento da autonomia¹³ da criança, no que diz respeito à retirada e colocação de algumas peças de roupa; cumprimento dos horários de entrada e saída das crianças; importância do envio de pertences pessoais da criança, conforme solicitados; assinatura dos bilhetes enviados pela creche, além de assinatura nos cadernos de entrada e saída; questões de higiene, dentre outros.

No item da pauta relativo ao trabalho desenvolvido no 2º bimestre, a referida Educadora arrolou os seguintes tópicos: cores, numerais, regras, criatividade, oralidade, coordenação motora, espaço, respeito com o colega, atenção, comer com a colher e não com as mãos, autonomia. As educadoras orientaram as famílias a não cederem, em caso de birra ou manha, estabelecendo, assim, uma parceria com a escola.

Quanto às produções realizadas pelas crianças, as Educadoras informaram aos presentes que entregarão somente no final do ano. Enquanto a Educadora falava, os pais/mães foram recebendo a Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil para lerem e assinarem. Nessa ficha, que é padrão para todas as unidades escolares da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, as Professoras/Educadoras registram os principais avanços e dificuldades da criança no bimestre, os aspectos que precisam ser mais bem trabalhados, algumas observações, além do número de dias trabalhados e o total de faltas da criança.

A Educadora, a essa altura, enfatizou : “No geral, seus filhos estão bem, eles ajudam a gente, sai até briga”. Falou sobre a necessidade de mandar roupas da estação contrária, ver a bolsa, ver se tem fralda, dois pares de meia, pomada de assaduras. Perguntou se alguém tinha dúvidas. Ninguém respondeu. Falou sobre remédios. Perguntou de novo se alguém tinha dúvidas e novamente ninguém se manifestou. Apenas uma mãe comentou que havia encontrado piolho na cabeça da criança.

¹³ A maioria das profissionais da creche empregam os termos “autonomia” e “independência” como sinônimos.

Às 19h40, a Educadora abriu para atendimentos individuais. As Educadoras então foram conversando individualmente com aqueles que as procuravam. Após o atendimento, os pais e mães agradeceram às Educadoras, se despediram e foram embora. Às 19h44, havia somente um casal conversando com a Educadora, pois todos já haviam se retirado. Às 19h45, foram embora também, ficando somente as Educadoras e eu, na sala.

4º Bimestre

A reunião do 4º bimestre aconteceu no dia 06 de dezembro de 2016, às 12h30.

Dessa vez, acompanhei a reunião da turma do Berçário II, período parcial da tarde, pois adotei o mesmo critério do bimestre anterior, ou seja, verificar o andamento da proposta de trabalho conjunto entre creche e família, no que se refere ao processo de retirada de fraldas das crianças.

Ao todo, compareceram doze mães e apenas um pai, de um total de dezesseis crianças, ou seja, mais de 80% de presença. Ocorreu no espaço denominado pátio, pois na sala de aula estavam as crianças sendo atendidas por outras Educadoras Infantis, enquanto as Educadoras-referência das turmas conduziam essa reunião.

Uma das Educadoras iniciou a reunião, agradecendo a presença e colocando a importância da participação. O barulho do ventilador encobria a voz da Educadora, todavia, como fazia muito calor, percebi que era necessário deixá-lo ligado. Assim como na reunião anterior, na qual fiz observações, não houve um momento de apresentação das mães e pai presentes.

Foram distribuídas as Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil, para os presentes lerem e assinarem. Todos assinaram e devolveram as fichas às Educadoras. Depois, foram distribuídas as pastas com trabalhos das crianças. Uma das mães questionou a Educadora se realmente havia sido a criança quem fizera os trabalhos, porque, segundo ela, estavam perfeitos. A Educadora respondeu que sim e que somente foi orientando a criança. A mãe acrescentou que, em casa, essa criança faz somente rabiscos, ao que a Educadora respondeu: “Rabisco não, é arte.”

As Educadoras pediram aos presentes que auxiliassem na retirada de fraldas, porque atualmente nenhuma criança usa fralda. Disse que precisavam continuar em casa, senão todo o trabalho desenvolvido na creche nesse sentido seria perdido.

Algumas mães comentaram sobre a independência das crianças e as Educadoras agradeceram pela parceria das famílias. Foram distribuídas lembrancinhas a todos: um chaveiro confeccionado pelas Educadoras.

Algumas mães questionaram sobre vaga no período integral, pois as crianças dessa turma permanecem na creche pelo período de cinco horas, das 12h30 às 17h30, denominado período parcial. As mães alegaram a necessidade do período integral, para poderem trabalhar, inclusive notei que quase todos os presentes estavam de chinelos e *shorts*, geralmente utilizados para ficar em casa, sugerindo que não estavam trabalhando, com exceção de uma mãe e o pai, que estava com uniforme profissional. Em resposta ao questionamento, a Educadora Infantil explicou, de forma acessível, os critérios de concessão de vagas para o período integral, os quais priorizam as crianças que mais necessitam do atendimento, em razão do seu grau de vulnerabilidade social.

Em seguida, as Educadoras falaram sobre a festinha das crianças prevista para o dia seguinte à reunião e sobre a data do encerramento do ano letivo, dia 16 de dezembro, conforme definida em calendário escolar.

A reunião foi então finalizada com agradecimentos aos presentes pela participação e parceria. Algumas mães permaneceram por algum tempo na sala, conversando individualmente com as Educadoras sobre o desenvolvimento das crianças. Todos pareciam satisfeitos com a reunião e o resultado do trabalho das Educadoras Infantis, pois saíram agradecendo-as e sorrindo.

6.2.3 Comemoração referente ao Dia da Família na Escola

A comemoração referente ao Dia da Família na Escola consiste num evento promovido pelas unidades escolares da rede municipal de ensino, atendendo a uma recomendação da Secretaria Municipal de Educação, que objetiva estimular a participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Atualmente, cada escola estabelece a data de sua realização e programa atividades específicas, as quais podem envolver palestras, exposição de trabalhos, oficinas, apresentações, dentre outras.

Nessa escola, o evento foi realizado no dia 26 de agosto de 2016, em substituição às comemorações referentes ao dia das mães e dia dos pais, ocorrendo durante os dois momentos de entrada das crianças: no período da manhã, às 7h00, e da tarde, às 12h30.

No período da manhã, quando cheguei à creche, havia alguns carros estacionados próximos ao portão. A Diretora estava na porta e me conduziu até o refeitório. Na porta desse ambiente havia uma Educadora Infantil cumprimentando aqueles que chegavam. Estava com uma caixa nas mãos, contendo as lembrancinhas. A lembrancinha era um cartão confeccionado em material emborrachado, conhecido como E.V.A., com a borda picotada contendo uma mensagem colada, com dizeres, em forma de acróstico, compondo a palavra “família”, conforme cópia no Anexo E.

No refeitório, havia uma mesa com jarras de leite, chá e garrafas de café, além de pão com mortadela e bandejas com biscoitos doces e salgados. Os pais/responsáveis estavam sentados nos bancos do refeitório, cada qual com sua criança e, ao mesmo tempo em que tomavam o café da manhã juntos, assistiam a uma projeção de imagens das crianças em atividades na creche.

A projeção de imagens era acompanhada de uma música de fundo. Uma criança começou a dançar ao som da música. Nas paredes, havia dois cartazes com frases alusivas à família: *“O melhor momento do dia é quando estamos com a nossa família”* e *“A felicidade está na própria casa, entre as alegrias da família”*.

Os pais/responsáveis não chegaram todos ao mesmo tempo, pois foi aproveitado o momento em que trazem as crianças para a creche, ou seja, no horário das 7h00 às 7h45, havendo, então, uma rotatividade, com famílias entrando e saindo, durante esse espaço de tempo. A Diretora e Orientadora Pedagógica permaneceram no local. Esta última fotografava os pais/responsáveis acompanhados de suas crianças.

Percebi a alegria das crianças, ao verem sua imagem projetada na parede, bem como a de seus pais/responsáveis. Um dos pais, inclusive, fotografou as imagens da criança, a partir da projeção. A Diretora sentou-se ao meu lado e comentou que este é o primeiro ano em que conseguiu realizar a comemoração do Dia da Família na Escola, depois de cinco anos de gestão nessa creche. Disse que nesse ano o próprio grupo optou por fazer dessa forma, ao invés de fazer homenagens no dia dos pais e dia das mães. Relatou que, ainda assim, algumas pessoas no grupo não concordaram, mas foi a minoria, porque quem decidiu foi o voto da maioria. Também contou que recebeu o bilhete de uma mãe que afirmou ser lastimável que a escola promovesse um evento nesses horários, pois está trabalhando. A Diretora disse que organizou assim para aproveitar a ida dos pais à creche, no momento da entrada das crianças, sendo de manhã, às 7h00, antes de irem para o trabalho, e à tarde, às 12h30, no horário de almoço. Quando perguntei sobre a frequência das famílias em atividades no período

noturno, ela me disse: “Nas reuniões de pais são poucos os que aparecem, os que precisam mesmo não vêm, você vai ver isso, é sempre assim”. Aos poucos, os pais/responsáveis foram deixando o refeitório. Ao sair, receberam a lembrancinha das mãos da Educadora que estava na porta. Em seguida, pegaram a criança no seu respectivo grupamento e foram embora.

No período da tarde, ocorreu da mesma forma, porém, havia mais pais/responsáveis nesse momento do que no período da manhã. Interessante notar que a comemoração realizada na parte da manhã foi destinada às famílias de crianças do integral e do parcial desse período que, juntas, consistem nos pais/responsáveis de 83 crianças, quase o dobro do período parcial da tarde, que totaliza o número de 44, apenas.

Nesse momento, foram servidos pão com mortadela, biscoitos e refrigerante. Devido à claridade do ambiente, não foi possível ver com nitidez as imagens da projeção, inclusive as pessoas não olhavam para a parede onde as imagens estavam sendo projetadas. Além dos pais, estavam presentes também os irmãos de algumas das crianças. Foi tudo muito simples e rápido, todavia, os pais/responsáveis demonstraram bastante alegria pelo momento. Serviram-se, serviram as crianças, tiraram fotos e agradeceram, no final. As crianças demonstraram igualmente satisfação por partilharem, com seus familiares, o momento do lanche na creche.

Estando descritas as observações feitas na creche, durante os momentos de entrada e saída das crianças, Reuniões de Pais e Mestres dos 3º e 4º bimestres e a comemoração referente ao Dia da Família na Escola, apresentarei, a seguir, os dados referentes às entrevistas com profissionais e famílias.

6.3 Entrevistas

Com vistas ao cumprimento de um dos objetivos específicos desta pesquisa, qual seja, investigar as relações que se estabelecem entre uma creche pública e as famílias das crianças atendidas, verificando se apresentam indicadores da presença de complementaridade, as entrevistas com uma amostra de profissionais da creche e famílias das crianças atendidas constituíram-se num dos procedimentos de obtenção de dados da pesquisa descritiva, juntamente com a pesquisa documental e observações.

O tópico 5.2.3 deste texto se dedicou a apresentar a definição da entrevista, sua classificação, os motivos da opção pela entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2002), os

critérios para a seleção da amostra, do local de realização, do número de sujeitos participantes, da forma de registro das entrevistas, além do processo de devolução, segundo a citada autora. Abordou ainda o roteiro semiestruturado da entrevista (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Conforme mencionado no decorrer deste trabalho, a elaboração do roteiro semiestruturado de entrevista recebeu contribuições dos processos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observações feitas na creche.

Reiterando a informação inserida no tópico 5.2.3, os discursos dos participantes das entrevistas foram registrados através de gravação de áudio, cujo conteúdo foi posteriormente transcrito por empresa especializada e por mim revisado, momento em que comparei os áudios com as transcrições, de forma a corrigir possíveis ocorrências de falhas no processo de transcrição e também para acrescentar outras informações não contempladas pelo transcritor, como os silêncios, as pausas, os risos etc.

Realizado o processo de revisão das transcrições, perguntei a cada um dos sujeitos se teria interesse em ter acesso ao texto transcrito, podendo editá-lo, se assim desejasse, com base no procedimento utilizado por Szymanki (2002), a *devolução* da entrevista.

Acrescentarei, a seguir, mais detalhes sobre o processo de realização das entrevistas, tratando desse procedimento aplicado às profissionais da creche e às famílias das crianças atendidas.

6.3.1 Entrevistas com profissionais da creche

No tópico 5.2.3 foi apresentado o Quadro 2, denominado Educadoras Infantis e Professoras entrevistadas, contendo as turmas e os períodos a que se referem. Além dessas profissionais, conforme citado no referido tópico, foram entrevistadas as gestoras da creche: Diretora e Orientadora Pedagógica.

Foram entrevistadas cinco Educadoras Infantis, duas Professoras e as duas gestoras da creche. No decorrer deste texto, os nomes adotados são todos fictícios, criados pelas próprias entrevistadas, conforme minha solicitação.

Para conhecimento, informo que o período de aplicação das entrevistas com os profissionais da creche ocorreu de 16 de setembro a 04 de outubro de 2016, e a duração das entrevistas variou entre 28 e 50 minutos cada, sendo que a maioria durou mais de 35 minutos.

Para fornecer informações sobre as profissionais entrevistadas, apresentarei, neste ponto, o perfil destas, incluindo Educadoras Infantis, Professoras, Diretora e Orientadora Pedagógica.

Para a obtenção dos dados referentes ao perfil das profissionais, junto ao roteiro semiestruturado da entrevista (Apêndice A), foi aplicado um questionário contendo informações relevantes para conhecer quem são as profissionais, revelando a diversidade das participantes, o que pode interferir nos seus discursos: idade, escolaridade, estado civil, número de filhos, cargo/função na creche, tempo de atuação no cargo/função, tempo de trabalho na creche participante da pesquisa, grupamento (se Professora/Educadora Infantil) e seu horário de trabalho naquele ano.

Quanto à idade, esta varia entre 26 e 52 anos, estando a maior concentração, ou seja, mais da metade, na faixa etária dos 42 aos 52 anos. A profissional mais nova de idade é uma Educadora Infantil.

No que se refere à escolaridade, apenas uma Educadora Infantil possui somente o Ensino Médio, na modalidade Normal, inclusive a que possui maior tempo no cargo e na creche. As demais possuem Ensino Superior, curso de Pedagogia. Uma delas tem ainda graduação no curso de Letras.

Com relação ao estado civil, mais da metade das profissionais se declarou casada, seguida de solteira e viúva.

No aspecto referente ao número de filhos, a maior parte se situou na faixa das profissionais entrevistadas que declarou não ter filhos ou ter apenas um. A profissional com maior número de filhos, isto é, quatro, é uma das que possui maior idade.

Quanto ao tempo no cargo/função, as profissionais entrevistadas têm de 2 a 28 anos, sendo que a maioria possui mais de 10 anos, estando entre 14 e 28 anos. O tempo de serviço das profissionais somente nessa creche participante da pesquisa também varia de 2 a 28 anos, sendo que pouco mais da metade possui menos de 10 anos nessa creche, isto é, de 2 a 6 anos, e pouco menos da metade trabalha nessa creche há bem mais de 10 anos – de 18 a 28 anos.

No que concerne ao horário de trabalho, a maioria se concentra no período da manhã. Quanto às demais profissionais entrevistadas, metade trabalha somente à tarde e a outra metade, durante o dia todo.

Com base no procedimento utilizado por Szymanki (2002), a *devolução* da entrevista foi realizada através do oferecimento aos participantes do acesso à transcrição de sua entrevista. Como as profissionais participantes das entrevistas manifestaram o

interesse em participar desse processo, foi disponibilizado o texto impresso da transcrição, para que pudessem editá-lo, nos momentos de livre escolha, sem que eu precisasse ocupar mais o seu tempo, que já é escasso.

Com a intenção de garantir a confidencialidade das entrevistas, os textos de cada uma das transcrições das profissionais foram impressos, acondicionados em envelopes individuais, lacrados e entregues na secretaria da creche, para que, no prazo de até 15 dias, pudessem fazer a revisão. Junto à transcrição, deixei um bilhete, cujo conteúdo se encontra no Anexo F.

Recolhidas as transcrições, observei que quase todas as profissionais haviam editado o texto, com exceção de duas. As que realizaram a edição do texto o fizeram por meio de supressões, acréscimos e substituições, sendo que a grande maioria se ateuve muito mais à forma que ao conteúdo dos discursos.

Na maioria das vezes, foram realizados acréscimos e substituições para melhor compreensão do conteúdo, porém, sem modificá-lo. Na sequência, supressões de termos de linguagem coloquial (“né”, “aí”, “sabe”, “eu acho”, “tipo assim”) consistiram em outra modalidade de edição mais efetuada pelas profissionais participantes das entrevistas. Supressões de expressões repetitivas e a substituição de expressões ou frases coloquiais por outras mais formais também compareceram com frequência semelhante. Ocorreram ainda correções de erros de digitação e/ou transcrição, porém, com menor frequência.

Com relação ao conteúdo dos discursos, a maior parte das edições se refere à substituição ou supressão de frases, amenizando a crítica contra a família, seguida da supressão de exemplos.

Foram identificadas igualmente algumas substituições ou supressões de expressões ou frases, de forma a rever a concepção de criança, aproximando-a das recentes tendências em termos de discussão na área, como, por exemplo, a supressão da frase “a criança é como o adulto”.

Numa das entrevistas, foi constatada ainda, por quatro vezes, a substituição da palavra “regras” pela palavra “normas”, indicando a preferência por um termo que represente uma relação menos impositiva da creche com as famílias.

Com uma ocorrência cada, foram realizadas as seguintes edições:

- Acréscimo da palavra “ainda”, sublinhando o caráter provisório quanto ao fato de não saber como trazer todas as famílias à participação;

- Substituição de frase quanto a não existência de mudança de prática por solicitação da família;
- Supressão de uma autocrítica com relação à concepção de família da entrevistada, considerada tradicional;
- Substituição de expressões, de forma a enfatizar o planejamento e o ensino como características da creche;
- Substituição de frase por outra que demonstra a concepção do ensino/aprendizagem de forma menos diretiva;
- Substituição de frases, explicando melhor o papel do Conselho de Escola e
- Supressão de pergunta de esclarecimento, formulada pela entrevistada.

Diante das diversas modalidades de edição feitas pelas profissionais entrevistadas, é possível perceber que, quanto à forma, houve necessidade de apresentar um discurso o mais adequado possível às normas da Língua Portuguesa, demonstrando uma preocupação com a imagem das profissionais, enquanto representantes do conhecimento formal, transmitido pela instituição de Educação Infantil, um dos aspectos que diferencia a creche da família.

Quanto ao conteúdo dos discursos, também foi possível identificar a preocupação, na maioria das vezes, em “corrigir” concepções que se desviavam das tendências atuais presentes nas discussões científicas, como as concepções sobre família, criança, ensino-aprendizagem, dentre outras, o que revela a necessidade de transmitir uma imagem considerada aceitável, positiva dos profissionais.

6.3.2 Entrevistas com famílias das crianças atendidas

Foram entrevistados seis familiares, sendo quatro mães e dois pais de crianças atendidas pela creche. Assim como no caso das profissionais, os nomes apresentados são todos fictícios, criados pelos próprios entrevistados, conforme minha solicitação.

As informações sobre as mães e pais entrevistados serão oferecidas, apresentando um perfil, delineado por meio de um questionário aplicado no momento das entrevistas. Contém informações relevantes para conhecer quem são os familiares entrevistados: grau de parentesco com a criança e se residem com a criança, idade, religião, ocupação, situação conjugal, escolaridade, renda familiar, número de filhos e se é o responsável legal pela criança.

Quanto ao grau de parentesco, conforme anunciado anteriormente, os entrevistados foram quatro mães e dois pais. Todos residem com a criança, sendo um de seus responsáveis legais, juntamente com o outro genitor.

Com relação à idade das mães e pais entrevistados, esta varia entre 24 e 40 anos, com a maior concentração na faixa etária dos 24 aos 29 anos de idade. No que diz respeito à religião, a grande maioria se declarou evangélica.

A ocupação declarada pelas mães foi operadora de sistema, balconista, consultora de vendas e autônoma. Com relação aos dois pais entrevistados, um se declarou estudante e outro vigilante.

Quanto à situação conjugal, a metade dos entrevistados se declarou casada e a outra metade se distribuiu em solteiro, solteiro morando junto com o cônjuge e divorciado em segunda união.

A escolaridade dos familiares entrevistados se dividiu em metade com Ensino Médio Completo, um terço com Ensino Superior Incompleto e a menor parte com Ensino Médio Incompleto.

A renda familiar, tomada como a renda das pessoas que contribuem com o orçamento familiar, ficou entre um e quatro salários mínimos, sendo a metade situada entre um a pouco mais de um salário mínimo, e a outra metade, com renda superior a dois salários mínimos.

Quanto ao número de filhos, os entrevistados declararam possuir de 1 a 4 filhos, sendo que a maior parte se situou na faixa entre 2 a 3 filhos.

Para conhecimento, informo que o período de aplicação das entrevistas com as mães e pais ocorreu de 30 de setembro a 11 de outubro de 2016.

No que se refere ao processo de *devolução* da entrevista, utilizei o mesmo procedimento adotado com relação às entrevistas das profissionais da creche, sendo oferecida a estes a possibilidade de ter acesso à transcrição. Nesse caso, eu me propus tanto disponibilizar o texto como fazer um momento de leitura da transcrição a cada um dos participantes, deixando-os à vontade para optar pelo que melhor lhes conviesse.

Gentilmente, todas as mães e pais agradeceram o meu convite, contudo, afirmaram que não precisavam desse momento de devolução da entrevista, pois consideravam que “era aquilo mesmo”, aludindo às entrevistas. Esse posicionamento dos familiares pode ser atribuído à falta de tempo, porque, antes das entrevistas, a maioria perguntou se iria demorar muito, apesar de terem demonstrado bastante solicitude em participar. A duração das entrevistas também pode ser um indício desse problema quanto à

disponibilidade, visto que a maioria não chegou a 20 minutos, diferentemente das entrevistas efetuadas com as profissionais da creche, que variaram entre 28 e 50 minutos.

7 DISCUSSÃO E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Apresentarei a seguir, a discussão dos achados de cada um dos indicadores de complementaridade, porém, trazendo à baila dados referentes aos demais indicadores, pois estes se entrelaçam, numa relação de interdependência.

De maneira a sintetizar os dados obtidos e facilitar a sua visualização, optei por apresentá-los em forma de quadros. A partir dos dados de cada um dos indicadores, foram identificados os conteúdos e agrupados de forma a organizar os dados.

Com base nos quadros apresentados, procurei estabelecer relações entre os procedimentos de obtenção de dados, a partir da busca de regularidades, de forma a confirmar ou refutar a presença dos indicadores de complementaridade, realizando assim o processo de discussão triangulada dos referidos dados, apresentado após cada um dos quadros.

Conhecimento mútuo

Considerado como ponto de partida para uma boa parceria escola-família, o conhecimento mútuo, segundo Szymanski (2015) é necessário para que se possa compreender a raiz das diferenças entre ambas. Conforme Castro e Regattieri (2009) consiste numa etapa significativa da interação escola-família, mas que, muitas vezes acaba sendo negligenciada.

Na pesquisa documental procedida no *Livro de Atendimento aos pais de alunos*, constatei que os momentos de contato entre profissionais da creche e famílias podem se constituir como oportunidades tanto de a creche conhecer mais sobre as famílias, como de as famílias conhecerem sobre o funcionamento da creche. A troca de bilhetes entre creche e famílias, nos cadernos de recados das crianças, também pode se constituir numa oportunidade de conhecimento mútuo.

O Projeto Político-Pedagógico da creche contém um item denominado *caracterização da clientela*, o qual apresenta dados importantes para que as profissionais conheçam o perfil das famílias atendidas, como bairros de procedência, composição familiar, condições de moradia, religião, renda familiar, nível de escolaridade dos pais/responsáveis, dentre outros pontos. A importância desses dados se deve à possibilidade de utilização, por parte da creche, como referência para o planejamento das atividades com as crianças e com as famílias.

Apesar dessas possibilidades, segundo a concepção das profissionais da creche, as famílias ainda não conhecem suficientemente o trabalho desenvolvido pela instituição e, por esse motivo, não entendem o seu papel, o que pode ser percebido por intermédio de uma das tarefas presente no Plano de Ação do Projeto Político-Pedagógico da creche (Quadro 4): “[...] reuniões bimestrais com esclarecimentos e informações sobre a rotina e atividades escolares”, em que se espera como resultado “pais conscientes do papel socializador da escola e parceria da família para o objetivo comum que é o desenvolvimento integral da criança”.

A proposta de realização do Dia da Família na Escola, que demonstra conhecimento por parte da creche sobre a realidade das configurações familiares, na atualidade, não foi localizada no Projeto Político-Pedagógico.

A partir dos dados obtidos com a pesquisa documental, é possível verificar apenas o potencial desses instrumentos, como o Livro de Atendimento aos pais de alunos, caderno de recado das crianças e Projeto Político-Pedagógico, para o conhecimento mútuo entre creche e famílias. A análise dos dados obtidos de outras fontes, como observações feitas na creche e entrevistas com profissionais e famílias, colabora para perceber se o conhecimento mútuo tem se efetivado.

Através das observações realizadas na creche pode perceber que as profissionais demonstram conhecer as famílias, por meio das crianças, especialmente pela sua condição de higiene corporal e pelo cuidado e organização de seus pertences, como, por exemplo, entendem que a criança seja bem cuidada, quando a mochila vem “arrumadinha”, comparecendo aqui a ideia da *mãe-ideal* (LEMOS et al., 2013) e da *família pensada* (SZYMANSKI, 1992).

A condição econômica da família também é conhecida através da criança, como no caso da Educadora que supõe a carência financeira da família pela situação de precariedade das roupas da criança (cueca com elástico frouxo, meias rasgadas).

Por outro lado, conhecendo ou não o perfil das famílias das crianças atendidas, algumas profissionais revelaram desconsiderar informações importantes sobre estas, como, por exemplo, quanto à religião, pois a maior parte das famílias se declarou evangélica nas entrevistas efetuadas pela escola, o que se mostra conflitante com a prática desenvolvida por algumas Educadoras Infantis, no que diz respeito à utilização de orações e canções de tradição e conteúdo católicos, conforme notado em duas salas, o que contraria o princípio da laicidade da escola pública estabelecido constitucionalmente.

Constatei ainda algumas concepções das profissionais acerca das famílias, como a percepção por parte de uma Educadora Infantil de que a condição da família nem sempre interfere negativamente na criança, ao se referir a dois casos. Num deles, afirmou que, apesar de a família não ser “estruturada”, a criança não apresenta problemas; em outro, mencionou outra criança que demonstra ser feliz, a despeito de a mãe estar em reclusão e ela ser criada pela avó.

Não obstante essa constatação, pela profissional, o seu discurso de família “estruturada” remete à ideia da família ideal, ou seja, a *família pensada* (SZYMANSKI, 1992).

Os horários em que as atividades destinadas às famílias são promovidas também revelam conhecimento e consideração da situação das famílias, por parte da creche. Com relação às duas *Reuniões de Pais e Mestres* em que realizei observações, a primeira, referente ao 3º bimestre, o horário foi às 19h00, possibilitando a participação dos pais/responsáveis que exercem atividade laboral durante o dia. A reunião do 4º bimestre foi feita às 12h30, com a intenção de aproveitar o horário de almoço dos pais/responsáveis e a ida à creche para levar as crianças, o que representa uma tentativa de favorecer a participação das famílias, embora não signifique o atendimento à necessidade de todos os pais/responsáveis.

O evento denominado Dia da Família na Escola aconteceu em substituição às comemorações do dia das mães e dia dos pais, demonstrando conhecimento e respeito à diversidade de composições familiares, na contemporaneidade, conforme citada por autores como Szymanski (1992), revelada pelos dados do IBGE e confirmada pela caracterização dos participantes da pesquisa, obtida através do Projeto Político-Pedagógico da instituição, o que representou uma conquista da atual gestão, depois de cinco anos nessa creche, conforme relato da Diretora.

Quanto às famílias, percebi que demonstram conhecer alguns aspectos da instituição, como a rotina, o espaço físico e as regras de funcionamento da creche, especialmente os horários de entrada e saída, os quais costumam respeitar, segundo minhas observações.

Nas *Reuniões de Pais e Mestres*, notei que a Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil e as pastas com as atividades das crianças, apresentadas às famílias durante os momentos de reuniões, contribuem para que estas possam conhecer o trabalho desenvolvido pela creche com as crianças.

Com o objetivo de obter informações sobre o conhecimento que as profissionais possuem a propósito das famílias e sua visão sobre o conhecimento que as famílias têm da creche, a entrevista com as profissionais foi composta por seis questões nesse indicador de complementaridade. Quanto à primeira questão, “Conte pra mim como você acha que as crianças são cuidadas e educadas em casa. Como você consegue saber?”, a maior parte das profissionais respondeu que as famílias estão educando as crianças sem limites e que transferem a responsabilidade de educar para a creche. Destaquei dois excertos ilustrativos dessas opiniões:

***Alice:** Nós vemos pelas coisas que acontecem, por exemplo, se a criança vem com um brinquedo e falam: “Ah, porque ele quis trazer”. Esses dias uma aluna minha estava de shorts e calça, porque ela queria vir assim, outro dia estava frio, ela tem bronquite, e ela estava de vestido e chinelo, porque ela não queria usar blusa; eu ainda brinquei, perguntando da blusa, falando para a menina junto com a mãe, disse que estava frio, e a mãe falou: “Ela não quis, está naquela bolsa, se você conseguir colocar...” Se ela não quis contrariar, eu vou virar a bruxa?*

***Juliana:** Eu sou dessa opinião, acho que eles dão muitas coisas na mão, esquecem que precisam educar seus filhos, não dando tantos bens materiais, esquecem de pôr regras, limites. Se não pode e eles continuam fazendo, os pais deixam fazer, não se preocupam, e falar que não pode, que tal atitude está errada, porque se a criança fizer, eles vão colocá-la para pensar. Então, nós ficamos sobrecarregadas, não sei se é por causa da parte de serviço de casa que elas acabam cedendo muito.*

Relacionados à falta de limites, o pouco tempo que a família passa com a criança e a tentativa de compensação da ausência da família, através da oferta de presentes à criança, foram aspectos apontados pelas entrevistadas.

Dentre as respostas obtidas, apenas duas entre nove entrevistadas afirmou que as crianças são bem cuidadas e educadas pelas famílias, fato que, segundo elas, pode ser constatado através das próprias crianças:

***Maria:** Olha, são crianças bem cuidadas. A gente percebe o jeito que chega. Roupas limpas, bolsa bem cuidada. Sempre trocas na bolsa. Tudo o que a gente pede na reunião eles trazem certinho na bolsa. Crianças de cabelos, unhas cortadas. Então, você percebe mesmo que são crianças bem cuidadas. Quando chega a mãe, traz informações que acha importante. A gente também troca as informações. Então, pelo menos na minha turma, são crianças, para mim, bem cuidadas.*

***Marina:** A maioria, na grande parte, está bem cuidada e bem educada. Você tem respostas, quando fala alguma coisa para a família e percebe que eles estão interessados, têm curiosidade sobre a criança, como na escola também.*

Pelas respostas, verifica-se que a criança tem sido o principal meio através do qual as profissionais conseguem conhecer as famílias.

No que se refere à segunda questão – “As famílias estão cuidando e educando as crianças da maneira como você acha que deveria ser? Se não, o que tem acontecido que você percebe que não está de acordo?” –, a resposta da maioria das entrevistadas foi “não”, de forma explícita ou implícita. Os fatores que têm interferido nessa situação remetem ao conteúdo das falas da questão anterior: falta de estabelecimento de limites à criança, necessidade de mais tempo para os filhos e de maior participação na vida escolar da criança, dentre outros, como se pode notar nas seguintes falas:

***Alice:** Não, eles são muito permissivos. Imagine, deixar a criança vir de shorts e calça porque ela quer? Ai ela não conseguia subir nem o short e nem a calça. Perguntei para a menina por que ela estava daquele jeito e ela me respondeu: “Porque eu quis”.*

***Ana:** Na educação, eu acho que eles deveriam ter mais envolvimento com a escola, participar da reunião do seu filho, vir saber como ele está. Não dá para vir diariamente, mas pelo menos na reunião.*

***Camila:** Não. Principalmente com relação a regras e limites. Isso daí deixa bastante a desejar. Porque a gente percebe que muitos pais têm falas bem parecidas. Sabe? Chega e fala: “Ai, eu não consigo fazer isso com o meu filho. Ah, eu não consigo dar remédio para ele. Você dá aqui? Não consigo pentear o cabelo, você penteia aqui?” Então, você percebe que quem manda são as crianças e não são os adultos.*

***Juliana:** Precisaria ter mais regras, limites. Eles deveriam ter mais tempo para os filhos, porque eles esquecem que além dos seus serviços, eles têm que ter um tempo para o filho.*

***Natasha:** São poucas. Como eu disse para você. Eu acho que por diferentes motivos também, Cláudia, porque a gente vive em um mundo hoje em que o pai e a mãe têm que trabalhar. E o tempo que sobra muitas vezes não é um tempo que é utilizado para educar, formar essa criança, dar uma educação mais adequada para essa criança dentro da casa dela. E, por isso, a escola passa a ser referência até para algumas crianças, como referência mesmo de vida.*

O conhecimento que as profissionais demonstram possuir sobre as famílias remete ao exercício do papel dos pais/responsáveis que, segundo as entrevistadas, se apresenta frágil com relação ao estabelecimento de limites, o que Sayão e Aquino (2010) denominam *deserção educativa*, consistindo na postura dos pais/responsáveis de querer que os filhos tenham limites, mas sem precisar impor. Assim, os dados das entrevistas revelam que as profissionais reclamam da transferência de

responsabilidades, pois declaram que acabam ficando sozinhas nessa tarefa educativa não assumida pelas famílias em conjunto com a creche.

Apesar das críticas às famílias, a Diretora manifesta compreensão pela condição social na qual vivem muitas famílias:

Natasha: Essa questão também das roupinhas que vêm sujas mesmo, sabe? Aí também é outra conversa. A gente sabe em que situação que esta família está também, talvez de desemprego. De repente não tem água, sabão. De repente, não sabe como lavar, organizar.

A postura da entrevistada revela que considera o contexto social no qual se inserem as famílias. As hipóteses levantadas pela Diretora (o desemprego e a conseqüente falta de condições materiais) sinalizam a importância de que outras políticas, além das educacionais, entrem em cena, conforme salientam Carvalho (2003), Genofre (2003), Goldani, (2002), Sarti e Maranhão, (2010).

Quanto à questão “Você percebe que os pais sabem o que as crianças fazem na creche? Como você conseguiu perceber isso?”, as opiniões se dividiram entre sim e não, porém, em ambos os casos, foi mencionado que as profissionais sempre informam as famílias a respeito do que as crianças fazem na creche, além de os pais/responsáveis poderem entrar, ver o que acontece, e de haver o quadro da rotina de atividades afixada no mural da creche.

Dentre as que acreditam que sim, a criança é o meio através do qual as famílias conhecem a creche:

Ana: Sim. Eles agradecem muito o trabalho. E falam que a criança até se desenvolveu mais.

Juliana: Porque eles mesmos comentam, falam que o filho fez a mesma coisa em casa, você vê pela fala deles, que eles vão comentando.

Maria: Sim. Porque eu percebo, nas reuniões, quando eles falam que... quando a criança chega, eles perguntam tudo. “O que você fez na escolinha hoje, atividade, brincou do quê? Foi no parque?” E as crianças imitam certinho o jeito que as professoras fazem, depois na reunião de pais, os pais comentam certinho.

Natasha: Vou dar um exemplo: trazer uma foto, porque o professor está fazendo um trabalho que vai envolver uma foto da família. Então, o pai está sabendo que está sendo feito um projeto. Projeto da horta. Depois, no final, a criança leva uma mudinha de alface.

Mais uma vez, os dados indicam que a criança tem sido fonte de conhecimento mútuo entre famílias e profissionais da creche.

Com uma frequência significativa, ou seja, quase a metade, as profissionais entrevistadas salientaram que as famílias se importam mais com o fato de a criança estar na creche, com higiene e cuidados pessoais – o que as entrevistadas chamam de cuidar –, do que com as atividades que as crianças desenvolvem nesse espaço, no sentido de produções escolares ou estimulação da criança, o que identificam como atividades pedagógicas, conforme retratado nos excertos a seguir:

Alice: Pelo jeito que eles falam, de um jeito meio: “Ah, vem porque tem que vir mesmo, porque eu preciso trabalhar.” O importante é ele estar aqui, entendeu? Mas nós procuramos enfatizar sempre nas reuniões isso. Eles não vêm só pra brincar, tem toda uma rotina e tudo. Mas fazem uma cara de quem não se importa, que o importante é a criança estar aqui.

Lurdes: Algumas sabem. Mas nem todos os pais têm interesse de saber realmente o que a criança faz aqui na escola. Às vezes, tem pai que pensa que a criança vem aqui só para brincar, só pra passar o dia. E não é. Ele vem aqui para... a gente dá atividade e tudo o que a criança faz a gente está estimulando, incentivando para o desenvolvimento dele.

Marina: Ontem, entrou uma criança nova aqui no período da tarde. A primeira pergunta da mãe era se ela iria tomar banho, ou seja, não é o brincar e nem as atividades, é o cuidado, é o cuidado assim pessoal, a higiene. Eles acham que a gente está aqui só para dar comida, banho, levar no banheiro, e não perguntam quais atividades o filho fez. Eles perguntam se comeu. Geralmente, é do banho que eles mais querem saber.

Pesquisadora: Mas, no geral, você percebe que isso acontece com a maioria?

Marina: Sim. A maioria das crianças desse ano era do ano passado. Na primeira reunião, que tiveram as atividades, eu vi as mães surpresas. Não é que o BII não tinha atividade, que é diferente do Maternal I. Aí, quando elas foram olhar as atividades, elas falaram: “Nossa, você faz atividades!”, como se fosse uma coisa anormal, como se na creche não existisse atividade.

Regina: Porque, infelizmente, a gente sente que muitos acham ainda que é aquele método assistencialista ainda, infelizmente. Aqui a gente planeja, faz semanário, tem a rotina, é colado na sala. E, no começo do ano, a gente passa para eles em reunião. [...] E você vê que a maioria se preocupa mais com a alimentação, se tomou banho, se escovou os dentes. Não pergunta do nosso trabalho pedagógico, a minoria que, às vezes, pergunta da parte pedagógica. Sabe que a gente trabalha o pedagógico. Mas, infelizmente, a maioria ainda acha que o trabalho nosso é assistencialista. Como se diz, de babá, entre aspas, de cuidar. O educar fica um pouco meio fora.

Para a questão “No Plano de Ação do PPP da creche, consta que há uma visão assistencialista por parte das famílias com relação à creche. Como vocês chegaram a

essa conclusão?”, a grande maioria das profissionais entrevistadas remeteu a aspectos mencionados nas respostas da questão anterior, isto é, acreditam que as famílias possuam uma visão assistencialista da creche, porque manifestam maior preocupação com o cuidar: higiene, alimentação, sono, creche como local de guarda (para deixar a criança, enquanto desenvolvem outras atividades), em detrimento de preocupações com o desenvolvimento da criança, com o que chamam de pedagógico, o educar.

Também foi citada a transferência de responsabilidades da família para a creche (pais/responsáveis mandam a criança doente, não enviam roupas suficientes), além da falta de continuidade, em casa, do trabalho realizado na/pela creche:

***Alice:** Eles brigam muito por causa do integral, querem deixar aqui para ir trabalhar, e nós estamos aqui para cuidar. [...] Pode vir 4, 5, 2. É até cinco e meia da tarde. Eles não vêm buscar antes, o negócio é deixar aqui para ir trabalhar e, se está de folga, quer deixar aqui, porque quem está de folga sou eu, você não.*

***Ana:** Pelo modo de chegar e conversar: “Eu preciso da vaga”, mas eles não querem saber como a criança vai ficar, porque o certo era perguntar assim: “Se eu deixar meu filho aqui, em período integral, como ele vai ficar? Como será o desenvolvimento dele? Como é o trabalho de vocês?”. Não: “Eu preciso da vaga”, e pronto...*

***Camila:** Pelas reclamações. Tipo, “por que que ele não está tomando banho? Por que que ele voltou com a mesma blusa que ele foi de manhã? Ai, meu filho não dormiu hoje, o que aconteceu? Por que ele não dormiu?” Sabe, então, esse tipo de fala remete a uma ideia assistencialista. Porque você nunca ouviu um pai vir reclamar, “por que que não fez uma atividade hoje, desenvolveu alguma coisa em relação ao tema tal?” Isso ninguém reclama, procura saber. Sobre o educar, ninguém questiona. Agora, sobre o cuidar, tem várias reclamações. [...] O cuidar tem peso maior que o educar.*

***Juliana:** Porque eles nos passam toda a responsabilidade. Muitas vezes, eles mandam a criança doente, sendo que, no começo do ano, nós conversamos na entrevista e falamos para não trazê-las doentes. Mas assim mesmo, durante o ano, continuam acontecendo os mesmos casos. Eles acham que as crianças vêm aqui para brincar, comer e dormir. Hoje, sendo meio período, até não é tanto, mas, quando é período integral, você sente muito isso.*

***Lurdes:** Já vi pai falando assim que queria que tivesse escola até no final de semana, para deixar a criança. Já teve mãe que falou isso já para nós. Que queria que a escola funcionasse até sábado e domingo. Quer dizer, não tem muito amor pelos seus filhos, eles veem mesmo a unidade como um assistencialismo.*

***Maria:** A gente percebe, porque os pais se preocupam muito com o aspecto físico da criança. Se já comeu, está com roupa limpa, escovou os dentes. Não costuma perguntar muito de atividades. Do lado*

pedagógico, mesmo, não costumam perguntar. [...] O pedagógico mesmo eles não cobram.

Regina: *Físico, não o pedagógico, que é o educar.*

A partir dos dados apresentados, é possível inferir que estes revelam a visão que as profissionais entrevistadas possuem das famílias, ou seja, acreditam que os pais/responsáveis não compreendam o seu papel educativo, pois valorizam mais os cuidados físicos com as crianças. Com base nas falas das profissionais, identifiquei uma dificuldade em reconhecer os momentos de cuidados com as crianças como momentos educativos, embora, no discurso de algumas delas, estejam presentes clichês como o de que o cuidar e o educar “estão juntos”.

Assim, cuidar e educar funciona como tarefas dissociadas, o que coaduna com as considerações de Assis (2010), para quem “[...] o termo cuidar-educar já está se tornando um jargão sem que tenha sido suficientemente entendido e incorporado às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.” (ASSIS, 2010, p. 94).

Recuperando as ideias de Costa (2010), é preciso superar a ideia de cuidado como simples atividades que devem ser realizadas pelas crianças, geralmente destinadas a atender a demandas de ordem orgânica, de sorte a inseri-las num contexto associado ao desenvolvimento, incluindo aspectos individuais, físicos, psíquicos e culturais.

Com relação às entrevistas feitas pela creche, junto às famílias, que consiste num importante recurso para o conhecimento mútuo, foi perguntado: “Quando a criança entra na creche, é realizada uma entrevista com os pais/responsáveis. Fale se essa entrevista tem servido para o seu trabalho e como”. A maioria das profissionais declarou que a entrevista é importante para conhecer a criança, o ambiente familiar e seus reflexos sobre a criança, porém, boa parte afirmou que utiliza com maior frequência a parte referente aos contatos, pessoas autorizadas a retirar a criança, alimentação e saúde, especialmente os casos de alergias. Acreditam que o formulário atual de entrevista necessita de reformulações, pois é muito extenso, tornando o momento da entrevista demorado; inclusive, foi sugerida a exclusão de algumas questões consideradas desnecessárias, como os horários em que a criança dorme e acorda, se possui contato com materiais escolares em casa e o horário no qual os pais/responsáveis costumam conversar com as crianças, dentre outras. Uma das entrevistadas enfatizou que considera válida a ideia de incluir algumas questões da entrevista na ficha de matrícula da criança.

A partir das indicações da maioria das profissionais entrevistadas acerca do que é relevante e do que é dispensável, na entrevista, é possível perceber que os aspectos valorizados, tidos como mais importantes, na entrevista, como os contatos, pessoas autorizadas a retirar a criança, alimentação e saúde, dizem respeito ao que as profissionais identificam e denominam como cuidados, exatamente a crítica que fazem contra as famílias, quando afirmam que estas se preocupam mais com o cuidar do que com o educar, mostrando uma ambiguidade.

Objetivando saber se as profissionais conhecem a realidade das famílias e entendem que a família nuclear não é o único modelo existente na creche, foi perguntando o seguinte: “Neste ano, a creche não fez comemoração do dia dos pais e das mães, mas comemorou o dia da família na escola, em 26 de agosto. Como você vê isso?” As respostas para essa questão demonstram que a maioria foi favorável, até porque foi resultado de uma votação realizada no grupo, na ocasião do planejamento, representando uma conquista para a Diretora, que sempre quis implantar a ideia, mas nunca tivera adesão até aquele ano. Destaco aqui a importância do posicionamento democrático do gestor educacional, conforme abordado em Andrade (2009).

Pelas falas de duas profissionais entrevistadas, pode-se constatar que a discussão sobre a concretização do Dia da Família na Escola, em substituição às comemorações do dia dos pais e dia das mães, possibilitou a reflexão sobre seus posicionamentos e mudança de opinião, o que vai ao encontro da proposta apresentada por Moreno (2012), que cita a importância de estudos e discussões sobre a diversidade de arranjos familiares, no âmbito escolar. As reflexões das profissionais podem ser verificadas nos excertos a seguir:

***Marina:** No começo, eu discordei, falei que todo ano tem o dia dos pais, mas, depois que aconteceu isso¹⁴ eu pensei: imagine se acontecesse o dia dos pais, como ia ser para essa criança que não tem contato com seu pai?*

***Regina:** Olha, até um tempo atrás, eu pensava que era muito importante, porque dia do pai, dia da mãe é importante, tem aquela comemoração toda. Eu gosto de ir nestas comemorações. Só que, hoje, como muitas crianças são criadas por avós, avô e tem esse problema que infelizmente a gente acaba conhecendo de mãe não querer que o pai se aproxime. Tem várias coisas que se tem no dia a dia que a gente enfrenta. Será que vale a pena a criança ficar nesse constrangimento de, às vezes, o pai não vir ou o pai de outra criança vem e o dela não vem?*

¹⁴ A entrevistada se refere a uma situação vivenciada por uma colega, a qual gerou desconforto para a mãe, pois a criança não tem contato com o pai, conforme relatado na Entrevista 7.

Embora as profissionais entrevistadas demonstrem reconhecer a existência de outras configurações familiares, indicando que possuem conhecimento acerca do perfil das famílias atendidas, um terço do total não concorda que a creche deixe de realizar comemorações nos dias dos pais e das mães, embora aceitem a realização do Dia da Família na Escola:

Alice: Eu achei interessante o dia da família, porém, eu acho meio injusto com quem tem pai e mãe também. Não contempla todos, mas é legal.

Ana: O dia da família na escola foi muito importante, só que não deveria ser o dia da família: tinha que ser comemorada a família na escola todos os dias. E comemoração de dia dos pais, mães, eu acho que tem que comemorar, sim. Porque, mesmo que aquela criança seja criada por um pai e uma mãe, ou duas mães, ou dois pais, ela tem referência familiar.

Lurdes: Bom, na minha opinião, tudo bem, tem que ter o dia da família. Mas tem que ter o dia do pai e o dia da mãe também. Senão, tira o sentido dos pais e das mães.

Dessa forma, depreende-se que, embora haja o conhecimento da diversidade de configurações familiares, a tradição ainda tem peso significativo, pois algumas entrevistadas recordam o fato de que, nos anos anteriores, sempre foram feitas comemorações referentes ao dia dos pais e dia das mães e que toda escola realiza, o que se relaciona com concepções arraigadas sobre o conceito de família associado à ideia da *família pensada* (SZYMANSKI, 1992), constituindo-se numa experiência pioneira na instituição a realização do Dia da Família na Escola.

Quanto às entrevistas com as famílias, cujo roteiro foi composto por cinco questões nesse indicador de complementaridade, se iniciou com uma questão considerada *aquecimento* (SZYMANSKI, 2002), a qual visou a criar um clima de descontração entre entrevistador e entrevistado, partindo do pressuposto de que é mais fácil para o entrevistado falar sobre o trabalho desenvolvido pela creche do que iniciar a entrevista falando sobre a sua tarefa de cuidar e educar a criança. Assim, a primeira questão foi: “Conte pra mim como você acha que sua criança é cuidada e educada na creche. Como você consegue saber?” Unanimemente, todos afirmaram que a criança é muito bem cuidada e educada na creche e que o percebem pelo seu desenvolvimento, pelo fato de a criança demonstrar que gosta das profissionais e ainda pelo aspecto da higiene e alimentação.

Beatriz: *Pelo desenvolvimento dele. Ele chegou aqui, ele era uma criança que não tomava leite, ele era uma criança que não comia, só comia... a gente tinha que dar na marra. Tinha que segurar, ele estava se esgoelando, parecia que a gente estava matando e dava comida, socava nele, porque senão ele ficava sem comer. E a gente, para não deixar sem comer, a gente fazia isso, na marra. E aqui ele desenvolveu, começou a comer, ele dorme, ele brinca, ele está falando até pelos cotovelos [risos].*

Paula: *Eu acho que muito bem, porque ela gosta muito da educadora. Em casa, ela é tranquila. Aqui, dá para ver que ela gosta muito. Se desenvolveu bastante.*

Valdemar: *Vai trocadinha pra casa, limpinha, bem alimentada, ela está. Ela gosta das professoras dela. Tem isso também. Quando ela não é bem cuidada, a criança já sente, né? E ela gosta das meninas que cuidam dela.*

Assim, a criança tem sido o meio através do qual as famílias conhecem o trabalho desenvolvido pela creche, resultado igualmente verificado nas entrevistas com as profissionais.

Quando perguntados: “A creche está cuidando e educando sua criança da maneira como gostaria? Se não, o que tem acontecido que você percebe que não está de acordo?”, novamente os entrevistados foram unânimes em responder que sim e que o percebem através da criança. Apenas um terço dos entrevistados citaram aspectos que poderiam ser melhorados no cuidado e educação das crianças, no entanto, justificaram que compreendem a dificuldade da creche em promover mudanças, devido ao número de crianças por profissional, demonstrando que conhecem a realidade do trabalho das profissionais quanto a essa questão.

João: *Tipo, eu gosto de ensinar ela já as palavras, os números, então ela conta até 20 em inglês já, então são coisas que a gente acaba ensinando mais precocemente. Mas a escolinha, eu não tenho do que reclamar. [...] Tem que sempre procurar pôr um pouco mais para ver até aonde a criança chega. Mas aí fica muito individualizado para uma professora cuidar de dez crianças dessa forma. Eu entendo que fica muito difícil. Para mim, é muito mais fácil, que é uma criança só.*

Pesquisadora: *Você acha que poderia acrescentar mais conhecimento?*

João: *Isso. Na medida do possível.*

Paula: *É só quando a criança está doente que a gente acha que não é a mesma coisa que estar em casa.*

Pesquisadora: *Quando está doente é em que sentido que você fala? Quando você manda para cá e ela está doente?*

Paula: *Porque é muita criança para dar atenção só para uma. Então, uma pessoa para cuidar de cinco crianças, então não dá para dar aquela atenção para ela que daria em casa.*

À pergunta “Você sabe o que as crianças fazem na creche? Conte o que sabe e como ficou sabendo”, um terço dos entrevistados respondeu que sabe “mais ou menos”, porém, estes e quase todos os demais fizeram referência aos momentos da rotina das crianças, como alimentação, sono, às atividades como pintura, colagem e aos espaços externos de atividades, como brinquedoteca, parque, dentre outros. Apenas o pai de uma criança do Berçário I respondeu que sua filha faz pouca coisa, porque ainda é muito novinha.

Quanto à forma como ficaram sabendo sobre o que seus filhos fazem na creche, a metade dos entrevistados respondeu que as profissionais informam no dia a dia, nas reuniões de pais e no início do ano letivo. A outra metade respondeu que pergunta diariamente, sendo citado também o quadro de rotina afixado no mural da creche como fonte de informação às famílias sobre as atividades das crianças em cada horário.

Com relação à entrevista que a creche realiza com as famílias, foi perguntado: “Quando a criança entra na creche, é realizada uma entrevista com os pais/responsáveis. Você fez? Se sim, percebe que ela serve para quê? Se não fez, quais os motivos?”. Todos os entrevistados responderam que sim, inclusive um terço destes afirmou que compareceu com o cônjuge, quando da realização da entrevista.

A maioria respondeu que percebe a utilidade da entrevista e citou alguns aspectos:

Beatriz: *Eu acho que ela serve, sim, porque precisa saber se a criança tinha alergia, se a criança tem alguma doença, se a criança toma, come alguma comida especial, se a criança convive com outras pessoas. Eu acho que eles precisam saber.*

João: *Serve. [...] E acho que acaba a escola conhecendo algumas fragilidades da criança. Isso é fundamental.*

Nicole: *Eu creio que sim. Porque, tanto quando pergunta como que é a criança, eu passei como ele era, o jeito, dia a dia dele. Então, eu acho que serviu para saber como tratar, como cuidar. Nesse ponto, eu acho que serviu, sim.*

Sofia: *Às vezes, em relação a remédios, cuidados, ou a alguma coisa referente à atitude da criança.*

Visando saber se os entrevistados conhecem a proposta da escola com relação às comemorações que envolvem a família, foi perguntado: “Neste ano, a creche não fez comemoração do dia dos pais e das mães, mas comemorou o Dia da Família na Escola, em 26 de agosto. Fale o que achou dessa ideia. Você participou?” Analisando as

respostas obtidas, constatei que a maioria sentiu falta das comemorações tradicionais.

Interessante notar que esse grupo é composto exclusivamente por mães:

Beatriz: *Para mim, assim, eu sinto falta do dia do pai e do dia da mãe, porque eu sou mãe, meu marido é pai. Mas tudo bem [risos]. A gente tem que começar a mudar as coisas, começar a mudar por causa de outras questões, né? Infelizmente [risos].*

Nicole: *Então, como eu não participei no Dia da Família na Escola, agora o dia dos pais e das mães, na minha opinião, poderia ter feito alguma lembrancinha, alguma coisinha.*

Paula: *A gente espera. Sempre tem apresentaçõzinha e, apesar de ser criança e tudo, a gente cria expectativa.*

Sofia: *Eu gosto de ter o dia das mães e dos pais, porque eles entendem, porque nas outras escolas tem, então, se não tem, as crianças ficam meio... Uma lembrancinha, para chegar e dar para a mãe ou para o pai. Então, eu acho que a criança mesmo sente falta.*

Já os pais:

João: *E eu acho mais importante do que o dia dos pais ou dia das mães. Só que não tem um estereótipo de dia da família ainda criado, tem que dar o presente para o pai no dia dos pais e um presente para a mãe no dia das mães e acabou. Eu acho mais importante o dia da família do que o dia dos pais e das mães.*

Valdemar: *Assim. Eu não sou muito ligado em fazer dia das mães, ou dia dos pais... [...] Olhe, para mim tanto faz. Eu não ligo pra isso, não.*

Os entrevistados demonstraram conhecer a proposta da creche, quanto à realização da comemoração do Dia da Família na Escola, em substituição ao dia dos pais e dia das mães, porém, apenas uma mãe explicitou os motivos defendidos pela creche:

Beatriz: *Então, eu achei estranho. Porque, assim, eles falam que, por causa das questões que estão acontecendo aí. É uma coisa..., é muito complicado. Mas, se eles entenderem em fazer isso, Dia da Família, que é melhor para todo mundo, para mim está bom.*

Analisando os dados obtidos nas entrevistas com mães e pais, é possível afirmar que as famílias conhecem o trabalho da creche especialmente através da criança e também por meio do contato cotidiano com as profissionais. Os dados também revelam que conhecem aspectos das condições de trabalho das profissionais, como o número de crianças por Professora/Educadora Infantil, embora citem números abaixo dos utilizados para a composição das turmas. Além disso, as mães e os pais entrevistados mostraram conhecer alguns aspectos da rotina e atividades das crianças na creche, bem como a

proposta de realização do Dia da Família na Escola, em substituição ao dia dos pais e das mães, embora a maioria lamente a falta da homenagem nas datas comemorativas específicas. Demonstram também que as entrevistas têm contribuído para que as crianças e suas famílias sejam conhecidas pela creche.

A seguir, o Quadro 5 apresenta uma síntese dos dados obtidos através da pesquisa documental, observações realizadas na creche, entrevistas com profissionais e famílias, bem como os conteúdos que emergiram a partir da referida síntese: meios para conhecimento mútuo; meios para a creche conhecer sobre as famílias; meios para as famílias conhecerem sobre a creche; o que a creche conhece das famílias e o que as famílias conhecem da creche.

Após o mencionado quadro se encontra a discussão triangulada dos dados.

Quadro 5 – Indicador: Conhecimento mútuo

Conteúdos	Pesquisa documental	Observações realizadas na creche	Entrevistas com profissionais	Entrevistas com famílias
Meios para conhecimento mútuo	Livro de Atendimento aos pais de alunos e cadernos de recados das crianças como oportunidades de conhecimento mútuo.	As profissionais demonstram conhecer as famílias por meio das crianças. Contato cotidiano das profissionais com as famílias contribui com o conhecimento mútuo.	A criança tem sido fonte de conhecimento mútuo entre as famílias e profissionais da creche.	As famílias conhecem o trabalho da creche especialmente através da criança e também por meio do contato cotidiano com as profissionais.
Meios para a creche conhecer sobre as famílias	Caracterização da clientela presente no PPP como oportunidade para os profissionais conhecerem as famílias.			As entrevistas têm contribuído para que as crianças e suas famílias sejam conhecidas pela creche.

Meios para as famílias conhecerem sobre a creche		Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil e pastas de atividades das crianças contribuem para que as famílias possam conhecer o trabalho que a creche desenvolve junto às crianças.		
O que a creche conhece das famílias	Segundo o PPP, as famílias não conhecem suficientemente a creche, por isso, não compreendem o seu verdadeiro papel.	A realização do Dia da Família na Escola, em substituição ao dia das mães e dia dos pais, demonstra conhecimento e respeito à diversidade de composições familiares, por parte da creche.	O conhecimento que as profissionais demonstram possuir sobre as famílias remete ao exercício do papel dos pais/responsáveis, que se apresenta frágil com relação ao estabelecimento de limites.	
		Algumas profissionais demonstram desconsiderar informações importantes sobre as famílias, como a religião.	Visão que as profissionais entrevistadas possuem das famílias: não compreendem o seu papel educativo, pois valorizam mais os cuidados físicos com as crianças.	
		Os horários em que as atividades destinadas às famílias são promovidas revelam conhecimento e consideração da situação das famílias por parte da creche.	As profissionais demonstram conhecer diversidade de configurações familiares, porém, a tradição ainda demonstra ter peso significativo no que diz respeito às datas comemorativas.	

O que as famílias conhecem da creche		Famílias demonstram conhecer a rotina, o espaço físico e as regras de funcionamento da creche.		Os entrevistados demonstram conhecimento de alguns aspectos da rotina e atividades das crianças na creche, bem como das condições de trabalho das profissionais, como o número de crianças por Professora/Educadora Infantil.
				Os entrevistados revelaram conhecer a proposta de realização do Dia da Família na Escola, em substituição ao dia dos pais e das mães, embora a maioria lamenta pela falta da homenagem nas datas comemorativas específicas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Os atendimentos às famílias, registradas no *Livro de Atendimento aos pais de alunos*, os bilhetes nos cadernos de recados das crianças, o contato cotidiano das profissionais com as famílias e, especialmente, a própria criança têm sido os principais meios através dos quais tem ocorrido o conhecimento mútuo.

Além desses mecanismos, a creche ainda conta com as entrevistas realizadas com as famílias, por ocasião do ingresso da criança na creche, e a *caracterização da clientela* presente do PPP, elaborada a partir da tabulação dos dados das entrevistas, constituindo-se em outros modos para conhecimento das famílias pela creche.

É possível afirmar que o resultado do conhecimento da creche sobre as famílias tem-se traduzido em algumas ações, como, por exemplo, a preocupação com a realização de Reuniões de Pais e Mestres em horários mais adequados às possibilidades de comparecimento das famílias e a comemoração do Dia da Família na Escola, em substituição às comemorações do dia dos pais e dia das mães, ação que reconhece e

valoriza a diversidade de configurações familiares, quer dizer, leva em conta a *família vivida* (SZYMANSKI, 1992), com base em uma proposta da Diretora, aceita, embora com restrições, pelo grupo de profissionais após anos de tentativa, reforçando a importância do posicionamento democrático do gestor nesse processo (ANDRADE, 2009).

Apesar disso, o conhecimento dessa diversidade das famílias nem sempre é utilizado no desenvolvimento das ações pela creche, como o uso de canções de cunho religioso que pressupõem uma determinada crença, desconsiderando a diversidade religiosa das famílias. Assim, o conhecimento das famílias, por parte da creche, a despeito de existir, nem sempre garante o desenvolvimento de práticas coerentes com esse conhecimento.

Tanto no PPP como nas entrevistas com as profissionais, o conhecimento que a creche possui das famílias remete à visão de que os pais/responsáveis não conhecem suficientemente a instituição, porém, nas observações feitas na creche e nas entrevistas com mães e pais, foi possível verificar que as famílias demonstram conhecer a rotina das crianças, as atividades realizadas, conhecidas através da verificação da Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil e das pastas de atividades das crianças, o espaço físico e até mesmo aspectos referentes às condições de trabalho das profissionais, como a proporção adulto/criança, revelando conhecer diferentes elementos que compõem o trabalho da creche. Ademais, o fato de as famílias demonstrarem confiança na creche está relacionado com o conhecimento que possuem do trabalho concretizado pela instituição, ao longo de anos de atuação junto à comunidade local, como se pode verificar no indicador *Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias* (Quadro 7). A justificativa apresentada pelas profissionais para a afirmação de que as famílias não conhecem suficientemente a creche se apóia no discurso de que os pais/responsáveis não compreendem o seu papel educativo, porque, segundo as profissionais, estes enfatizam a preocupação com os cuidados físicos da criança. Considerando os momentos de cuidados como momentos educativos, essa visão das profissionais quanto à compreensão supostamente apresentada pelas famílias torna-se questionável, reiterando que essa dicotomização entre o cuidar e o educar ainda não está resolvida, na prática (ASSIS, 2010).

Não obstante o conhecimento que as famílias possuem da unidade escolar, os dados obtidos no indicador *Participação da família e comunidade na creche* indicam o conhecimento limitado das famílias, quanto ao importante mecanismo de participação

de todos os segmentos da comunidade escolar, representado pelo Conselho de Escola e, aliada a isso, a reduzida adesão e engajamento.

O conhecimento que as profissionais possuem das famílias denota ainda a compreensão de que estas possuem dificuldades no estabelecimento de limites junto às crianças, o que remete ao cumprimento do seu papel, discutido no indicador *Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições*, conhecimento este necessário para compreender que o compartilhamento da educação da criança encontra obstáculos quanto ao referido aspecto.

Em resumo, é possível assegurar que o conhecimento mútuo tem-se efetivado, porém, entre percalços. Por parte da creche, o conhecimento do perfil das famílias tem contribuído na tomada de decisões pelas profissionais, embora nem sempre efetivadas com base nesse conhecimento. Por parte das famílias, o conhecimento da creche tem propiciado o estabelecimento de relações de confiança, contudo, não tem sido suficiente para promover a participação ativa no Conselho de Escola.

Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições

Nos documentos oficiais, como *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006a) e *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009b), a diferenciação de papéis dos adultos responsáveis pelas crianças é um aspecto considerado no desenvolvimento de relações de complementaridade entre escola e família.

Quanto ao papel da creche, este não é o de substituição da família (BONDIOLI; SAVIO, 2013, DIDONET 2001, OLIVEIRA, 2008), mas o de transmissão do conhecimento sistematizado (PASQUALINI; MARTINS, 2008) e, mais do que isso, o de ampliação dos horizontes da família no que se refere à apresentação de um mundo à criança, ao qual está sendo inserida.

A instituição de Educação Infantil também possui a função de tomar a iniciativa no estabelecimento de relações com as famílias, conforme destacam Caetano (2004) e Castro e Regattieri (2009). Nesse sentido, na pesquisa documental, especificamente nos registros do *Livro de Atendimento aos pais de alunos*, identifiquei que, na maioria das vezes, a iniciativa para o atendimento partiu da creche. Do mesmo modo, os bilhetes existentes nos cadernos de recados das crianças, geralmente, são provenientes da creche.

Esses dados podem ser interpretados sob duas perspectivas. Primeiro, que a creche está cumprindo o seu papel de tomar a iniciativa no estabelecimento de relações com as famílias, conforme defendida pelos citados autores, embora tais relações geralmente ocorram no sentido de apontar problemas na criança e/ou nos pais/responsáveis. Entretanto, a circunstância de as famílias tomarem menos iniciativa do que a creche para conversar pessoalmente ou enviar bilhetes pode estar relacionada a diversos fatores, como o receio de que a criança sofra as consequências, caso a família se queixe da creche, por exemplo. Tais fatores foram investigados nesta pesquisa, nas entrevistas com profissionais e famílias.

O rol de assuntos tratados nos atendimentos de iniciativa da creche, segundo o *Livro de Atendimento aos pais de alunos*, em geral, se configura como apontamento de falhas no cumprimento do papel da família, como comportamento da criança, falta de pertences pessoais da criança, atrasos da família na entrada, dentre outros.

O comportamento da criança apareceu no topo da lista dos assuntos tratados com as famílias, por iniciativa da creche. Inversamente, por parte das famílias, há registros de apenas um caso no qual a família teria procurado a creche para apresentar uma sugestão visando modificar o comportamento da criança.

O fato de o comportamento da criança figurar como o conteúdo de maior incidência nos atendimentos às famílias pode se relacionar com o fenômeno da *deserção educativa* dos pais, citado por Sayão e Aquino (2010), comprometendo o desempenho do papel educativo das famílias.

A falta de pertences pessoais da criança, segundo item na lista dos assuntos que comparecem com maior frequência, quando a família é chamada à creche consiste no outro aspecto no qual são apontadas falhas no cumprimento do papel da família.

O caderno de recados das crianças, de maneira geral, contém bilhetes nos quais a creche reivindica atenção das famílias a aspectos como higiene e saúde da criança, envio de pertences pessoais, dentre outros, pontos que, novamente, se relacionam com o desempenho do papel da família.

Considero relevante destacar que, na maioria das vezes, são as mães das crianças que comparecem aos chamados da creche ou que tomam a iniciativa de procurar a instituição, conforme registros no *Livro de Atendimentos aos pais de alunos*. Igual situação ocorre quando se trata de escrever bilhetes à creche ou assiná-los, tomando ciência, nos casos em que as profissionais os enviam. Assim, a cobrança do cumprimento do papel da família recai, em geral, sobre a mãe, dados corroborados pelas

discussões esboçadas por autores como Carter e Mcgoldrick (1995), Goldani (2002), Petrini (2005), Zamberlan e Alves (2008), dentre outros, acerca do papel da mãe na família.

Em contrapartida, os dados obtidos revelam que o cumprimento do papel da creche também é reclamado pela família. No *Livro de Atendimento aos pais de alunos*, os registros de atendimentos cuja iniciativa partiu da família têm como conteúdos mais frequentes as reclamações contra a Professora/Educadora Infantil, seguidas de marcas de machucado na criança e mordidas.

Com base em tais dados, é possível inferir que há uma troca de cobranças entre creche e famílias sobre o cumprimento dos papéis de cada uma. Apesar das cobranças, a creche procura orientar as famílias quanto ao cumprimento do seu papel em relação à criança, pois foram encontrados, nos *Livros de Atendimentos aos pais de alunos*, registros de orientações sobre manifestações de sexualidade da criança, psicomotricidade, retirada de fraldas etc.

Por parte da família, apesar das cobranças, há demonstrações de compreensão com relação à creche, como na situação em que a mãe “acha que deveria ter mais pessoas para ajudar”, indicando que o cumprimento do papel da creche depende de fatores como número de crianças por profissional.

Tal fato indica que não somente as famílias sofrem influência do contexto social, econômico e cultural do qual fazem parte (CARTER; MCGOLDRICK, 1995; CECARELLI, 2007; JACQUET; COSTA, 2005; JOSÉ FILHO, 2007; MELLO S., 2003; PETRINI, 2005; PORRECA, 2007; ROGOFF, 2005), mas a creche é igualmente afetada, pois pertence ao mesmo contexto. Nesse caso, o número de profissionais se relaciona com questões que não dependem diretamente da creche.

No Projeto Político-Pedagógico da creche, constatei a concepção, por parte das profissionais, de que as famílias não compreendem o papel da instituição, pois o problema diagnosticado na dimensão *Cooperação e troca com as famílias*, presente no Plano de ação, consiste na “[...] visão assistencialista por parte das famílias”, o que demandou, por parte da creche, a necessidade de “[...] esclarecer aos pais o verdadeiro papel da escola”.

A partir desse diagnóstico da creche, percebi a necessidade de obter informações a respeito de como as profissionais chegaram a tal conclusão e, por isso, incluí a questão no roteiro de entrevista utilizado junto às profissionais participantes desse procedimento de obtenção de dados, sendo uma das cinco questões da entrevista com as profissionais

da creche que buscaram verificar se as entrevistadas possuem clareza acerca do seu papel e do papel da família, no que diz respeito ao cuidado e à educação das crianças, bem como se conseguem estabelecer a diferenciação entre ambas.

Nos momentos de observações da entrada e saída das crianças e durante a Reunião de Pais e Mestre do 3º bimestre, percebi dificuldade por parte de algumas Educadoras Infantis em compreender o papel da instituição de Educação Infantil quanto à existência de culturas diferentes da cultura da creche, no que diz respeito ao uso do talher, nos momentos de alimentação, substituindo o hábito da criança de comer com as mãos. No relato apresentado por uma das Educadoras, durante uma observação do momento de entrada das crianças, o hábito de comer com as mãos por parte de uma das crianças fora ensinado pela avó, conforme descrito na Situação 9. Não se aventou a possibilidade de, além de ensinar a criança a utilizar os talheres na creche, que consiste num hábito cultural da sociedade em que a creche está inserida e que lhe cabe socializar, também permitir que a criança continuasse a comer com as mãos, em determinados momentos, nos quais isso fosse oportuno. Dessa forma, ao invés de o hábito de comer com as mãos ser visto como errado, seria considerado como mais uma possibilidade, podendo ser praticado de acordo com o contexto.

Assim, o papel da creche seria o de ir além da educação recebida no seio da família, o que, nesse caso específico, consiste em ensinar a comer utilizando talheres, sem substituir uma cultura pela outra, no entanto, oferecendo uma nova possibilidade, conforme defende Rogoff (2005), pois, segundo a autora, cada um dos contextos de desenvolvimento da criança pode contribuir, oferecendo práticas culturais diferentes, as quais podem enriquecer-se entre si, sem serem excludentes, delineando o lugar da Educação Infantil, que, de acordo com Didonet (2000), não possui papel nem substitutivo, nem alternativo ao papel da família, mas complementar.

Apesar desse aspecto, percebi que as profissionais demonstram compreender o papel da creche enquanto instituição educativa, pois trabalham, por exemplo, no sentido de promover o desenvolvimento da autonomia e independência da criança, como incentivá-la a pendurar a própria mochila, guardar os brinquedos, além do estímulo à leitura, com as sacolas destinadas ao empréstimo de livros, vistas no grupamento do Berçário.

Também observei duas situações em que as profissionais demonstraram compreender as práticas de colocação de limites às crianças, como parte de seu papel; por exemplo, no caso em que a criança apresentou comportamento de teimosia,

recusando-se a atender à solicitação da Educadora Infantil, conforme descrito na Situação 8, que calmamente guardou o material e ignorou o comportamento inadequado da criança, obtendo resultado positivo. Outra situação nesse sentido foi quando a Educadora Infantil não desistiu de fazer valer as regras e conseguiu êxito de outra maneira, aproximando-se da criança para conversar, segundo consta na Situação 11.

Resgatando o que mencionei na Seção 3 deste texto, enquanto instituição educativa, a creche se caracteriza pela intencionalidade pedagógica das suas ações, sendo estas planejadas, executadas e avaliadas com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, observei que o trabalho das profissionais se coaduna com essa ideia.

Por parte das famílias, notei uma grande preocupação com os cuidados físicos da criança, o que me leva a inferir que entendem esse aspecto como muito importante, no seu papel junto à criança. Paralelamente, esta parece ser a principal expectativa das profissionais quanto ao papel a ser desempenhado pelas famílias, o que pode ser constatado através de uma frase que ouvi de uma das mães: “Se entrar sujo na escola, vão pensar o que da mãe? Não tem problema se for embora sujo, mas tem que entrar limpo”, ao repreender a criança por estar se arrastando no chão, antes da entrada à aula, conforme Situação 2. As mochilas “arrumadinhas”, de acordo com o que se viu, nas situações de observação, demonstraram ser um dos indicativos de uma mãe zelosa, que cumpre o seu papel.

Também identifiquei certo saudosismo com relação ao papel das mães, na fala de uma Educadora Infantil, conforme descrito na Situação 2, ao afirmar que antigamente era mais comum as mães passarem a ferro as roupas, o que não é costume das meninas de hoje; entretanto, ela parece conformar-se com a situação, ao comentar que, pelo menos, as roupas vêm limpas de casa.

Nas observações realizadas durante os momentos de entrada e saída das crianças, constatei situações nas quais as Educadoras Infantis apontaram o não cumprimento do papel das famílias, no cuidado com as crianças.

Na Situação 5, a Educadora Infantil relatou que arrecadara roupas e fizera doação a um menino carente, porém, isso não teria adiantado, pois ele continua vindo à creche com as roupas em estado precário. Na Situação 9, uma criança vomitou no veículo de transporte escolar, porque a mãe lhe dera leite em casa, antes de vir à creche, problema recorrente que poderia ter sido evitado, caso a mãe não servisse o leite em casa, deixando que a criança tomasse na creche ou que o fizesse em casa, mais cedo, em

menor quantidade, conforme orientado pela Educadora Infantil. Em ambos os casos, as estratégias encontradas pelas profissionais se apresentaram como ineficazes para fazer com que as famílias cumprissem seu papel.

Paralelamente, nas Reuniões de Pais e Mestres, as profissionais chamam a atenção das famílias para o desempenho de seu papel: cuidados com a higiene da criança, como corte de unhas, controle do piolho, envio de pertences pessoais da criança, de acordo com os pedidos da creche, assinatura dos bilhetes enviados, dentre outras tarefas comumente executadas pelas mães.

Essa ideia remete à concepção da *mãe-ideal*, encontrada em Lemos et al. (2013), caracterizada pela mãe zelosa e dedicada aos filhos, a “rainha do lar”. Carter e Mcgoldrick (1995, p. 44) afirmam que “[...] a nossa cultura ainda deixa as mulheres com a principal responsabilidade pela criação dos filhos, e as culpa quando alguma coisa dá errado”.

Destarte, apesar do redimensionamento do papel da mulher/mãe, diante de sua inserção no mercado de trabalho, ainda permanece a concepção de que o papel de cuidar e educar os filhos pertence a ela, de sorte que a participação de outros membros da família é vista como uma “ajuda”, pressupondo um determinado tipo de família, denominada por Szymanski (1992) como a *família pensada*, ou seja, a idealizada, contrapondo-se à *família vivida*.

No tocante às entrevistas, quanto à questão “Conte como você (a creche) trabalha com as crianças”, a menção ao trabalho com regras e limites compareceu com maior frequência que os demais aspectos, como desenvolvimento da autonomia, incluindo o desfralde e alimentação; rotina; socialização; brincadeiras.

Interessante notar que, novamente, o trabalho com limites se faz presente como uma das preocupações mais evidenciadas pelas profissionais, no que tange ao desempenho do seu papel:

Alice: Nós procuramos trabalhar bastante regras e limites, nós perdemos muito tempo com isso, é desgastante. Procuramos fazer uma boa roda de conversa, repetimos mil vezes a mesma coisa, é desgastante, ainda mais quando você não tem a cooperação da família, já que em casa tudo pode. [...] Porque nós acabamos perdendo tempo, às vezes podíamos dar outras atividades, mas você pensa dez vezes para pegar uma tesoura, um machuca o outro com um cavalinho. Já pensou se fosse uma tesoura? Jogou com tanta força que cortou a boca do menino.

Juliana: [...] eu ensino tudo, que pode, ou não pode, a fazer o que tem que fazer em cada momento, e não virar aquela bagunça, deixando

pegar brinquedos e fazerem o que quiser. Eu ensino a disciplina para eles. Se a criança jogou um brinquedo, ela tem que juntar, mas é conversando e ensinando ela que, se ela fizer coisa errada, ela vai ter que ajudar [...].

Lurdes: *Aqui na escola a gente trabalha assim: vai conhecendo a criança, trabalhando rotina, regras: “Faça isso. Não pode, não pode.” Até tem mãe que pergunta para a gente: “Mas como vocês fazem aqui?”, “A gente segue a rotina e conversa com eles. Não pode, não pode.” Então, nós vamos trabalhando, ensinando eles a respeitar as regras, respeitar o coleguinha, nós vamos trabalhando com eles dessa forma, conversando e estimulando.*

Com base nos dados obtidos através das respostas às questões do indicador denominado *Conhecimento mútuo*, foi possível constatar que, na visão das profissionais entrevistadas, as famílias parecem se excluir do desempenho desse papel, fazendo com que as profissionais se sintam sobrecarregadas e solitárias quanto a esse aspecto, o que comparece também neste indicador *Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições*.

Igualmente ocorre com relação ao entendimento do papel de cuidados e educação, por parte das profissionais entrevistadas, citado no indicador anterior, revelando certa confusão quanto à compreensão da indissociabilidade do cuidar e educar, o que pode ser notado em algumas falas, como as apresentadas nos excertos a seguir:

Camila: *A questão do cuidar. Eles são muito bem cuidados mediante os recursos que a gente tem. São bem acomodados, alimentados. E educados também, na medida do que a escola pode fazer.*

Regina: *Para mim, a partir do momento que a criança chega à escola, é o cuidado essencial com a criança que é higienização, cuidados pessoais. Agora, o educar é na parte pedagógica, que é o desenvolvimento da criança, estimular essa criança.*

Tal confusão foi notada também quanto ao entendimento dos papéis de cada uma das profissionais que atuam junto às crianças – Professoras e Educadoras Infantis.

Uma das profissionais entrevistadas explicita sua concepção:

Marina: *Tem professor e educador. No período da manhã, a professora tem mais atividade, vamos falar... a parte pedagógica, mas é mais atividade mesmo, atividades no papel, projetos. E chega a parte da tarde, é mais as brincadeiras, é mais falado, sabe, enquanto as meninas da manhã colocam no papel, e a gente procura falar, cantar músicas, se expressar.*

Por meio desse excerto, verifica-se ainda a compreensão acerca da identidade profissional da Educadora Infantil, como se o trabalho por ela desenvolvido não fosse pedagógico e sim o da Professora.

O papel da Educação Infantil, enquanto agência formal de socialização de conhecimentos, através de uma linguagem própria da criança, que é o brincar, comparece de maneira muito intensa no discurso da Diretora, associado à importância das interações e, por influência da gestora, no discurso de uma Professora:

***Natasha:** Uma das coisas que eu ficava bastante preocupada, quando eu vim para Educação Infantil, eu percebia que o cuidar é muito enfatizado e o outro lado não. O outro lado para mim é o lado das brincadeiras. Eu falei assim: “Gente, a gente tem que ensinar as crianças a brincar. A brincadeira é nossa ferramenta de trabalho. A gente tem que sentar, não podemos ficar olhando, temos que interagir junto com elas, explicar como que monta, brinca.”*

***Maria:** Olha, aqui desde quando eu comecei, não tenho muita experiência com Maternal I, né? Mas a diretora deixou bem claro que o brincar está acima de qualquer coisa. Que não é para a gente ficar sufocando a criança com atividade especialmente impressa. Devido à idade deles. Eles são muito pequenos. Então, tudo o que a gente vai ensinar é através do lúdico, em primeiro lugar. E eles aprendem. É muito interessante.*

A preocupação com a brincadeira é corroborada pelas ideias de Kishimoto (2010), que propõe a integração entre cuidar, educar e brincar. Destaco a importância da gestora, ao conceber dessa forma o papel da Educação Infantil e influenciar a concepção da professora.

Com relação à questão “Você acha que (você ou a creche) está cuidando e educando as crianças da maneira como gostaria? Se não, como acha que deveria ser? O que está faltando para conseguir isso?”, as respostas de quase metade das profissionais entrevistadas sinalizaram que sim, porém, duas entre nove entrevistadas afirmaram que tentam fazer o possível, ao passo que as demais tiveram respostas como “mais ou menos” e “tem horas que parece que não”.

As entrevistadas que responderam “sim” justificaram da seguinte forma: as famílias e a equipe gestora demonstram confiar no seu trabalho; percebe os resultados do trabalho através das crianças; atualmente não tem problema com as crianças; tenta interferir para mudar as concepções de criança das profissionais, quando estas se mostram inadequadas; e faz o seu melhor, de acordo com as condições oferecidas pela creche.

Quanto ao que falta para conseguir cuidar e educar da maneira como gostariam, as entrevistadas responderam: falta parceria/participação da família; ainda falta trabalhar melhor as regras, os limites com as crianças; e falta maior empenho por parte dos profissionais em interagir mais nas brincadeiras. Dentre as respostas citadas, a falta de parceria/participação da família teve duas ocorrências, enquanto as demais apenas uma ocorrência cada. Tais dados evidenciam que o desempenho do papel educativo das profissionais demonstra encontrar diferentes obstáculos, especialmente no que se refere à parceria e participação das famílias.

Ao serem inquiridas com a questão “Você percebe se há diferenças entre o que a creche faz e o que a família faz com as crianças? Se sim, quais diferenças?”, todas as profissionais entrevistadas responderam que sim. Quanto às diferenças entre o que a creche faz e o que a famílias faz com as crianças, a grande maioria citou o trabalho de estabelecimento de limites como sendo realizado com maior rigor na creche do que na família. As profissionais relataram a postura adotada pelos pais/responsáveis, quando estão com as crianças.

***Alice:** E com o pai, se a criança começa a chorar, ele deixa ela fazer o que quer. E eu acho que elas tentam fazer isso conosco, já que também fazem isso em casa, fazem birra, gritam, choram. Eu falo que não adianta gritar, que agora a criança vai ficar sentada para pensar. E, às vezes, o pai está cansado e quer paz. Eu sei, porque, às vezes, eu vejo isso com a minha irmã, que fala que é para parar de chorar na orelha dela e acaba cedendo.*

***Camila:** Questão de alimentação, você ouviu muito, “Nossa, ele tomou leite aqui, em casa ele não toma. Nossa, você consegue fazer ele tomar na canequinha, em casa, ele só aceita na mamadeira” ou vem e chega a criança, menina principalmente, com o cabelo amarrado. “Nossa, não acredito, você consegue amarrar o cabelo dela, eu não consigo”. Sabe, então, você vê que coisas que a gente faz aqui na escola, básicas, como uma xuxinha no cabelo, canequinha de água, eles já encontram dificuldade em fazer.*

***Juliana:** Eu acho que, hoje em dia, os pais, como eu já falei, não têm muito tempo para os filhos, porque a mãe, muitas vezes, trabalha fora, não tem tempo para eles e não explora seu filho, no sentido de ensiná-lo a comer, ensinar o limite, e acaba passando muito para a escola. E aí ela não tem aquela paciência de conversar com a criança para falar o que não pode, se tem que guardar algo, que é responsabilidade da criança.*

***Lurdes:** Às vezes, tem criança que chega com brinquedo, alimento. Já é falado que não é para vir, por causa das outras crianças. Aí, o que acontece, elas chegam na porta da sala e fala, “Ai, eu não consegui tirar. Você tira para mim?” Aí nós temos que ir lá e tirar da criança. [...] às vezes, pelo fato da mãe e do pai ficarem muito tempo fora, o*

dia inteiro, só vê essa criança à noite, às vezes, eles não vão querer ser um pouco mais rígidos. Às vezes, eles vão deixar a criança fazer o que quer.

Marina: *Aqui o não vale mais do que o não da família. A mãe acaba deixando, para ficar mais sossegada, mas isso se reflete aqui, porque aqui o não para ele não tem valor.*

Natasha: *Uma birra, por exemplo. Às vezes, o pai, para não querer entrar em conflito com a criança, brigar, desgastar essa relação, lá em casa eles deixam-na fazer o que quer. Aqui não. Não pode.*

Regina: *[...] porque, em casa, tudo parece que é mais liberado. O pai trabalha, chega em casa. Aqui não, a gente sabe que tem aquele momento de interagir com a criança, brincar, dar uma atividade livre, relaxar, em cima de um planejamento e uma rotina. [...] Está fazendo birra, chorando, aqui a gente tem a regra também de dar a bronca, ser firme, postura de profissional. Em casa, não, já fazem o que querem. Agrada, para parar com aquela birra. Então, é assim. Eu falo por mim.*

A problemática referente ao estabelecimento de limites demonstra ser o calcanhar de Aquiles das famílias, na visão das profissionais entrevistadas, marcando sua diferença com relação à creche.

Paralelamente à diferença quanto ao estabelecimento de limites, as profissionais mencionaram outros aspectos, como o número de crianças, porque a creche trabalha com grupos de crianças, distintamente da família, além da intencionalidade pedagógica das ações desenvolvidas na creche, evidenciados através dos discursos de que a creche realiza tarefas, no sentido de promover o desenvolvimento da criança, enquanto a família opta pelo mais prático, como no caso da retirada de fraldas e limitação do uso da chupeta; o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças; o olhar diferenciado sobre as manifestações da criança e o caráter educativo da creche, o que vem corroborar a concepção de creche enquanto espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, diferenciando-a de outras agências socializadoras, como a família (PASQUALINI; MARTINS, 2008). Nesse sentido, a creche demonstra estar cumprindo o seu papel enquanto instituição educativa formal, demarcando suas fronteiras com relação ao papel da família.

Ao serem questionadas se percebem mudanças nas crianças com relação a como estavam, no início do ano e a essa altura, todas as profissionais entrevistadas responderam que sim. O desenvolvimento da criança referente à autonomia/independência e linguagem oral abarcou os dois aspectos mais citados pelas profissionais, seguidos da socialização, desenvolvimento motor, limites, incluindo a

capacidade das crianças de ajustamento às regras, de acordo com o ambiente e com o adulto. Com uma ocorrência cada, foram citados ainda outros aspectos, como a segurança, adaptação, identidade etc. A seguir, excertos de algumas falas, a título de exemplo:

Juliana: *Então, eles estão muito diferentes, já sabem comer sozinhos, usam o peniquinho sozinhos, a maioria das minhas crianças já vieram sem fralda e ficam sem. É um trabalho muito gratificante.*

Maria: *Criança que chegou aqui e não falava nada. Totalmente tímida, hoje tem que mandar parar de falar. Fala demais. Chegava aqui, não ficava um segundo sem a chupeta. Agora, fica as cinco horas sem a chupeta. Só lembra da chupeta quando a mãe chega.*

Natasha: *Elas evoluem, ficam mais descontraídas, falam mais, ampliam o conhecimento, linguagem verbal, ficam questionadoras. Porque o professor, educador também questionam elas. Acho que tudo isso é a convivência.*

Regina: *Então, eles aprendem a comer aqui. Às vezes, a mãe tem medo de dar certos alimentos em casa. E a gente tem que fazer esse trabalho de introduzir a papinha.*

Interessante verificar que, nas respostas, o desenvolvimento da criança quanto aos limites e regras, embora citado, não apareceu no topo da lista, como na maioria das vezes. Apesar disso, os relatos das profissionais entrevistadas sublinham a busca pelo cumprimento do papel da creche, enquanto instituição formal de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Quanto à última questão desse bloco, “Se você pudesse, o que mudaria na forma como pais/responsáveis cuidam e educam as crianças em casa e por quê?”, as respostas da maioria das profissionais entrevistadas se referiu ao estabelecimento de limites. Na sequência, quase a maioria aludiu à necessidade de os pais/responsáveis terem mais tempo para os filhos, para interagir, brincar com a criança. As demais citaram a necessidade de as famílias procurarem saber mais sobre o trabalho desenvolvido pela creche, de modo a dar continuidade em casa, e a necessidade de os pais/responsáveis desenvolverem mais a autonomia da criança.

Analisando os dados relativos a essa questão e relacionando-os aos dados das questões anteriores, verifica-se que a necessidade de estabelecimento de limites, por parte das famílias, junto à criança aparece como que um clamor na voz das profissionais entrevistadas. Abaixo, excertos de duas falas ilustrativas:

Alice: *Eu acho que eles deveriam ser menos permissivos, colocarem um pouco mais de limites, isso iria ajudar bastante até nosso trabalho.*

Camila: *[...] eu acredito que eu mudaria essa questão, quem manda é o adulto. Em casa ou na escola! Porque, senão, a gente perde o controle e eles vão fazer coisas que vão prejudicar, colocar em risco a saúde deles. Porque, pela criança, ele só ia querer comer doce, tomar mamadeira, chupar chupeta e ficar de fralda até fazer 10 anos de idade. Mamar no peito até 10 anos de idade. Então, nesse sentido que eu falo que quem manda é o adulto, porque sabe o que é melhor para o desenvolvimento da criança.*

Apesar dessa veemência das profissionais entrevistadas, quanto à necessidade de as famílias se dedicarem mais ao estabelecimento de limites para os filhos, as falas indicam compreensão quanto à realidade dos pais/responsáveis e, ao mesmo tempo, sinalizam caminhos, ao se referirem à administração do tempo em prol da criança.

Juliana: *Eu conversaria com eles, para darem mais tempo para seus filhos, pois falta muito e acaba deixando a criança sem limite. Em casa, é a falta dos pais ficarem com suas crianças. Eu daria um jeito para eles terem mais tempo de ficar com seus filhos deles, para verem a joia preciosa que eles têm em casa.*

Regina: *Quanto ao trabalho, é difícil porque eu sei que todos eles têm que trabalhar. O certo é eles terem mais tempo. Ficarem mais tempo com os filhos. Porque hoje eu vejo que a gente, os pais, têm uma vida corrida. Andam cansados. Não têm tempo para as crianças e isso prejudica muito.*

As falas das profissionais nos levam a atentar para a necessidade de observar a realidade no conjunto de todos os seus fatores. Nesse sentido, o cumprimento do papel dos pais/responsáveis, no que diz respeito ao estabelecimento de limites para a criança não pode ser pensado fora do contexto de vida das famílias. Petrini (2005) contribui com essa discussão, ao retratar o cenário no qual se inserem as mudanças sociais e familiares, tratando da *implosão do tempo* como um dos fenômenos que compõem esse cenário e que pode ser constatado nos excertos apresentados anteriormente.

Objetivando obter dados sobre esse indicador junto às famílias, foram elaboradas cinco questões, sendo a primeira destas: “Conte como você cuida da sua criança”. Um terço dos entrevistados respondeu que tenta manter a mesma forma como fazem na creche, quanto ao estabelecimento de limites e horários da rotina.

Beatriz: *Do mesmo jeito, tento fazer do mesmo jeito, tentar impor limites. Agora, se ele não quer ficar de blusa, ele arranca, que ele tem o zíper, não é? Quando tem o zíper, ele arranca mesmo. Falei: “Não pode arrancar, senão você vai sentar ali, que é para pensar.” Aí*

coloquei de volta, ele não arrancou mais. Tem que ser assim. Ele é uma criança muito agitada, muito arteira, para falar a verdade. Então, tem hora que você fala com ele, ele dá risada pra você. E eu falo para o meu filho: “Se eu bater, eu vou te espancar, acaba em espancar, porque bater não resolve”. Então, a gente tem tentado levar, resolver de uma maneira que ele vai entender que o que ele está fazendo é errado.

Nicole: *Eu tento manter o jeito que eles fazem aqui. Assim, os limites e horários. Tanto que, quando ele não vem para a creche, eu mantenho o horário da refeição, dormir, higienização. Eu tento manter em casa a mesma rotina que ele tem aqui. Ele está começando a sair das fraldas, então, eu tento manter.*

As respostas sinalizam a ideia de continuidade creche/família, indicando que as mães buscam na creche referências para o cumprimento do seu papel educativo junto às crianças, pois tentam “manter o jeito” que as profissionais fazem na creche, sobretudo com relação ao estabelecimento de limites, o que entra em consonância com a tônica do discurso apresentado pelas profissionais entrevistadas.

Os demais entrevistados deram respostas diversificadas, como estas: deixa a criança tomar decisões dentre as opções que os pais determinam e educa para que criança seja grata, para aprender a dar valor; tem cuidado com a higiene, mas não consegue lidar com tudo sozinha, porque tem três filhos de idades diferentes; acredita que cuida e educa bem, pois corrige no momento que é para corrigir, dá muito amor e atenção.

Para a questão “Você acha que está cuidando e educando sua criança da maneira como gostaria? Se não, como acha que deveria ser? O que está faltando/dificultando para conseguir isso?”, mais da metade dos entrevistados responderam que não. Dentre estes, metade afirmou que está faltando fixar mais limites à criança.

Beatriz: *Não. Eu ainda acho que falta mais alguma coisa [risos]. Quer dizer, a gente que é mãe, a gente que é pai, a gente acaba cedendo. Ainda mais um pequenininho, a gente cede alguma coisa. Mas a gente está tentando. Nunca deixa à vontade, não deixa. [...] Só que, assim, você fala com ele, fala: “Não faz isso”, ele vai lá, daqui a pouco ele está fazendo. Isso aí que a gente não sabe, tem hora que a gente acaba dando até umas varadinhas [risos], porque não tem jeito, não tem. Se não tiver uma coisa que impeça ele, não tem jeito.*

Nicole: *Eu acho que não [risos]. É porque mãe é um bicho besta, né? Acho que ele, por ser pequeno, muitas vezes ele quer ser autoridade mais do que eu. Porque ele é muito, como se diz, é forte assim. Ele faz coisas que eu acabo cedendo. Então, eu acho que eu tenho um erro nisso, deixar ele ser a mais do que eu [risos].*

Novamente, verifica-se uma confirmação dos discursos apresentados pelas profissionais entrevistadas, no que diz respeito ao papel das famílias no estabelecimento de limites junto à criança.

A outra metade dos entrevistados, a qual afirmou não estar cuidando e educando da maneira como gostaria, se referiu à falta de tempo por conta do trabalho profissional.

Paula: Sinceramente, não.

Pesquisadora: O que você acha que está faltando?

Paula: Eu gostaria de ser mais presente na vida deles. Eu tenho o serviço, falta a paciência, o tempo. Ter aquele tempo mais com qualidade, porque criança exige que você brinque, que você tenha disposição, energia e, às vezes, o serviço tira todo seu ânimo, toda aquela força que você tem.

Valdemar: Então, cuidando, daria para cuidar melhor, né?... se eu tivesse mais tempo. Mas o tempo nosso é curto. Acho que estou fazendo o meu melhor.

Pesquisadora: Você acha que a falta de tempo é um fator que atrapalha?

Valdemar: Afeta bastante. Porque ela fica na escola o dia inteiro. Porque eu pego ela na escola. Minha esposa vai chegar só cinco e meia ou às seis e meia. Nove e meia está dormindo. Aí ela vai acordar no outro dia seis e meia. Na verdade, ela quase nem fica com a gente. Ele fica mais aqui...

Dentre os entrevistados que garantem estar cuidando e educando da forma como gostariam, declaram que sabem disso porque os outros reconhecem, através da criança.

Quanto à questão “Você percebe se há diferenças entre o que a creche faz e o que a família faz com as crianças? Se sim, quais diferenças?”, todos os entrevistados responderam que sim. Com relação às diferenças entre um e outro contexto, a maior parte das respostas foi bastante diversificada: creche tem rotina, mas procura seguir em casa; creche é para a criança conviver e se socializar, pois a educação vem de casa; creche ajuda a melhorar o que a família ensina em casa; na creche, o coletivo dificulta dar atenção especial e amor como em casa.

Foi encontrada apenas uma regularidade em um terço das respostas, que se refere ao estabelecimento de limites, sob o argumento de que a família é menos firme do que as profissionais da creche, conforme constatado na seguinte fala:

Nicole: Diferença? Tem. Porque na creche põe limite, põe ordem, em casa a gente põe, né?... mas tem certa hora que a gente deixa correr, deixa se levar.

No que tange à pergunta “Percebe mudanças na criança, depois que a criança começou a frequentar a creche?”, todos os entrevistados responderam que sim, inclusive

utilizaram os termos “bastante” e “muita”. A socialização foi o aspecto citado por mais da metade dos entrevistados. A linguagem oral e a independência na realização das atividades, como alimentação e higiene, também compareceram, porém, com uma ocorrência cada.

Quando questionados: “Se você pudesse, o que mudaria na creche e por quê?”, mais da metade dos entrevistados apresentou sugestões de mudança: mudar o horário de almoço e jantar, pois considera muito cedo; ter natação, mas sabe que não tem estrutura para isso; instalar tela nos tijolos vazados, para diminuir a passagem do vento e impedir a entrada de insetos e ter mais pessoas para auxiliar na sala.

Analisando os dados apresentados nas cinco questões que compõem este indicador, verifica-se que, na maior parte, ou seja, nas três primeiras, as regularidades encontradas dizem respeito à questão dos limites, constituindo-se no aspecto mais recorrente, quanto às dificuldades das famílias no cumprimento do seu papel educativo junto às crianças.

Relacionando o discurso dos entrevistados com o que Sayão e Aquino (2010) chamam de *deserção educativa*, verifica-se que as famílias, embora não demonstrem renunciar da sua tarefa de educar, acabam cedendo, quando da exigência do cumprimento das regras junto aos filhos, como na fala das entrevistadas Beatriz e Nicole, inclusive esta última afirma: “[...] *tem certa hora que a gente deixa correr, deixa se levar*”, configurando-se numa fragilidade no cumprimento do seu papel educativo.

No mesmo patamar de frequência que a questão dos limites, a falta de tempo comparece como algo que parece atrapalhar o desempenho do papel educativo das famílias. A realidade em que vivem as famílias, quando o tempo é consumido pelas atividades profissionais, especialmente no caso das mulheres, que comumente enfrentam a dupla jornada de trabalho e desempenham papel central na família (CARTER; MCGOLDRICK, 1995; GOLDANI, 2002; PETRINI, 2005; ZAMBERLAN; ALVES, 2008), não tem sido compatível com o atendimento às necessidades de cuidados e educação de uma criança pequena, pois requer tempo e disposição.

O Quadro 6, apresentado a seguir, contém um resumo dos principais dados referentes ao indicador *Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições* e ainda os conteúdos suscitados a partir da síntese: papel da creche; visão da creche sobre

a família; papel das famílias; visão das famílias sobre o papel da creche e diferença entre os papéis.

A discussão triangulada dos dados é apresentada na sequência do quadro.

Quadro 6 – Indicador: Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições

Conteúdos	Pesquisa documental	Observações realizadas na creche	Entrevistas com profissionais	Entrevistas com famílias
Papel da creche	A creche tem cumprido com seu papel de tomar iniciativa no estabelecimento de relações com as famílias.	As profissionais demonstram compreender o papel da creche enquanto instituição educativa.	Busca pelo cumprimento do papel da creche enquanto instituição formal de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.	
		Dificuldade, por parte de algumas Educadoras Infantis, em compreender o papel da instituição de Educação Infantil, quanto à existência de culturas diferentes da cultura da creche.	O desempenho do papel educativo das profissionais demonstra encontrar diferentes obstáculos, especialmente no que se refere à parceria e participação das famílias.	
			O trabalho com limites é uma das preocupações mais evidenciadas pelas profissionais, no que diz respeito ao desempenho do seu papel.	
			O brincar e as interações comparecem de maneira muito intensa, no discurso da Diretora, e, por influência desta, no discurso de uma professora.	
			Confusão, por parte das profissionais, quanto à compreensão da indissociabilidade do cuidar e educar.	

<p>Visão da creche sobre o papel da família</p>	<p>Aspectos mais cobrados pela creche às famílias: comportamento da criança, envio de pertences pessoais, higiene e saúde.</p>		<p>Profissionais acreditam que as famílias precisam estabelecer mais limites e ter mais tempo para os filhos, como condição para desempenhar melhor seu papel.</p>	
<p>Papel das famílias</p>	<p>Mãe como principal responsável pelo cumprimento do papel da família junto à criança.</p>	<p>Famílias demonstram compreender o aspecto dos cuidados físicos da criança como muito importante, no desempenho do seu papel.</p>		<p>Questão dos limites como o aspecto mais recorrente, no que diz respeito às dificuldades das famílias no cumprimento do seu papel educativo junto às crianças.</p> <p>A falta de tempo comparece como algo que parece atrapalhar o desempenho do papel educativo das famílias.</p> <p>Ideia de continuidade creche-família, revelando que as mães buscam na creche referências para o cumprimento do seu papel educativo, sobretudo com relação ao estabelecimento de limites.</p>
<p>Visão das famílias sobre o papel da creche</p>	<p>Aspectos mais cobrados pelas famílias à creche: práticas da Professora/Educador a Infantil; marcas de machucados na criança e mordidas.</p>			<p>O desenvolvimento da criança no aspecto da socialização foi o mais citado pela maioria dos entrevistados, quanto às mudanças percebidas pelas famílias nas crianças, depois que começaram a frequentar a creche.</p>

Diferença entre os papéis			Para as profissionais: estabelecimento de limites, número de crianças por adulto e a intencionalidade pedagógica das ações desenvolvidas na creche, no sentido de estimular o desenvolvimento da criança.	Para as famílias: estabelecimento de limites de forma mais intensa, na creche; rotina; creche para a socialização da criança e família para dar educação; creche ajuda a melhorar o que a família ensina; na creche, o coletivo dificulta dar atenção especial e amor, como em casa.
----------------------------------	--	--	---	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Através das observações e das entrevistas com as profissionais da creche, foi possível verificar que estas demonstram compreender o papel da creche, enquanto instituição educativa e buscam cumprir esse papel, diferenciando-o da família, por meio da intencionalidade pedagógica das ações, no sentido de estimular o desenvolvimento da criança, dentre outras diferenças evidenciadas.

Embora os dados obtidos com os diferentes procedimentos representem certa clareza na compreensão do papel da creche e na diferenciação entre os papéis da creche e da família, por parte das profissionais, estes também trazem ambiguidades.

Assim como nas discussões dos dados atinentes ao indicador *Conhecimento mútuo*, a compreensão do papel da instituição de Educação Infantil, no que diz respeito ao cuidar e educar revela uma dicotomização desse binômio (ASSIS, 2010), devido à dificuldade de reconhecimento do caráter pedagógico do cuidar, separando as atividades denominadas pedagógicas daquelas concernentes aos cuidados físicos com as crianças. Se os cuidados são educativos, conclui-se que o educar contempla o cuidar e, nesse sentido, Pasqualini e Martins (2008) questionam a utilização desses dois termos, substituindo-os por “educar”, em razão de abarcar o binômio.¹⁵ Considerando tais reflexões, é essencial a compreensão, pelas profissionais, de que estão educando a criança em qualquer circunstância, daí a ambiguidade identificada nas situações em que ora o cuidar é contemplado enquanto processo educativo, como no trabalho de desfralde das crianças, ora não, como na restrição do conceito de atividades pedagógicas enquanto

¹⁵ Neste texto, porém, optei pela utilização do termo “cuidar e educar”, devido aos motivos que explicitarei anteriormente, pois o termo “educar” ainda é geralmente compreendido num sentido estrito, não contemplando o cuidar e vice-versa.

tarefas tradicionalmente características do universo escolar, como as “atividades no papel”.

Com base nessa compreensão, a creche atribui às famílias uma “visão assistencialista” do papel da unidade escolar, conforme evidenciada no indicador *Conhecimento mútuo*, explicitando a falta de entendimento de que, mesmo nos atendimentos ditos assistencialistas, existe caráter educativo (KUHLMANN JÚNIOR, 2010), talvez não coerente com princípios pedagógicos comumente defendidos como mais adequados à criança.

Quanto às dificuldades no desempenho do papel da creche, nas observações realizadas, evidenciou-se a dificuldade de algumas Educadoras Infantis em compreender o papel da instituição de Educação Infantil quanto à existência de culturas diferentes da cultura da creche. Nas entrevistas com as profissionais, o desempenho do seu papel educativo encontra diferentes obstáculos, especialmente no que se refere à parceria e à participação das famílias.

Nas entrevistas com as profissionais, destacou-se igualmente, enquanto papel da creche, o brincar e as interações com as crianças, porém, de forma menos recorrente. Além disso, a pesquisa documental indicou que a creche tem cumprido seu papel de tomar iniciativa no estabelecimento de relações com as famílias.

Na visão das famílias, o cumprimento do papel da creche, segundo dados da pesquisa documental, associa-se às práticas das profissionais quanto ao trato com as crianças e famílias, motivo de queixas dos pais/responsáveis, registradas no *Livro de Atendimentos aos pais de alunos*. De acordo com os dados das entrevistas com as mães e pais, o cumprimento do papel da creche tem-se revelado através do desenvolvimento da criança em diferentes aspectos, sobretudo no que se refere à socialização, além do estabelecimento de limites, que julgam ser concretizado de modo mais eficiente pela creche.

O papel das famílias, segundo dados das observações realizadas na creche, pareceu estar mais voltado para os cuidados físicos da criança, especialmente à higiene, enquanto, nas entrevistas, manifestou-se o estabelecimento de limites. Assim, o papel primordial da família na transmissão da cultura (ROGOFF, 2005) demonstrou restringir-se a aspectos que remetem ao entendimento do que seria a família idealizada, *pensada* (SZYMANSKI, 1992), a que cuida bem da criança, no sentido da higiene corporal, alimentação etc., e a que bem educa, no sentido de bons modos, enquanto comportamentos aceitos socialmente, compreensão esta desvelada tanto pelas famílias

como pela creche, pois, segundo os registros do *Livro de Atendimentos aos pais dos alunos*, os aspectos mais cobrados pela creche às famílias dizem respeito ao comportamento da criança, envio de pertences pessoais, higiene e saúde.

Enquanto papel da família e da creche, o estabelecimento de limites, especialmente, compareceu como um aspecto bastante recorrente, em todos os procedimentos de obtenção de dados e em quase todos os indicadores de complementaridade. No que concerne à creche, o referido aspecto se revelou como uma preocupação e uma acusação contra a família, pela falta de continuidade das práticas adotadas na creche, considerada um obstáculo ao compartilhamento da educação da criança e, por consequência, ao desempenho de seu papel educativo. Por parte das famílias, também se ressaltou a preocupação quanto ao desempenho do seu papel nesse aspecto, inclusive a partir do reconhecimento de suas dificuldades e da diferenciação com relação à creche, vista pelas famílias como mais eficiente na fixação de limites junto às crianças.

As famílias parecem igualmente encontrar dificuldades de desempenho do seu papel, devido à falta de tempo dos pais/responsáveis, segundo dados obtidos nas entrevistas com profissionais e com famílias, além de comparecer em outros dois indicadores, *Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo e Participação da família e comunidade na creche*. Assim, ambos, profissionais e famílias, entendem que, se os pais/responsáveis tivessem mais tempo, poderiam se dedicar mais ao desempenho do seu papel educativo com relação à criança.

A figura materna é a principal responsável pelo cumprimento do papel educativo da família, o que se verificou também em outros dois indicadores, como *Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo e Participação da família e comunidade na creche*.

Em síntese, embora tenha sido identificado certo entendimento, por parte das profissionais e das famílias, com relação ao papel de ambas, ainda que com obscuridades, há a presença de fatores que demonstram dificultar o desempenho dos papéis. As famílias expõem sua dificuldade no estabelecimento de limites, associada à falta de tempo, dentre outros fatores associados ao contexto a que pertencem. Quanto à creche, as dificuldades no desempenho do papel das famílias parecem apresentar reflexos no desempenho de seu papel, comparecendo como entraves ao compartilhamento da educação da criança e, conseqüentemente, à complementaridade creche-família.

Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias

Para que sejam construídas relações de complementaridade entre a instituição de Educação Infantil e famílias, o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009b) aponta a importância do estabelecimento, por parte da escola, de *fortes laços de confiança com as famílias*.

Conforme verificado junto ao *Livro de Atendimento aos pais de alunos*, embora haja percentuais significativos de reclamações das famílias contra as profissionais, sinalizando a possível interferência no aspecto da confiança das famílias com relação à creche, são identificadas práticas da gestão no sentido de esclarecer dúvidas e reclamações das famílias, bem como de orientar as profissionais, o que pode contribuir para o estabelecimento de laços de confiança entre a creche e as famílias.

Igualmente acontece com os cadernos de recados das crianças, visto que as profissionais possuem a prática de responder aos bilhetes enviados pelas famílias, o que coopera para lhes transmitir confiança com relação à devolutiva das mensagens, sabendo que estas não serão ignoradas, mas lidas e respondidas.

Segundo Maranhão e Sarti (2008), a confiança é construída com "o tempo", no processo de compartilhar o cuidado, ajustando expectativas e negociando diferentes concepções, valores e conhecimentos.

Assim, entendendo que a confiança consiste numa das condições necessárias ao compartilhamento de valores e procedimentos entre creche e famílias, é preciso considerar que esta se desenvolve num processo que demanda tempo e trabalho, por parte das profissionais.

No momento de inserção da criança na creche, especificamente na Situação 13, referente ao Berçário I, observei a reação de uma mãe, ao deixar a criança pela primeira vez na instituição. Percebi a atitude da Educadora Infantil, no sentido de acolher e transmitir-lhe segurança, ao dizer: “E esse coração apertado, mãe? Pode ficar tranquila, se precisar, pode ligar aqui na creche e a gente informa como ele está”, considerando que não seria possível que a mãe confiasse, naquele momento, na creche.

Durante todas as observações realizadas na creche, percebi apenas uma demonstração de insegurança por parte de uma mãe, com relação à possibilidade de a creche ter escorpiões, (Situação 11), problema de grande incidência no bairro e na

unidade escolar. Apesar de se tratar de um animal que representa perigo às pessoas, especialmente às crianças bem pequenas, as famílias, em geral, parecem demonstrar confiança e segurança no trabalho feito pela creche, no sentido de prevenção e cuidados, porque não notei manifestações de apreensão com relação ao problema.

Na Reunião de Pais e Mestres do 4º bimestre, constatei que os trabalhos das crianças podem se constituir num meio através do qual as famílias desenvolvem a confiança na creche. Refiro-me à situação em que uma das mães demonstra desconfiar do trabalho da Educadora Infantil, ao perceber o contraste entre a “perfeição” das produções realizadas na creche com os “rabiscos” feitos pela criança, em casa.

Nas entrevistas com as profissionais, foi perguntado: “Você percebe que as famílias sentem confiança no seu trabalho (da creche)? Fale um pouco sobre isso.” As respostas obtidas foram positivas: todas as profissionais entrevistadas declararam perceber que as famílias sentem confiança no seu trabalho junto às crianças, no caso das Professoras e Educadoras Infantis e no trabalho da creche, no caso da Diretora e Orientadora Pedagógica, que não atuam diretamente com as crianças.

Dentre as justificativas apresentadas, as que tiveram maior frequência se referem a dois aspectos: a circunstância de a família deixar a criança na creche representa confiança nas profissionais. Outro aspecto diz respeito ao fato de as famílias conhecerem a creche através de boas referências e também do trabalho realizado.

Assim, tendo em vista que a unidade escolar possui quase quarenta anos de existência e boas referências significa que o seu tempo de atuação junto à comunidade e o trabalho desenvolvido proporcionaram a construção da confiança.

***Maria:** Deixam as crianças aqui, tranquilos, sem problema nenhum. Não é só no meu trabalho. Eles confiam na escola. Porque eles têm outras opções, mas eles escolheram essa escola aqui por isso. Eles deixam bem claro que já conhecem o trabalho desta escola, porque têm filhos aqui, parentes. E gostam desta escola. Não só do meu trabalho, mas da escola em si, como um todo.*

***Natasha:** Eles mesmos falam para a gente. “Olha, eu estou deixando o meu filho aqui, porque eu já recebi boas referências da escola”. Então, isso para nós é superbom.*

Além das justificativas apresentadas pelas profissionais entrevistadas, foi citado ainda que sentem a confiança por parte das famílias, quando estas não ficam questionando o trabalho ou fazendo recomendações à creche.

***Camila:** Nós temos um caso de uma mãe aqui que ela não demonstra ter confiança. Porque ela liga direto, manda cartas e cartas no*

caderninho de recados. “Faz assim, assado, assim. Não faz não sei o quê, faz dessa maneira porque está acostumado.” Sabe, então você percebe que ela ainda não tem aquela segurança de deixar e achar que vai ser tratado bem, cuidado da maneira necessária. Então, a maioria, eu acredito que tenha essa confiança sim. Agora, tem esse caso.

Juliana: *Porque não ficam questionando. Então, eles não ficam questionando o trabalho. Muitas vezes eu que falo o que aconteceu, por isso eu sinto que eles confiam, sim, no nosso trabalho.*

Natasha: *Eu percebo, assim, quando não há questionamento, por exemplo, às vezes, a criança sofreu um acidente aqui. A gente explica, entendem numa boa. Porque eles sabem que isso pode acontecer.*

Não questionar o trabalho ou não realizar recomendações à creche, por outro lado, pode representar pouco envolvimento das famílias no compartilhamento dos cuidados e educação da criança, exatamente o que as profissionais reclamam. O envolvimento das famílias e a participação se constituem enquanto elementos fundamentais para a definição, tanto da qualidade da instituição (BONDIOLI; SAVIO, 2013) como do papel e das funções da creche e das famílias (MELLO A., 2010).

O comportamento dos pais/responsáveis, a forma como tratam as profissionais também foi mencionada pelas profissionais entrevistadas como um indicio de confiança.

Alice: *Para nós, eles demonstram, não ficam do tipo “ai, meu Deus...”, e se a criança está chorando, a mãe já vira as costas e sai.*

Ana: *No agradecimento: quando eles chegam, agradecem. Quando vêm buscar, também. Isso para mim é muito importante: a gratidão.*

Lurdes: *Assim, pela conversa, pelo tratamento. Porque a mãe, quando ela não confia muito, ela não conversa. Bom, no meu modo de ver. Quando é assim, elas não conversam muito. Então, graças a Deus, as mães conversam bastante com a gente.*

Regina: *A partir do momento que eles deixam e vão tranquilos, tem mãe que chora. E se a criança chora, ela já faz um comentário. Então, é a partir do momento que eles chegam e você vê que eles vão embora tranquilos.*

Levando em conta os dados obtidos pelas entrevistas com as profissionais, é possível inferir que o estabelecimento de laços de confiança, por parte da creche, com a maioria das famílias tem-se configurado nessa instituição de Educação Infantil. Importante destacar que o conhecimento da creche, por parte das famílias, consiste num fator que tem contribuído para com o processo de construção da confiança, o que remete a outro indicador de complementaridade, o *conhecimento mútuo* (Quadro 5), ou seja,

para que a confiança se estabeleça, é importante conhecer.

Natasha: Eu acredito que a nossa primeira reunião, que fazemos no início do ano, deixamos os pais à vontade para perguntar, questionar sobre as normas, o trabalho que fazemos. Eu procuro sempre apresentar um vídeo de como são as atividades, o que é feito na escola, para eles entenderem um pouquinho da rotina, o que o filho vai fazer, durante todo aquele período que ele vai ficar na escola. Eu acho isso importante, dá confiança ao pai, da importância desse trabalho, da parceria que eles têm que ter com a escola. Então, tudo isso passa uma confiança para os pais.

A fala da Diretora explicita práticas quanto ao processo de estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias, revelando que o referido processo passa pelo conhecimento da proposta da instituição.

Para obter dados junto às famílias sobre a questão da confiança na creche, foi perguntado nas entrevistas às mães e pais: “Você sente confiança no trabalho realizado com sua criança? Fale um pouco sobre isso”. Todos os entrevistados responderam que confiam no trabalho da creche. Com duas ocorrências cada, foram identificados os seguintes aspectos apontados pelos entrevistados, como justificativa para a relação de confiança: confia, porque conhece a creche, pois também já foi aluno (a), quando criança; as profissionais sempre informam sobre tudo o que acontece com a criança; a forma de as profissionais tratarem as crianças (com carinho, tranquilidade, olhar atento para cada criança). Com uma ocorrência cada, foram citados, ainda: a segurança, a alimentação e o fato de nunca ter acontecido nada de grave, durante o tempo em que a creche existe.

Os dados obtidos através das entrevistas com as famílias revelam que a confiança foi construída ao longo do tempo, corroborando o que afirmam Maranhão e Sarti (2008), pois as mães e pais entrevistados revelaram justificativas relacionadas a aspectos que dependem de uma construção, através do conhecimento do trabalho feito pela creche, como já ter sido aluno (a), obtenção de informações das profissionais, observação da forma como as profissionais tratam as crianças, dentre outros.

O Quadro 7, apresentado na sequência, expõe de forma sintética os dados alusivos ao indicador em questão, obtidos através dos diferentes procedimentos e organizados de forma a explicitar os conteúdos: como está a confiança na creche e fatores que podem contribuir com o processo de construção da confiança.

Subsequente ao quadro se encontra a análise triangulada dos dados.

Quadro 7 – Indicador: Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias

Conteúdos	Pesquisa documental	Observações realizadas na creche	Entrevistas com profissionais	Entrevistas com famílias
Como está a confiança na creche	Percentuais significativos de reclamações por parte das famílias contra as profissionais.	Famílias parecem demonstrar confiança e segurança no trabalho realizado pela creche, no sentido de prevenção e cuidados com relação à incidência de escorpiões.	O estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com a maioria das famílias tem se configurado nessa instituição de Educação Infantil.	Todos os entrevistados responderam que confiam no trabalho da creche.
Fatores que podem contribuir com o processo de estabelecimento da confiança	Práticas da gestão, no sentido de esclarecer dúvidas e reclamações das famílias, bem como de orientar as profissionais.	Os trabalhos das crianças podem se constituir num meio através do qual as famílias desenvolvem a confiança na creche.	O conhecimento da creche auxilia no processo de construção da confiança.	O conhecimento do trabalho realizado pela creche contribui para que as famílias sintam confiança.
	Prática de responder aos bilhetes enviados pelas famílias, utilizada pelas profissionais.	Atitude por parte de uma Educadora Infantil no sentido de acolher e transmitir segurança à mãe com criança em processo de adaptação à creche.		

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Os dados obtidos a partir dos diferentes procedimentos dão conta de que o estabelecimento de laços de confiança, da creche com as famílias, tem-se processado, embora na pesquisa documental se tenham percentuais significativos de reclamações, originadas das famílias contra as profissionais, o que pode interferir na relação de confiança, porém, localizadas especialmente nos registros mais antigos.

Dentre os fatores que têm contribuído para com o processo de estabelecimento da confiança, destaca-se o conhecimento da creche pelas famílias, conforme discutido no indicador *Conhecimento mútuo* (Quadro 5), comparecendo tanto nos discursos das profissionais como das famílias, obtidos nas entrevistas. Em outras palavras, as famílias demonstram confiar na creche, porque conhecem o seu trabalho.

Outro fator que considero significativo para o estabelecimento das relações de confiança entre creche e famílias e que foi ressaltado na pesquisa documental e nas observações feitas na creche diz respeito às práticas das profissionais. Pela gestão, o esclarecimento de dúvidas e reclamações das famílias, além das orientações às

profissionais acerca do conteúdo trazido pelas famílias. Pelas profissionais, a prática de responder aos bilhetes enviados pelas famílias e atitudes, como a de acolhimento à mãe com criança em processo de adaptação, consistem em possibilidades de relacionamento com as famílias que podem colaborar para que estas se sintam mais seguras e desenvolvam a confiança na creche.

Em breves palavras, o conhecimento da creche auxilia no processo de construção da confiança, a qual, uma vez estabelecida, pode contribuir para o compartilhamento de valores e procedimentos entre creche e famílias, proporcionando condições favoráveis para a efetivação da complementaridade.

Compartilhamento da educação da criança

A complementaridade creche-família não pode se dar sem o compartilhamento da educação da criança (BONDIOLI; SAVIO, 2013; BRASIL, 2010; FORTKAMP, 2008).

No que se refere a esse indicador de complementaridade entre creche e família, identifiquei, pela análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição, um objetivo específico que sinaliza a busca por compartilhamento com as famílias: “[...] que a Escola promova um trabalho de parceria com a família, voltado para a construção e a efetivação da proposta pedagógica”, visando a atingir o objetivo geral que consiste em “[...] garantir uma escola de qualidade, onde o atendimento da criança de 0 a 3 anos será o compromisso primeiro.” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016-2018).

Segundo dados obtidos através da pesquisa documental feita no *Livro de Atendimentos aos pais de alunos*, a saúde da criança é o assunto mais frequente, nos casos em que creche e família apresentam percentuais muito próximos, quanto à iniciativa para o atendimento, sendo de 8,82%, por parte da família, e 8,45%, por parte da creche.

Tais dados podem significar que ambas, creche e família, estejam com níveis semelhantes de preocupação, quando se trata da saúde da criança, procurando dividir essa preocupação e demonstrando compartilhamento nesse aspecto.

Paralelamente à temática da saúde, outros assuntos compareceram como conteúdos dos atendimentos às famílias, cuja iniciativa partiu de ambas, o que sinaliza a busca por compartilhamento, como mordidas e alimentação, porém, com maior intensidade por parte da família e frequência da criança à creche, com maior intensidade

por parte da creche. Esses dados revelam que cada um dos polos da relação creche-família possui um olhar de acordo com a posição em que se encontra, ou seja, a família demonstra se preocupar mais com o bem-estar físico da criança (mordidas e alimentação) e a creche, em assegurar a frequência, embora ambas tenham a saúde da criança como algo muito importante, conforme apresentado anteriormente.

Ao comparar os percentuais referentes aos assuntos de maior ênfase por parte da creche, isto é, o comportamento da criança (22,54%), com os assuntos de maior ênfase por parte da família, as reclamações contra a Professora/Educadora Infantil (20,59%), é possível confirmar a minha análise de que cada um dos polos da relação creche-família possui um olhar de acordo com a posição em que se encontra. A creche busca partilhar com as famílias a problemática atinente ao comportamento da criança e, por outro lado, a família procura compartilhar com a creche sua preocupação com a forma como as profissionais atendem à criança.

Por tais dados, pode-se inferir que a busca por compartilhamento entre creche e famílias existe, porém, cada uma apresentando, na maioria das vezes, objetos de preocupação distintos, de acordo com o papel que desempenham – a creche demonstra buscar nas famílias apoio para lidar com as situações comportamentais apresentadas pelas crianças, enquanto as famílias almejam defender seus filhos, reclamando das práticas das profissionais, consideradas inadequadas do seu ponto de vista.

A responsabilidade partilhada com outros setores, visando à integração de políticas públicas para melhor atendimento às crianças e suas famílias (CASTRO; REGATTIERI, 2009; CARVALHO, 2003; FERREIRA; GARMS, 2009; FORTKAMP, 2008; GENOFRE, 2003; GOLDANI, 2002; SARTI; MARANHÃO, 2010), não foi identificada junto aos dados obtidos através dos citados documentos: Projeto Político-Pedagógico da creche, cadernos de recados das crianças e Livro de Atendimentos aos Pais de alunos. No caso de problemas de saúde da criança, há menções de solicitações, pela creche, para que a família procure atendimento médico, conforme constatado nos bilhetes e nos registros de atendimentos às famílias. No caso de a família não cumprir as normas da creche, é mencionado no *Livro de Atendimento aos pais* o encaminhamento ao Conselho Tutelar, enquanto órgão de proteção dos direitos da criança.

Assim, creche e famílias demonstram não contar com apoios de outros setores, na tarefa de compartilhar cuidados e educação da criança, tendo que lidar sozinhas com problemáticas de diversas ordens, as quais, muitas vezes, vão além de suas possibilidades.

Durante as observações feitas na creche, a tentativa de compartilhamento da educação das crianças foi identificada, por exemplo, através do processo de retirada de fraldas, no qual a creche procura realizar conjuntamente esse trabalho, sendo percebida a busca por um movimento de continuidade entre creche e família, conforme o relato de algumas mães, quanto ao incentivo ao uso do penico em casa, pela criança.

Na Reunião de Pais e Mestres do 3º bimestre, além da orientação às famílias quanto à continuidade em casa do trabalho de retirada de fraldas, iniciado na creche, assunto tratado também na reunião do 4º bimestre, a Educadora Infantil abordou a importância da continuidade do trabalho de desenvolvimento da autonomia da criança, no que diz respeito à retirada e colocação de algumas peças de roupa e, ainda, a orientação para que os pais/responsáveis não cedam, em caso de birra ou manha da criança, estabelecendo assim uma parceria com a creche. Na reunião do 4º bimestre, inclusive, algumas mães comentaram sobre a independência das crianças e as Educadoras agradeceram pela parceria das famílias.

Segundo minhas observações, essa continuidade parece se processar a partir de um referencial ditado pela instituição, também verificado na minha pesquisa de Mestrado (PIFFER-LOPES, 2008), caracterizando-se num *modelo instrutivo*, no qual o saber do educador é transferido às famílias, com ações unilaterais, contrapondo-se a um *modelo coevolutivo*, conforme Bondioli e Savio (2013).

Algumas diferenças entre creche e família demonstraram ser vistas pelas profissionais como prejudiciais às crianças, como, por exemplo, a diferença dos horários de rotina de alimentação, sono etc. desses dois ambientes. O choro das crianças do Berçário I, no primeiro dia útil da semana, é atribuído ao fato de que as crianças somente voltam ao normal na terça-feira, conforme descrito na Situação 15, pois, segundo as profissionais, na segunda-feira, sentem a diferença de ritmo, por conta do final de semana em que passaram com a família, cuja rotina diverge daquela praticada na creche.

Fortunati (2009) não nega a importância da continuidade entre creche e família, mas valoriza também as diferenças entre ambos os contextos como importantes para o desenvolvimento das crianças, assim como Rogoff (2005). Nesse sentido, defendo que a criança precisa possuir rotinas, tanto em casa como na creche, pois há várias discussões presentes na área da Educação Infantil, no sentido de apontar sua relevância para o desenvolvimento infantil, porém, como creche e casa são ambientes distintos, se pressupõe que as rotinas sejam igualmente distintas.

Constatei também ocorrência semelhante na Situação 13, ou seja, a visão das profissionais de que as diferenças entre creche e família significam prejuízo às crianças, no caso do bebê que chorava porque, segundo as Educadoras, sentia falta de ser amamentado por meio de aleitamento materno. De acordo com as profissionais, a alternativa para diminuir o desconforto da criança seria a retirada do aleitamento materno realizado em casa, buscando uma continuidade da prática da creche, ou seja, oferecer leite à criança de outra forma que não seja mamar no seio da mãe. Não notei a presença de ideia de continuidade no sentido contrário, ou seja, a creche promover a continuidade da prática desenvolvida pela mãe, como, por exemplo, convidando-a para amamentar na creche, se possível. Entretanto, há que se pensar nas condições para a viabilização dessa prática, como a existência de local apropriado para amamentação, mobiliário adequado, como uma poltrona, lavabo para higienização das mãos etc., condições nem sempre disponíveis nas creches, além da disponibilidade da mãe.

Retornando ao exemplo do conflito entre o uso do talher e o hábito da criança de comer com as mãos, ensinado pela avó, descrito na Situação 9 e citado pela Educadora Infantil, na *Reunião de Pais e Mestres do 3º bimestre*, é oportuno reiterar que cada um dos contextos de desenvolvimento da criança pode contribuir, oferecendo práticas culturais diferentes, as quais podem enriquecer-se entre si, sem serem excludentes, conforme defende Rogoff (2005).

Nas entrevistas foi perguntado às profissionais entrevistadas: “Você (a creche) já modificou alguma atitude sua com a criança depois de alguma conversa com os familiares? Qual?” A grande maioria respondeu: “sim”. As demais declararam não se lembrar de situações, no momento da entrevista.

As profissionais que responderam “sim” relataram acontecimentos relacionados à saúde, sono, autonomia da criança, adaptações quanto ao uso dos espaços da creche e mudanças na maneira de lidar com as crianças. A seguir, dois exemplos:

Alice: Se eles falam que a criança está doente, nós evitamos ir para fora, dar água gelada, têm aqueles que têm que tomar um leite diferente, são questões assim.

Ana: A criança não dorme: “Mas por que ela não dorme, pai?”, aí você ficava acalutando a criança. Você saía de perto, a criança levantava a cabeça: “É que alguém tem que deitar perto dela”, então, você muda a forma de trabalhar.

Para a questão “As famílias já modificaram alguma coisa do que fazem em casa com a criança, depois que você (a creche) conversou? Conte pra mim como foi”, todas

as profissionais entrevistadas responderam que sim, sendo que a grande maioria, oito entre nove entrevistadas, se referiram ao estabelecimento de limites. Dentre estas oito, duas afirmaram que observam o resultado através das crianças, pois ficam mais comportadas depois que conversam com os pais/responsáveis; o mesmo número asseverou que poucos pais/responsáveis modificam sua atitude com a criança, porque não querem ter trabalho, para compensar a ausência durante o dia e por sentimento de culpa. As demais não explicitaram se notam resultados, mas uma parte declarou que orienta as famílias a retirarem algo de que a criança goste, como estratégia para o estabelecimento de limites.

Foram destacados ainda outros aspectos, além do estabelecimento de limites, como o desfralde, em um terço das respostas. Numa das respostas, inclusive, a profissional declarou que percebe a ajuda das famílias, pelo resultado rápido do trabalho.

Outros aspectos também foram mencionados, como autonomia da criança; limitação do uso da chupeta; retirada de “costumes de casa” (comer com as mãos); envio de pertences pessoais da criança; cumprimento de horários; importância de se sentar no chão, para brincar com a criança; alimentação; banho; sono e lazer.

Confrontando os aspectos mencionados nas respostas às duas questões, verifica-se que a questão dos limites não comparece entre os assuntos abordados pelas famílias, quando estas sugerem mudanças no trabalho das profissionais, no entanto, está presente de forma intensa, quando se trata de sugestões de mudança, por parte da creche, quanto à atuação das famílias junto a seus filhos, revelando que o compartilhamento da educação da criança entre creche e famílias, no que tange aos limites, está fragilizado, pois tem encontrado obstáculos para ocorrer de forma bilateral, ainda distante do que Bondioli e Savio (2013) chamam de *sinergia*.

Tendo em vista a obtenção de informações junto às famílias a respeito de como compartilham com a creche as responsabilidades pela criança, foi perguntado às mães e pais entrevistados: “Você já modificou alguma atitude sua com a criança, depois de algum esclarecimento ou de alguma conversa feita com profissionais da creche? Qual?”, quase todos os entrevistados afirmaram que sim e fizeram referências a atitudes quanto à fixação de limites, desenvolvimento da independência da criança, rotina de horários de alimentação e sono, tendo duas ocorrências em cada um dos aspectos citados. Foram mencionados, ainda: o desfralde e a retirada da amamentação no seio materno, com uma ocorrência cada.

Para a questão “A creche já modificou alguma coisa do trabalho com a criança depois que você conversou? Conta pra mim como foi”, as respostas se dividiram, pois metade do grupo afirmou que sim e citou, com uma ocorrência cada: atenção especial quanto à troca de fraldas por conta de assaduras; alimentação (modo de preparo do leite) e imposição de castigo à criança (ficar sentada, “pensando”), quando necessário. A outra metade afirmou que não ocorreram situações em que tivessem apresentado propostas de mudanças no trabalho desenvolvido pela creche com a criança.

Analisando os dados obtidos através das entrevistas, observa-se que há uma frequência maior de relatos de mudanças/adaptações por parte das famílias, a partir das orientações realizadas pela creche do que o contrário, evidenciando posturas diferentes nessa relação, de sorte a desvelar um desequilíbrio nas trocas entre ambas, em se tratando do compartilhamento da educação da criança.

Os principais dados referentes a esse indicador se encontram sintetizados no Quadro 8, permitindo identificar os seguintes conteúdos: como está o compartilhamento da educação da criança, além dos fatores que podem dificultar o compartilhamento.

A discussão triangulada dos dados é apresentada na sequência do aludido quadro.

Quadro 8 – Indicador: Compartilhamento da educação da criança

Conteúdos	Pesquisa documental	Observações realizadas na creche	Entrevistas com profissionais	Entrevistas com famílias
Como está o compartilhamento da educação da criança	Busca da creche por compartilhamento com as famílias, através de um objetivo específico no PPP: “[...] que a Escola promova um trabalho de parceria com a família, voltado para a construção e a efetivação da proposta pedagógica.”			
	A saúde da criança é o aspecto no qual há maior necessidade de compartilhamento por parte de ambas.			

	<p>O comportamento da criança é o aspecto de maior necessidade de compartilhamento por parte da creche.</p> <p>A forma como as profissionais atendem a criança consiste no aspecto de maior necessidade de compartilhamento por parte das famílias.</p>			
Fatores que podem dificultar o compartilhamento	<p>Creche e famílias demonstram não contar com apoio de outros setores, na tarefa de compartilhar cuidados e educação da criança.</p>	<p>Modelo unilateral, em que a creche propõe às famílias a continuidade do trabalho realizado na creche.</p> <p>Diferenças entre creche e família demonstram ser vistas pelas profissionais como prejudiciais às crianças.</p>	<p>O compartilhamento da educação da criança entre creche e famílias, no que tange aos limites, encontra-se fragilizado, pois tem encontrado obstáculos para ocorrer de forma bilateral.</p>	<p>Desequilíbrio nas trocas entre creche e famílias, em se tratando do compartilhamento da educação da criança, pois há mais a iniciativa da creche do que da família.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Considerando os dados obtidos através dos diferentes procedimentos, verifica-se uma regularidade no que concerne aos fatores que dificultam o compartilhamento entre creche e famílias. Com base nos achados das observações feitas na creche e nos discursos de profissionais e famílias, obtidos nas entrevistas, nota-se um movimento mais unilateral do que bilateral, quando se trata de compartilhar a educação da criança, tanto no sentido de propor como de executar ações junto à criança, especialmente quanto ao estabelecimento de limites.

Partindo do pressuposto de que o verbo *compartilhar* significa a divisão de algo em partes iguais e que cada um que participou dessa divisão fica com uma parte, os dados obtidos apontam que essa divisão não tem se dado de forma equitativa, pois a creche demonstra ter assumido grande parte da responsabilidade pela educação da criança.

Configurando-se como a principal responsável por propor e encaminhar ações, a creche tem efetuado essa tarefa a partir do seu referencial, porque as famílias, em geral, não têm atuado no sentido de estabelecer trocas com a instituição, consistindo mais num

modelo instrutivo, em que o saber do educador é transferido para as famílias, em lugar de um modelo coevolutivo (BONDIOLI; SAVIO, 2013).

Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo

Essencial na relação entre instituição de Educação Infantil e famílias, conforme defendem Bhering e De Nez (2002), Casanova (2011), Moreno (2012), dentre outros, a comunicação entre os profissionais da creche e as famílias se assenta sobre a base do diálogo, de acordo com Bondioli e Savio (2013), Szymanski (2015) e outros autores.

No *Livro de Atendimentos aos pais de alunos*, foi possível notar a existência de registros relativos à falta de comunicação entre creche e pais, nos atendimentos de iniciativa da família, embora com pequeno percentual, 5,88%; todavia, os esclarecimentos de dúvidas/reclamações da família se fazem presentes nos registros de atendimentos cuja iniciativa partiu da creche, demonstrando atenção da creche às declarações da família.

A presença, nos registros mais recentes, de conversas da Diretora com as Educadoras Infantis sobre as dúvidas/reclamações apresentadas pelas famílias, evidencia a preocupação da gestão atual em ouvir os dois lados e em orientar, no sentido de aprimorar o atendimento às crianças e suas famílias.

O caderno de recados das crianças tem-se configurado como um importante meio de comunicação entre creche e famílias, pois é usado por ambas para informar, solicitar, dentre outras utilidades; contudo, nos casos em que as profissionais enviam recados específicos a determinadas famílias, nem sempre é empregado o prenome do responsável pela criança no início do bilhete, o que demonstra certa impessoalidade, por parte da creche, nessa modalidade de comunicação às famílias.

Conforme já exposto, neste texto, para Bondioli e Savio (2013), as trocas cotidianas se mostram mais importantes do que procurar envolver o maior número possível de pais, nos momentos de encontro, sendo necessária, para tanto, uma boa relação dos profissionais com as famílias.

Durante os momentos de observação, na creche, pude perceber que as trocas cotidianas de informações sobre as crianças fazem parte das práticas das Professoras/Educadoras Infantis. O fato de haver duas profissionais na mesma sala permite que, enquanto uma atende à família que chega, a outra permaneça junto ao grupo de crianças, fazendo com que estas não fiquem sem atenção enquanto as famílias

são recebidas. Ter sempre brinquedos disponíveis às crianças, durante o momento em que aguardam a chegada dos colegas, também se revelou uma estratégia capaz de envolvê-las, proporcionando maior tranquilidade na recepção das famílias.

Assim, percebi que, embora breves, as conversas são constantes. Momentos de duração mais longa são agendados fora do ambiente de atendimento às crianças, buscando não prejudicar o trabalho, de acordo com o explicitado nos relatos das observações. Cotidianamente, as conversas dizem respeito ao que consideram essencial para o atendimento da criança, especialmente relacionadas à saúde e alimentação da criança. Outros aspectos são abordados, contudo, de forma menos frequente. Observei ainda uma relação de cordialidade entre as famílias e as profissionais, durante esses momentos, sendo comum a troca de sorrisos entre ambas.

A presença da Diretora e/ou da Orientadora Pedagógica da creche, durante a entrada e saída das crianças, me pareceu fundamental para que os pais/responsáveis saibam que têm a quem recorrer para conversar, além da Professora/Educadora Infantil. Da mesma maneira, para as profissionais, a equipe gestora, especialmente a Diretora, tem-se apresentado como um ponto de apoio para o trabalho com as famílias, o que se manifesta através de algumas declarações, tais como: “A Diretora é muito justa” (Situação 6); “Ainda bem que a Diretora é ponta firme, porque isso ajuda muito a gente” (Situação 9). Segundo as profissionais, a prática da Diretora as tem respaldado, sobretudo quanto à exigência do cumprimento das regras da instituição, em benefício do atendimento às crianças, como nos casos de atrasos na entrada da creche e frequência, por exemplo.

De maneira geral, constatei que foram poucos os casos relatados pelas Professoras/Educadoras Infantis que demonstram dificuldades na comunicação entre profissionais e famílias. Sua ocorrência se relaciona às situações nas quais os problemas não foram resolvidos a partir da conversa entre Professora/Educadora e famílias, sendo que os pais/responsáveis procuraram superiores para reclamar, como o caso do pai que reclamou da Professora por ter-lhe cobrado o cumprimento do horário de entrada (Situação 5), da mãe que reclamou da forma como a Educadora Infantil dava banho na criança e da maneira como lhe respondeu (Situação 7) e de outra mãe que reclamou da recusa da Educadora Infantil em ministrar à criança uma medicação sem prescrição médica (Situação 9), além dos “pais chatos, que reclamam por qualquer coisa” (Situação 5), como mencionou uma Professora. Importante citar que todas as situações relatadas foram resolvidas, todavia, as profissionais ainda demonstraram, no tom de suas falas,

ressentimento pelo fato de as reclamações serem encaminhadas pelas famílias aos seus superiores, como a Direção e a Supervisão de Ensino.

A comunicação estabelecida entre profissionais e famílias, durante as Reuniões de Pais e Mestres, demonstrou ser menos intensa do que durante as trocas cotidianas de informações. Geralmente, os pais/responsáveis conversam com as profissionais individualmente, após o momento coletivo da reunião, sendo que, no grupo, se manifestam com menor frequência.

Nas entrevistas com as profissionais da creche, o bloco de questões referentes a esse indicador de complementaridade se iniciou com a pergunta “Qual (is) é (são) os assuntos sobre os quais você mais sente necessidade de conversar com os pais/responsáveis?”, cujas respostas obtidas foram: limites, com quase 90% de frequência; higiene pessoal, com 33%; cumprimento de horários da creche; envio de pertences pessoais da criança com 22% cada e saúde com 11% de frequência.

Repetidamente, o assunto “limites” aparece de forma expressiva, porém, algumas falas sinalizam mudanças a partir da conversa das profissionais com as famílias:

***Lurdes:** Então conversamos bastante: regras, limites, que é o essencial na sala. Então, conversamos bastante com o pai. Pedimos muito a ajuda dele. Graças a Deus, eles têm nos ajudado, colaborado com nós.*

***Maria:** Tem criança que você vê claramente que chega em casa e faz o que quer. Aí chega aqui, a criança não vai querer obedecer, dividir brinquedos. Acha que tudo é dela. E, quando chama a atenção, também não aceita. No começo do ano, tive esse problema. Mas aí fui trabalhando com a criança, orientando, chamando os pais e conversando com os pais. Hoje já não tenho mais esse problema.*

Quanto à questão “Você tem conseguido conversar? O que percebe nessas conversas?”, todas as profissionais entrevistadas afirmaram que têm conseguido conversar. Reiteradas vezes compareceu a informação de que, em geral, as profissionais conversam com as famílias diariamente, nos momentos de entrada e saída da creche, sendo chamadas pela Direção, quando o assunto consiste em algo que exija sua intervenção.

As respostas da maioria das entrevistadas indicaram aspectos positivos quanto ao que percebem nas conversas com as famílias, como pode ser constatado nos excertos a seguir:

***Ana:** Eles são atenciosos, mas geralmente eu coloco uma parte do assunto e espero eles me darem um retorno do que eles acham, para*

depois eu concluir tudo, porque eu preciso saber, a princípio, o que eles estão pensando.

Camila: *Então, a gente percebe que, quando a gente tem esses problemas mais graves ou algum assunto mais específico para conversar com a família, a gente chama. Existe uma boa receptividade dos pais, sim.*

Maria: *Eles são muito atenciosos, nesse caso. Dão muita importância ao que eu falo. Então, eles procuram orientação também. “Ai, professora, o que que eu faço?”*

Marina: *No geral, não tenho do que reclamar.*

Regina: *Eu percebo que eles acatam com atenção e acho que eles ficam mais aliviados. Eu percebo.*

No que diz respeito à questão “Geralmente acontece mais de a creche chamar os pais para conversar do que os pais procurarem a creche. Por que você acha que isso acontece?”, as respostas que tiveram maior regularidade se referem à ideia de que as profissionais acreditam ocorrerem mais falhas por parte das famílias do que por parte da creche, que justifica essa diferença. As demais respostas ficaram pulverizadas, com uma ocorrência cada: pelo fato de a criança ficar mais tempo na creche do que com a família, as profissionais acabam percebendo mais os problemas; porque as famílias acham tudo normal e os profissionais conseguem perceber que não, pois possuem outras referências, proporcionadas pelo convívio com diferentes crianças; famílias somente procuram a creche para reclamar quanto a questões relacionadas a cuidados pessoais, o que as profissionais chamam de “visão assistencialista”, dentre outras respostas.

Em resumo, nesse indicador, através das entrevistas com as profissionais, foi possível verificar que a maioria das profissionais sente mais necessidade de conversar com as famílias sobre limites; que a maioria dos pais/responsáveis é receptiva; mas que são mais procurados pela creche para conversar do que a procuram, porque, segundo as entrevistadas, cometem mais falhas no cuidado e educação da criança.

A partir desses dados, pode-se inferir que a comunicação entre profissionais e famílias tem-se processado, porém, para basear-se no diálogo, necessitaria de maior reciprocidade, troca de saberes, conforme afirma Szymanski (2015), pois se percebe, em geral, uma postura passiva das famílias, mais recebendo cobranças e orientações da creche do que se posicionando como interlocutoras.

Nas entrevistas com as famílias os entrevistados foram indagados: “Qual(is) é(são) o(s) assunto(s) sobre o(s) qual(is) você mais sente necessidade de conversar com os

profissionais da creche?”. A maioria mencionou dois assuntos: limites e alimentação. Um terço dos entrevistados não fez menção a assuntos e justificou pelo fato de sempre conversar com as profissionais no dia a dia. Repetidamente, a problemática quanto aos limites se faz presente como uma das maiores preocupações das famílias.

Ao serem questionados: “Você tem conseguido conversar? Nessas conversas, você se sente à vontade para falar, opinar?”, todos os entrevistados responderam que têm conseguido conversar e que se sentem à vontade para falar, pois as “profissionais perguntam a opinião”, “são bem atenciosas” e “dão bastante liberdade para os pais falarem”. Boa parte dos entrevistados acrescentou que conversam no cotidiano, diariamente, na entrada e saída das crianças.

Com base nesses dados, é possível inferir que há abertura, por parte das profissionais, em promover o diálogo com as famílias, pois são citadas posturas que demonstram acolhimento nas situações de comunicação.

Quanto à pergunta “Geralmente acontece mais de a creche chamar os pais para conversar do que os pais procurarem a creche. Por que você acha que isso acontece?”, formulada a partir de informação obtida através da análise dos registros do *Livro de Atendimentos aos pais*, as respostas se distribuíram em três grupos, com igual número de ocorrências cada. Primeiramente, porque os pais transferem sua responsabilidade de educar e cuidar para a creche, como no exemplo:

Beatriz: É, porque, eu vou te falar a verdade, são muitos pais, é muito à vontade, muitos são folgados, né. Eles acham que é obrigação da creche educar, cuidar e pronto, acabou.

O segundo grupo de respostas se refere à falta de tempo dos pais para procurarem a creche. Nesse grupo, foi citado ainda que as famílias resolvem as situações no dia a dia mesmo, nos momentos de entrada e saída da criança, sem necessidade de procurar a creche em outra ocasião. O outro grupo acredita que os pais somente procuram, quando acontece alguma coisa muito grave com a criança.

A falta de tempo novamente comparece como um fator que interfere na comunicação entre creche e famílias, contudo, demonstra ser minimizado pela circunstância de cotidianamente os profissionais e pais/responsáveis se encontrarem.

Pelos dados apresentados nas entrevistas, nota-se que o estabelecimento da comunicação entre creche e famílias tem ocorrido e que há abertura das profissionais ao diálogo, porém, a existência do diálogo enquanto trocas entre ambas as instituições não fica explícita nas falas dos entrevistados.

O Quadro 9, exposto a seguir, apresenta de maneira abreviada os dados concernentes ao indicador em pauta e os conteúdos evidenciados a partir da síntese, a saber: como está a comunicação entre profissionais e famílias; temáticas e formas de comunicação, além de fatores que podem contribuir e dificultar a comunicação entre creche e famílias.

Imediatamente posterior ao quadro, apresenta-se a discussão triangulada dos referidos dados.

Quadro 9 – Indicador: Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo

Conteúdos	Pesquisa documental	Observações realizadas na creche	Entrevistas com profissionais	Entrevistas com famílias
Como está a comunicação entre profissionais e famílias	Pequeno percentual de registros relativos à falta de comunicação entre creche e pais, nos atendimentos solicitados pela família.	Poucos relatos de casos que demonstram dificuldades na comunicação entre profissionais e famílias.	A comunicação entre profissionais e famílias tem-se processado, porém, para basear-se no diálogo, necessitaria de maior reciprocidade, troca de saberes.	A existência do diálogo, enquanto troca entre ambas as instituições, não fica explícita nas falas dos entrevistados.
	A grande maioria dos bilhetes enviados à creche é escrita pelas mães.		As famílias são mais procuradas pela creche para conversar do que a procuram, porque, segundo as entrevistadas, cometem mais falhas no cuidado e educação da criança.	
Temáticas da comunicação			A maioria das profissionais sente mais necessidade de conversar com as famílias sobre limites.	Limites e alimentação da criança consistem nos dois assuntos que a maioria dos entrevistados mais sente necessidade de conversar com as profissionais da creche.
Formas de comunicação	O caderno de recados das crianças tem-se configurado como um importante meio de comunicação entre creche e famílias.	Famílias procuram conversar com as profissionais, individualmente, no cotidiano ou após a reunião de pais.		

	Trocas cotidianas de informações entre profissionais e famílias, embora breves, são constantes.			
Fatores que podem contribuir para a comunicação	Atenção, por parte da creche, às declarações da família, demonstrada através dos esclarecimentos de dúvidas e reclamações da família.	Gestoras presentes nos momentos de entrada e saída das crianças, disponíveis para atender às famílias que necessitem conversar.	A maioria dos pais/responsáveis é receptiva.	Demonstração de abertura por parte das profissionais em promover o diálogo com as famílias.
Fatores que podem dificultar a comunicação				A falta de tempo das famílias, minimizada pelo contato cotidiano com a creche.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Embora muitas vezes utilizadas como sinônimos, *comunicação* e *diálogo* apresentam diferenças. A comunicação, enquanto a ação de transmitir uma mensagem, pode ser feita com ou sem diálogo, cuja presença pressupõe trocas de pontos de vista, de saberes.

Nesse sentido, os dados obtidos através dos diferentes procedimentos indicam que a comunicação entre creche e famílias tem-se processado, seja através de bilhetes nos cadernos de recados das crianças, seja nas Reuniões de Pais e Mestres, seja ainda por meio das trocas cotidianas de informações entre profissionais e pais/responsáveis, porém, conforme exposto anteriormente, os dados mostram que a creche tem transmitido seu saber às famílias, num modelo em que a bilateralidade não tem se configurado enquanto característica da relação entre creche e família.

O estabelecimento de limites consiste no mais citado conteúdo da comunicação entre creches e famílias, segundo dados das entrevistas com profissionais e famílias.

Quanto aos fatores que colaboram com a comunicação, as atitudes das profissionais da creche estão entre as mais frequentes, evidenciadas através da atenção prestada às declarações das famílias, da presença e disponibilidade das gestoras nos momentos de entrada e saída da creche, além da demonstração de abertura, no sentido de promover o diálogo com as famílias, segundo os dados obtidos na pesquisa documental, nas observações realizadas na creche e nas entrevistas com as mães e pais.

Do lado das famílias, os dados das entrevistas com as profissionais indicam que a maioria dos pais/responsáveis se mostra receptiva.

A falta de tempo das famílias compareceu como um fator que dificulta a comunicação, explicitado nas entrevistas com as famílias, o que é minimizado pelo contato cotidiano com a creche.

Assim como nos indicadores *Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições* (Quadro 6) e *Participação da família e comunidade na creche* (Quadro 10), a figura materna se colocou como a principal pessoa da família responsável pela escrita dos bilhetes enviados à creche.

A partir dos dados obtidos, é possível afirmar que, embora havendo comunicação entre profissionais e famílias, o diálogo, enquanto reciprocidade na perspectiva freireana, conforme defendido por Szymanski (2015), ainda não demonstra ser característico da comunicação encontrada nesta pesquisa.

Participação da família e comunidade na creche

Para Szymanski (2015) dentre as possibilidades de aproximações e trocas e entre instituições e famílias, apresenta-se a construção conjunta e discussão do PPP.

Na introdução do Projeto Político-Pedagógico da creche, consta que o processo de elaboração do documento para o triênio de 2016 a 2019 se iniciou com o resgate do PPP anterior, no planejamento inicial de fevereiro de 2016, ocasião em que foi retomado o Plano de Ação, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, porém, no documento não aparecem indícios da participação das famílias, no seu processo de elaboração.

Uma das oportunidades de incluir as famílias no projeto institucional, de maneira formalizada, está nos Conselhos Escolares previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Nesse sentido, “[...] convidar os pais para participarem do conselho de escola e de atividades promovidas pela mesma” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016-2018), figura como uma das tarefas previstas no PPP que dizem respeito à ação de “[...] esclarecer aos pais o verdadeiro papel da escola”.

Assim, o estímulo à participação no Conselho de Escola comparece em forma de intenções no PP. Para investigar essa participação na prática, foi incluída no roteiro de

entrevistas uma questão a esse respeito, tanto para as profissionais da creche como para as famílias.

No PPP ainda se lê, a propósito desse processo de resgate do documento anterior: “Com relação à falta de participação e compromisso dos pais com a vida escolar do filho, as ações permanecem até o presente momento, em reuniões de pais e conversas individuais, sobre orientações e encaminhamentos para a resolução dos problemas.” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016-2018).

A necessidade de continuar com as ações até então desenvolvidas, segundo expressas no documento, revela que a participação das famílias ainda não é considerada satisfatória pela creche.

O fato de no *Livro de Atendimento aos pais de alunos* serem encontrados mais registros de atendimentos, cuja iniciativa partiu da creche, e os cadernos de recados das crianças apresentarem mais bilhetes emitidos pela creche do que pelas famílias sinaliza que a participação ainda precisa ser estimulada, pois, como defendem Bondioli e Savio (2013), não é possível negociar *qualidade sem participação*.

Com relação às duas *Reuniões de Pais e Mestres* às quais estive presente, verifiquei que a preocupação com o horário mais adequado à participação das famílias se constitui numa das formas de estimulá-la, ao promover a reunião no período noturno, por exemplo, como no 3º bimestre.

Já a questão de a reunião ocorrer em todas as salas, de forma simultânea, dificulta a participação dos pais/responsáveis que possuem mais de uma criança na creche, situação que observei na Reunião de Pais e Mestres do 3º bimestre. Notei ainda que a rotatividade entre presentes prejudicou a participação, ou seja, enquanto uns pais/responsáveis chegavam, outros saíam da reunião, fazendo com que estes não participassem da reunião na íntegra.

Quanto ao percentual de participação das famílias nas reuniões, observei que à do 3º bimestre, realizada no período noturno, compareceram 62,5% do total de pais/responsáveis do Berçário II integral e, no 4º bimestre, feita na entrada do período da tarde, mais de 80% de presença das famílias das crianças do Berçário II parcial.

Interessante notar que, entre as duas reuniões observadas, o maior percentual de participação se refere à Reunião de Pais e Mestres do 4º bimestre, o que poderia ser atribuído ao fato de que a maioria dos participantes foi composta por mães que não estavam trabalhando fora do lar, contudo, tal relação se torna questionável, quando se considera a realização da reunião do 3º bimestre no período noturno, em horário que se

supõe a participação por parte dos pais/responsáveis que não podem comparecer durante o dia, devido ao exercício de suas atividades profissionais.

No Dia da Família na Escola, no período da tarde, havia mais pais/responsáveis do que no período da manhã, este último destinado à maioria das famílias, incluindo as de crianças do período integral, situação que pode ser interpretada como um indício de dificuldade de comparecimento, por parte dos pais/responsáveis, em razão do trabalho fora do lar, o que foi inclusive manifestado por uma das mães, a qual afirmou à Diretora ser lastimável a escola promover um evento nesses horários, pois está trabalhando.

Apesar dessa situação, constatei novamente o esforço da gestão da instituição em organizar a atividade de forma a promover a participação das famílias, através da ideia de aproveitar a ida dos pais à creche, no momento da entrada das crianças, sendo de manhã, às 7h00, antes de irem para o trabalho, e à tarde, às 12h30, no horário de almoço, também horário de entrada das crianças do período parcial da tarde.

Nas Reuniões de Pais e Mestres do 3º e 4º bimestres, percebi que os pais/responsáveis quase não falaram no grupo, mas conversaram individualmente com as Educadoras Infantis, ao término da reunião. Observei ainda que não houve um momento de apresentação dos pais/responsáveis presentes, o que seria uma oportunidade de se conhecerem e contribuir para “quebrar o gelo”, promovendo, assim, uma atmosfera mais propícia ao estabelecimento de diálogos.

Garcia e Macedo (2011) discutem a forma como são organizadas as reuniões de pais, que não estimulam a participação, consistindo num dos fatores que dificulta a efetivação da complementaridade entre creche e famílias.

Conforme propõem Bondioli e Savio (2013), a instituição possui a tarefa de estimular a discussão e o debate, considerando a problemática da solidão vivenciada pelos pais, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua tarefa educativa, permitindo que se promova um compartilhamento do projeto educativo entre profissionais e famílias.

Um caminho encontrado por Maimone et al. (2007) consiste nas dinâmicas de grupo pela técnica do brincar, envolvendo famílias, professores e crianças, sinalizando possibilidades de mudança nas reuniões e nas concepções sobre o brincar.

Szymanski (2015) sugere o planejamento das reuniões de modo criativo e com a colaboração das famílias, como uma das possibilidades de aproximações e trocas entre instituições e famílias.

Nas *Reuniões de Pais e Mestres*, dispor as cadeiras em círculo pode cooperar com a interação entre as pessoas, ao possibilitar que todos se vejam; no entanto, observei que, na reunião do 3º bimestre, havia pais/responsáveis em pé, assim como as Educadoras Infantis, pois não havia cadeiras suficientes para todos. Ademais, as cadeiras são as mesmas utilizadas pelas crianças, de tamanho infantil, não se adequando ao porte físico do adulto, especialmente no caso de pessoas com obesidade, o que pode causar situações constrangedoras e colaborar para a inibição da participação. Assim, concluo que a estrutura física da creche, especificamente o mobiliário, não favorece a participação das famílias.

Observei ainda que, nas *Reuniões de Pais e Mestres*, em alguns momentos, foi difícil ouvir a voz das Educadoras Infantis. Na reunião do 3º bimestre, havia crianças correndo em volta do círculo de cadeiras onde os pais/responsáveis estavam sentados e, por rirem em tom alto, encobriam a voz da Educadora. Constatei, desse modo, a necessidade de as crianças serem acolhidas num ambiente separado da reunião, diminuindo o nível de ruído na sala, conseqüentemente, proporcionando melhores condições de audição e entendimento das informações. Situação semelhante ocorreu na reunião do 4º bimestre, na qual o barulho do ventilador também dificultava ouvir com clareza a voz das Educadoras Infantis. Nesse caso, devido ao forte calor, o ventilador foi necessário para proporcionar conforto térmico aos presentes. Novamente, as condições físicas do ambiente interferiram no desenvolvimento da reunião com as famílias e, por conseguinte, na participação.

Observei que tanto as Reuniões de Pais e Mestres como a comemoração referente ao Dia da Família na Escola foram momentos rápidos, como, por exemplo, a reunião do 3º bimestre, que durou, aproximadamente, 45 minutos, o que admite diferentes interpretações. O fato de a família saber que as reuniões são rápidas, que não demoram a terminar, pode contribuir com o comparecimento, considerando a atual tendência dos pais/responsáveis de terem o tempo escasso, o que Petrini (2005) define como a *implosão do tempo*, em que o efêmero compõe o cenário no qual se inserem as mudanças sociais e familiares.

Em contrapartida, a prática de as Reuniões de Pais e Mestres serem rápidas pode supor que, nesses momentos, o espaço para o diálogo e as trocas de saberes estejam comprometidos.

Durante as observações realizadas na creche, verifiquei que as trocas cotidianas de informações podem se constituir num momento de participação das famílias. Embora

sejam trocas bastante rápidas e concretizadas quando necessárias, nesse momento, os pais/responsáveis têm a oportunidade de acompanhar o dia a dia da instituição, além de conversar com a equipe gestora da creche.

Em geral, quem se faz presente nesses momentos são as mães das crianças, embora tenha notado a presença de pais, tios, avôs e condutores escolares, porém, com menor frequência. Novamente, a questão do gênero interfere na relação creche-família, na qual a mulher/mãe assume a responsabilidade pelo cuidado e educação dos filhos, ainda que trabalhe também fora do lar.

Buscando verificar a visão das profissionais quanto à participação das famílias, esse indicador de complementaridade foi composto por quatro questões. A primeira delas assim indaga: “Na maioria das escolas, é comum os profissionais dizerem que os pais que mais precisam vir às reuniões são aqueles não aparecem. Por que você acha que isso ocorre?” As respostas, em sua maioria, sete dentre um total de nove entrevistadas, remetem à fuga da responsabilidade por parte das famílias, de acordo com os exemplos a seguir.

Alice: Eu acho que eles já sabem que vai reclamar, e aí pensam: “Vou lá para quê? Para escutar reclamação?”.

Ana: São aqueles que infelizmente não assumem seus erros, porque a gente erra, Cláudia. Eu erro. O outro também.

Camila: Eu confirmo. Porque não quer ouvir, sabe que está errado, vai ser cobrado e que são os menos interessados mesmo no desenvolvimento da criança.

Juliana: Porque tem sempre cobranças, e esse pai não aceita isso.

Por outro lado, embora em pequeno número, apenas duas, há profissionais que demonstram compreender o sentimento das famílias, sendo uma Professora e a Diretora da creche, conforme destacado nas seguintes falas:

Maria: Acho que eles vão se sentir incomodados perante os outros pais. Acho isso. Por isso mesmo. Não é por falta de tempo, não. Desconforto. Porque eles vão chegar, depois vai ter reclamação, porque os pais reclamam das crianças, eles guardam nomes. “Ai, quem que é fulano de tal, professora, porque o meu filho só reclama dessa criança que está batendo, beliscando”. Fala na frente de todos os pais. Então, os pais sabem os filhos que têm em casa. Medo de passar vergonha.

Natasha: Eu acho que eles se sentem mal compreendidos. Eles acham que vão chegar aqui e só vão ouvir coisas ruins sobre o filho. Qual é o pai que quer? Nenhum pai quer, Cláudia. Então, ele sabe que, se ele

vir aqui, ele vai acabar ouvindo. E é por isso que também a escola tem que estar preparada de como acolher esse pai que não gosta de vir para a escola.

Quanto à questão “Conte pra mim como é nesta creche a participação dos pais nas reuniões”, a maioria das entrevistadas declarou considerar como boa. Há menções sobre a realização das Reuniões de Pais e Mestres, durante o período noturno, nas quais duas entrevistadas declararam que, mesmo com reuniões no período noturno, há famílias que não comparecem, enquanto apenas uma afirmou que a participação melhorou por conta do horário noturno das reuniões, mas ainda precisa melhorar.

Considerando o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Artigo 14, Inciso II: “Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, as entrevistadas foram solicitadas a falar sobre o Conselho de Escola, através da seguinte questão: “Agora me fale sobre o que é pra você o Conselho de Escola. Você percebe que as famílias participam ativamente dele? Se não, quais os motivos?” A maioria apresentou a definição de Conselho de Escola e suas atribuições, porém, quase a metade das entrevistadas ou confundiu Conselho de Escola com Conselho de Classe ou solicitou confirmação, antes de responder à pergunta, para se certificar se eu realmente estava me referindo ao Conselho de Escola.

Dentre as entrevistadas, três explicitaram sua opinião sobre o Conselho de Escola:

Lurdes: *O Conselho de Escola ajuda, orienta bastante. É bom ter o Conselho de Escola que oriente os pais. Ajuda bastante no desenvolvimento da criança num todo na escola, nas necessidades, o Conselho está muito bom.*

Maria: *Eu acho muito bom. Porque tem a participação de todos. Um trabalho que fica bem claro.*

Regina: *Conselho de Escola? Bom, o Conselho é bom, porque os participantes e o pai que também participa para saber o que está acontecendo na escola. Eu acho importante, porque é o momento também que a família, funcionários que participam dar ideias, sugestões de como melhorar o trabalho, o que está precisando, tanto para os alunos quanto para o ambiente escolar, que é a estrutura em geral.*

Com relação à participação das famílias no Conselho de Escola, a maioria declarou que os pais não participam muito e que a participação é mais ativa por parte da presidente, tia de uma criança matriculada na creche. Quanto aos motivos para a participação pouco ativa das famílias, boa parte das entrevistadas alegou não saber

responder ou não explicitou os motivos. Apenas uma entrevistada se arriscou a dar sua opinião, para a participação pouco ativa das famílias no Conselho de Escola, embora de forma lacônica:

***Regina:** Eu que nem eu falo, é o compromisso também. Eles acham que não é tão importante. E é um momento que eles deveriam vir para estar sabendo o que está acontecendo, necessidades da escola, o que realmente está precisando. É isso.*

Apenas duas das profissionais entrevistadas, as que se declararam como membros participantes do Conselho de Escola, consideraram ativa a participação das famílias.

A participação dos pais, como membros da comunidade educativa, na gestão democrática da escola consiste no nível mais profundo da relação escola-família, dentre quatro níveis, conforme identificado por Resende e Silva (2016), no estudo desenvolvido sobre essa relação na legislação educacional brasileira (1988-2014).

Nesse sentido, os dados obtidos nas entrevistas com as profissionais da creche revelaram que a participação das famílias nessa unidade escolar ainda não atingiu esse nível mais profundo da relação escola-família.

Para a última questão desse bloco – “Como você vê a participação dos pais/responsáveis na creche?” –, todas as respostas apontam a importância da participação das famílias. A palavra “parceria” compareceu em um terço dos discursos. A participação, no sentido de promover a continuidade entre creche e família, surgiu em dois dos discursos.

***Marina:** Por isso eu falo que o nosso trabalho é um conjunto, o que eles fazem em casa, a gente dá continuidade aqui e o que a gente faz aqui eles dão continuidade em casa. A gente trabalha com as mesmas crianças, não é uma criança na escola e outra em casa.*

***Natasha:** Temos que ser parceiros, falar a mesma língua, ter a mesma postura com as crianças aqui e em casa. Lógico que, aqui, os professores, educadores e os demais têm uma postura que é diferente de ser pai e mãe. Mas algumas posturas precisam ser iguais. “Não! Porque é perigoso, não pode deixar. Ali é um sofá, então, não pode subir, é para sentar”. Então, a criança tem que ter esse entendimento aqui e lá na casa dela. Porque, em qualquer lugar que ela vá, terá que ter as mesmas posturas.*

Para finalizar a entrevista, as profissionais foram convidadas a falar o que pensavam ser importante acrescentar, através da seguinte pergunta: “Tem alguma coisa que gostaria de falar sobre a relação da creche com a criança e sua família?” Dentre as

respostas obtidas, quase a metade fez elogios à Diretora e à creche. À Diretora, pela forma como conduz o trabalho com as famílias, sendo firme na exigência do cumprimento das normas da creche e lidando bem com os conflitos que surgem; e à creche, pela organização e por ser uma unidade pequena, o que possibilita maior contato das profissionais com as famílias.

As demais profissionais elencaram outros aspectos, como a participação dos pais/responsáveis deveria ser melhor, mas ativa e espontânea; falta de cobrança por parte das famílias quanto ao que chama de “lado pedagógico” do trabalho das profissionais; necessidade de outra instância, além da creche (cita-se o Conselho Tutelar), para chamar os pais à responsabilidade, dando mais seriedade à Educação Infantil, dentre outros.

Em síntese, os dados obtidos nesse indicador, através das entrevistas com as famílias, possibilitaram concluir que a participação das famílias, na creche, é vista como muito importante pelas entrevistadas; tem sido boa no que diz respeito às Reuniões de Pais e Mestres, porém, um dos principais motivos elencados pela maioria das entrevistadas para a participação insatisfatória das famílias que mais precisam comparecer às reuniões de pais consiste na fuga da responsabilidade por parte dessas famílias, de sorte que a participação das famílias, em geral, ainda não atingiu o nível mais profundo da relação escola-família, o qual consiste na atuação junto ao Conselho de Escola.

Nas entrevistas a participação das famílias na creche foi investigada através de três questões dirigidas às mães e pais. Na primeira delas, “Você costuma participar de reuniões de pais? Se sim, o que acha desses momentos? Se não, quais os motivos?”, todos os entrevistados responderam que costumam participar e afirmaram que consideram as reuniões de pais como importantes, tanto para saber sobre o desenvolvimento da criança como sobre a creche. Um terço dos entrevistados mencionou o fato de as pautas serem sempre as mesmas, conforme os seguintes excertos:

***Beatriz:** Eu acho importante, mas sempre são os mesmos problemas que os outros pais não resolvem [risos]. Entendeu?*

***João:** Eu gosto muito, porque existe uma orientação geral, que a gente fica às vezes até cansado de ouvir, porque já ouviu tantas vezes.*

Quanto à questão “Agora me fale sobre o que é pra você o Conselho de Escola. Você participa dele? Se não, quais os motivos?”, mais da metade dos entrevistados

demonstrou saber o que é o Conselho de Escola, pois fizeram referência à sua composição e atribuições, porém, nenhum dos entrevistados faz parte do referido Conselho. As justificativas apresentadas para a não participação foram:

Pesquisadora: *E já foi convidada para participar alguma vez?*

Beatriz: *Eles convidam.*

Pesquisadora: *Convidam, não é?*

Beatriz: *Mas infelizmente [risos] não dá, não dá tempo.*

Pesquisadora: *E você, não participa do Conselho?*

João: *Não participo.*

Pesquisadora: *Você não quis participar ou não deu, o que aconteceu?*

João: *Na verdade, eu nunca fui devidamente apresentado ao Conselho com essa noção de participar ou não.*

Sofia: *Ah... Porque eu não gosto muito. Eu venho mais na reunião de pais da minha filha.*

Pesquisadora: *Você já foi convidada alguma vez para participar?*

Sofia: *Eles sempre convidam. O pai que quer participar da sala, né, mas eu nunca me interessei.*

Valdemar: *Sei que tem gente que participa, mas não sei o que é, não.*

Pesquisadora: *E já te convidaram pra participar ou não?*

Valdemar: *Não.*

Através dos excertos apresentados, a participação das famílias no Conselho de Escola não tem se efetivado, por conta de fatores como falta de tempo; não gostar/não se interessar; não ter sido convidado.

Considerado o nível mais profundo da relação escola-família, segundo Resende e Silva (2016), a participação das famílias no Conselho de Escola, segundo os dados obtidos junto às mães e pais entrevistados, demonstra ainda não ter alcançado esse estágio.

Para a questão “Como você vê a participação dos pais/responsáveis na creche?”, todos os entrevistados alegaram achar muito importante. Metade destes justificou pela necessidade de saber o que acontece na creche e com a criança. Um terço dos entrevistados fez referência à importância da participação no sentido de promover melhorias no atendimento às crianças. Apenas um entrevistado mencionou a necessidade de participação para possibilitar a continuidade da educação recebida em casa.

Tais dados revelam que a participação, no sentido de sinergia, com o objetivo de promover a qualidade do atendimento às crianças, conforme propõem Bondioli e Savio (2013) despontam no discurso dos entrevistados.

Como finalização das entrevistas, foi perguntado aos participantes: “Tem alguma coisa que gostaria de falar sobre a relação da creche com a criança e sua família?” Apenas um pai se pronunciou:

João: Eu acho que eu gostaria de acrescentar para as famílias e não para escola. Se as famílias pudessem ouvir seria o fato de que a educação dos filhos é responsabilidade dos pais e jamais vai ser da escola. Acho que uma professora educar 10 ou 15 crianças para vida não tem nenhum sentido. Acho que a criança ela vive uma realidade em casa e ela vai viver essa realidade o resto da vida dela. Então, a [cita o nome da criança] pode ser até astronauta, no futuro, mas ela vai carregar com ela o que ela aprendeu em casa e não o que ela vai ver na escola.

Na visão do pai entrevistado, a educação da criança é tida como responsabilidade da família – inclusive, ele adverte os pais sobre isso –, porém, o Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 preconiza que a educação é dever da família e do Estado, sublinhando, assim, um equívoco quanto à compreensão acerca do papel da creche.

O Quadro 10, exposto na sequência, sintetiza os dados apresentados e explicita os seguintes conteúdos: como está a participação da família na creche; fatores que podem contribuir com a participação e fatores que podem dificultar a participação.

Após o quadro, procede-se a discussão triangulada dos dados.

Quadro 10 – Indicador: Participação da família e comunidade na creche

Conteúdos	Pesquisa documental	Observações realizadas na creche	Entrevistas com profissionais	Entrevistas com famílias
Como está a participação da família na creche	Não aparecem indícios da participação das famílias no processo de elaboração do PPP.	Pais/responsáveis quase não se manifestam, durante as reuniões de pais.	A participação das famílias, em geral, ainda não atingiu o nível mais profundo da relação escola-família, que consiste na atuação junto ao Conselho de Escola.	A participação das famílias, em geral, ainda não atingiu o nível mais profundo da relação escola-família, que consiste na atuação junto ao Conselho de Escola.

	A participação das famílias ainda precisa ser estimulada, pois a creche é quem mais toma a iniciativa para os atendimentos às famílias e para o envio de bilhetes.	A mãe é a pessoa da família que mais participa das trocas cotidianas de informações com a creche.	A participação das famílias nas Reuniões de Pais e Mestres tem sido boa, segundo a maioria das profissionais entrevistadas.	Um terço dos entrevistados mencionou o fato de as pautas das reuniões de pais serem sempre as mesmas, concentrando-se nos assuntos de necessidade da creche.
	Dados do PPP revelam que a participação das famílias ainda não é considerada satisfatória pela creche.		A participação das famílias na creche é vista como muito importante pelas entrevistadas.	Todos os entrevistados declararam que costumam participar das reuniões de pais e que as consideram muito importantes. A participação no sentido de sinergia, com o propósito de promover a qualidade do atendimento às crianças, desponta no discurso dos entrevistados.
Fatores que podem contribuir com a participação	“Convidar os pais para participarem do conselho de escola e de atividades promovidas pela mesma” consiste numa das tarefas do plano de ação do PPP.	Preocupação da gestão com o horário mais adequado à participação das famílias.		
Fatores que podem dificultar a participação		Reunião de pais em todas as salas, de forma simultânea, dificulta a participação dos pais/responsáveis que possuem mais de uma criança na creche. A estrutura física da creche, especificamente o mobiliário, não favorece a participação das famílias nas reuniões de pais.	A maioria das entrevistadas acredita que um dos principais motivos para a participação insatisfatória das famílias que mais precisam comparecer às reuniões de pais consiste na fuga da responsabilidade por parte dessas famílias.	A participação das famílias no Conselho de Escola não tem se efetivado, segundo os entrevistados, por conta de fatores como: falta de tempo; não gostar/não se interessar; não ter sido convidado.

		Nível de ruído na sala indica a necessidade de as crianças serem acolhidas num ambiente separado da reunião de pais.		
--	--	--	--	--

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Partindo do pressuposto de que a participação das famílias na creche é condição necessária para que haja negociação entre esses dois contextos de desenvolvimento da criança, visando à complementaridade das ações, o panorama da participação das famílias na creche, segundo os dados obtidos com os diferentes procedimentos, revela que, apesar de ser considerada muito importante por profissionais e famílias, esta ainda não pode ser tomada como satisfatória. Com efeito, ainda não atingiu o nível mais profundo da relação escola-família, que consiste na participação ativa junto ao Conselho de Escola, além de não aparecer indícios da participação das famílias no processo de elaboração do PPP, e os pais/responsáveis quase não se manifestarem, durante as Reuniões de Pais e Mestres.

Pelos dados das entrevistas com as profissionais, percebe-se que a maioria considera como boa a participação das famílias nas Reuniões de Pais e Mestres. Esse dado demonstra não se contrastar com o que aponta a participação insatisfatória das famílias, na creche, pois, no caso específico das reuniões, a participação muitas vezes é entendida enquanto comparecimento. Assim, embora o índice de comparecimento seja satisfatório, a participação ainda deixa a desejar, no sentido de fazer parte, de envolver-se.

Novamente, a mãe é uma figura de destaque, sendo a pessoa da família que mais participa das trocas cotidianas de informações com as profissionais, assim como em outras situações de relacionamento com a creche. Na medida em que esta se insere cada vez mais no mercado de trabalho, torna-se cada vez menos disponível às tarefas do lar e à educação dos filhos (PORRECA, 2007) e, conseqüentemente, com menores possibilidades de participação. Nesse sentido, conforme dados obtidos na pesquisa documental e nas observações efetuadas na creche, a preocupação da gestão com o horário mais adequado à participação das famílias corresponde a um dos fatores que pode contribuir com a participação, além da ação de convidar os pais para participarem do Conselho de Escola e de outras atividades.

Quanto aos fatores que podem dificultar a participação, os dados das observações realizadas na creche e das entrevistas com profissionais e famílias dizem respeito a questões referentes à organização das Reuniões de Pais e Mestres, bem como aos motivos citados pelos pais/responsáveis para a não participação no Conselho de Escola, dentre os quais a falta de tempo.

Há que se refletir sobre a proposta de participação das famílias, na creche, no sentido de verificar que tipo de família se pressupõe, conforme afirmam Castro e Regattieri (2009), quando citam a proposta de *Abrir a escola para participação familiar* como um dos *Tipos de proposta de interação Escola-família*, que acaba por se restringir a algumas famílias, em geral, aquelas mais próximas da cultura escolar, privilegiando um tipo de família.

A seguir, serão alinhavadas as considerações finais, porém, provisórias, acerca desta investigação, considerando que a discussão sobre a relação creche-família ainda tem muito a ser explorada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Momento de tecer considerações a título de encerramento do trabalho, este tópico se propõe realizar o arremate dos fios que compuseram a trama das discussões apresentadas, ocasião em que há a necessidade de recorrer ao problema da pesquisa e aos objetivos propostos, buscando verificar se estes foram atingidos.

O problema que originou a pesquisa diz respeito à complementaridade creche-família, que culminou no objetivo geral que almejava promover uma reflexão sobre a relação creche-família, a partir do questionamento da ideia de complementaridade preconizada pela LDBEN 9394/96. Segundo tal ideia, a complementaridade se daria a partir de um movimento em que a escola faria o complemento daquilo que primeiramente se processaria em casa, o que pressupõe um determinado tipo de família, a qual reúne determinadas condições, o que Szymanski (1992) denomina como a *família pensada*, a idealizada, que foge do perfil da família que se tem hoje, na realidade, a *família vivida*.

Quanto ao objetivo específico, que consistiu em pesquisar na literatura o conceito de complementaridade e os indicadores da sua presença, na relação creche-família, foi possível concluir que a discussão sobre a complementaridade escola-família aparece ainda de forma incipiente, na literatura pesquisada, pois o conceito não

comparece de forma explícita, mas associado a alguns aspectos, que chamei de indicadores de complementaridade: Conhecimento mútuo; Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições; Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias; Compartilhamento da educação da criança; Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo e Participação da família e comunidade na creche.

Com relação ao objetivo específico – identificar e analisar, através da literatura sobre o tema, fatores que podem interferir na efetivação da complementaridade, no atual momento histórico da família brasileira e da creche pública –, foram destacados os fatores que podem interferir de modo a dificultar a efetivação da complementaridade, conforme apresentados no Quadro 1 deste texto.

No que diz respeito ao último objetivo específico, que foi investigar as relações que se estabelecem entre uma creche pública e as famílias das crianças atendidas, verificando se apresentam indicadores da presença de complementaridade, os principais resultados da análise de dados evidenciaram o que se encontra sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 11 – Principais resultados sobre as relações entre a creche e as famílias

INDICADORES DE COMPLEMENTARIDADE	PRINCIPAIS RESULTADOS
<i>Conhecimento mútuo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tem se efetivado, porém, entre percalços. • Por parte da creche: o conhecimento do perfil das famílias tem contribuído na tomada de decisões pelas profissionais, embora nem sempre efetivadas com base nesse conhecimento. • Por parte das famílias: o conhecimento da creche tem propiciado o estabelecimento de relações de confiança.
<i>Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Certo entendimento, por parte das profissionais e das famílias, com relação ao papel de ambas, ainda que com obscuridades. • Presença de fatores que demonstram dificultar o desempenho dos papéis. • Famílias: dificuldade no estabelecimento de limites, associada à falta de tempo, dentre outros fatores associados ao contexto a que pertencem. • Creche: as dificuldades no desempenho do papel das famílias parecem apresentar reflexos no desempenho de seu papel, comparecendo como entraves ao compartilhamento da educação da criança e, conseqüentemente, à complementaridade creche-família.
<i>Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento da creche auxilia no processo de construção da confiança.

<i>com as famílias</i>	
<i>Compartilhamento da educação da criança</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão de responsabilidades pela educação da criança não tem se dado de forma equitativa. • Creche: demonstra ter assumido grande parte da responsabilidade, prevalecendo seu referencial. • Famílias: carência de trocas com a instituição. • Modelo instrutivo X modelo coevolutivo.
<i>Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de comunicação entre profissionais e famílias. • Diálogo, enquanto reciprocidade, ainda não demonstra ser característico da comunicação.
<i>Participação da família e comunidade na creche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerada muito importante por profissionais e famílias. • Ainda não pode ser tomada como satisfatória, pois: • Não atingiu o nível mais profundo da relação escola-família, que consiste na participação ativa junto ao Conselho de Escola, • Não aparecem indícios da participação das famílias no processo de elaboração do PPP. • Os pais/responsáveis quase não se manifestam durante as Reuniões de Pais e Mestres.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Analisando os resultados presentes nos seis indicadores de complementaridade, foi possível identificar alguns aspectos que se destacaram pela frequência com que compareceram no texto. A dificuldade das famílias, no que tange ao estabelecimento de limites junto às crianças, se apresentou como o aspecto mais recorrente, apontado tanto pelas profissionais da creche como pelas famílias, demonstrando interferir na relação de complementaridade entre ambas.

A falta de tempo das famílias para dedicação aos filhos representou também outro fator que parece afetar a complementaridade, interferindo no desempenho do papel das famílias e, conseqüentemente, no compartilhamento da educação da criança, na comunicação com as profissionais e na participação na creche.

A reciprocidade, as trocas, no sentido de um movimento bilateral entre creche e famílias, necessárias ao estabelecimento de relações de complementaridade, sobretudo quanto ao compartilhamento da educação da criança e à comunicação entre ambas, baseada no diálogo, demonstram não serem predominantes na relação creche e famílias, pois a creche, muitas vezes, parece atuar de forma unilateral e, assim, incompleta.

De maneira bastante significativa, a mãe compareceu, na maioria dos indicadores de complementaridade, como figura de destaque nas relações entre creche e famílias, seja como a principal responsável pelo cumprimento do papel educativo da

família, seja como a pessoa da família que mais participa das situações de relacionamento com a creche.

Partindo do pressuposto de que a relação entre a creche e as famílias se apresentou, de maneira geral, como uma relação com as mães, considero necessário reiterar algumas considerações importantes sobre o universo materno e suas relações com os resultados mais recorrentes desta investigação, entendendo que a discussão sobre gênero perpassa a discussão sobre a relação creche-família.

Considerando a realidade de grande parte das famílias da creche pesquisada, que têm as mães à frente da educação dos filhos, muitas vezes tendo que conciliar essa responsabilidade com o trabalho profissional e os afazeres domésticos, há que se pensar nas condições para o desempenho de seu papel materno, como a disponibilidade de tempo, sem contar as condições materiais, financeiras, dentre outras que interferem nesse desempenho, fazendo com que a creche tenha que assumir muitas incumbências.

Retomando dados do IBGE apresentados anteriormente, neste texto, a proporção de famílias sob a responsabilidade exclusiva da mulher passou de 22,2% para 37,3%, inclusive em presença do cônjuge, ou seja, cada vez mais as mulheres estão assumindo responsabilidades perante a família, outrora concentradas geralmente na figura masculina. Outro dado significativo consiste no fato de que, dentre as famílias que residem na mesma unidade doméstica (famílias conviventes), o tipo mais frequente, 53,5%, é o das monoparentais femininas, isto é, famílias compostas por mãe e filhos, o que evidencia a crescente *matrifocalidade* (PETRINI, 2005).

Outrossim, dados trazidos por Goldani (2002) revelam o grande percentual de mulheres que se dedicam aos afazeres domésticos, além do trabalho remunerado, contrastando com o percentual de homens, sem contar a diferença entre o número de horas semanais gastas nesses afazeres, ficando as mulheres com 22 horas a mais que os homens.

Dessa forma, “[...] o cumprimento das responsabilidades familiares encontra-se relacionado, sobretudo, com a disponibilidade de tempo das mulheres” (GOLDANI, 2002, p.42), o que coincide com os achados desta investigação, em que a falta de tempo das famílias foi apontada como um dos fatores que influenciam a complementaridade creche-família, de modo a dificultá-la.

Nessa mesma linha, Carter e Mcgoldrick (1995, p. 44) consideram que a divisão das responsabilidades familiares para equilibrar a carga de trabalho não está ocorrendo, apresentando-se como oportuna a frase na qual afirmam que “[...] a nossa cultura ainda

deixa as mulheres com a principal responsabilidade pela criação dos filhos, e as culpa quando alguma coisa dá errado.”.

Reconhecer os elementos que compõem o cenário no qual se encontram as famílias e, sobretudo, as mulheres/mães, é imprescindível para compreender os problemas, numa visão de conjunto, ao invés de atribuí-los simplesmente a falhas pessoais no cuidado e educação das crianças.

Assim, a partir do quadro apresentado, é possível concluir que, embora a relação creche-família apresente indicadores de complementaridade, essa relação não vem se processando da maneira como preconizada na LDBEN 9394/96, em que a família desenvolve sua ação e a creche apenas a complementa, haja vista que, com relação ao compartilhamento da educação da criança, a divisão de responsabilidades não tem se dado de forma equitativa.

Assim, a minha tese é a de que o preceito legal não condiz com a realidade, pois prevê uma família idealizada, com a qual a creche tem encontrado dificuldades de compartilhamento da educação da criança, sobretudo no que se refere ao estabelecimento de limites, comprometendo assim a efetivação da complementaridade.

No caso desta pesquisa, em específico, o estabelecimento de limites às crianças apresentou-se de maneira muito veemente como uma dificuldade das famílias, fazendo com que, muitas vezes, as profissionais manifestassem sentimentos de incômodo por terem que empreender essa tarefa de forma solitária. Dessa maneira, a reciprocidade e a influência mútua, necessárias à complementaridade, conforme defendem Castro e Regattieri (2009) demonstram estar comprometidas nesse aspecto.

Compareceu a ideia, tanto manifestada pela creche, como pelas próprias famílias, de que as profissionais são mais eficientes do que os pais/responsáveis em fazer com que as crianças cumpram as regras, porém, não foi considerado o fato de que, no coletivo, relações diferentes daquelas estabelecidas em casa se desenvolvem, fazendo com que a criança manifeste, perante o grupo, comportamentos distintos dos manifestados junto à família.

Além disso, a recorrência com que a temática dos limites compareceu nos dados obtidos levou a questionar acerca da concepção de criança que as profissionais e famílias demonstram possuir – a criança idealizada, tal como a família, ou seja, a criança comportada, obediente, que destoa da criança que se apresenta na realidade.

Conforme mencionado no tópico 6.3.1, ocasião em que foi abordado o processo de realização das entrevistas com as profissionais da creche, o procedimento de

devolução da entrevista às profissionais, permitiu identificar algumas substituições ou supressões de expressões ou frases, de forma a rever a concepção de criança manifestada pelas profissionais, aproximando-a das recentes tendências em termos de discussão na área, como, por exemplo, a supressão da frase “a criança é como o adulto”. Esse fato demonstrou confirmar a existência de concepções acerca da criança idealizada e, ao mesmo tempo, uma possível tomada de consciência do paradoxo destas concepções.

Do mesmo modo, a revisão do conteúdo dos discursos sobre a família demonstrou confirmar a existência de concepções que remetem à família idealizada, na medida em que foram suprimidas ou substituídas algumas frases, de forma a amenizar a crítica contra a família.

No que se refere às opções metodológicas desta pesquisa, identifiquei alguns fatores que podem ter interferido nos resultados. A minha identidade enquanto ocupante de cargo de Supervisão junto ao sistema municipal de ensino do qual a creche faz parte, se sobrepôs à de pesquisadora, pois as profissionais se referiam a mim como “a supervisora” e não como “a pesquisadora”, embora tendo explicitado a elas o meu papel naquele contexto. Infelizmente, o cargo de Supervisão de Ensino ainda carrega resquícios de épocas em que sua atuação era circunscrita à inspeção, à fiscalização das escolas, fazendo com que sua imagem fique atrelada a essa representação profissional. Assim, me parece inerente a existência de preocupação por parte das profissionais em apresentar concepções e práticas que correspondam a um suposto ideal.

Quanto aos critérios para a seleção das famílias, a opção por pais/responsáveis com mais tempo na creche, por um lado, atendeu à necessidade de obtenção de dados, pois abrangeu pessoas com maior repertório acerca da relação da creche com a família, mas, por outro lado, restringiu-se a pais/responsáveis que, possivelmente, gostam da instituição, pois nela permaneceram. Assim, caso tivessem sido entrevistados familiares com menos tempo na creche, talvez os dados fossem diferentes dos obtidos.

De maneira geral, os dados revelaram uma distância entre a *família pensada* e a *família vivida* (SZYMANSKI, 1992), evidenciando que a realidade em que vivem as famílias brasileiras atualmente dificulta a efetivação da complementaridade com a creche, que se mostra incomodada com a situação e com o pouco êxito nas suas tentativas de modificá-la.

Nesse sentido, a proposta por mim defendida de que a complementaridade mútua, no sentido de uma via de mão dupla, na qual creche e famílias se complementem

em benefício da criança, parece não se encaixar na realidade evidenciada pelos dados, levando à negação da complementaridade anunciada no título desta tese. À vista disso, de que maneira creche e famílias podem se complementar se o compartilhamento da educação da criança encontra-se comprometido?

Se o compartilhamento efetivado a partir de continuidades creche-família demonstra estar prejudicado, o compartilhamento através do oferecimento de diferentes práticas culturais à criança apresenta-se como um caminho possível para a complementaridade.

Como exemplos de práticas neste sentido, cito as experiências apresentadas por Nunes e Vilarinho (2001), como convidar os avós para partilharem seu conhecimento com a instituição de Educação Infantil através do preparo de comidas especiais e remédios caseiros, “Museu de Objetos do Tempo da Vovó e do Vovô”, atuação dos avós como contadores de histórias, etc. Tais experiências consistem em situações nas quais as famílias são chamadas a ensinar, a contribuir com sua cultura, ao invés de apenas serem chamadas a ouvir, como comumente se observa nas práticas desenvolvidas pelas escolas.

Essas e outras possibilidades de trocas culturais não excluem a importância de uma sintonia de objetivos entre os principais contextos de vida da criança, o que não pode se dar sem algumas condições.

Resgatando as discussões já apresentadas neste texto, quero destacar a necessidade de ações intersetoriais das políticas públicas junto à educação, apresentando novamente a citação de Sarti e Maranhão (2010, p. 237): “Os profissionais da creche constituem uma rede de apoio à infância, mas requer outros parceiros, como serviços de saúde, serviços de saúde mental, universidades, Poder Judiciário, abrigos temporários [...]”

Além destes parceiros mencionados pelas autoras, cito o Conselho Tutelar como órgão de proteção dos direitos das crianças, porém, constata-se na pesquisa realizada, que a referida instância tem se configurado, principalmente, enquanto medida punitiva junto às famílias que não cumprem com o seu papel junto à criança.

Essa rede de apoio se faz necessária para que creche e famílias não fiquem sozinhas diante do enorme desafio que consiste em educar as crianças, o que valida cada vez mais o provérbio africano: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. S. *Para além do “isto” ou “aquilo”*: o sentido da educação das crianças pequenas a partir da lógica de seus contextos familiares. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 139-156, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 13 fev. 2015.

ALMEIDA, F.C. *Família e educadores da infância*: um diálogo possível. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALVES, A. V. V. *Fortalecimento de Conselhos Escolares*: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. 2010. Dissertação (Mestrado) – UFGD, Dourados, 2010.

ALVES, L. G. *Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

ALVES-PINTO, C. Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In: ALVES-PINTO, C.; TEIXEIRA, M. *Pais e Escola*: parceria para o sucesso. Porto, Portugal: ISET, 2003. p. 21-70.

ANDRADE, R. M. M. de. *Por uma pedagogia cidadã, integrando*: escola, família e comunidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande de Sul, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2008.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Koogan, 1981.

ARIOSI, C. M. F. Eventos artístico-culturais e participação da família na escola de educação infantil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.29, n. 03, p.89-118, set. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000007>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

ASSIS, M. S. S. de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil*: para que, para quem e por quê? 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 87-104.

AZEVEDO, F. *O Arroz de Palma*. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017, p. 11-13.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 1977.

BENEVIDES, M. I. S. *Família, Crianças e Políticas Públicas: Uma Avaliação do Programa Família Brasileira Fortalecida em Fortaleza-CE*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2010.

BHERING, E.; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 063-073, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Org.). *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Curitiba: UFPR, 2013.

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

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Conselhos Escolares: uma estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. *Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, Brasília, DF: MEC, 2006b, 2v.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, UFRGS, 2009b.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2010.

_____. Câmara Federal. *Projeto de Lei nº 6583/2013*. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. 2013a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. *Lei n. 12.796*, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013b.

_____. Congresso Nacional. Lei 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo IBGE*. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2015.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. *Dialógica*, v. 1, n. 1, p. 51-60, 2004.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. A educação das famílias como política educacional: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* ANPED, 2006.

CANIÇO, H.; BAIARRADA, P.; RODRÍGUEZ, E.; CARVALHO, A. *Novos tipos de família: plano de cuidados*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

CARDONA, M. J. (Coord.); VIEIRA, C.; TAVARES, T.-C.; UVA, M.; NOGUEIRA, C. *Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: CIG, 2010. Disponível em: <www.cig.org.pt/guiaoeducacao/>. Acesso em: 22 jul. 2015.

CARDONA, M.J. (Coord.); PISCALHO, I.; UVA, M.; LUÍS, H.; TAVARES, T.-C. Projecto Europeu Toodler: por oportunidades para crianças desfavorecidas e com necessidades educativas especiais durante os primeiros anos de vida. *Cadernos de Educação de Infância*, n. 94, Edição APEI, p.64-68, set./dez. 2011.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. *As mudanças no ciclo de vida familiar*. Uma estrutura para a terapia familiar. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, M. do C. B. de. O lugar da família na política social. In: CARVALHO, M. do C. B. de. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Educ/Cortez, 2003. p.15-22.

CASANOVA, L. V. *O que as crianças pequenas fazem na creche?* As famílias respondem. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina, 2011.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

CECARELLI, P. R. Novas configurações familiares: mitos e verdades. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, jun. 2007.

CERIBELLI, R. F. *A relação família e escola na perspectiva de professores de educação infantil: um diálogo na formação continuada*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2011.

_____. ; CUNHA, R. C. O. B. Educar e cuidar como objetivo da relação família e escola: um diálogo na formação de professores. *Impulso*, Piracicaba, v. 22, n. 54, p. 19-30, maio/ago. 2012.

COMPLEMENTO. In: *Dicionário On Line de Português*. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 27 abr.2017.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA. *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Braga: Barbosa e Xavier, 1999. p. 1-40.

CORRÊA, B. C. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002, p. 120-121.

COSTA, F. N. do A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 61-86.

CUNHA, M. V. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 46-64, Nov. 1997.

DALBERIO, O. A família e sua constituição social. In: JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Org.). *Família: Conjuntura, Organização e Desenvolvimento*. Franca: UNESP – FHDSS, 2007.

DAL'IGNA, M. C. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DIDONET, V. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. *Educação Infantil em tempos de LDB*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

_____. Creche: a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, Brasília, v.18, n. 73, p.11-27, jul. 2001.

_____. *Palavra de... Vital Didonet: parceria escolas e famílias*. Disponível em: <<http://www.tempodecreche.com.br/palavra-de-especialista/palavra-de-vital-didonet-parceria-escolas-e-familias/>>. São Paulo, 30 nov. 2016. Acesso em: 12 dez. 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2016.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica), *CIES e-Working Paper*, n. 60, 2009. Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2016.

ELIAS, C. R.; ALVES, M. F. Formação continuada em EAD: sobre o que escrevem os gestores de escolas públicas de Goiás. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 323-340, jul./dez. 2010.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FARACHE, C. da S. *A relação entre a família e a instituição de educação infantil: descrição reflexiva sobre uma experiência*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2000.

FERNANDES, L. P. Quem aprende na Educação Infantil? A escola ensinando a ser boa-mãe. *Educação*, Santa Maria, v. 31, n. 01, p. 53-66, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

FERREIRA, L. A. M.; GARMS, G. M. Z. Educação infantil e a família: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação. *RBPAAE*, v. 25, n. 3, p. 545-561, set./dez. 2009.

FORTKAMP, E. H. T. *Educação Infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

FORTUNATI, A. *A educação Infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M.C. de. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, H. H. G. O.; MACEDO, L. de. Reuniões de pais na Educação Infantil: modos de gestão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 208-227, jan./abr. 2011.

GENOFRE, R. M. Família: uma leitura jurídica. In: CARVALHO, M. do C. B. de. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p.97-104.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDANI, A. M. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.1, jan./jun. 2002.

GOMES, A. F. B. *A imprescindível relação entre os centros municipais de educação infantil (CMEIs) e as famílias em Curitiba*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p.54-61, nov. 1994.

_____. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: CARVALHO, M. do C. B. de. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p.60-72.

GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. de S.; MALAQUIAS, J. V.; SILVA, C. F. R. da. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Org.) *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

JACQUET, C.; COSTA, L. F. Reflexões acerca da socialização das crianças nas famílias religiosamente plurais. In: PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. S. (Org.) *Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 170-180.

JOSÉ FILHO, M. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Os padrões familiares no atendimento pelo serviço social. In: JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Org.) *Família: Conjuntura, Organização e Desenvolvimento*. Franca: UNESP – FHDSS, 2007. p.139-154.

_____. DALBÉRIO, O. (Org.) *Família: Conjuntura, Organização e Desenvolvimento*. Franca: UNESP – FHDSS, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e Brincadeiras na Educação Infantil. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento, I. Perspectivas Atuais. *Anais...* Belo Horizonte, nov. 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEMO, F. C. S.; SANTOS, C. S.; NOBRE, D. S.; PAULO, F. C. O UNICEF e a gestão das famílias: uma análise a partir das ferramentas legadas por Michel Foucault. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 745-760, 2013.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. A família. In: SHAPIRO, H. L. *Homem, cultura e sociedade*. São Paulo: Fundo de Cultura, 1956. p.303-333.

LUCAS, M. A. O. F. A influência do UNICEF e da UNESCO da Educação Infantil brasileira contemporânea. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 35, p. 126-140, set. 2009.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAIMONE, E. H.; OLIVEIRA, M. O. B.; VIEIRA, G. M. S.; PIERI, M. G. C. de. Família-escola: uma relação possível. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 153-168, jan./dez. 2007.

MAISTRO, M. A. Relação creche e famílias: a quantas andam? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 49 -59, jan./jun. 1999.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. *Interface, Comunicação, Saúde, Educação*, v. 11, n. 22, pp. 257-270, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832007000200006>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p.171. , 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a08v38n133.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. p.53-79.

MATSUI, L. M. *A comunidade na escola: limites e possibilidades para a participação dos pais no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2006.

MAYALL, B. Relações geracionais na família. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 165-186.

MEIRA, M. E. M. *Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais*. Disponível em: <<http://www.compartilhadosaberes.com.br/wp-content/uploads/2015/01/RELAÇÕES-ENTRE-ESCOLA-E-FAMÍLIA.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

MELLO, A. M. Reconhecendo as contradições entre crianças, famílias e educadores: a construção da intimidade. In: MELLO, A. M. et al. *O dia a dia das creches e pré-escolas*. Crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 177-188.

MELLO, S. L. de. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. do C. B. de. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p.51-60.

MENEZES, J. B. A família na Constituição Federal de 1988: uma instituição plural e atenta aos direitos de personalidade. *NEJ*, v. 13, n. 1, p. 119-130, jan./jun. 2008.

Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/1232-2755-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro/São Paulo: ABRASCO/HUCITEC, 1992.

_____. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In. MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 19-51.

_____. (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. *Saúde & Transformação Social*, Florianópolis, v.1, n. 3, p. 02-11, 2011.

_____. SOUZA, E. R. de; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N. C. dos. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In. MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 71-103.

MONÇÃO, M. A. G. *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2013.

MONDIN, E. M. C. *Contexto e comportamento: definindo as interações na família e na pré-escola*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

MONTEIRO, L. P.; SCHILLING, F. I. Autoridade conselheira e a família em crise: como educar? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 235-259, jan./abr. 2013.

MORENO, G. L. *A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2012.

NUNES, D.G.; VILARINHO, L.R.G. "Família possível" na relação escola-comunidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2001, vol.5, número 2, p. 21-19.

OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: <<http://www.obscriancaeadolescente.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./–mar. 2010.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do “Projeto Infância”. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 141-170.

OSÓRIO, L. C. *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PACHECO, A. L. P. de B.; DUPRET, L. Creche: Desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, v. 15, n. 3, p. 103-116, 2004.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PETRINI, J. C. Mudanças sociais e mudanças familiares. In: PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. S. (Org.). *Família, sociedade e subjetividades*. Uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 29-53.

PIFFER-LOPES, C. C. G. P. *Trabalho com famílias na Educação Infantil: concepções e práticas*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente-SP, 2008.

PORRECA, W. Modificações na estrutura e na função da família contemporânea. In: JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Org.). *Família: Conjuntura, Organização e Desenvolvimento*. Franca: UNESP – FHDSS, 2007. p. 57-68.

PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto n° 13.489/99*. Aprova o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente. Presidente Prudente, Prefeitura Municipal, 1999a.

_____. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/index.xhtml>>. Acesso em: 30 dez.2016.

_____. *Lei Complementar n° 79/1999*. Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 1999b.

_____. *Lei Complementar n° 177/2010*. Dispõe sobre a carreira do Educador Infantil, institui seu plano de carreira e remuneração e dá providências correlatas. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2010.

_____. *Resolução Seduc n° 002/2015*. Dispõe sobre o processo de compatibilização de vagas e matrículas para o atendimento à demanda escolar da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), da rede pública municipal de ensino, município de Presidente Prudente, Estado de São Paulo. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2015.

_____. *Projeto Político-Pedagógico*. Presidente Prudente: Prefeitura Municipal, 2016-2018.

PRUST, L. W.; GOMIDE, P. I. C. Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 53-60, 2007.

RITTO, C.; ALVARENGA, B. A casa agora é deles. *Revista Veja*, Edição 2429, ano 48, nº 23, p. 68-75, 10/06/15.

RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. do C. B. de. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p.73-88.

SAISI, N. B. Educação Infantil e família: uma parceria necessária. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 34, p.65-85, jan./jun. 2010.

SAKAMOTO, D. L. Família: construção, organização e reconstrução através dos tempos. In: JOSÉ FILHO, M.; DALBÉRIO, O. (Org.). *Família: Conjuntura, Organização e Desenvolvimento*. Franca: UNESP – FHDSS, 2007. p.19-38.

SAMBRANO, T.M. Relação instituição de Educação Infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 139-155.

SANTOS, L. S. *Pais na creche: construindo relações no diálogo cotidiano*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, 2007.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. do C. B. de. *A família contemporânea em debate*, São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p.39-49.

_____; MARANHÃO, D. G. “A creche é o pai”: instituição pública ou projeção de uma família idealizada? In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p.223-239.

SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. *Família: modos de usar*, 3. ed. Campinas: Papirus, 2010.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, nov. 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. T. G. A. M. da. *A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, I. de O. e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/16.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 2010, pág. 443-464. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>. Acesso em: 27 abr.2017.

SINERGIA. In: *Dicionário do Aurélio On Line*. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SIQUEIRA, R. *A participação nas escolas: um currículo para as famílias?* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

SOUSA, A. P. de; JOSÉ FILHO. M. A importância da parceria família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 44/7, 10 jan. 2008.

STOER, S.R.; SILVA, P. (Orgs). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2005.

SZYMANSKI, H. Trabalhando com famílias. *Cadernos de Ação*. CBIA, IEE/ PUC-SP, n.1, 1992.

_____. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

_____. Família e escola na Educação Infantil: caminhos para diálogo em prol do desenvolvimento na primeira infância. In: PLUCIENNIK, G. A.; LAZZARI, M. C.; CHICARO, M. F. (Org.). *Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil: parentalidade em foco*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2015.

Disponível em: <http://issuu.com/fmcsv/docs/fundamentos_familia?e=3034920/30526136#search> Acesso em: 29 abr. 2016.

_____; ENKIN, I.; FRANCO, F. S.; BARRETO, A. L. Formação de educadores - multiplicadores para o trabalho com famílias: um estudo fenomenológico. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. *Família brasileira fortalecida*. Brasília: UNICEF, 2004.

_____. *Competências familiares na atenção às crianças de até 6 anos: avaliação em oito comunidades*. Brasília: UNICEF, 2005.

VEQUI, V. P. *Educação familiar: colaboração e participação entre escola e família nas dimensões afetiva, cognitiva e de socialização*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2008.

ZAMBERLAN, M. A. T.; ALVES, Z. M. M. B. (Org.). *Interações familiares: Teoria, pesquisa e subsídios à intervenção*. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2008.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROFISSIONAL

Data de aplicação: ___/___/16

Entrevistado(a): _____ Telefone(s): _____

Idade: _____ Escolaridade: _____ Estado civil: _____ Tem filhos? Se sim, quantos _____

Cargo/função na creche: _____ Há quanto tempo trabalha nesta creche? _____ Grupamento (Se prof/educador): _____

Seu horário de trabalho na creche neste ano _____ Quanto tempo de atuação neste cargo/função: _____

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

INDICADORES	QUESTÕES - PROFISSIONAIS DA CRECHE
Conhecimento mútuo	1) Conte pra mim como você acha que as crianças são cuidadas e educadas em casa. Como você consegue saber?
	2) As famílias estão cuidando e educando as crianças da maneira como você acha que deveria ser? Se não, o que tem acontecido que você percebe que não está de acordo?
	3) Você percebe que os pais sabem o que as crianças fazem na creche? Como você conseguiu perceber isso?
	4) No Plano de Ação do PPP da creche consta que há uma visão assistencialista por parte das famílias com relação à creche. Como vocês chegaram a essa conclusão?

	5) Quando a criança entra na creche é realizada uma entrevista com os pais/responsáveis. Fale se essa entrevista tem servido para o seu trabalho e como.
	6) Neste ano a creche não fez comemoração do dia dos pais e das mães, mas comemorou o dia da família na escola em 26 de agosto. Como você vê isso?
Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições	7) Conte como você (a creche) trabalha com as crianças.
	8) Você acha que (você ou a creche) está cuidando e educando as crianças da maneira como gostaria? Se não, como acha que deveria ser? O que está faltando para conseguir isso?
	9) Você percebe se há diferenças entre o que a creche faz e o que a família faz com as crianças? Se sim, quais diferenças?
	10) Percebe mudanças nas crianças com relação a como estavam no início do ano e agora?
	11) Se você pudesse, o que mudaria na forma como pais/responsáveis cuidam e educam as crianças em casa e por quê?
Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias	12) Você percebe que as famílias sentem confiança no seu trabalho (da creche)? Fale um pouco sobre isso.
Compartilhamento da educação da criança	13) Você (a creche) já modificou alguma atitude sua com a criança depois de alguma conversa com os familiares? Qual?
	14) As famílias já modificaram alguma coisa do que fazem em casa com a criança depois que você (a creche) conversou? Conte pra mim como foi.
Comunicação entre os profissionais e a família pautada	15) Qual(is) é(são) os assuntos sobre os quais você mais sente necessidade de conversar com os pais/responsáveis?
	16) Você tem conseguido conversar? O que percebe nessas conversas?

no diálogo	17) Geralmente acontece mais de a creche chamar os pais para conversar do que os pais procurarem a creche. Por que você acha que isso acontece?
Participação da família e comunidade na creche	18) Na maioria das escolas, é comum os profissionais dizerem que os pais que mais precisam vir às reuniões são aqueles não aparecem. Por que você acha que isso ocorre?
	19) Conte pra mim como é nesta creche a participação dos pais nas reuniões.
	20) Agora me fale sobre o que é pra você o Conselho de Escola. Você percebe que as famílias participam ativamente dele? Se não, quais os motivos?
	21) Como você vê a participação dos pais/responsáveis na creche?
Finalização da entrevista	22) Tem alguma coisa que gostaria de falar sobre a relação da creche com a criança e sua família?

Onde constam observações entre parênteses, “a creche” e “da creche”, se aplicam no caso dos profissionais que não trabalham diretamente com as crianças, como gestores e equipe de apoio.

QUESTIONÁRIO - PERFIL DA FAMÍLIA

Data de aplicação: ___/___/16

Entrevistado(a): _____ Endereço: _____ Telefone(s): _____

Nome Fictício	O que é da criança	Mora com a criança?	Idade	Sexo	Cor/Raça	Religião	Ocupação	Situação Conjugal	Grau de instrução	Renda Familiar*	Responsável Legal da criança?	Nº de filhos

*Renda das pessoas que contribuem com o orçamento familiar

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

INDICADORES	QUESTÕES - FAMÍLIAS
Conhecimento mútuo	1) Conte pra mim como você acha que sua criança é cuidada e educada na creche. Como você consegue saber?
	2) A creche está cuidando e educando sua criança da maneira como gostaria? Se não, o que tem acontecido que você percebe que não está de acordo?
	3) Você sabe o que as crianças fazem na creche? Conte o que sabe e como ficou sabendo.
	4) Quando a criança entra na creche é realizada uma entrevista com os pais/responsáveis. Você fez? Se sim, percebe que ela serve para quê? Se não fez, quais os motivos?
	5) Neste ano a creche não fez comemoração do dia dos pais e das mães, mas comemorou o dia da família na escola em 26 de agosto. Fale o que achou dessa ideia. Você participou? <i>(para saber se conhecem a proposta da escola com relação às comemorações que envolvem a família)</i>
Diferenciação e clareza dos papéis de ambas as instituições	6) Conte como você cuida da sua criança.
	7) Você acha que está cuidando e educando sua criança da maneira como gostaria? Se não, como acha que deveria ser? O que está faltando/dificultando para conseguir isso?
	8) Você percebe se há diferenças entre o que a creche faz e o que a família faz com as crianças? Se sim, quais diferenças?
	9) Percebe mudanças na criança depois que a criança começou a frequentar a creche?

	10) Se você pudesse, o que mudaria na creche e por quê?
Estabelecimento de laços de confiança por parte da creche com as famílias	11) Você sente confiança no trabalho realizado com sua criança? Fale um pouco sobre isso.
Compartilhamento da educação da criança	12) Você já modificou alguma atitude sua com a criança depois de algum esclarecimento ou de alguma conversa feita com profissionais da creche? Qual?
	13) A creche já modificou alguma coisa do trabalho com a criança depois que você conversou? Conta pra mim como foi.
Comunicação entre os profissionais e a família pautada no diálogo	14) Qual(is) é(são) os assuntos sobre os quais você mais sente necessidade de conversar com os profissionais da creche?
	15) Você tem conseguido conversar? Nessas conversas você se sente à vontade para falar, opinar?
	16) Geralmente acontece mais de a creche chamar os pais para conversar do que os pais procurarem a creche. Por que você acha que isso acontece? (<i>informação obtida através da análise dos registros do livro de atendimentos aos pais</i>)
Participação da família e comunidade na creche	17) Você costuma participar de reuniões de pais? Se sim, o que acha destes momentos? Se não, quais os motivos?
	18) Agora me fale sobre o que é pra você o Conselho de Escola. Você participa dele? Se não, quais os motivos?
	19) Como você vê a participação dos pais/responsáveis na creche?
Finalização da entrevista	20) Tem alguma coisa que gostaria de falar sobre a relação da creche com a criança e sua família?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A Educação Infantil complementa a ação da família? Retratos de uma creche pública municipal”

Nome da Pesquisadora: Claudia Cristina Garcia Piffer

Nome da Orientadora: Célia Maria Guimarães

1. **Natureza da pesquisa:** o sr(a sra.) está sendo convidado(a) participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as relações que se estabelecem entre creche e famílias.
2. **Participantes da pesquisa:** profissionais e familiares de crianças atendidas pela rede pública de ensino de Presidente Prudente-SP.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o sr.(a sra.) permitirá que a pesquisadora o(a) entreviste.
4. **Sobre as entrevistas:** Será utilizada a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2002), cujas questões foram elaboradas tendo em vista os objetivos da pesquisa. A condução da entrevista também ocorrerá de acordo com a proposta de Szymanski.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (caso haja algum desconforto percebido ou comunicado pelos sujeitos participantes, o sujeito terá liberdade de desistir da participação). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
Os participantes terão acesso ao que for escrito, podendo sugerir alterações, caso discordem de algo. A pesquisadora se compromete a dar um retorno aos participantes sobre os resultados da pesquisa, de forma coletiva, depois que o trabalho estiver concluído, em momento a combinar com a direção da escola.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o sr (a sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com a reflexão sobre a complementaridade creche-família proposta pela legislação vigente. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** o sr.(a sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. O sr.(a sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(a sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações

sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Claudia Cristina Garcia Piffer (98147-6047 ou 3909-6878)

Orientador: Célia Maria Guimarães (3222-7207)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andréia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

Anexo A – Cópia do bilhete da *Reunião de Pais e Mestres* do 3º bimestre

Srs. Pais ou responsáveis:
Informamos que haverá reunião de pais
segunda-feira **(10/10/16)** às 19h00.
Sua presença é fundamental!

A direção
06/10/16

ANEXO B – Pauta da Reunião de Pais e Mestres do 3º bimestre**REUNIÃO DE PAIS – 06/07/16****Pauta:**

- Assinar lista de presença
- AGRADECIMENTOS
- Mensagem (?)

Retomar algumas regras da escola:

- Retirada de fraldas (para o BII), família continuar o trabalho iniciado na escola;
- Enviar os materiais solicitados na lista (roupas e calçados, explicar a importância do material, tanto do pessoal quanto o pedagógico, para desenvolvimento das atividades diárias);
- Os pais ou responsáveis devem assinar ou visar diariamente o caderno de recados com os bilhetes enviados pela escola e o mesmo deve PERMANECER DIARIAMENTE NA BOLSA;
- Os pais ou responsáveis devem assinar o caderno de entrada e saída todos os dias;
- Fazer a primeira higiene em casa. O banheiro de entrada da escola não deve ser utilizado para trocas de fraldas, roupas e higiene do rosto e boca da criança;
- Olhar diariamente o cabelo (piolhos) e cortar as unhas em casa (higiene e arranhões);
- É de responsabilidade dos pais saber o nome das referências e grupamento do aluno;
- Não trazer para a escola: guloseimas, brinquedos, moedas, pulseiras e brincos (se a criança usar brinco, o mesmo deve ser pequeno para evitar acidentes, a escola não se responsabiliza por perdas, pois a própria criança pode tirar);
- Falar sobre atrasos na entrada e saída, respeitar horários;
- Os pais só devem se dirigir às salas nos horários estipulados pela escola (de manhã 7H e de tarde 12H30, baseando-se pelo relógio da nossa escola e não pelo sinal da escola vizinha);
- Evitar trazer a criança dormindo ou no colo (maternais);
- Explicar aos pais o motivo da não comemoração de algumas datas comemorativas (e que escolhemos apenas duas no ano: dia das crianças e encerramento do ano). Dias das mães e pais será comemorado como “dia da família”
- Os assuntos tratados nas reuniões não serão retomados em outros momentos. Caso não possa comparecer na reunião, deverá aguardar a próxima, do bimestre seguinte, para saber sobre o desenvolvimento de seu filho (a);
- Explicar o trabalho que foi desenvolvido no 2º bimestre
- Entregar os trabalhos realizados em pastas ou envelopes A;
- Solicitar a leitura e assinatura na ficha de desenvolvimento;
- Outros

ANEXO C – Pauta da Reunião de Pais e Mestres do 4º bimestre**Reunião de pais – 06/12/16****PAUTA**

- 1 – Assinar lista de presença
- 2 – Ler e assinar a ficha de avaliação
- 3 – Entrega das atividades
- 4 – Falar sobre a festinha (07/12) e dia de encerramento das aulas (16/12)
- 5 – Atendimento individual para os pais que necessitarem

Anexo D – Cópia da mensagem lida na *Reunião de Pais e Mestres* do 3º bimestre**Os mandamentos de Maria Montessori para os pais**

1. Lembre-se sempre de que a criança aprende com o que está ao seu redor. Seja seu melhor modelo.
2. Se você critica muito o seu filho, a primeira coisa que ele aprende é julgar.
3. Por outro lado, se você o elogia regularmente, ele vai aprender a valorizar.
4. O que acontece se você mostrar a sua hostilidade a uma criança? Ela vai aprender a brigar.
5. Se for ridicularizada com frequência, a criança se tronará uma pessoa tímida.
6. Ajude seu filho a crescer se sentindo seguro em todos os momentos, e ele aprenderá a confiar.
7. Se você menospreza o seu filho frequentemente, um sentimento muito negativo de culpa irá se desenvolver nele.
8. Faça seu filho ver que as ideias e opiniões dele são sempre aceitas, assim, ele se sentirá bem consigo mesmo.
9. Se a criança vive em uma atmosfera onde se sente cuidada, integrada, amada e necessária, aprenderá a encontrar o amor no mundo.
10. Não fale mal de seu filho nem quando ele está perto e nem quando está longe.
11. Concentre-se no fato de que seu filho está crescendo e se desenvolvendo da melhor forma possível. Valorize sempre o lado bom da criança, para que nunca haja espaço para o mal.
12. Sempre ouça ao seu filho e responda quando ele se aproximar de você com uma pergunta ou um comentário.
13. Respeite seu filho, mesmo que ele tenha cometido um erro, apoie-o e corrija-o, agora ou um pouco mais tarde.
14. Você deve estar disposto a ajudar seu filho se ele estiver a procura de algo, mas também deve estar disposto a deixá-lo encontrar as coisas sozinho.
15. Quando falar com seu filho, faça-o sempre da melhor maneira. Ofereça a ele o melhor que há em você!

Quem foi Maria Montessori;

Educadora, médica e pedagoga. É conhecida pelo método criativo que desenvolveu e que ainda é usado hoje em dia em escolas públicas e privadas mundo afora. Destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Para ela, liberdade e disciplina se equilibrariam, não sendo possível conquistar uma sem a outra.

ANEXO E - Cópia da lembrancinha do Dia da Família na Escola

Felicidade baseada em
Amor!
Momentos de
Intimidade e
Liberdade que
Influenciam para a vida toda;
Amo minha família!



Dia da família –
(nome da escola)

26/08/16

ANEXO F - Cópia do bilhete anexado à transcrição das entrevistas

(nome da pessoa entrevistada)

Fique à vontade caso queira mudar algo no texto.

Marque com caneta para eu saber.

Venho buscar dia (especifiquei a data).

Favor deixar com (nome da Orientadora) ou (nome da diretora) no envelope lacrado com cola ou grampeador.

Obrigada.

Claudia