

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

SORRANA PENHA PAZ LANDIM

**ENTRE TENSÕES E PROPOSIÇÕES:
A RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE**

PRESIDENTE PRUDENTE

2020

SORRANA PENHA PAZ LANDIM

**ENTRE TENSÕES E PROPOSIÇÕES:
A RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE**

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

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

Presidente Prudente

2020

Landim, Sorrana Penha Paz

Entre tensões e proposições: a relação família e creche /
Sorrana Penha Paz Landim. -- Presidente Prudente, 2020
127 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente
Prudente

Orientadora: Cinthia Magda Fernandes Ariosi

1. Relação família e creche. 2. Educação Infantil. 3.
Crianças. 4. Legislação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Entre tensões e proposições: a relação família e creche

AUTORA: SORRANA PENHA PAZ LANDIM

ORIENTADORA: CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

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

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI (Participação Virtual) Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI (Participação Virtual) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA (Participação Virtual) Departamento de Educação / UNESP Câmpus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 23 de novembro de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico à minha família que foram e são meus maiores incentivadores e inspirações em muitas linhas aqui escritas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, o idealizador da instituição familiar, a qual tanto amo, obrigada por colocar em meu coração esse tema e por me sustentar até aqui.

Salvandar, Soraia, Soane e Salvandar Junior, vocês têm total influência em minha vida acadêmica, cada um com sua particularidade. Agradeço as orações, as caronas, a paciência e os conselhos em minhas crises acadêmicas, agradeço por sempre me lembrarem de comer e dormir bem e de muitas vezes prepararem essa comida para mim. A escolha da temática família tem forte influência de diversas coisas que vivi e aprendi em casa. Pai e mãe obrigada por serem um exemplo de pais participativos que buscam sempre o diálogo, vocês contribuem com a sociedade na educação que nos deram. Irmãos, obrigada por serem pessoas sensacionais, por incentivarem e participarem de perto de todo esse processo. Vocês fazem parte dessa conquista por me darem total suporte - financeiro, físico, emocional e espiritual - para que conseguisse chegar até aqui. Família, amo vocês!

Pedro, você chegou entre as minhas maiores crises em relação ao mestrado e aceitou participar de perto dessa loucura. Obrigada por ser parceiro, por ser paciente e me ajudar tanto. Obrigada por juntamente com a minha família, ter me incentivado a concluir esse mestrado. Você faz parte dessa conquista também. Obrigada por me dar certeza que é com você que eu quero constituir família. Amo você!

Agradeço os meus amigos da graduação e da pós que me acompanharam e incentivaram no processo. Quero destacar em especial as companheiras do mestrado Nathalia, Amanda e Fabiana que compartilharam comigo os lamentos e vitórias da caminhada acadêmica. Também sou grata aos alunos do 3º ano da pedagogia (vespertino e noturno) que sem dúvida contribuíram para minha formação acadêmica.

Aos familiares, alunos e funcionários da Escola Municipal Mario Peretti, local que aprendi e tive experiências significativas sobre relação família e creche. À turma do Berçário 1 de 2017, em vários momentos me lembrei das práticas pedagógicas, dos bebês e de suas famílias que me inspiraram nessa pesquisa. Inclusive me lembrando o motivo do meu tema, obrigada papais que mandaram fotos, áudios palavras de carinho em momentos que estava sendo bem difícil escrever. Muito obrigada pela parceria de cada um. Vocês me motivam a continuar!

Agradeço a Cinthia, orientadora e amiga, que confia em minha capacidade desde a graduação. Ela também foi uma das pessoas que me incentivaram nas tentativas do processo

seletivo do mestrado. Obrigada por cada orientação, cada ajuda, conversa, por permitir pegar as aulas na Univesp e na pedagogia. Por ser essa professora que incentiva uma formação completa dos alunos de pós graduação! Foi uma benção tê-la como minha orientadora!

“Não cabe ao Estado, via escola pública, substituir a responsabilidade que a família tem, a menos que ela esteja em situação de descuido total. Cabe à instituição promover a autonomia, a solidariedade e a formação crítica, mas a responsabilidade principal continua sendo da família e ela não pode se eximir disso.”

(Mario Sergio Cortella.)

RESUMO

Este trabalho aborda a relação família e creche a partir da legislação e estudos teóricos. É uma dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente. O trabalho teve como objetivo compreender a relação entre família e creche, do ponto de vista legal e teórico, enquanto possibilidade para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos. Para alcançar este objetivo e verificar algumas hipóteses que foram levantadas, utilizou-se a abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa bibliográfica no banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os descritores: Família AND Creche AND “Educação Infantil”, com recorte temporal de 2009 a 2018. Além disso, foi realizada uma análise documental das legislações vigentes. Afim de complementar as discussões e análises também foram utilizados teóricos que discorrem sobre família e creche brasileiras. A partir dos resultados destas pesquisas e análises dos documentos, o trabalho foi dividido em três seções. Concluiu-se que conforme as legislações, a família tem responsabilidades em relação à criança e que o Estado deve apoiar a instituição familiar, dando a ela possibilidades para o cuidado com os pequenos. Entendeu-se que a creche deve complementar a ação da família, olhando a criança como um ser integral. Porém, percebeu-se a partir das dissertações, teses e demais teóricos da área, que a família enfrenta diversas crises e desafios e que existe uma idealização da família. Observou-se que há sentimentos inadequados que podem minar a relação família e creche, mas que atitudes e posicionamentos devem ser cultivados desde o período de inserimento da criança na instituição, para evitar conflitos, pois o bom relacionamento família e creche contribui para a educação formal e informal e consequentemente para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Relação Família e Creche; Educação Infantil; Criança; Legislação.

ABSTRACT

The current essay approaches the family and daycare institution relationship based on legislation and theoretical studies. It is a dissertation presented to the Post Graduate Program in Education of the Universidade Estadual Paulista, Faculty of Science and Technology, Campus of Presidente Prudente. The work aimed to understand the relationship between family and daycare institutions from a legal and theoretical point of view, as a possibility for the whole development of the children aged from 0 to 3 years old. In order to achieve this objective and verify some hypotheses that have been raised, the qualitative approach was used, conducting a bibliographic search in the CAPES Thesis and Dissertations database using the descriptors: Family AND Daycare institution AND “Child education”, with a time frame from 2009 to 2018. In addition, a documentary analysis of the current legislation was carried out. In order to complement the discussions and analyzes, theorists who discuss Brazilian family and day care were also used. Based on the results of this research and analysis of the documents, the work was divided into three sections. It was concluded that according to the legislation, the family has responsibilities in relation to the child and that the State must support the family institution, giving it possibilities for the care of the minors. It was understood that the nursery should complement the family's action, looking at the child as an whole and integral being. However, it was realized from the dissertations, thesis and other theorists in the area, that the family faces several crises and challenges and that there is an idealization of the family. It was observed that there are inadequate feelings that can undermine the relationship between family and daycare, but that attitudes and positions must be cultivated since the child's insertion in the institution, to avoid conflicts, as the good relationship between family and daycare contributes to formal and informal education and consequently for the child's development.

Keywords: Family and Nursery Relationship; Child education; Kid; Legislation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das Hipóteses	19
Quadro 2: Os Status de Verificação das Hipóteses.	48
Quadro 3: Atualização do Status de Verificação das Hipóteses	83
Quadro 4: Dissertações e Teses Pesquisadas	87
Quadro 5: Atualização do Status de Verificação das Hipóteses – Seção 3.....	116
Quadro 6: Conflitos, posicionamentos e atitudes na relação família e creche.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Ação Direta Inconstitucional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCI – Centro de Convivência Infantil

CF 1998 – Constituição Federal de 1988

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

ECA 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente

GEPPi – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância

LDBEN 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional da Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1 – FAMÍLIA E CRECHE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	22
1.1 Família: base da sociedade e protagonista da educação das crianças.....	24
1.2 A creche complementa o papel da família na educação das crianças pequenas.....	33
1.3 Sintetizando a relação família e creche nas legislações brasileira.....	44
SEÇÃO 2 – A REALIDADE DA FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM A CRECHE.....	50
2.1 A realidade atual da família brasileira.....	50
2.2 A família e sua relação com a creche	63
2.3 Sintetizando a relação família e creche.	80
SEÇÃO 3 – A RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE DE ACORDO COM AS TESES E DISSERTAÇÕES.....	85
3.1 A relação família e creche no <i>inserimento</i> da criança na instituição escolar	91
3.2 A relação família e creche no convívio da criança na instituição escolar	98
3.3 A relação família e creche no <i>feedback</i> da instituição escolar	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

INTRODUÇÃO

Ao olhar minha trajetória acadêmica, percebo que o tema dessa pesquisa originou-se não somente de minhas experiências e exemplos do meu contexto familiar, mas também de tudo que vivi como estagiária, educadora e pesquisadora dentro de algumas escolas de Educação Infantil, a partir de minhas vivências durante e após minha graduação (2013-2016) no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente.

No segundo ano do curso iniciei um estágio remunerado no município de Rosana, especificamente no distrito de Primavera, interior de São Paulo, pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), no período de 1 ano e 4 meses. Nesse estágio tive meus primeiros contatos e experiências com crianças da Educação Infantil, na creche com faixa etária de 0 a 3 anos, observando as vivências e tendo a oportunidade de articular a teoria da graduação com a prática do estágio.

Durante o curso, também fiz o estágio obrigatório de creche em uma escola na cidade de Regente Feijó, que foi uma das minhas melhores experiências dos estágios obrigatórios da graduação. Outro contato que tive com crianças de 0 a 3 anos foi no Centro de Convivência Infantil (CCI) da UNESP de Presidente Prudente, através do projeto intitulado *O trabalho pedagógico na primeira infância*, vinculado ao Núcleo de Ensino (2016), em que fui bolsista, trabalhando com crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses. Nesse período fui descobrindo a importância da pesquisa acadêmica e ingressei no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPPI).

Em 2017, comecei a trabalhar, como educadora infantil em uma escola municipal em Presidente Prudente, com o berçário. Essa experiência rica e singular de trabalho me proporcionou aprendizagens significativas sobre a Educação Infantil, de modo especial na creche, pois trabalhei com crianças na faixa etária de 5 meses a 1 ano e 6 meses como a responsável pela turma e não mais como estagiária.

Ao ser educadora responsável pela sala tive a oportunidade de ter mais contato não só com as crianças, mas também com as famílias. Interessei em olhar os pequenos como um todo, não apenas no momento em que estão na escola, mas buscando entender um pouco melhor sobre seu cotidiano em casa - como era seu sono, alimentação e convivência familiar - pois observava que as crianças em casa e sua relação com os pais, refletia no dia a dia escolar.

Também eram comuns colegas de trabalho afirmando que “Isso é papel da mãe, eu não vou fazer, aqui eu ensino, educação formal!” ou também, “Mas essa mãe nem trabalha, que folgada que ela é”. Houveram situações em que mães me perguntavam algo sobre a criança, pois ela havia aparecido com alguma marquinha de machucado e por curiosidade ou preocupação a mãe do meu aluno queria me comunicar o ocorrido, então outras colegas de trabalho diziam “ela quer falar que foi na escola, quer ferrar você, isso aí é pra ficar livre do que aconteceu em casa, ela está querendo te acusar”. Nesses momentos eu procurava entender a mãe, me colocar no lugar dela, lembrando o que tinha acontecido com aquela criança e buscando entender a preocupação da mãe em relação ao filho, sem preconceber que ela estava me acusando de algo.

Então percebi que muitos professores – e gestores também - pensam assim e ficam na retaguarda com medo das acusações dos pais, dessa forma bloqueiam o contato criando estereótipos. “Ah, a mãe já foi presa, o pai está preso”; “Essa mãe é mentirosa, isso é pra te enrolar”. Essas falas eram ditas antes de ouvir o que as famílias realmente queriam dizer, sem dar-lhes oportunidade de explicação. Essas situações eram formas de desanimar a aproximação das famílias que de fato estavam interessadas em saber sobre a educação dos filhos na creche, desestimulando ainda mais os pais desinteressados.

Para Villela e Archangelo (2017), entre todos os níveis de ensino, a educação infantil tem uma especificidade sobre a relação família e escola, pois os familiares precisam sentir essa continuidade entre os modos de ser da família e a instituição escolar. Mas além de se sentirem seguros em relação aos cuidados dispensados aos seus filhos, estes também precisam perceber que terão abertura ao diálogo nos espaços escolares. E aos profissionais da instituição cabe a função de proporcionar essa segurança, abrir estes espaços e reconhecer a importância dessa relação com as famílias.

Instaurada a parceria, sem dúvida diminuiriam os conflitos vividos atualmente na relação com as famílias, geradores de uma tensão continuada. E tensão inútil (e evitável) cansa mais do que trabalho. (SZYMANSKI, 2007, p. 215).

Para Szymanski (2007) muitas vezes a escola entra em conflitos desnecessários e isso faz com que as famílias se afastem mais, ao invés de se interessarem pela vida escolar de seus filhos. Dessa forma, a instituição escolar, dependendo das atitudes e falas, acabam colocando obstáculos no elo família e escola, não entendendo o quão importante é a participação dos responsáveis na instituição.

Essas experiências somadas com as minhas vivências no estágio obrigatório, estágio remunerado e com minha atuação no projeto do Núcleo de Ensino me levaram a lançar um

olhar mais atento às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, observando muitos aspectos e manias que essas crianças trazem de casa.

Cabe agora introduzir alguns conceitos importantes que serviram como base para o surgimento das questões que nortearam o presente trabalho. Para isto serão utilizados alguns autores que fizeram parte da revisão bibliográfica, de forma que o leitor possa conhecer previamente alguns dos trabalhos utilizados na presente pesquisa.

Ao tratar da relação família e creche, a distinção dos dois formatos de educação tem sido avaliada. A sociedade em seu desenvolvimento coletivo estabeleceu instrumentos formais de educação, mas também reconhece o papel fundamental da educação informal. Conforme Gohn (2006) quanto a educação formal, refere-se à educação que ocorre por meio de uma instituição física que segue um programa pedagógico, desenvolvendo diversas disciplinas, organizando conteúdos e desempenhada por professores formados. Já quanto a educação informal, trata-se daquela que ocorre por meio da relação da criança com o meio. Quanto a isto, se reconhece que a família tem papel fundamental por ser o ambiente em que a criança está inserida a maior parte do seu tempo.

Porém, os pontos de convergência entre família e creche, educação formal e informal é, primeiramente, o entendimento de que a família deve estar presente no processo pedagógico da educação formal. Em segundo lugar, pensa-se na cooperação da instituição escolar com a família na educação informal.

Em muitas práticas escolares, como percebidos nas pesquisas avaliadas e discutidas na terceira seção, se reduzem a participação da instituição escolar na educação informal, ao feedback dos professores nas reuniões de pais, tornando rasa a contribuição da creche com a família. A recíproca também é verdadeira, a participação da família na educação formal, em geral, limita-se a estes encontros em reuniões formais.

Além de introduzir os aspectos sobre a Educação formal e informal, cabe discorrer brevemente sobre a indissociabilidade do educar e cuidar. Este ponto passa a ser importante, pois quando cuidar deixa de ser uma atividade da educação – na higiene, alimentação e cuidados básicos – percebe-se equivocadamente que a Educação Infantil é primariamente assistencial. Entretanto, o cuidar e educar andam juntos e quando a criança está sendo cuidada, ela está sendo educada e vice-versa. Sobre esta indissociabilidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica discorrem:

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e

adultos [...] Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p. 18-19)

Ao abordar este tema Silva (2011) discorre conectando as instituições Família e Escola nas responsabilidades conjuntas de educar e cuidar, com vista ao desenvolvimento integral da criança. Sendo que apesar das instituições terem suas especificidades, trabalhando a educação nos aspectos formais e informais, ambas têm como alvo o desenvolvimento integral da criança e a indissociabilidade do educar e cuidar como ferramenta para tal.

Escola é escola; família é família. Entretanto, apesar de possuírem características diversas e peculiares, ambas as instituições apresentam alguns pontos em comum: promover o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, tanto a escola como as famílias precisam compartilhar ideias e anseios em função de um único objetivo: o cuidar e o educar. (SILVA, 2011, p. 85)

Apesar disto, Pereira (2017) ao discutir a expectativa das famílias quanto a educação moral na Educação Infantil, demonstra que para muitos educadores esta função é responsabilidade da família. Algumas frases refletem isto, tal como “Esta criança tem este mau comportamento, mas também, olha a família, é culpa da família!”. Por outro lado, a família ainda acha que a creche é um depósito de crianças. A pesquisadora ao aplicar seu questionário, notou que apenas uma família procurou a creche para propiciar a socialização da criança, enquanto as demais demonstraram que a criança estando na creche liberava a mãe para trabalhar.

A discussão sobre a indissociabilidade do educar e cuidar veio a tona a partir da percepção de que, no passado, as creches se limitavam ao âmbito do cuidado. Em contrapartida, a autora Oliveira (2018) – pesquisada no presente trabalho, demonstra que de forma reativa muitas instituições de Educação Infantil têm atuado no extremo oposto, de forma cognitivista, priorizando o educar e a alfabetização em detrimento ao trocar fraldas, por exemplo, como se esta última fosse de cunho inferior. Sendo assim, a compreensão correta da infância e o desenvolvimento integral da criança auxilia na busca do equilíbrio da relação indissociável entre educar e cuidar.

Em relação a Educação formal e informal, a indissociabilidade do educar e o cuidar, confrontado com a realidade observada nas escolas e verificadas nesta pesquisa, observou-se

que a discussão da relação Família e Escola se faz importante em vista dos desafios, que são ainda maiores quando se trata da educação de crianças de 0 a 3 anos.

Isto porque, no que diz respeito a história da educação formal, esta faixa etária entrou a pouco tempo como primeira etapa da educação básica em nossas legislações. Sendo assim, a Educação Infantil é “bebê” no desenvolvimento das melhores práticas quando se refere a educação de crianças de 0 a 3 anos.

Aliado a isto, temos o fato de que nossa sociedade vem se transformando rapidamente. Apontamos brevemente aqui duas razões que sintetizam estas transformações. A primeira delas é a presença da mulher no mercado de trabalho, dando-lhe poucas opções quanto ao cuidado de seus filhos, se não contratar uma cuidadora (realidade mais frequente na classe média e alta) ou deixá-los nas creches (CASANOVA, 2011). Já a segunda razão diz respeito ao desenvolvimento tecnológico que tem transformado todas as relações, desde as primeiras relações criança e família, até a relação do indivíduo com trabalho, sociedade, informação, formação e conhecimento. A respeito das transformações da família no mundo pós-moderno que vivemos Cunha (2013, p. 145) discorre

Olhar para a família da pós-modernidade é constatar o quanto a organização familiar tem sido afetada com o impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Este é o mundo da tecnologia, em que as mudanças ocorrem em uma velocidade impressionante e assustadora. A família tem sofrido o impacto das exigências e pressões advindas da luta pela sobrevivência. A busca pelo equilíbrio entre vida pessoal, familiar e profissional passou a ser um grande desafio de amplas dimensões para todos nós. [...] Pouco tempo sobrou para o desempenho das funções familiares; e como consequência disso, as estruturas das famílias estão frágeis, os relacionamentos passaram a ser superficiais, e o adoecimento físico, emocional e mental tornou-se a linguagem que se apresenta para falar do sofrimento familiar.

Por fim, ainda prevalece a compreensão reducionista do papel da creche no desenvolvimento do indivíduo. O que é compreensível, em certo ponto, já que a creche, como o parágrafo em destaque sinalizou, supre uma ausência materna no lar. A conclusão óbvia diante deste fato é que a creche tem papel de cuidadora e função assistencialista (LIMA, 2013).

Desta maneira, em convergência com o que Casanova (2011) observou, é importante prosseguir na discussão da relação família e creche, traçando um melhor entendimento sobre quais são os motivos que levam a família a não participarem da educação formal, bem como a falta de sucesso das creches em auxiliar as famílias na educação informal, comunicando-as o seu real valor, que supera a esfera assistencial e perpassa pelo desenvolvimento integral da criança.

Desta forma, a partir das experiências relatadas e dos conceitos introduzidos, emergiram os seguintes questionamentos: O que a legislação brasileira orienta sobre o papel da creche e da família na educação da criança? Como a legislação distingue tais papéis? O que a lei diz sobre a relação família e creche (0 a 3 anos) e sua influência no desenvolvimento da criança? Quais são as práticas e a realidade da família brasileira e de sua relação com a creche a partir dos referenciais teóricos? E quais práticas são importantes para uma relação família e creche saudável que beneficia o desenvolvimento da criança?

Portanto, definiu-se que objetivo geral deste trabalho é compreender a relação entre família e creche, do ponto de vista legal e teórico, enquanto possibilidade para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos.

As hipóteses iniciais deste trabalho são: Em geral, há uma distância entre o idealismo outorgado pela lei e a realidade das famílias brasileiras (Hipótese 1 – H1). De forma geral, a relação família e creche, na prática, não está em conformidade com o proposto por lei (Hipótese 2 - H2). Esta inconformidade interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, ao passo que, se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento (Hipótese 3 – H3). De modo que a aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche (Hipótese 4 – H4).

Quadro 1: Relação das Hipóteses

Hipóteses	Abrev.	Foco de observação	Pressuposição
Hipótese 1	(H1)	A família brasileira na percepção da legislação e na realidade.	Em geral, há uma distância entre o idealismo outorgado pela lei e a realidade das famílias brasileiras.
Hipótese 2	(H2)	A relação família e creche na legislação e na prática.	De forma geral, a relação família e creche, na prática, não está em conformidade com o proposto por lei.
Hipótese 3	(H3)	A relação família e creche e o desenvolvimento integral da criança	A inconformidade apresentada na H2 interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, ao passo que, se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento.
Hipótese 4	(H4)	A relação família e creche e a educação formal e informal.	A aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Para alcançar o objetivo proposto e verificar as hipóteses levantadas, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, que conforme Chizzotti (2003) é uma metodologia transdisciplinar, porém, utilizada normalmente em pesquisas das ciências humanas e sociais.

Godoy (1995), dá exemplos de pesquisa qualitativa em âmbito exploratório, descritivo e também explicativo, mais voltados às relações sociais, afirmando que,

Quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. (GODOY, 1995, p. 63).

Para esta mesma autora, quando a pesquisa qualitativa é descritiva, a palavra ocupa lugar de destaque nessa metodologia e dessa forma desempenha um papel importante na obtenção de dados e na disseminação dos resultados. A escrita pode ser realizada sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, que podem ser utilizadas como fonte para a coleta de dados. E no caso da presente pesquisa, a escrita se desenvolveu a partir da coleta e análise de dados obtidas nas leituras bibliográficas levantadas. Portanto, se trata de uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa.

Com o objetivo de responder os questionamentos e alcançar o objetivo acima será analisado o que está proposto nas principais legislações brasileiras sobre a relação família e creche e seus respectivos papéis, dialogando com a realidade observada por referenciais teóricos e teses e dissertações que lidaram com esta temática.

Em se tratando de revisão bibliográfica, tendo em vista responder os questionamentos levantados quanto ao papel da legislação brasileira referentes a relação família e creche, realizou-se uma análise documental nos documentos legais brasileiros, a saber, na Constituição Federal de 1988 (CF 1988), Estatuto da Criança e do adolescente (ECA 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996), Plano Nacional da Educação de 2001 (PNE 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2009 (DCNEI), Plano Nacional da Educação de 2014 (PNE 2014) e o Marco Legal da Primeira Infância de 2016. Estas leis foram observadas a fim de compreender o que as mesmas afirmavam sobre o conceito de família e creche, a relação entre ambas e seus respectivos papéis.

Foi levantado a partir da banca de qualificação dois referenciais teóricos para contrapor as determinações observadas na lei com a realidade das famílias e das creches brasileiras. Desta forma, as coletas e análise de dados incluíram José Martins Filhos – autor, médico pediatra – que discorre a respeito da realidade da família brasileira e Fábio C. B. Villela & Ana Archangelo que lidam com a relação família e escola e suas nuances psicossociais.

Além da análise documental, também foi realizada a pesquisa bibliográfica no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o intuito de observar quais teses e dissertações após a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2009, discutem o tema família e creche, para que fosse compreendido o conceito dessas instituições e como tem sido a relação entre ambas.

A partir dos resultados desta pesquisa, o presente trabalho foi separado em três seções. Primeira seção: Concepção de família e a relação com a creche no ponto de vista das legislações brasileiras. Buscou-se contextualizar e conceituar a partir da legislação brasileira, família e a creche, seus papéis, limites e interações na educação da criança de 0 a 3 anos.

Segunda seção: A realidade da família brasileira e sua relação com a creche. Buscou-se a partir dos seguintes referenciais teóricos – José Martins Filho e Fábio C. B. Villela & Ana Archangelo – avaliar a realidade e o que acontece na prática com a família e a creche contrapondo com as determinações das leis observadas na primeira seção. Foram utilizados outros referenciais teóricos para dialogar com os autores selecionados e estes autores estão descritos nas subseções correspondentes.

Terceira seção: Atitudes que beneficiam a relação família e creche de acordo com as teses e dissertações. Teve como objetivo avaliar o que foi apresentado nas dissertações e teses, entre os anos de 2009 a 2018, a respeito da relação família e creche, extraindo destes trabalhos conflitos desta relação, posicionamentos e atitudes que beneficiam esta interação. E para melhor compreender esta interação, a seção divide-se em três tópicos distintos que destacam ênfases que ocorre no vínculo família e creche: *inserimento*, convivência e feedback.

SEÇÃO 1 – FAMÍLIA E CRECHE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção tem como objetivo, compreender e conceituar a partir da legislação brasileira, a família e a creche, e seus papéis referente a educação da criança de 0 a 3 anos. Será apresentado a concepção de família e a relação com a creche no ponto de vista legal, de modo a servir como base para verificar as Hipóteses 1 e 2, que (H1) pressupõe a existência – de modo geral – de uma distância entre o ideal outorgado pela lei brasileira e a realidade da família tupiniquim, bem como (H2) supõe-se que a relação família e creche, na prática e em geral, não está em conformidade com o que é proposto por lei. Sendo que para verificar tais hipóteses é necessário antes compreender o que a lei propõe sobre família, creche e suas relações.

Para alcançar o objetivo proposto nesse capítulo, temos como metodologia uma análise documental, que está fundamentada em Cellard (2010)

O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento (CELLARD, 2010, p. 301).

Com base nas seguintes questões “o que a legislação brasileira orienta sobre o papel da creche e da família na educação da criança? Como a legislação distingue tais papeis? O que a lei diz sobre a relação família e creche (0 a 3 anos) e sua influência no desenvolvimento da criança?” realizou-se a análise de algumas legislações por terem sua relevância no país em relação à criança e a educação nacional, sendo elas: a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014 e o Marco Legal da Primeira Infância de 2016.

A respeito das legislações, elas se distinguem entre as que tem caráter mandatório – isto é, com força de Lei – e as que são documentos orientadores (TRENTINI, 2016). Desta forma, a CF 1988, ECA 1990, LDBEN 1996 e DCNEI 2009 são *Mandatórios*, enquanto que o PNE 2001, PNE 2014 e o Marco Legal da Primeira Infância de 2016 são *Orientadores*.

Entretanto, considerou-se dividir a discussão em dois blocos, sendo que o primeiro trata dos documentos que afirmam sobre o papel da família na lei, trazendo o conceito e importância da mesma na sociedade e são eles a CF 1988, o ECA e o Marco Legal da

Primeira Infância. Enquanto que o segundo bloco contém a LDBEN 1996, DCNEI 2009 e PNE de 2001 e 2014, visto que estas legislações trouxeram o foco na Educação, concebendo uma visão do papel da creche e a relação com a família. Por fim, encerrou-se a discussão com a última subseção em que são sintetizados os levantamentos feitos dos documentos legais avaliados.

Para Cellard (2010) a análise documental envolve alguns aspectos dos documentos como: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Diante disso, ao pensar no contexto, observou-se que a maioria das legislações de caráter mandatório foram escritas no final da década de 80 e na década de 90, considerando as transições que o Brasil estava enfrentando, ao abandonar o regime militar e assumir a democracia representativa. Houveram grandes avanços em relação aos direitos da criança nesse período, além do reconhecimento da creche como primeira etapa da educação básica. Neste contexto da educação brasileira, percebeu-se maior atenção a Educação Infantil, garantindo direitos que as crianças não tinham até então. Isto ocorreu apesar das questões históricas assistencialistas referentes à essa etapa de ensino (Educação Infantil).

Nestas legislações pesquisou-se por conceitos-chave – descritores – que eram referentes ao objetivo e ao questionamento inicial desta pesquisa. Os descritores utilizados foram *Família*, *Pais*, *Responsáveis* e *Creche*. Entende-se que a instituição familiar tem diferentes estruturas, podendo ser formada por pais e seus filhos, mas também por outros responsáveis, sendo eles os avós, tios, entre outros adultos. Dessa forma, justifica-se o uso da palavra *responsáveis* na pesquisa para abranger o conceito de família.

Cabe observar que a utilização de descritores foi útil para orientar a pesquisa e a coleta dos dados, enfocando a leitura na temática proposta. Apesar disto, as legislações ECA, LDBEN 1996, PNE 2001 e 2014 e o Marco Legal da Primeira Infância foram lidas de forma integral. Na análise dos dados e no desenvolvimento da escrita não será utilizado os descritores para organizar a discussão.

Por último, cabe fazer uma breve introdução sobre a importância da família e da creche. O primeiro contato do bebê fora do ventre materno ou o primeiro contato social é no meio familiar, com pais, tios, irmãos, avós, entre outros responsáveis, e como já afirma a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988), família é a base da sociedade. Entendendo que este é o início do contato social da criança, se compreende a importância da instituição familiar, pois neste ambiente o indivíduo terá seus primeiros vínculos com o mundo, com uma cultura, concepções, pensamentos, filosofia de vida, crenças

e vocábulos. Tudo que for ensinado e vivenciado pela família, será percebido pelo bebê – até mesmo desde a gestação. Neste contexto, complementando o papel da família na formação integral da criança, insere-se a creche, como instituição escolar destinada a criança de 0 a 3 anos.

Sobre as creches, sabe-se que ela é um direito da criança previsto na lei. Neste ambiente os pequenos são cuidados e educados, pois estas são ações indissociáveis principalmente nessa faixa etária. O termo creche utilizado nesse texto, se refere ao que diz na CF 1988 onde afirma que ela é parte da Educação Infantil e atende crianças de até 3 anos de idade.

Nessa etapa escolar - creche – a frequência da criança ainda não é obrigatória, sendo escolha dos pais em matricular, ou não, seus filhos na instituição. O que ocorre normalmente é a chegada dos bebês a partir dos 4 meses de idade, período que coincide com o fim da licença maternidade. Porém, na legislação – CF 1988, entre outras – a creche atende crianças de 0 a 3 anos, se os responsáveis decidirem pela matrícula. Independente dos motivos pelos quais os bebês frequentam a instituição de Educação Infantil, esta deve acolhê-la da melhor forma, pensando no desenvolvimento integral da criança.

Refletindo sobre essas duas instituições como os primeiros ambientes socializadores dos bebês e das crianças pequenas, as quais promovem o desenvolvimento integral dos indivíduos, este capítulo tem o objetivo de compreender as concepções sobre família e creche e suas interações, enquanto promotoras do desenvolvimento da criança de até 3 anos, contextualizando e conceituando a partir das legislações vigentes a respeito do tema.

1.1 Família: base da sociedade e protagonista da educação das crianças

A Constituição da República Federativa do Brasil, foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988. A CF 1988 é um conjunto de leis que organiza o país, sendo considerada a lei máxima em nossa nação. Devido a isso foi escolhida para ser analisada sobre seu conceito de família.

Considerando o que Cellard (2010) afirma sobre a análise documental, é necessário e importante a contextualização e entendimento sobre o documento, dessa forma, cabe pensar sobre o contexto pelo qual a Constituição Federal de 1988 foi escrita. A CF 1988 marca a transição do Regime Militar, que a precedeu, para a democracia representativa vigente até o presente momento. Ela tende a ser avaliada ora como ideologicamente mais orientada à esquerda, em outros momentos orientada à direita. Exemplo disto é o fato de que os partidos

de esquerda no período, tal como o Partido dos Trabalhadores, não eram favoráveis a aprovação da mesma (ALCÂNTRA, 2013). Enquanto que, atualmente, sob o governo de direita conservadora de Jair Messias Bolsonaro, a CF 1988 é muitas vezes acusada como sendo de esquerda, por alguns comentaristas políticos de direita (RUSCHEL, 2017).

O presente trabalho orienta-se a partir de uma lente equilibrada pressupondo que a CF 1988 (período de transição de um regime defasado para uma democracia em crescimento) supriu as mudanças necessárias no contexto em que foi aprovada. Sendo assim, serão verificados os descritores levando em consideração este contexto.

Neste documento legal, o inciso XXV do artigo 7º explica que a família constituída por trabalhadores rurais e urbanos tem direito a assistência gratuita para seus filhos e dependentes na creche e pré-escola. Enquanto que no artigo 208, inciso IV, afirma como dever do Estado garantir às famílias o acesso à Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 1988). Destaca-se que as famílias tem o direito a este acesso, mas não o dever de usufruí-lo.

Já no que diz respeito a família, a CF 1988, trata dos direitos sociais desta instituição sendo estes: salário mínimo, moradia, alimentação, lazer, saúde, proteção a instituição familiar, direito a maternidade, paternidade e à infância. É destacado também a importância do respeito aos valores éticos e sociais da família até mesmo nas programações de emissoras de rádio e televisão (BRASIL, 1988). Pode-se observar nesta orientação um caráter mais conservador.

No capítulo III, Seção I, o qual se refere à Educação, a palavra família é mencionada uma vez, sendo ela no artigo 205 onde se afirma,

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. (BRASIL, 1988).

Nesse artigo da CF 1988 é garantido o direito de todos ao acesso à educação, sendo o dever do estado e da família em colaboração com a sociedade visar o pleno desenvolvimento do cidadão, observando e pensando o indivíduo como ser integral, de forma que este seja qualificado para o trabalho, mas também para o exercício da cidadania e no desenvolvimento como pessoa. Entende-se que o Estado exerce seu papel na formação do cidadão por meio da Educação pública, gratuita e de qualidade para todos, enquanto a família protagoniza a educação dos filhos através da convivência familiar afetiva, responsável e presente.

A educação, do ponto de vista da CF 1988, como se vê no artigo 205, tem papel importante para a condução do indivíduo ao mercado de trabalho (BRASIL, 1988). Esta concepção é proveniente de uma lente pragmática com respeito à sociedade e ao papel da educação. Por vezes, estas orientações são acusadas de servir ao capital e ser demasiadamente tecnicistas. Nota-se também que até este momento, não se estabelece como alvo da educação o desenvolvimento do ser crítico, que é destacado em períodos posteriores.

Referente ao Capítulo VII da CF 1988 - *Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso*, é mencionado no Art. 226 que “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (BRASIL, 1988). Nesse trecho destaca-se a importância da instituição familiar para a sociedade, garantindo que o Estado a proteja. A fim de que se cumpra essa proteção, o parágrafo 3º reconhece a união estável entre homem e mulher como entidade familiar, da mesma forma, no parágrafo 4º afirma-se que “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.” (BRASIL, 1988).

É importante observar que até a CF 1988 as famílias a quem se destinavam o direito a proteção do Estado era apenas a matrimonial, ou seja, fruto do casamento civil e religioso do homem com a mulher. Entretanto, conforme visto neste parágrafo, ampliou-se para a família de união estável e as famílias monoparentais (MENEZES, 2008).

Estes parágrafos mencionados no artigo 226 da CF 1988 não citam os relacionamentos homoafetivos como uma entidade familiar. Porém, conforme o autor da área do direito de família, “[...] também foram reconhecidos pela legislação vigente direitos semelhantes aos do casamento para a estável convivência de um homem e de uma mulher, ou de uma relação entre pessoas do mesmo sexo como reconheceu o STF.” (MADALENO, 2018, p. 89). A constituição entende a entidade familiar como a união estável entre homem e mulher, porém, no que se refere às uniões homossexuais, o Supremo Tribunal Federal (STF), a partir de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4277), considerou as uniões estáveis homoafetivas semelhantes às uniões estáveis heterossexuais, ampliando assim, o conceito de família e inserindo a união estável entre pessoas do mesmo sexo, para que tenham as mesmas proteções legais, deveres e direitos.

Segundo Menezes (2008) passou-se a discutir se a união homoafetiva deve receber status legal de Família, a partir de alguns argumentos, sendo os principais:

1. A CF 1988 não deseja limitar o entendimento do que é Família em apenas três modelos, antes intenciona ampliar, saindo apenas do conceito de Família Matrimonial.
2. Se não há proibição e nem punição destinada a família homoafetiva, então a mesma deve ser lícita.
3. A família é uma organização cultural e não uma instituição natural, sendo assim, passa por transformações contínuas.
4. O direito geral de personalidade e liberdade não permitem que o Estado interfira na opção sexual e na liberdade ética-existencial do indivíduo, na forma que o mesmo planeja constituir família.
5. O afeto torna-se a entidade principal da família e não os pais.

Seguindo com a análise da CF 1988, pode-se observar que no parágrafo 4º é reconhecido como família a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes – podendo ser o pai ou a mãe, sozinhos. Conforme Madaleno (2018), este é um avanço na legislação, por reconhecer a família monoparental, e o autor afirma,

[...] reconhecimento da família monoparental como outra espécie de entidade familiar, fruto, sobretudo, das uniões desfeitas pelo divórcio, pela separação judicial, pelo abandono, morte, pela dissolução de uma estável união, quando decorrente da adoção unilateral, ou ainda da opção de mães ou pais solteiros que decidem criar sua prole apartada da convivência com o outro genitor. (MADALENO, 2018, p. 82)

Na seção sobre educação, art. 208, inciso VII, parágrafo 3º, afirma-se que é dever dos pais garantirem a frequência escolar dos filhos nas etapas obrigatórias – pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1988). Levando-se em consideração este parágrafo, não há abertura legal para a prática de *HomeScholling*¹ nas etapas obrigatórias, em que os pais ensinam seus filhos em casa, sem que os mesmos tenham que ir para a escola. Entretanto, as creches parentais² não são consideradas *HomeScholling* quando trabalham com crianças de 0 a 3 anos, sendo uma alternativa para à educação das crianças pequenas (LEITE, 2018).

Também no art. 229 é assegurado que “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.” (BRASIL, 1988). Esse artigo garante amparo aos idosos, mas também às crianças, destacando que os pais devem protegê-las e educa-las, quando menores

¹ O *HomeSchooling* é caracterizado pela prática dos pais ou responsáveis ensinarem seus filhos em casa, seguindo o programa curricular que desejar e direcionando os conteúdos conforme o interesse dos seus filhos. Esta prática é comum nos Estados Unidos, porém ainda é muito criticada no Brasil. Tais como o questionamento do preparo dos pais para exercer a função de professor e a falta de socialização que a criança enfrentará ao não frequentar a escola.

² As creches parentais são coletivos desenvolvidos por alguns pais que se revezam no cuidado de seus filhos. Eles são os responsáveis pelo planejamento das atividades e pelo cuidado de seus filhos. Não é considerado *HomeScholling* por trabalhar com as crianças na faixa etária não obrigatória do ensino público (LEITE, 2018).

de idade. Destaca-se que, ainda que os pais deixem suas crianças menores na creche, os mesmos continuam responsáveis por educar seus filhos.

A CF 1988, no artigo 227, após uma Emenda Constitucional de 2010, assevera que

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

A partir desse artigo observa-se que as crianças – adolescente e jovens - tem com absoluta prioridade os direitos à proteção de qualquer forma de violência ou crueldade, sendo dever da família, do estado e da sociedade garanti-los. Além disso, no mesmo artigo, § 6º afirma que “[...] os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.” (BRASIL, 1988). Ou seja, os pais não devem fazer diferenciação dos filhos, independente de terem vínculos sanguíneos ou não, a criança deve ser respeitada, protegida e educada da mesma forma, sem nenhum tipo de discriminação.

Cabe sintetizar que a família na percepção da Constituição Brasileira é a base da sociedade, responsável por proteger, cuidar, educar e direcionar, preservando os direitos da criança à saúde, educação, cultura, dignidade, entre outros. Ao passo que elementos e práticas sociais que esfurem o valor da família, resultando em pobreza física, emocional, cultural, intelectual e espiritual podem representar o esfurelamento da sociedade como um todo.

Se tratando do direito a proteção das crianças, a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garante-os às crianças e adolescentes de diversas formas, destacando a relação do Estado, da sociedade e da família com os mesmos (BRASIL, 1990). Por diversas vezes, este estatuto é utilizado por entidades e instituições públicas que visam proteger os direitos da criança, como o Conselho Tutelar, entre outros. Por isso o ECA foi escolhido para a análise sobre o conceito de família.

Uma destas contribuições se dá com o fato de que no artigo 245 o ECA coloca como responsabilidade de qualquer profissional – professor, médico ou outro responsável – comunicar as autoridades em casos de suspeita ou confirmação de maus tratos às crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). Sendo que, estes mesmos profissionais, atualmente, tem sido responsáveis por auxiliar o Estado na proteção da criança quando denunciam maus-tratos feitos pelos pais, cuidadoras, ou outros profissionais.

Por diversas vezes é citado no ECA que os responsáveis devem proteger a criança. Esta tem o direito de ser cuidada e educada sem castigo físico cruel, antes protegidas pelos responsáveis. Se por acaso a criança sofrer algum mau trato psicológico, ou físico, os mesmos estão sujeitos a advertência, sanções cabíveis conforme a gravidade do caso. Sendo que nestes casos a criança deve ser encaminhada a um tratamento especializado (BRASIL, 1990).

Quanto ao que fora citado a respeito da responsabilidade de qualquer profissional denunciar maus tratos às crianças, o fato de que a criança não deva sofrer castigo físico cruel em sua educação, bem como as punições a que agressores poderão ser submetidos, designam ao ECA o importante avanço histórico de proteger física e emocionalmente a criança. Fato que se verifica quando o uso de réguas e milhos para castigos no ambiente escolar são coisas que ficaram no passado. Este mesmo avanço é presenciado, em geral, na escolha que os pais fazem das punições nos lares, dando castigos mais leves do que antigamente.

Prosseguindo a pesquisa, no artigo 22 do ECA afirma-se que cabe aos pais o dever de sustento e educação dos filhos menores, tendo a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. No parágrafo único segue que

A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei. (BRASIL, 1990)

Observa-se que, por Lei, tanto o pai quanto a mãe têm deveres e direitos iguais em relação ao cuidado e educação de seus filhos. Sendo que, legalmente, passam a ser compartilhadas as atividades que outrora eram comumente definidas como papel da mãe ou do pai. Por exemplo, trocar fralda, dar banho, alimentar, prover o sustento através do trabalho, educar, brincar e ensinar agora são papéis encorajados a serem exercidos por ambos. Estas menções garantem assim por lei o equilíbrio dos papéis do homem e da mulher (pais e mães) na criação dos seus filhos, representando assim uma mudança dos valores historicamente herdados.

Quanto a estas transformações Ferreira e Garms (2010, p. 150) afirma que

A inserção mais veemente e efetiva da mulher na vida política, econômica e social e a expressiva ampliação do papel de mãe nos diversos grupos familiares requerem, por sua vez, uma releitura de suas tradicionais prerrogativas no espaço doméstico, assim como a redefinição do papel masculino na reprodução e no cuidado dos filhos.

Ainda se verifica que o Estado proteja o direito da família transmitir suas culturas e crenças livremente, a menos que as crianças sejam expostas a perigos (BRASIL, 1990). O que se busca resguardar é o direito da família de ensinar suas crenças aos filhos, sem que, neste ponto, o Estado interfira através de qualquer meio – inclusive da Educação, seja impondo uma

outra crença ou até mesmo impondo a descrença. Aqui não se discute o papel da Educação Confessional, que são aquelas escolas particulares que abertamente confessam uma fé e por esta razão, a família usa sua liberdade de crença para matricular seus filhos nestas escolas.

No capítulo IV, sobre o direito à Educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, no artigo 53, parágrafo único, é assegurado que os pais ou responsáveis tenham direito de conhecer o processo pedagógico e, além disso, participar das definições das propostas educacionais (BRASIL, 1990). Percebendo a partir de então que a participação dos pais no desenvolvimento da educação formal é proposta por lei desde a definição das propostas educacionais, ou seja, a partir dos processos de planejamento. Cabe problematizar se os pais tem usufruído deste direito e o que não os leva a usufruí-lo? E quanto as instituições de ensino, elas abrem as portas para que os pais conheçam e participem dos projetos pedagógicos? A terceira seção poderá oferecer respostas.

A legislação apresenta algumas definições de família, primeiramente a família natural, que é aquela formada por qualquer dos pais e seus descendentes. É citada também a família extensa ou ampliada, formada por parentes próximos, os quais a criança convive e tem vínculos de afinidade e afetividade. E além dessas, há a família substituta, quando por algum motivo os pais perdem a guarda e na ausência da família natural, a família substituta tem a tutela, guarda ou adoção (BRASIL, 1990). Neste quesito, o ECA segue a tendência já percebida na CF 1988, em que ampliou o conceito de Família

Destaca-se que dentre as legislações pesquisadas nesta dissertação o ECA é a que mais cita a palavra *Família*, em muitas destas, fazendo referência aos tipos de família já citados acima (BRASIL, 1990). No artigo 4º é possível observar que a lei já define como dever da família, assegurar os direitos da criança.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Os artigos 16 e 19 do ECA garantem que a criança tem direito de participar da vida familiar e comunitária, sem nenhum tipo de discriminação, sendo criada e educada no seio da família, com a garantia de seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1990). Convergindo com o destaque que a CF 1988 dá para a família na educação dos pequenos.

O ECA também faz referência a família acolhedora, família substituta, família natural, entre outras, as quais explica o direito da criança e do adolescente e as maneiras e condições de adoção (BRASIL, 1990).

Cerca de 26 anos após o estabelecimento do ECA é outorgada a lei nº 13.257, de março de 2016, Marco Legal da Primeira Infância que estabelece princípios e diretrizes para políticas públicas na primeira infância, considerando que este período se estende até os 6 anos completos. A legislação altera e complementa alguns aspectos do ECA, garantindo e estabelecendo temas que não foram tratados no mesmo e além disso, acrescenta incisos e modifica alguns assuntos que não foram estabelecidos no Código de Processo Penal e na Consolidação das Leis do Trabalho CLT (BRASIL, 2016). Sobre a necessidade de que novos tópicos sejam tratados complementando o ECA, Queiroz (2016, p. 84) afirma que

[...] atualmente existe clareza para que novos temas, que não foram abordados no texto do ECA, sejam tratados de forma objetiva e clara, entre eles, amamentação, aumento da licença paternidade, direito da criança ao brincar, direito à estimulação.

Diante disto, o Marco Legal da Primeira Infância, ao suprir esta necessidade citada acima, é utilizado devido pesquisa devido a sua importância quanto a Primeira Infância e por ser a legislação mais recente que se relaciona ao tema pesquisado.

Cada vez mais se reconhece que a paternidade, maternidade são papéis complexos em face dos desafios que a sociedade enfrenta. Também se verifica que, com o avanço nas áreas da saúde, a sociedade tem dispensado especial atenção ao período de gestação. Sendo assim, a preocupação em informar e orientar gestantes, pais e mães é muito perspicaz, em vista do fato de que a classe média e alta tem usufruído destes serviços orientadores por meio de instituições privadas, fazendo-se necessário que a Lei garanta o acesso às mesmas informações e cuidados para os mais pobres. É por isto que o Marco Legal da Primeira Infância, com respeito a paternidade e maternidade, garante políticas públicas, informação e orientação às gestantes e aos pais para que tenham uma maternidade/paternidade responsável.

No que diz respeito a família, alguns dos artigos descritos nesta lei reforçam o que já está garantido na CF 1988, principalmente em relação ao dever da família em proteger, cuidar e educar a criança.

O Artigo 5º do Marco Legal da Primeira Infância apresenta as áreas importantes da política pública, sendo elas,

[...] a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016)

Dessa forma, a lei prevê assistência a família e vê a convivência familiar como um direito da criança, reforçando o que já está descrito no ECA. Enquanto que o artigo 12 assegura diversas maneiras em que a sociedade em solidariedade com a família e o Estado,

devem participar no desenvolvimento da criança, promovendo ações, programas e projetos que oportunizem o entendimento do significado da primeira infância para o desenvolvimento humano, por meio de parcerias com o poder público.

Afirma-se no artigo 13 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem colaborar para o fortalecimento dos vínculos familiares, protegendo à instituição familiar, principalmente nos contextos que apresentam riscos ao desenvolvimento da criança (BRASIL, 2016).

Muitos artigos são voltados a saúde, assistência social a criança e às famílias, programas de fortalecimento da família com atividades centradas na criança, e informações a gestantes para obterem orientações sobre a maternidade e paternidade responsáveis, para promover vínculos afetivos e estimular o desenvolvimento integral na primeira infância (BRASIL, 2016).

Além disso, a partir do artigo 18 foi possível encontrar algumas menções que reforçam e acrescentam o que é garantido no ECA em relação ao direito da criança e do adolescente, no que se refere a família substituta, assegurando que mãe e pai têm direitos e responsabilidades iguais no cuidado e na educação da criança. Da mesma forma, assevera-se que a lei se aplica a todas as crianças e adolescentes sem nenhum tipo de discriminação, independentemente da situação familiar, idade, sexo, raça, crença ou deficiência (BRASIL, 2016).

O Marco Legal da Primeira Infância é uma resposta ao esfrelamento da família que expõe as crianças a situações de risco. Por reconhecer a família como base da sociedade, esta lei responde a altura dos problemas enfrentados. Esta resposta diz respeito a necessidade de trabalhar em prol de orientar as gestantes e novas famílias em relação a amamentação, parto, pré-natal, além disso, deixando claro os direitos dos mesmos sobre a licença maternidade e paternidade, com a intenção de fortalecer vínculos familiares e, consequentemente, a família. A lei designa que a amamentação, gestação, nutrição, cultura, lazer, o brincar são temas a serem abordados pelas políticas públicas de assistência a maternidade e a paternidade.

Destaca-se que a criança é protegida quando convive em uma família de fortes vínculos afetivos, com pais e mães responsáveis. Políticas públicas e parcerias com a sociedade civil são estimuladas como estratégias para promover a orientação das famílias. É fato que as famílias brasileiras precisam de orientação e informações sobre paternidade e maternidade? Quais famílias precisam de orientação? Estes questionamentos poderão ser respondidos na próxima seção. O que cabe ser dito é que, sendo necessário ou não, as famílias serão beneficiadas se houverem na prática políticas públicas que as assistem, orientando e

trazendo informações relevantes para que as mesmas exerçam seu protagonismo na educação das crianças e, assim, construa-se uma base sólida na sociedade civil brasileira.

Destaca-se nesta subseção: 1. A família como base estrutural da sociedade 2. O protagonismo da família na educação de seus filhos e sua liberdade em ensinar suas crenças e cultura; 3. A abrangência do conceito de família, abarcando famílias diversas; 4. O avanço na proteção das crianças, que passa a ser responsabilidade dos pais, profissionais, adultos responsáveis e do Estado; 5. O progresso, ao menos por lei, na coparticipação dos responsáveis (pais, mães e outros) nos cuidados e na educação de seus filhos; 6. As famílias tem o direito de colocar seus filhos na creche, mas a mesma não é obrigatória; 7. As famílias tem o direito de conhecer o projeto pedagógico das instituições públicas e privadas de ensino, clubes e agremiações; 8. O fortalecimento de vínculos afetivos são fundamentais para a família; 9. As novas famílias serão beneficiadas se orientadas através de políticas públicas.

1.2 A creche complementa o papel da família na educação das crianças pequenas

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996) orientando o ensino e a educação nas instituições formais, públicas ou privadas (BRASIL, 1996). Esta sucedeu a LDBEN de 1971 e representou um grande avanço em diversos aspectos quanto a Educação Básica.

Dentre eles, a ampliação do acesso à educação, os mecanismos de avaliação do ensino, surgiram a partir deste momento, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Censo Escolar, dando uma visão melhor da realidade da educação em âmbito nacional e a destinação de uma porcentagem específica da receita da União para a educação (SOARES; BERNANDO, 2016). Por tamanha relevância, ela foi escolhida para discutirmos a respeito das legislações quanto a Educação Básica.

O foco da observação feita nesta legislação foi em relação a família e a educação da criança, principalmente referente a educação infantil – creche. Em alguns trechos a lei discorre sobre a relação família e escola nos demais níveis de ensino, mas foram, em grande parte, desconsiderados pela pesquisadora por não corresponder ao objetivo desta pesquisa.

Quanto a LDBEN 1996, apesar de se tratar da educação formal, logo no primeiro artigo a legislação define educação não só neste aspecto – ou seja, escolas – mas também entende a educação informal, adquirida na convivência familiar e na sociedade,

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa,

nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Convergindo com o que foi citado na introdução do presente trabalho, quando afirma Gohn (2006) ao discorrer sobre os aspectos da educação formal e informal e a importância das duas para o indivíduo.

No art. 2º a lei assegura que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Neste artigo a legislação garante a educação, afirmando que a mesma é dever da família e do Estado, demonstrando que a finalidade desta é o desenvolvimento pleno do educando, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Aqui repete-se a orientação presente na CF 1988 no art. 205 da Seção I, capítulo III (BRASIL, 1988). Ainda não se nota nenhuma alteração quanto a concepção dos objetivos educacionais, as lentes permanecem pragmáticas e orientadas ao mercado de trabalho.

No art. 12, inciso VI, menciona que a instituição de ensino deve “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996) e em seguida o art. 13 declara que uma das incumbências dos docentes, conforme o inciso VI, é de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996), além de participar de propostas pedagógicas, elaborar e cumprir plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, entre outros deveres.

Enquanto o ECA (BRASIL, 1990) traz o direito da família em conhecer e participar do projeto pedagógico das instituições de ensino, a LDBEN 1996 orienta como esta participação deve ser estimulada (BRASIL, 1996). E segundo ela está designado que é função da escola e de seus professores colaborar, propiciar e estimular a participação da família e das comunidades na vida escolar. Se antes questionou-se o porquê de as famílias não usufruírem deste direito, agora entende-se que a escola e seus docentes devem estimular as famílias a desfrutarem disto, ao propiciarem o convívio mútuo.

Outro aspecto que diz respeito a relação família e escola percebida na legislação (BRASIL, 1996), dá-se ao fato de que os responsáveis devem ser informados pela escola sobre as propostas pedagógicas, a frequência e o rendimento escolar das crianças sob sua responsabilidade.

Na seção sobre Educação Infantil o art. 29 define,

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. (BRASIL, 1996).

Este artigo passa a ser um dos mais importantes para a Educação Infantil, pois ele compreende a criança como um ser integral e destaca o papel da instituição escolar em complementar a ação da família. Esse trecho da legislação tira o caráter histórico assistencialista da creche, pois a considera como primeira etapa da educação básica e como uma fase importante para o desenvolvimento pleno da criança. Enquanto a CF 1988 concebe que a família é fundamental e protagonista no desenvolvimento da criança (BRASIL, 1988), a LDBEN 1996, seguindo a mesma direção, designa a Educação Infantil como complementar ao papel da família e não como substituta (BRASIL, 1996).

O fato da LDBEN incluir a educação infantil no sistema educacional, requer investimento em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Dá uma nova concepção a creche, envolvendo espaço físico, nova organização de atividades, repensar nas rotinas, e modificar a relação educador - criança e relação creche - família. (SOARES, 2003, p. 24).

Portanto, do ponto de vista legal, a creche oferece a essas crianças pequenas o direito à educação, quando a família desejar. Apesar do aspecto facultativo no que se refere às creches, o Estado tem o dever de disponibilizar o acesso à educação por meio das creches. Entretanto, nem sempre isto ocorre na prática, pois muitas vezes a família deseja usufruir do seu direito de matricular seus filhos na creche, porém não há vagas disponíveis.

Nessa legislação definiu-se que é responsabilidade dos municípios o oferecimento de creches e pré-escolas. Mais adiante o art. 30 afirma que a creche faz parte da Educação Infantil, a qual atende a faixa etária de até três anos de idade (BRASIL, 1996), o que já dizia na CF 1988 (BRASIL, 1988), porém a LDBEN 1996 reforça com mais detalhes. O artigo 89, refere-se ao prazo de três anos – a partir da publicação da legislação – para que a Educação Infantil se integre ao sistema de ensino, pois conforme Ariosi,

As creches que até então eram responsabilidade dos órgãos de assistência social, deveriam ser alocadas nos órgãos do sistema de educação escolar, segundo a lei 9.394/96 [...] gerando uma inquietação nas cidades, nos órgãos municipais, nas creches, na vida das famílias e das crianças. (ARIOSI, 2012, p. 19.)

Se anteriormente as creches eram oferecidas por órgãos de assistência social, agora se tornou um compromisso público a ser oferecido pelos municípios que se inquietam junto às famílias com a necessidade das crianças. O que é significativo, tendo em vista que o município tende a conhecer mais de perto a realidade de seus cidadãos, podendo ser ágeis e efetivos na ampliação da rede municipal de creches e das vagas nas mesmas. Entretanto, em geral, os municípios não conseguem oferecer vagas a todas as famílias que procuram por elas.

Problemas que se estendem há muitos anos devido a má administração do recurso público, morosidade provenientes da burocracia estatal, gargalos decorrentes da corrupção nas licitações públicas, gestão ineficiente de projetos públicos e os superfaturamentos nos orçamentos designados a investimentos, tal como detalha com precisão a reportagem do Portal Terra (IDOETA, 2019).

Nesta legislação, assim como está posto na CF 1988 (BRASIL, 1988), assegura-se que os pais devem zelar pela matrícula e frequência escolar dos filhos, isso a partir dos 4 anos de idade – pré-escola, quando o ensino passa a ser obrigatório.

O Plano Nacional da Educação de 2001 (BRASIL, 2001), lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, de duração decenal, ficou em vigência até o ano de 2010. Estes planos decenais dizem respeito as principais práticas e ações promovidas pelo Estado, visando o cumprimento de metas, a fim de ampliar e qualificar a educação em âmbito nacional. Devido a isto, foi escolhido PNE de 2001 e 2014 para a análise.

No período em que PNE 2001 (BRASIL, 2001) foi promulgado estava em crescimento a presença da mulher no mercado de trabalho, seja por necessidade (classe baixa) ou por escolha pessoal (classe média e alta). Por isto a discussão sobre a creche tornou-se cada vez mais pertinente, observando que nesta lei investiu-se mais linhas para lidar com a questão da creche e passou-se a perceber novas preocupações. Como por exemplo a meta 2, com respeito aos objetivos e metas da Educação Infantil, voltadas para a infraestrutura oferecida pelas creches.

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo [...]. (BRASIL, 2001).

Nessa meta é possível observar a importância de uma infraestrutura adequada para as crianças. Nas estratégias referentes a essa meta nota-se uma atenção com o espaço de creches e pré-escolas, para que sejam acolhedores, ventilados, seguros, e pensem nas necessidades de crianças com deficiências.

Na meta 14, a intenção era “Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.” (BRASIL, 2001). Além de fazer valer o que já está na CF 1988 (BRASIL, 1988), em relação ao direito dos trabalhadores à assistência gratuita a seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas.

Destaca-se como prioridade para o PNE 2001 a formação de profissionais para atender os educandos em creches, pré-escolas e demais níveis de ensino, pois para uma educação de

excelência é necessário recursos humanos qualificados. Da mesma forma, incentiva parcerias das instituições de educação infantil – principalmente as creches – com áreas da saúde para auxiliar crianças com necessidades educacionais especiais. A multidisciplinaridade proposta é fruto de um novo olhar às necessidades das Pessoas com Deficiência e representa um grande avanço (BRASIL, 2001).

O PNE 2001 aponta dados em relação a Educação Infantil, porém até então, não havia dados relacionados aos educadores de creches, apenas de profissionais da pré-escola, que atingiam a formação mínima exigida, conforme demonstrado nas coletas. Assim, colocou-se como estratégia urgente o levantamento de informações para dimensionar a qualidade da formação dos professores de creche (BRASIL, 2001). Se a LDBEN 1996 representou um avanço na coleta de dados que avaliem a educação brasileira como um todo (BRASIL, 1996), o PNE 2001 dedica especial atenção a fim coletar dados que avaliem a educação oferecida pelos profissionais que atuam nas creches (BRASIL, 2001).

Quanto a família, o PNE 2001 apresenta que a mesma pode contar com a educação infantil, ressaltando a importância das creches para o desenvolvimento da criança pequena. Além disso, é destacado no documento a importância do atendimento por profissionais especializados e bem qualificados para serem mediadores entre o que a criança já sabe e o que precisa conhecer, para que desta forma, seja oferecida uma educação de qualidade para os pequenos (BRASIL, 2001).

É reforçado na legislação a importância da relação família e escola, como forma de enriquecer aprendizados coerentes e profundos para as crianças (BRASIL, 2001). Destaca-se, neste momento, que a relação família e escola vem à tona não simplesmente como parte dos direitos da família em participar da vida escolar de seus filhos – como estabelecido pelas legislações analisadas anteriormente – mas porque esta relação quando bem administrada beneficia o desenvolvimento da criança.

A meta 17 tinha como objetivo estabelecer programas de orientação e apoio aos pais com filhos de 0 a 3 anos, juntamente com municípios e setores responsáveis pela educação, com assistência financeira, jurídica, alimentar nos casos de pobreza e desagregação familiar extrema (BRASIL, 2001).

Em 2010, acabou a vigência do PNE 2001 (BRASIL, 2001), sendo observado um atraso de quatro anos na proposição de novas metas. Ao traçar novas metas, verificou-se quais das anteriores haviam sido cumpridas, quais alternativas seriam buscadas para cumprir as não alcançadas e quais novas metas seriam implementadas. Surge então o PNE 2014, lei nº

13.005, de 25 de junho de 2014 que está em vigência até o ano de 2024, tendo este prazo para que as metas propostas sejam cumpridas (BRASIL, 2014). Conforme Barbosa et al. (2014, p. 508) o PNE 2014 “[...] possui 14 artigos e um anexo com 20 metas e 254 estratégias que abarcam os níveis, as etapas e modalidades educacionais; formação e valorização do magistério; gestão e financiamento”.

Neste documento foi revisado pelos órgãos especializados, na sessão dos artigos, no parágrafo 4º, inciso III do artigo 5º, o percentual de investimento público em educação, incluindo o financiamento de creches e pré-escolas. O que é justificável, visto que a realidade neste momento (2014) é diferente da verificada 14 anos antes (2001), exigindo novo planejamento orçamentário.

Quando se inicia o anexo de metas, é possível observar que na meta 1 o foco é a Educação Infantil, por isso é previsto que ao final da vigência do PNE 2014, atenda-se no mínimo 50% das crianças de até 3 anos (BRASIL, 2014). Porém, conforme Barbosa et al. (2014), no Plano Nacional da Educação de 2001 (BRASIL, 2001) já constava como meta o atendimento de 50% das crianças, ou seja, em 2014 esta proposta é apenas reapresentada pois a meta não foi atingida no PNE de 2001.

Nas estratégias 1.3, 1.4, 1.15 e 1.16 planeja-se um levantamento de dados quanto a demanda por creche para crianças de até 3 anos, a partir de uma consulta pública das famílias, ou seja, uma investigação social para observar a oferta/demanda a partir de uma pesquisa na comunidade local. Estas estratégias não necessariamente auxiliarão a alcançar a meta proposta, ou seja, atender 50% das crianças de 0 a 3 anos, mas ao menos irá verificar se realmente esta porcentagem corresponde de fato a demanda de crianças que buscam creches.

A meta 1.7 busca articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública. Podemos observar nesta meta a intenção do Estado de terceirizar para instituições filantrópicas a educação de crianças de até 3 anos.

Sugerindo por meio desta estratégia uma parceria público-privado. Vale discutir dois pontos a respeito disto. A primeira delas é se, na prática, haverá fiscalização e participação do Estado suficiente para que se monitore a qualidade da instituição filantrópica, por meio de profissionais qualificados. As duas experiências que a presente pesquisadora teve em instituições público-privada foram positivas. Será que em geral, isto permanece assim? Visto que já se verificou corrupções sistêmicas em creches terceirizadas, denominada de “a máfia das creches” (RODRIGUES, 2020). Outro fator, é se a parceria público-privada resultará em

uma queda da qualidade do ensino, ou se na verdade se trata do reconhecimento de que o Estado não consegue atender, sozinho, a quantidade de famílias que procuram pelas creches, tornando necessária as parcerias públicos-privadas, em busca de maior eficiência no investimento público, ou seja, entregar a mesma ou até mais qualidade, com menos recursos.

Após levadas em contas estes dois questionamentos, reconhece-se que esta estratégia, se realmente aplicada, tende a fazer cumprir a meta 1 citada acima. Esta estratégia, apesar de estabelecida ainda no governo Dilma (PNE 2014), reflete a atual tendência do governo brasileiro, através de uma política liberal³, estabelecer parcerias com instituições privadas na administração pública, tendo em vista desonerar o Estado, que enfrenta um desajuste fiscal, ou seja tem as despesas maiores que as receitas advindas da arrecadação de impostos, que já são muito altas. Isto fica claro, visto que desde 2012 se notava o desajuste fiscal (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2012). Sendo assim, já no governo Dilma se admitia o uso das parcerias públicos-privadas como alternativa de gestão pública.

Percebe-se na estratégia 2.9, assim como nas legislações anteriores, a importância de incentivar a participação dos responsáveis nas atividades escolares, estimulando a relação entre escolas e famílias. A meta 2 e as demais estratégias fazem alusão a educação do ensino fundamental e algumas não foram consideradas nesse texto por não ser o objetivo da pesquisa. Em relação a educação infantil não há especificações sobre esse vínculo – família e creche (BRASIL, 2014).

Quanto ao papel do Estado em relação a desigualdade social, a estratégia 1.2 garante que

[...] ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo; (BRASIL, 2014)

Para Barbosa et al. (2014) essa meta pode ser de considerável impacto para democratização do acesso, mas a mesma não deve extinguir a desigualdade pois não deixa explícito o acesso para todas as crianças indistintamente.

Além disso, as estratégias 1.12 e 1.14, visam implementar, fortalecer e acompanhar programas de orientação e apoio às famílias articulando educação, saúde e assistência social,

³ Um dos pilares da política liberal é o Estado Mínimo, que é a crença de que a intervenção do Estado na sociedade deve ser mínima, se restringindo apenas a aspectos fundamentais como saúde, educação, segurança e fiscalização. Além disto, o liberalismo econômico corresponde a valorizar a força dos mercados e nos ajustes que o mesmo sofre por meio da relação da oferta e da demanda, bem como da presença da concorrência. Por isto, se trata de uma política que aprova as parcerias público-privada e privatizações.

pensando no desenvolvimento integral da criança de até 3 anos (BRASIL, 2014). Esta estratégia estava presente no PNE 2001 (BRASIL, 2001), o que sinaliza que não houveram avanços significativos neste aspecto. Observa-se também que esta colaboração com as famílias se destina a cooperar com o desenvolvimento integral das crianças de até 03 anos. O que pressupõe aqui é que algumas famílias necessitam de apoio, informação e orientação para oferecer melhores condições de desenvolvimento para seus filhos.

Nesta legislação preserva-se que as famílias optem ou não pela inserção das crianças de até 3 anos na instituição de educação infantil (BRASIL, 2014). A preservação do caráter facultativo das creches denota que a criança pertence à família e os responsáveis que definem quais melhores caminhos a serem tomados na educação de seus filhos.

Este tem sido o principal argumento daqueles que defendem o direito de educar seus filhos em casa, mesmo nas etapas obrigatórias – o chamado *HomeSchooling*. Eles prosseguem arguindo que a criança não pertence ao Estado para que o mesmo determine que os pequenos sejam educados em instituições públicas, quando os pais preferem optar por educa-las em casa e transmitir livremente os valores próprios da família (BASTOS, 2018).

A meta 4 diz respeito a educação especial e a estratégia 4.2 assegura o acesso à escola as famílias que tem crianças de até 3 anos com algum tipo de deficiência, da mesma forma, a estratégia 4.19 reforça a ideia de participação das famílias e da sociedade no sistema educacional inclusivo, bem como para que a instituição escolar faça parcerias com demais instituições filantrópicas, conveniadas, comunitárias, etc (BRASIL, 2014). O estímulo a criação de redes de apoio para atender as pessoas com deficiência é mais um avanço que ocorreu nos últimos anos ao lançar o olhar da educação brasileira para as Pessoas com Deficiência.

A meta 7 e as estratégias são relacionadas ao ensino fundamental e médio, mas abordam a importância da família em participar da elaboração do projeto político pedagógico e estarem a par dos regimentos escolares, tal como avaliarem os docentes e gestores da instituição. Para que desta forma as famílias e setores da sociedade civil, articulem, conforme a estratégia 7.28,

[...] a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais. (BRASIL, 2014)

Esse trecho inclui toda a sociedade na educação da criança. Destaca-se dois pontos a respeito da parceria família e escola neste momento. O primeiro é a participação da família na

avaliação dos profissionais da instituição escolar. Esta estratégia é uma nova forma de reconhecer o protagonismo da família na educação de seus filhos, trazendo-a para dentro da vida escolar dos mesmos. Em segundo lugar, estabelece-se que propiciar experiências da cultura popular, vivida entre os familiares, é uma importante ferramenta para incluir a família na vida escolar de seus filhos. Estas duas práticas, famílias avaliando profissionais da escola e cultura popular vivenciadas dentro das instituições, está presente nas escolas?

Alguns anos antes de outorgarem o PNE 2014 (BRASIL, 2014), mais especificamente no dia 17 de dezembro de 2009, foi lançado a Resolução nº 5, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Uma legislação de caráter mandatório, que visa direcionar e orientar os currículos, conteúdos e práticas pedagógicas na Educação Infantil, e por isto ela foi avaliada nesta pesquisa.

Assim como nas legislações anteriores, o artigo 5º reafirma que a educação infantil é parte da educação básica. Mas com uma nova preocupação sobre o local da creche. No parágrafo 5º garante que as vagas devem ser oferecidas próximas a residência das crianças e além disso, no parágrafo 1º estabelece que não deve haver requisito de seleção, mas deve ser oferecida a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 2009). Porém não é isso que ocorre, pois observa-se que muitas instituições utilizam o critério dos pais trabalharem ou não, para oferecerem as vagas na instituição escolar.

Outro detalhe interessante é que até então não havia sinalização sobre o que acontece na creche. Havia preocupações sobre vagas, ambiente aconchegante, participação da família, entre outros. Já o DCNEI volta seu olhar para orientar o que acontece na Educação Infantil e percebe-se no artigo 9º, parágrafo único, que as propostas pedagógicas elaboradas pelas instituições de educação infantil devem ter a brincadeira e as interações como eixos norteadores, garantindo experiências que possibilitam seu desenvolvimento pleno - social, cognitivo, cultural, emocional, entre outros. Reitera-se também que as instituições, mesmo que orientadas pela DCNEI tem liberdade de utilizar suas características, identidade institucional e particularidades pedagógicas para elaborar suas propostas de ensino (BRASIL, 2009).

Da mesma forma no inciso III do artigo 10, afirma-se que é importante pensar na continuidade dos processos de aprendizagens em meio aos diferentes momentos de transição que a criança vive, como por exemplo, da casa para instituição de educação infantil ou da

creche para pré-escola, cuidando para que se tenha uma continuidade no desenvolvimento e utilizando práticas adequadas nesses períodos de transições (BRASIL, 2009).

O DCNEI também se dedica a tratar sobre a família e sua relação com a creche. Primeiramente no artigo 7º, no inciso II demonstrando que a educação infantil deve cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo a responsabilidade de cooperar com as famílias no papel de educar e cuidar das crianças entendendo estes – educar e cuidar – como funções indissociáveis (BRASIL, 2009).

No artigo 8º, o parágrafo 1º e o inciso III, é apresentado que a educação infantil deve prever propostas pedagógicas e condições para o trabalho coletivo, espaços e tempos que assegurem a participação cotidiana das famílias na instituição, respeitando e valorizando as suas formas de organização (BRASIL, 2009). Neste quesito destaca-se que a relação família e creche deve ser pensada e planejada de antemão, fazendo parte da agenda da creche. Além disso, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias são pontos destacados no inciso III, vale lembrar que o vínculo entre família e creche inicia-se ao propiciar espaços dentro da instituição para o convívio de ambas e proporcionar também abertura para a escuta. Outro destaque se dá no fato do reconhecimento que esta relação família e creche deve respeitar todas as organizações familiares, convergindo com a ampliação do conceito de família já discutida nesta seção.

No inciso X do mesmo parágrafo, assevera-se que a instituição deve proteger e ser contra qualquer tipo de violência praticada dentro da escola ou pela família, encaminhando para instâncias competentes (BRASIL, 2009).

As diretrizes têm um olhar atento às diversidades na proposta pedagógica, como por exemplo em relação aos povos indígenas, de maneira que a instituição escolar garanta uma relação viva com os valores, crenças do seu povo, reafirmando a língua materna e além disso, dando continuidade à educação oferecida na família. Sobre as propostas para infâncias do campo, destaca-se o reconhecimento dos modos de vida do campo, ensinando de tal forma que haja relação com o contexto dos educandos (BRASIL, 2009).

Em relação a avaliação na educação infantil, as diretrizes garantem que as instituições devem criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico. Fazendo uma observação crítica das atividades, brincadeiras e interações das crianças, utilizando registros por meio de relatórios, fotografias, desenhos, entre outros, permitindo que as famílias conheçam o trabalho da instituição junto às crianças (BRASIL, 2009).

A DCNEI no art. 4º declara que as propostas da Educação Infantil devem considerar a criança no centro do planejamento curricular, considerando que a mesma é um sujeito histórico de direitos, e isso podemos observar em todas as legislações aqui citadas, a criança tem direitos e deve ser respeitada. Conforme a DCNEI 2009, em meio as interações os pequenos constroem suas identidades pessoais e coletivas, sendo produtores de culturas a partir de suas práticas (BRASIL, 2009).

Outra observação a ser feita neste documento é a nova orientação para que a criança seja educada a fim de se tornar autônoma e crítica.⁴ Esta nova orientação tem em vista ampliar o que outrora era designado apenas para o desenvolvimento pleno do cidadão e seu preparo para o mercado de trabalho.

Vimos até aqui que as legislações reconhecem a creche como complementar a ação da família e isto reflete nas diversas orientações dadas visando aproximar a família da creche, ou seja, fomentando a relação família e creche. Estas questões são coerentes porque não tem como complementar a ação de alguém que você não conhece e nem se relaciona. A relação família e creche beneficia o desenvolvimento da criança, porque quando isto acontece, o protagonismo da família é resgatado e a atuação da creche como complementar se torna possível, além do direito da criança à educação e a convivência familiar ser garantido nesse aspecto.

Os principais pontos avaliados com respeito a família, a creche e suas relações nas legislações de Educação Básica e Educação Infantil foram: 1. A educação infantil como primeira etapa da educação básica, complementando a ação da família e não substituindo-a, superando a visão assistencialista da família; 2. A creche como dever do estado a ser oferecido pelos municípios; 3. A instituição de ensino e os docentes são os responsáveis por fomentar e estimular a participação dos pais na vida escolar; 4. A partir do PNE 2001 demonstrou-se novas preocupações com a educação infantil, tais como, infraestrutura,

4 A orientação da educação crítica não é novidade na academia brasileira e na formação dos professores. Existem diversas abordagens pedagógicas que carregam o termo “crítico” em seu nome, tais como “crítico-superadora”, “crítico-emancipatória”, entre outros. A difusão deste conceito deve-se a relevância de Paulo Freire para a formação dos professores brasileiros. Cabe citar que atualmente existe um movimento cultural brasileiro, denominado Brasil Paralelo, que lançou um documentário em formato de trilogia com nome de Pátria Educadora. Este documentário faz críticas a estrutura burocrática da educação brasileira, bem como a concepção da “educação” crítica, fazendo uma defesa da educação clássica fundamentada no tripé ocidental da filosofia grega com a ética-moral cristã. A construção da ciência se dá pelo contraditório e pelas diversas concepções da realidade, tornando o ambiente acadêmico saudável e heterogêneo. Com isto em mente e a fim de dar oportunidade ao contraditório, tomou-se conhecimento de suas críticas na série de três vídeos em que trataram desta temática e estão referenciados no presente trabalho para enriquecer a discussão sobre a educação brasileira (BRASIL PARALELO, 2020).

qualificação dos profissionais, inclusão das pessoas com deficiência, coleta de dados e avaliação dos profissionais de educação infantil, entre outros; 5. A possibilidade da parceria público-privada na educação infantil; 6. O fomento da relação família e creche em benefício do desenvolvimento da criança e não apenas como direito da família em participar da vida escolar de seus filhos; 7. A brincadeira e as interações como eixos que norteiam os currículos e os conteúdos das creches; 8. A preocupação com a transição da criança da casa para a creche e da creche para a escola; 9. A relação família e creche deve ser planejada desde a elaboração da proposta pedagógica, sendo parte da agenda a participação das famílias na creche. 10. Programas que visam orientar e apoiar famílias, articulando educação, saúde e assistência social, pensando no desenvolvimento integral das crianças; 11. Fomentar a relação família e creche através da participação da família avaliando escola – gestores e professores; 12. Experiências de cultura popular nas escolas, a serem vivenciadas junto com as famílias, trazendo-as para dentro da instituição; 13. A recomendação quanto as avaliações das crianças nas creches, por meio de registros, relatórios, fotografias, desenhos e outros.

1.3 Sintetizando a relação família e creche nas legislações brasileira

Percebe-se que a legislação brasileira reconhece a família como base estrutural da sociedade, designando-lhe papel de destaque no cuidado e na educação das crianças pequenas. A família é responsável por assegurar as crianças o direito a saúde, educação, lazer, cultura, proteção, entre outros. Enquanto que a sociedade e o Estado atua auxiliando a família a exercer seu papel.

O protagonismo da família na educação de seus filhos é reafirmado quando esta tem liberdade para transmitir às crianças suas crenças e cultura, conforme lhe convém, sem que haja interferência do Estado. A legislação também lida com a importância dos vínculos afetivos no lar, como fundamentais para o desenvolvimento da criança. Para a legislação brasileira a família é o ambiente seguro e acolhedor em que a criança se desenvolve por meio das relações afetuosas, do cuidado, da educação e da garantia de seus direitos. Sendo assim, a instituição familiar deve dar todo o amparo físico, psicológico, intelectual, afetivo aos pequenos, para que estes se desenvolvam de forma integral. A este respeito, a legislação reconhece, tal como os referenciais teórico da área, a indissociabilidade do cuidar e educar para o desenvolvimento pleno das crianças pequenas.

Podemos ver isto quando a Dra. Ilma Luci Gomes Cunha, doutora psicanalista e terapeuta familiar, discorre sobre os papéis da família em cuidar (por ela descrito como

ambiente de refúgio) e educar (por ela descrito como treinamento). Quanto ao refúgio ela discorre.

Quando a família deixa de cumprir sua função de lugar de refúgio, onde as pessoas buscam? Muitos falsos refúgios apresentam-se para tampar os vazios afetivos: álcool, as drogas, as compulsões como jogos, sexo, compras, comida, etc. existe uma busca desenfreada pelos prazeres que a cada dia intensifica mais as angústias, denunciando o desamparo existencial e produzindo doenças, como as tão diagnosticadas pela psiquiatria: os transtornos de ansiedade, de déficits de atenção, as hiperatividades, as síndromes de pânico, as depressões e tantos outros sintomas que os medicamentos tentam atenuar em vão, porque os remédios não dão conta das angústias da alma (CUNHA, 2013, p. 25)

Já quanto ao papel de educar e treinar os filhos, ela segue discorrendo

A família é o cenário de treinamento para todos os papéis e funções que vamos ocupar na vida. E lá que somos preparados para lidar com a vida, com a gente mesmo e com o outro. Na família, forjamos os instrumentos e as ferramentas necessárias para o desempenho das atribuições que teremos na vida adulta. É o lugar de transmissão geracional, de construção de identidade, de preparação para a vida. Na família, aprendemos sobre relacionamentos, recebemos crenças e valores e lançamos as bases para o sucesso ou fracasso em nossa vida. (CUNHA, 2013, p. 56)

A autora sintetiza os papéis de cuidar e educar da família ao dizer que ela é “[...] o lugar de transmissão da cultura e o primeiro abrigo para o homem, onde formam-se crenças e valores, construção de identidade e de preparação para a vida.” (CUNHA, 2013, p. 33)

Também se destaca que a legislação brasileira reconhece a família de forma abrangente, não se resumindo mais, como outrora, a família matrimonial, ou seja, aquela resultante do casamento civil e religioso. Sendo que agora reconhece a família monoparental, a família proveniente de união estável, família substituta, entre outros. Outro avanço histórico se dá no entendimento de que pais e mães são igualmente responsáveis pelos seus filhos, compartilhando os mesmos deveres e direitos com a criança, ficando no passado a compreensão de que existem certas atividades do lar tipicamente femininas ou masculinas.

Nota-se que no decorrer dos últimos anos cresceu gradualmente a preocupação com as creches. A Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, sendo a creche parte da Educação Infantil. Neste quesito, quando se reconhece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e portanto, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, supera-se a visão herdada historicamente em que a Educação Infantil tem função assistencialista.

Nesse sentido, a legislação também prevê adequações da prática educativa em relação a criança de 0 a 3 anos como é possível ver na DCNEI 2009, sobre a criança ser o centro do processo, interações e brincadeiras como eixo norteador da educação infantil, aspectos envolvendo a avaliação nessa etapa de ensino, são avanços na lei que tiram o caráter

assistencialista da creche. Além disso a creche deixa de ser uma peculiaridade oferecida por entidades filantrópicas e passa a ser dever do Estado a ser ofertado pelos municípios brasileiros às famílias, que optam por usufruir deste direito.

Neste ponto, o protagonismo das famílias no desenvolvimento de seus filhos é reafirmado, pois é estabelecida que a creche complementa a ação da família e não a substitui. A creche não é uma alternativa a educação oferecida às famílias, mas um complemento. O que converge com os referenciais bibliográficos que serão analisados no presente trabalho. A autora Cassiane Knebel sintetiza este entendimento da seguinte forma: “A educação infantil tem uma função de complementação e não de substituição da família a creche [...]” (KNEBEL, 2015, p. 80)

Se as creches complementam a atuação da família é de se pressupor que a legislação trate também aspectos que dizem respeito a relação da família e creche, visto que a creche não conseguiria complementar a ação da família, se não a conhecesse e se não houvesse relacionamento entre ambas. E por esta razão a legislação brasileira, ao longo do tempo, abordou cada vez mais esta temática.

Primeiro, foi designado que a família tem direito de conhecer o projeto pedagógico das instituições de ensino, seja privada, ou particular, clubes ou agremiações. Posteriormente, recomendou-se que a instituição de ensino e os professores são os responsáveis por aproximar as famílias do convívio escolar. A relação família e creche passou a ser incentivada por lei, não apenas por que a família tem direito a conhecer e participar da vida educacional de seus filhos, mas por que esta relação beneficiaria diretamente o desenvolvimento integral deles. O desenvolvimento da relação família e creche devolve o protagonismo das famílias e auxilia as creches a exercerem seu papel de complementariedade.

A legislação também se preocupa com temáticas que são adjacentes a relação família e creche, quando trata da importância dos períodos de transição que a criança enfrenta, quando a mesma transita da casa para a creche e posteriormente da creche para a pré-escola. Além de estabelecer que tanto a família quanto a creche são responsáveis por atuar cuidando e educando, indissociavelmente, das crianças pequenas.

A relação família e creche ganha importância quando a legislação orienta que a mesma deve ser pensada e planejada já na construção da creche e no estabelecimento de espaços apropriados para este convívio entre família e creche. Não para por aí, pois por lei, esta relação deve ser orientada no projeto pedagógico da instituição, sendo que já no planejamento da agenda escolar e das atividades, devem ser oportunizados espaços e tempos para a

participação da família na escola. Se esta relação está presente já no princípio das atividades na creche, ou seja, no planejamento, ela também está presente, por lei, na conclusão, quando a família avalia os gestores e docentes das creches.

Outras formas de aproximar as famílias das creches, estimuladas pela legislação brasileira, se dá na propiciação de experiências da cultura popular a serem vivenciadas na instituição de ensino pelas famílias e suas crianças. A cultura popular é a cultura das famílias e ao ceder espaço para que sejam vividas dentro da creche, corresponde a dar significado à participação das mesmas na creche. Em se tratando dos conteúdos a serem abordados na escola, a legislação não se limita a isto, mas também define que as brincadeiras e as interações são os eixos norteadores para a elaboração das atividades na creche. Sendo que as interações, como já vimos maciçamente, não se resumem as interações das crianças entre si e os educadores, mas incluem também a interação com a família.

A própria forma que a legislação orienta como devem ser feitas as avaliações das crianças pequenas denotam o grau de importância que as famílias recebem. Quando se designa que sejam feitos relatórios através de registros, fotografias, desenho e entre outras coisas, as atividades das crianças pequenas na creche se tornam concretas e palpáveis as famílias, transmitindo-lhes confiança e segurança de que as mesmas estão sendo bem assistidas pela instituição.

O aprofundamento das preocupações com as creches também se deu em diversos outros pontos, como infraestrutura, qualificação dos profissionais, inclusão das pessoas com deficiência, coleta de dados e avaliação dos profissionais de educação infantil, entre outros.

A legislação pressupõe que existam algumas famílias que carecem de assistência, orientação e informação para cooperar mais significativamente com o desenvolvimento dos pequenos. É por isto que ela prevê que sejam organizados políticas públicas e parcerias com setores da sociedade civil, oferecendo a estas famílias auxílio quanto a saúde, nutrição, gestação, amamentação e o desenvolvimento pleno das crianças.

Cabe questionar se a creche, em parceria com setores da saúde, não seria excelente alternativa para oferecer estes espaços de discussões que auxiliem e ajudem as famílias em seu preparo para a maternidade e a paternidade. Por fim, qual tem sido a contribuição das creches na colaboração com estas famílias necessitadas de apoio? Se a creche não substitui o papel da família, não seria papel da creche auxiliar as famílias a exercerem seu protagonismo, dando-lhes suporte, apoio, informação e espaço para construir em grupo os melhores caminhos para o desenvolvimento de seus filhos? Assim, a creche se tornaria significativa para

a família não só pelo benefício que ela traz a criança quando a mesma está na creche, mas também por auxiliar as crianças aumentando o preparo das famílias para lidarem com seus filhos na gestação, amamentação e no desenvolvimento delas.

Fica claro, até o presente momento, a importância da relação família e creche dada pela legislação brasileira. Para Ferreira e Garms (2010), ao comentar o direito das famílias em relação a Educação Infantil, a relação família e creche é algo consolidado por lei. O mesmo discorre que

A relação que se firma entre educação infantil e família na ação socializadora e educacional da criança requer disponibilidade, não podendo ficar limitada a contatos formais (como reunião de pais) e conhecimento, no sentido de extrair os maiores benefícios desta relação. Família e instituição de educação infantil são parceiros necessários nas ações educacionais e socializadoras, ou seja, têm objetivos comuns, mas cada uma agindo de acordo com as suas especificidades, família é família, e instituição educação infantil é instituição, sendo a criança o elo unificador. (FERREIRA, GARMS, 2010, p. 151)

O quadro a seguir relaciona as hipóteses com os achados até então:

Quadro 2: Os Status de Verificação das Hipóteses.

Abrev.	Foco de observação	Pressuposição	Status de Verificação
(H1)	A família brasileira na percepção da legislação e na realidade.	Em geral, há uma distância entre o idealismo outorgado pela lei e a realidade das famílias brasileiras.	A legislação outorga papel de destaque para a família brasileira na educação de seus filhos, mas ainda não há achados que relacionam isto com a realidade da família tupiniquim (Seção 1.1)
(H2)	A relação família e creche na legislação e na prática.	De forma geral, a relação família e creche, na prática, não está em conformidade com o proposto por lei.	A relação família e creche vem sendo contemplada cada vez mais na lei, designando importância a ela nos processos educativos das crianças pequenas. Ainda não há dados que tratem da realidade da relação família e creche. (Seção 1.2)
(H3)	A relação família e creche e o desenvolvimento integral da criança	A inconformidade apresentada na H2 interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, ao passo que, se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento.	A legislação, por designar importância a relação família e creche, pressupõe em conformidade com a H3, mas ainda não há informações da prática para confirmar a H3.
(H4)	A relação família e creche e a educação formal e informal.	A aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche	A H4 não foi confirmada, apesar da lei pressupor tal questão, não há dados reais que indiquem que a H4 é verdadeira.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Após observado as determinações das principais legislações brasileiras a respeito da família e da creche, seus papéis e sua relação, passar-se-á a avaliar o que tem sido verificado

na prática a respeito dos mesmos e assim verificar se as hipóteses levantadas são verdadeiras ou falsas. Para tal, na próxima seção será observado a realidade da família brasileira e da relação família e creche de acordo com a literatura especializada nestes temas.

SEÇÃO 2 – A REALIDADE DA FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM A CRECHE.

Nesta segunda seção será discutido a respeito da realidade da família brasileira e sua relação com a creche, parte integrante da educação infantil, mas não obrigatória. Para isto buscou-se observar a família brasileira a partir das lentes do médico pediatra José Martins Filho, dialogando com outros autores que estudam esta temática. E analisar a relação família e creche tendo como referencial teórico Fábio C. B. Villela & Ana Archangelo, que trabalham este vínculo em suas nuances psicossociais. O objetivo é avaliar a realidade e o que acontece na prática com a família brasileira e sua relação com a creche contrapondo com as determinações das leis observadas na primeira seção.

Observou-se na seção anterior diversos pontos concernentes a educação da criança e o papel da família e da creche nesse processo segundo a legislação brasileira, no entanto a intenção da presente seção é entender a realidade da família brasileira e sua relação com a creche a partir de alguns teóricos. Cabe questionar se a família ideal prevista na legislação coincide com a família atual brasileira e se a sua relação com a creche está de acordo com as previsões e orientações observadas na seção anterior.

Conforme a legislação a instituição familiar é responsável por educar, cuidar, proteger e garantir o direito das crianças, será que estas responsabilidades são exercidas pela família real que tem se transformado ao longo do tempo? Quais são as dificuldades da família atual?

E no que se refere a relação família e creche, orientada e estimulada pela legislação brasileira, como ela acontece? Quais são as nuances desta relação e os desafios que a envolvem? Quais obstáculos para esta relação e os estímulos que podem proporcioná-las? As subseções seguintes percorrerão a trilha com estas questões.

2.1 A realidade atual da família brasileira.

Esta subseção apresentará José Martins Filho com outros autores que tratam a respeito das dificuldades da família atual, mostrando alguns pontos de crise da mesma para compreender melhor estes conflitos que consequentemente refletem na criação e educação das crianças pequenas. A presente subseção pretende verificar se a Hipótese 1 (H1) é verdadeira ou falsa, isto é, se de fato ocorre uma distância entre o idealismo proposto pela lei brasileira e a realidade da família tupiniquim.

O autor José Martins Filho, médico pediatra com experiência no cuidado da saúde da criança, discute em seus livros e em palestras sobre a família e seu papel. Por designar importante função para a família na educação das crianças, o mesmo se preocupa com a

condição das famílias brasileiras hoje em dia. Ele reconhece que muito do que se faz com a criança hoje, será colhido futuramente. O médico expõe suas inquietações em relação ao cuidado da mãe e do bebê, como por exemplo ao tratar sobre pré-natal, gestação, amamentação, a forma de parto, vínculo afetivo entre pais e filhos, educação nos primeiros mil dias do bebê, entre outros assuntos que afetam diretamente o desenvolvimento integral da criança.

Martins Filho (2014) concebe a família como protagonismo na educação da criança, para que dessa forma se construa um mundo melhor, compreendendo que educar bem a criança começa em casa, com a família. Esta compreensão está de acordo com o entendimento da legislação brasileira de que a família é a base da sociedade e tem deveres e direitos na educação das crianças, sendo o primeiro ambiente em que as mesmas são inseridas.

O médico em seus escritos destaca alguns problemas da família brasileira moderna. O fundamento de alguns destes é a crise referente as concepções de pai e de mãe na contemporaneidade, pois pensam que a criança é um “[...] brinquedinho bonitinho que alguém resolve ter para alegrar a vida.” (MARTINS FILHO, 2015, p. 56). Isso acaba sendo um problema ao se deparar com a realidade.

A pedagoga Bruna Di Richelle Souza Padovani, que atua na área de Educação, em sua dissertação comenta sobre a participação da família no processo de escolarização da criança, concorda com Martins Filho afirmando que são vários os fatores que impossibilitam a família de exercer seu papel na formação de seus filhos e destaca mais alguns problemas da família moderna, “[...] tais como: inserção de ambos pais (pai e mãe) no mercado de trabalho; divórcios; desemprego; cultura da violência; doenças entre tantas outras condições.” (PADOVANI, 2016, p. 125)

Além desses, podemos observar que a paternidade está em crise, Martins Filho (2014) relata diversas situações em que mães reclamam sobre a participação dos pais nos cuidados dos filhos, além de uma falta de preparação do mesmo sobre gestação e paternidade. É um avanço na lei garantir que o pai e a mãe tenham o mesmo direito e deveres em relação a educação dos filhos, porém, na realidade isso nem sempre tem se cumprido, pois ainda há muitas questões históricas a serem vencidas.

Quanto a isso, atualmente se pode observar que muitas crianças não tem o nome do pai na certidão de nascimento, isso demonstra que o abandono paterno é real e alarmante (INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA, 2019). Seria pontual indicar campanhas e políticas públicas de conscientização neste sentido – será indicado uma destas

possibilidades no final desta subseção. Porém a escola busca conscientizar em algum nível as crianças e adolescentes sobre questões concernentes a gravidez precoce. Entretanto, muitas vezes o foco está mais na educação sexual e práticas de preservação a saúde, do que nas responsabilidades que envolvem ser pai e mãe. E por isto, observa-se que a escola, em geral, não tem sido suficiente nesta ação e não só a gravidez precoce é uma realidade, como o abandono paterno.

Constata-se que esta situação não é vista somente em gravidez precoces, ou seja, de crianças e adolescentes, isto também ocorre com adultos que por alguma razão não assumem o relacionamento com a mãe e nem com seu filho. Às vezes, não assume nem o mínimo compromisso com o filho quando ocorre a separação.

O problema não se restringe ao abandono paterno de casais separados, mas observa-se que em alguns casos mesmo os pais que vivem com as mães, se ausentam do lar e de seus filhos (MARTINS FILHO, 2014). Destaca-se que na família ideal (descrita na lei) ambos devem participar. Mas acontece que a participação do pai é menor e o homem fica perdido no seu papel de pai e marido (MARTINS FILHO, 2014).

Neste contexto, a mulher se tornou mais ativa na sociedade e no trabalho. Conforme Maruani (2009), autora presente na coletânea do Dicionário Crítico do Feminismo, ao discutir sobre emprego, expõe que as mulheres se tornaram quase metade do mundo do trabalho em um espaço de quarenta anos, uma transformação radical que conduziu as mulheres a repensar e reorganizar seus projetos familiares e profissionais. Assim, estas transformações impactam diretamente na família e sua composição. Diante disso, observa-se um pai ausente – na fala de algumas mães (MARTINS FILHO, 2014) – e uma mãe que se por um lado conquistou o direito de trabalhar fora do lar, por outro também dedica menos tempo a família. E o direito a proteção, cuidado e educação da criança será exercido de que forma?

A mulher tem direito a licença maternidade para ficar com o bebê nos primeiros meses, porém, segundo Martins Filho (2014) este tempo é curto, a maioria das mulheres têm apenas 4 meses com o bebê, mas orienta-se que a amamentação dure no mínimo 6 meses. Com a volta da mulher ao mercado de trabalho, as vezes essa amamentação é interrompida, sendo que a mesma é importante para o desenvolvimento físico da criança e também para o desenvolvimento emocional, pois não é apenas a alimentação, mas o aleitamento materno proporciona um contato físico que fortalece vínculos afetivos e é fundamental para a relação da mãe com o filho e seu desenvolvimento.

Ao lidar brevemente sobre esta temática em outra de suas obras, Martins Filho (2015) relata que estas questões, tais como gestação, aleitamento materno, maternidade eram transmitidas entre as gerações – a avó ajudando a mãe. Entretanto, por alguma razão, muitas vezes isto não acontece. O autor problematiza que deve ser reflexo do fato de as avós terem sido as primeiras a serem pressionadas a saírem do lar. A maternidade e a paternidade já foram vistas com mais carinho e por isto existia o prazer de transmitir experiências às novas gerações (MARTINS FILHO, 2015).

O autor ao defender esta posição e orientar sobre a importância do aleitamento materno recebe algumas críticas e acusações de ser demasiadamente conservador e lançar culpa sobre as mães que não conseguem amamentar. Entretanto, seguem as palavras do autor em sua própria defesa:

Assim, o que é mais importante: parar de falar dos benefícios do aleitamento, para não criar sentimento de culpa numa porcentagem da população feminina, ou ajudar as mulheres a vencer as dificuldades da amamentação, preparando pediatras com percepção e consciência de seu papel, para que as mães não se frustrem nem tenham dificuldades de amamentar e continuar mostrando o papel da lactação humana e do carinho, da atenção e do vínculo? Só não devemos culpar a mãe por não amamentar, porque, infelizmente, o que constatamos é que o desmame precoce ou a ausência total da lactação se deve mais a fatores sociais e de atendimento hospitalar, muitas vezes muito mais importantes do que a vontade das mães. (MARTINS FILHO, 2014, p. 86)

Na opinião de Martins Filho (2015, p 85) “É injusto pregar que a mulher deva amamentar exclusivamente ao seio pelo menos durante seis meses se, quando o bebê está com quatro meses, a mãe deve retornar ao trabalho e achar uma solução para amamentar”. O sistema atual cobra que a mulher seja uma excelente profissional, esposa, mãe e dona de casa exemplar, porém, não dá um aparato necessário e nem oferece alternativas.

Como já relatado, os papéis que as pessoas exercem na família estão em crise (CAPELLATO; MARTINS FILHO, 2016). Nas palavras do autor “O que temos realmente, salvo exceções interessantes é a ausência de definição de papéis, de quem assume o que em relação à família ou aos filhos.” (MARTINS FILHO, 2015, p. 95). Neste contexto os filhos, muitas vezes, crescem sem limites. Para Cunha (2013) uma das funções a serem exercidas na configuração familiar é o papel da Lei – de acordo com a vivência da autora, este papel é geralmente atuado pelo pai e quando há omissão destes, o desenvolvimento da criança é prejudicado pela falta de limites.

É neste ambiente em que há ausência da Lei, do pai e da mãe que, segundo Martins Filho (2015), as crianças são mimadas. Isto se deve ao fato de que nestes casos, as crianças

crecem em volta de muitos outros adultos, dificultando o discernimento de qual dos adultos irá desempenhar este papel de dizer “sim” ou “não”. Em síntese ele diz que

Educação é a permissão para o que se pode e o que não se pode fazer. Quem determina isso? [...] As crianças “mimadas”, quase sempre são aquelas que vivem com muitas pessoas a sua volta – babá, mamãe, tia, vovó, papai -, mas nenhuma delas define um parâmetro educacional. (MARTINS FILHO, 2015, p. 79)

Entretanto, historicamente os papéis do homem e da mulher na família e na sociedade eram bem definidos (a mulher cuidava dos filhos e do lar, enquanto o homem trabalhava e assumia papéis públicos). Contudo, houveram mudanças e é justificável que ainda haja ajustes a serem feitos em resposta a estas transformações. Estas mudanças não são simples, aconteceram por diversos motivos, inclusive pela vontade da mulher em trabalhar fora e nesse processo ocorreram muitas lutas, algumas delas persistem até hoje. Porém, é necessário ainda pensar nos ajustes relacionados ao cuidado dos pequenos que nascem nessas novas famílias.

Se a mulher atua para prover recursos que cobrem as despesas do lar (voluntariamente ou por necessidade), o homem não deveria também participar na educação dos filhos e no lar? De acordo com Maruani (2009, p. 88) “[...] atualmente, a maioria das mulheres não param de trabalhar quando vêm os filhos.” Portanto, a mesma entra em uma dupla e as vezes tripla jornada - mãe, dona de casa e esposa, porém, como já relatado, existe uma ausência paterna, o homem continua no mercado de trabalho, mas não estende sua jornada para o lar e seus filhos da mesma forma que a mulher.

Há reclamações de mulheres sobre o envolvimento do marido não só como pai, mas também na compreensão e parceria com afazeres domésticos. O homem no contexto da paternidade deve acolher e cuidar da mulher/mãe/esposa que está vivendo situações diferentes nos aspectos físicos, emocionais e hormonais. Algumas mulheres inclusive têm depressão pós parto ou demonstram algumas irritações devido a essas novas vivências, Martins Filho (2014, p. 31) relata que “[...] nem sempre a família, especialmente o marido, está acostumado com esse sentimento se a mãe não apresentou antes, em outros períodos da vida, sinais desse tipo de enfermidade psicológica.” Ocasionalmente, muitas vezes, o divórcio do casal.

O divórcio é uma realidade complexa e inúmeras razões são levantadas pelos cônjuges para justificar a decisão pelo rompimento do relacionamento conjugal. A flexibilização da lei quanto ao divórcio pode ser apontada como uma das razões, mas fato é que ele aumentou 160% entre os anos de 2004 a 2014 (FONSECA, 2016). Há também reportagens que relacionam o convívio obrigatório no lar, durante a quarentena, como causas de violências domésticas e consequentemente o aumento de divórcio (PINHEIRO, 2020). Sendo assim, a

flexibilização do divórcio não é necessariamente ruim, tendo em vista que ninguém é obrigado a ficar casado contra sua própria vontade, ou com pessoas violentas, por exemplo.

Ainda assim, cabe problematizar que o divórcio pode ocorrer por falta de preparo dos pais como Martins Filho (2014) afirma, segundo ele 50% dos casais se divorciam nos primeiros 5 anos de matrimônio. E isso é outro problema destacado pelo autor ao expor a ocorrência de comportamentos “adolescentes” dos pais, que muitas vezes preferem fugir da realidade – que é difícil. E segundo o médico pediatra tais situações, falta de responsabilidade, paciência e compreensão são decorrentes, geralmente, de casais que não estão cientes sobre as responsabilidades familiares e a complexidade prazerosa de se ter filhos. Instituir família e conceber filhos são realidades que transitam a vida do homem e da mulher para uma outra etapa e geralmente nesta nova etapa, tudo muda (MARTINS FILHO, 2014).

Sabe-se também que vivemos em uma sociedade imediatista e hedonista. Nessa busca rápida e egoísta pelo prazer Capelatto, (2016, p. 12) psicoterapeuta, co-autor com Martins Filho na obra *Cuidado, Afeto e Limites*, afirma que “[...] a pessoa acaba ficando indiferente, é um *fast* generalizado: *fast feeling* [sentimento efêmero, rápido], *fast food* [refeição rápida], *fast sex* [sexo rápido] – é um *fast* tudo”. E isso leva a liquidez dos relacionamentos, termo aplicado por Bauman (2007), sociólogo e filósofo contemporâneo que ao relatar sobre o consumismo exagerado, a correria da vida atual, também reforça que isso resulta em vínculos familiares frouxos que conseqüentemente afetam a criança.

Conforme Cunha (2013) – doutora psicanalista e terapeuta familiar com muita experiência em aconselhamento com casais em diferentes contextos e situações – o relacionamento entre marido e mulher – pai e mãe – influencia a relação com os filhos, validando a preocupação com a convivência do casal, pois afetará direta ou indiretamente os pequenos. E em caso de pais separados, apesar de não terem convivência como casal, devem tomar os devidos cuidados, tendo respeito entre os adultos e principalmente o amor e afeto com a criança.

Com os divórcios novas estruturas familiares são formadas por filhos advindos de outros casamentos, alterando os modelos de família e suas configurações, além disso, segundo Martins Filho (2015) também há uma diminuição da prole na classe média, o número de filhos únicos aumenta e as famílias passam a ter filhos cada vez mais tarde.

Estas mudanças na estrutura familiar ocorreram por diversos motivos, em diferentes contextos e culturas. Como foi visto na seção anterior, a legislação abarca os diferentes tipos de família e atualmente observa-se que existem diversas organizações familiares sendo que

não há uma configuração ideal (DESSEN; POLONIA, 2007), tais conceitos de família foram modificados e reestruturados no decorrer da história, desde a concepção sobre a infância, o papel da criança nessa estrutura e até mesmo a relação dos pequenos com os pais (ARIÈS, 1981).

Nessas novas configurações familiares as vezes há respeito, compreensão entre os antigos cônjuges e isso de certa forma é bom para a criança, mas Capelatto (2016, p. 12) afirma que também acontece situações como “[...] os filhos do primeiro casamento ficam lá, no primeiro casamento. E eu vou ter filhos do segundo casamento [...]”. E os efeitos disso é o abandono paternal, ou diferenciação da criação da criança que tem o apoio financeiro, emocional e físico do pai ou mãe e a que não tem. O problema não é ter filho do primeiro e do segundo casamento, mas o abandono de um em detrimento do outro.

Mas mesmo em meio a essas situações Martins Filho (2014) destaca que a presença do afeto continua sendo importante, tanto pelos pais separados, quanto pelo novo homem ou mulher que entrou na família, independentemente da situação financeira dos mesmos, os mais abastados ou os que tem dificuldades financeiras. Sendo assim o autor destaca que o diferencial está em demonstrar amor nos primeiros anos de vida da criança para que essa saiba que é bem vinda e querida.

Quando não há respeito entre os pais que são divorciados e ambos não têm a maturidade de priorizar a criança, ocorre muitas vezes o que é chamado de alienação parental. A mesma é proibida por lei, mas comum após as situações de divórcios.

Estamos falando da síndrome da alienação parental, que é a tentativa de um dos genitores, frequentemente a mãe, mas esporadicamente também o pai, de buscar apagar da memória dos filhos a imagem de outro cônjuge. Infelizmente, quem mais pratica a alienação parental é a mãe. (MARTINS FILHO, 2014, p. 57)

Essa situação é difícil principalmente para a criança, pois um dos adultos a partir do que viveram no relacionamento passam as frustrações para os filhos, sendo que nem sempre as atitudes que a pessoa tinha como marido ou esposa, define se são ou não bons pais.

As pessoas destroem os cérebros das crianças por vingança, ignorância, doença mental, maldade, usando os filhos como arma para agredir o outro. Muitas vezes, esquecem-se de que as desavenças dos pais não podem nem devem ser usadas para magoar e maltratar os filhos. (MARTINS FILHO, 2014, p. 60)

Assim, fazendo com que a criança perca a oportunidade de criar as próprias memórias e pensamentos sobre o pai ou a mãe e a mesma acaba pensando que o genitor não a ama. Essas atitudes acabam minando o amor da criança pelo adulto alienado. Mas sabe se que é do relacionamento dos pais que flui o afeto imprescindível para a criança. A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Beatriz Abuchaim, uma das autoras do livro *Vínculos Familiares*

produzido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, instituição focada na primeira infância, corrobora da seguinte forma:

Para se desenvolverem plenamente, as crianças devem ter não apenas suas necessidades básicas supridas, como alimentação, higiene e proteção física, mas também suas necessidades de conforto e segurança emocional atendidas. (ABUCHAIM, 2016, p. 6)

O afeto, como tem se visto, é importante para a família e o desenvolvimento dos pequenos. Os cuidados básicos – trocar fralda, dar alimentação – não sintetizam o que é a relação pais e filhos, “O mais necessário e nobre alimento, pode crer, é o afeto, acompanhado de carinho, prazer e paz.” (MARTINS FILHO, 2015, p. 59).

Entretanto, a presença massiva dos tablets, celulares, computadores, televisores e outros tecnológicos nos lares muitas vezes representa a ausência de afeto. Os momentos que outrora eram dedicados a comunhão familiar, agora são individualizados cada um com sua tela.

Com o mundo digitalizado, as relações são fragilizadas. Os pais que se cansam da rotina de, em média, 8h horas diárias trabalhadas, utilizam da tecnologia como subterfúgio para reter a atenção das crianças enquanto descansam no tempo que lhes restavam para estar com seus filhos. Conforme Cunha (2013, p. 32) a família é quem sofre com os efeitos da inversão de prioridades.

É evidente que, quando bem utilizada, a internet é um recurso importante, que traz benefícios em muitos sentidos. Mas o que temos visto são pessoas reféns e, algumas, totalmente dependentes, que utilizam o restante do tempo, que não é destinado ao trabalho, para mergulhar na alienação da rede. Estão totalmente enredadas e escravizadas pela sedução virtual. Isto é restolho, que não tem valor algum, é escravidão.

O autor Bauman (2004) ao tratar do que ele chama de amor líquido – tendência atual de desenvolver relações descartáveis, frágeis e substituíveis, tal qual o ser humano faz com produtos diversos – o autor destaca o papel da tecnologia no estímulo a esta tendência. Ao tratar da fragilidade dos laços humanos, a tecnologia é posta como algo que acentua a percepção de que os relacionamentos podem ser descartados.

[...] automóveis, computadores ou telefones celulares perfeitamente usáveis, em bom estado e em condições de funcionamento satisfatórias são considerados, sem remorso, como um monte de lixo no instante em que "novas e aperfeiçoadas versões" aparecem nas lojas e se tornam o assunto do momento. Alguma razão para que as parcerias sejam consideradas uma exceção à regra? (BAUMAN, 2014, p. 23)

No mundo atual, as mudanças e avanços tecnológicos podem influenciar na educação formal e informal, tendo um impacto também nos relacionamentos sociais. A presença da tecnologia no lar pode propiciar a ausência de afetos, mas pode também trazer uma

aproximação que vai proporcionar a criação de vínculos. É necessário atenção para saber quando a tecnologia poderá atrapalhar ou contribuir, pois ela também se tornou uma alternativa para fornecer lazer e educação para as crianças, através de aplicativos inteligentes, auxiliando na educação formal e informal.

Constata-se aqui que os pais tem sido substituídos pelas telas, configurando-se um tipo de terceirização, no caso, se trata da terceirização digital. Conforme Martins Filho (2015) a criança recebe contato com eletrônicos cada vez mais cedo e em maior quantidade, sendo eles os vídeos, televisões, jogos, entre outros.

Pensando a criança como um ser integral que tem necessidades básicas, físicas e emocionais, Martins Filho (2015) destaca a terceirização infantil. Esta, que segundo ele, é uma das preocupações e problemas da família atual brasileira. Conforme o médico pediatra, esse termo – terceirização – pode parecer forte, mas isso se caracteriza por uma transferência das funções maternas e paternas para outras pessoas. Vale destacar que quando o autor trata sobre terceirização infantil, esta não se caracteriza como abandono, negligência ou violência. Nesta direção Cunha (2013) afirma que ela ocorre quando os pais não exercem bem seu papel e a criança passa a ser terceirizada para um terapeuta, pedagogo, para a escola ou outros.

Com as mudanças já relatadas da presença dos pais no mercado de trabalho, surge a terceirização dos filhos para as babás em famílias de classes médias/altas ou em creches geralmente em famílias de classe baixa (por questão de necessidade), mas também utilizada pelas famílias mais abastadas. A opção por babás ou creche é uma solução para os pais que precisam ou querem trabalhar, mas as duas situações não substituem a presença familiar. Outro tipo de terceirização citada pelo autor é as crianças de classe média/alta que são infladas com atividades, tornando-se “mini executivas”. Isto é feito muitas vezes para suprir a ausência dos pais.

Porém, o afeto dos pais é insubstituível e a ausência deles trazem consequências profundas: “Uma criança de menos de dois anos sofre com afastamento superiores a 12 horas. Se forem de mais de 24 horas, podem marcar profundamente a psique e o comportamento da criança.” (MARTINS FILHO, 2015, p. 54)

Ainda se destaca que a terceirização não é um problema apenas da classe baixa, mas isso ocorre em todas as classes sociais, mesmo em ambientes em que se pode optar por ficar com os filhos, a escolha algumas vezes têm sido a ausência. O autor também relata que esta opção tem sido tomada pelas famílias de forma cada vez mais precoce, segundo ele “A

criança de hoje é precocemente colocada para fora do lar (em creches, escolinhas etc.) [...]” (MARTINS FILHO, 2015, p. 13).

Neste contexto, a creche se apresenta não como solução as crianças, mas aos pais. A terceirização por vezes distancia os filhos dos pais não só na questão espaço temporal, mas também emocional e de significados profundos, tendo em vista que os pais ao trabalharem, investem menos nas relações com os filhos – menos tempo e menores esforços – resultando em vínculos afetivos fragilizados, tema já abordado neste trabalho.

O autor tomado como base nesta subseção é extremamente crítico quanto ao papel das creches na sociedade. Segundo ele a creche antes dos 2 anos de idade é prejudicial. Entretanto há que se tratar dois pontos aqui. O primeiro deles é que para a grande maioria da população brasileira a creche é uma necessidade, visto que o salário da mãe é composição fundamental para o suprimento das necessidades básicas da família e a licença maternidade no país dura, na maioria dos casos, até 4 meses. Desta forma, as creches serão recorridas em muitos casos, fazendo com que crianças menores de 2 anos sejam atendidas por estas instituições.

Assim, a crítica do autor é razoável, entretanto, na realidade brasileira, o que se deve discutir no momento não é a presença de crianças menores de 2 anos em creches, mas a maneira como estas atuam junto às crianças. Pois de fato se as creches atuarem de forma mecânica e automatizada, enfocando apenas nas necessidades físicas das crianças, haverá grande prejuízo para os pequenos. Sendo que os professores, educadores e envolvidos nas creches devem atuar com afeto e carinho, pensando no desenvolvimento integral da criança. É por esta razão que o médico pediatra sugere 4 crianças por educadora nas creches, enquanto a legislação brasileira outorga “1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos [...]” (BRASIL, 2016, p. 34)

O segundo fator é abordado pelos autores Ferreira e Garms (2010) ao relatarem que há muitas famílias com severas dificuldades socioeconômicas e nestes casos a creche atua de forma a complementar e potencializar o desenvolvimento das crianças, oferecendo-lhes cuidado, educação, espaço adequado, socialização e também o suprimento de refeições e necessidades básicas. A creche é uma realidade e necessidade no contexto brasileiro, a fim de complementar e potencializar o desenvolvimento das crianças. Portanto, a creche não se resume a suprir uma demanda dos pais, antes ela também é um direito das crianças.

A terceirização da criança toca em algum sentido na relação família e creche. Outro problema presente na família brasileira moderna está relacionado a educação moral e esta crise também se relaciona com a creche. A legislação reconhece que a família tem liberdade

para transmitir seus princípios, valores e crenças aos seus filhos e isto reforça a família como base da sociedade. Entretanto, os pais e a instituição escolar entram em conflitos ao discutirem de quem é o papel de educar e ensinar? (MARTINS FILHO, 2015)

Conforme o autor, se por um lado a família se omite e exige que seu filho receba educação na instituição de ensino, por outro os educadores não querem assumir tal papel. Sendo assim, como já tratado brevemente quando se discorreu sobre as definições dos papéis dentro da família, é importante que a relação família e creche ocorra de modo a fortalecer e capacitar a família no exercício de seu protagonismo ao educar seus filhos da maneira que lhe convém, com os princípios, valores e limites que são pertinentes ao seu bojo cultural.

Mas, se porventura a família não exerce seu protagonismo por qualquer razão, será inevitável que a escola busque assumir o papel de educar, transmitindo valores e princípios. Nestes casos, para Vilela e Archangelo (2017) - autores que serão discutidos e aprofundados na subseção posterior - é necessário que isto ocorra.

A presente geração é decorrente das gerações pós-guerra, pós-revolução e pós-ditadura, sendo que, de forma reativa tem se concebido que a educação moral ou imposição de limites, regras e inclusive punições sejam medidas autoritárias a serem rejeitadas em qualquer contexto, seja familiar ou organizacional (CAPELATTO; MARTINS FILHO, 2016). Entretanto, na percepção de Cunha (2013), Capelatto e Martins Filho (2016) o caráter é forjado a partir de uma educação que tenha limites bem definidos – além de cuidado e de afeto – tanto dos papéis exercidos no lar, quanto de valores e princípios absorvidos livremente por cada família.

É fato que a vida dos professores na escola tem sido dificultada pela falta de respeito e agressividade de alguns alunos. Em reportagem do Portal UOL relata-se que 12,5% dos professores entrevistados já sofreram algum tipo de agressão no Brasil (MARTINS, 2019). Quando se aliam fatores como aversão a autoridade, a obediência, as regras e a lei com a ausência do pai e da mãe no lar e a omissão dos mesmos, têm-se o provável conjunto de causas que dificultam o trabalho dentro das escolas, pois a desconfiguração da autoridade no lar, a começar desde os primeiros anos de vida da criança, e o desrespeito são transferidos e praticados nos demais ambientes e nos anos seguintes.

A questão dos limites é fundamental. Quantas vezes ficamos sabendo do pai que é chamado pela escola porque o filho agrediu o coleguinha. [...] Então ele vai e crucifica a escola: “Não admito que vocês falem assim com meu filho”. Ele vai lá protege o filho que, no dia seguinte, “Bota o dedo” no nariz da professora. E aí temos uma reação em cadeia de um narcisismo, de um hedonismo sem fim. O indivíduo não vê mais fronteira entre aluno e professor, entre pai e filho, entre mãe e

filho...e os papéis ficam totalmente confusos.” (CAPELATTO; MARTINS FILHO, 2016, p. 43)

Conforme os autores, isso decorre de uma dificuldade de impor limites e dizer “não”. Os pais optam por proteger os filhos e liberá-los para fazerem o que quiserem, afinal, ao dizerem “não”, os filhos serão frustrados e os adultos não querem vê-los infelizes, refletindo uma sociedade hedonista. Porém, os “nãos” são necessários e os limites são importantes para o desenvolvimento da criança.

Todas essas questões relatadas, conforme Martins Filho (2014) é consequência de uma falta de preparo e planejamento dos adultos para assumirem responsabilidades familiares, pois a criança é um ser com qualidades, defeitos, vontades e direitos, que inclusive são garantidos por lei. Para o pediatra, os pais precisam de informação e planejamento para entrarem nessa nova etapa da vida cientes das transformações que virão, pois tudo muda após a chegada do bebê, tanto para a mulher, quanto para o homem.

Destaca-se aqui tais mudanças citadas por Cunha (2013), Capelatto (2016) e Martins Filho (2014), como: a diminuição da disponibilidade de tempo para lazer, balada e futebol; o foco no trabalho também muda principalmente quando a criança está doente e os pais precisam trabalhar, ou sair do trabalho para levar o pequeno ao médico; há mudanças hormonais, menos libido sexual, mudanças no corpo; cansaço; depressão pós parto; responsabilidades com cuidado e atenção a criança; participação dos pais na vida escolar e na saúde dos filhos; a cada etapa um novo desafio, troca de fraldas, noites mal dormidas, banho.

Estamos falando que a vinda de um filho causa uma mudança radical, fundamental na vida de um casal; que, a cada dia, essa demanda muda, e, quando termina a fase da amamentação, a demanda piora, porque aí a criança já fala, anda, mexe nas coisas. E vem a idade escolar, o contato cada vez maior com os colegas, a adolescência, a influência dos outros [...] (CAPELATTO; MARTINS FILHO, 2016, p. 49).

Ou seja, para os autores as mudanças são constantes, fazendo parte da vida das pessoas, que precisam aprender e viver cada uma destas fases.

Portanto, segundo Martins Filho (2014) as famílias, em geral, não se preparam. Se planeja viagem, orçamento e o programa do fim de semana, mas se não houver planejamento para a vinda dos filhos, parte do fundamento do lar corre risco de ser arruinado. Inclusive o autor especifica que as famílias devem conhecer como se dá o desenvolvimento cognitivo de seus filhos e a importância dos vínculos para tal. Conforme Capelatto e Martins Filho (2016) é necessário preparo por meio de leituras, informação por profissionais da área (pediatras, psicólogos, educadores) e citam inclusive uma necessidade de uma escola de pais, porém, problematizam que para isso teria que haver o interesse dos mesmos de assumirem a

responsabilidade, pois há uma resistência na participação dessas escolas, e isso depende do contexto e realidade de cada família.

Neste quesito, tendo observado que a lei brasileira designa importância e protagonismo à família, entregando ao Estado o papel de proteger esta fundamental instituição e após observar diversas crises presentes na família brasileira (independente de classe social), cabe sustentar que é de suma importância que o Estado exerça este papel de proteção às famílias ao oferecer políticas públicas que visem auxiliar as famílias brasileiras em seus desafios, em busca de fortalecer vínculos familiares entre os cônjuges e entre pais e filhos. Tais políticas públicas, como visto, são orientadas por Lei, entretanto deve-se cobrar que elas de fato aconteçam, estimulando-as e proporcionando-as. Observa-se que este pode ser um caminho a ser percorrido pela creche, tendo em vista aproximar-se das famílias ao oferecer este apoio às famílias.

Após discutido diversos pontos de crises vivido pela família brasileira moderna, demonstra-se que a realidade da família brasileira é complexa e constituir família exige responsabilidade. Buscou-se expor sobre a família real brasileira a partir da visão de José Martins Filho dialogando com demais autores. Consta-se a partir dessa discussão que a família ideal, descrita na lei, é a que protege, cuida, educa a criança garantindo seus direitos, sendo a protagonista na educação, mas a família real passa por crises e mudanças em sua estrutura, o que leva a nem sempre garantir tais direitos à criança, isto é, acaba tendo uma dificuldade nos relacionamentos emocionais e no exercício de protagonizar a educação dos pequenos.

Portanto, a presente subseção confirmou a Hipótese 1 ao sustentar que de fato existe uma distância entre o idealismo proposto pela lei brasileira e a realidade da família brasileira. Observa-se que a paternidade e a maternidade é a entrada em um mundo maravilhoso, mas que é repleto de desafios. É como a rosa que traz encantamentos por ser bela e perfumada, mas que traz consigo seus espinhos. Sendo assim é necessário preparo e cuidado no processo.

De acordo com Cunha (2013), deve-se lembrar e ressaltar que a família perfeita não existe e sempre haverá situações e atitudes a serem trabalhadas ou melhoradas. E ainda Capelatto e Martins Filho (2016, p. 147) corroboram ao afirmarem

Não se trata de uma busca de perfeição, de querer ser o pai maravilhoso ou a mãe maravilhosa; trata-se simplesmente de descobrir, no dia a dia, que o pai e a mãe cuidam e são cuidados pelos filhos, que os filhos os ajudam a amadurecer e amadurecerem à medida que eles estão crescendo também. Ninguém é o mesmo depois que cuidou de um filho.

É fundamental lembrar-se disto pois a família real comete erros. E muitas vezes a sociedade, inclusive os professores, esperam perfeição das famílias quando as recebem na escola junto com suas crianças. Este nível de expectativa traz frustrações e dificultam o estabelecimento de uma relação família e creche saudável. Isto será tratado melhor na próxima subseção ao discorrer a respeito da creche e a relação com a família.

2.2 A família e sua relação com a creche

Nesta subseção buscou-se analisar e discutir a realidade da relação família e creche, considerando suas nuances, seus desafios, obstáculos e estímulos, para então poder vislumbrar se esta relação está correspondendo as orientações da legislação brasileira. A análise e discussão presente nesta subseção se dá a partir das lentes de Fábio C. B. Villela e Ana Archangelo, psicólogos e doutores em educação, dialogando estes autores com outros da área, como Janet González-Mena, professora com experiência no cuidado e educação de crianças pequenas que atua na formação de educadores e como palestrante em alguns países. Dianne Widmeyer Eyer que desenvolveu especializações ligadas ao currículo de educação na primeira infância e sobre o desenvolvimento infantil. A professora e pesquisadora Carlina Rinaldi que se aprofunda nas temáticas que envolvem a Educação Infantil a partir da abordagem *Reggia Emilia*⁵.

Ao considerar a abordagem italiana adotada por Carlina Rinaldi, fez-se importante trazer contribuições de autores italianos para o enriquecimento do diálogo. Por isto, pesquisou-se textos que tratam da relação família e creche no livro *A abordagem italiana à Educação Infantil* de Lella Gandini e Carolyn Edwards (2002). Portanto, este diálogo se dá entre referenciais teóricos da área de Educação Infantil que lidam com a relação família e creche. Para alcançar o objetivo desejado na presente subseção é importante observar que este diálogo traz autores brasileiros e italianos e contemplam realidades e contextos distintos. Sendo assim, durante a discussão são feitas considerações e ressalvas que observam a distinção cultural de ambos contextos.

Intenta-se, neste tópico, verificar se, de forma geral, existe uma inconformidade entre a relação família e creche com o proposto por lei (Hipótese 2). Ao passo que esta inconformidade interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, sendo que,

⁵ A abordagem *Reggio Emilia* é originária de uma cidade do mesmo nome localizada no norte da Itália e conhecida por sua relevância na Educação Infantil. Destaca-se por sua percepção da infância, pela elaboração pedagógica centrada na criança e relação estabelecida com a família durante o processo pedagógico.

se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento (Hipótese 3). Por último, sugere-se que a relação família e creche saudável pode gerar benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche (Hipótese 4).

Os psicólogos Fábio C. B. Villela e Ana Archangelo, doutores na área da educação, escreveram uma coleção sobre a Escola Significativa, discorrendo sobre diversos aspectos que tornam a escola atraente e de fato eficaz para a criança, professores e familiares. A esta escola, os autores dão o nome de escola significativa.

A escola significativa é a escola interessante, desafiadora, acolhedora e significativa para o aluno. Trata-se da escola que constitui um campo favorável para a ampliação e a resignificação das experiências do aluno, ampliando de forma radical seu pensamento, sua imaginação criativa e capacidade de bons vínculos afetivos e de socialização em sentido amplo. (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 2014)

Como visto na legislação brasileira, a Educação Infantil tem esse papel em complementar a educação oferecida pela família e sociedade. É a segunda instituição no qual a criança é inserida e ali amplia seu desenvolvimento. Dessa forma, quando Villela e Archangelo (2017) pensam sobre a escola significativa para a família do aluno, eles apontam alguns aspectos que podem dificultar ou melhorar a relação família e escola e estes serão discutidos no decorrer dessa subseção.

Antes disto, destaca-se que Villela e Archangelo percebem a família de forma menos crítica que Martins Filho e Capellato. Enquanto estes destacam o papel fundamental e o protagonismo das famílias na educação das crianças, trazendo à tona diversos pontos de crises, que observam em seu consultório, aqueles, ainda que reconheçam o protagonismo da família e as crises que as mesmas possam viver, buscam enxergar valores e recursos nas famílias brasileiras.

[...] Assim, nenhuma família é perfeita, embora resistamos a aceitar tal constatação. Mas também sabemos que não podemos deixar de constatar, nas famílias imperfeitas – que são todas – muitas outras qualidades, como recursos psicológicos ou morais que contribuem ou podem contribuir com a educação do aluno. (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 176)

De forma, que a percepção de Villela e Archangelo (2017) com respeito a família tende a dar o equilíbrio necessário a esta discussão, pois os próprios autores observam que quando a creche tem expectativa alta das famílias, requerendo-lhes perfeição, o resultado é a culpabilização das famílias, lançando-lhes uma cobrança e peso que além de não auxiliá-las em seu protagonismo, acaba por dificultar as possibilidades de relação família e creche, distanciando-as mutuamente.

Outro ponto que ligeiramente distingue os autores da primeira subseção, com os autores destacados nesta está no foco de observação. Isto é, os médicos pediatras tratam em seus consultórios das crianças e suas famílias e, por meio de suas obras, observaram e focaram neste universo, a família. O ponto positivo disto é que de fato eles reconheceram o protagonismo das famílias, bem como identificaram os desafios e as crises que as famílias enfrentam em seu universo. Enquanto que Villela e Archangelo (2017) focaram sua observação na escola significativa para a família. Portanto, sua observação não se ateve ao universo da família, mas principalmente sobre como estas instituições distintas por natureza, se relacionam – família e creche.

É por esta razão que os autores Villela e Archangelo (2017) não negam o protagonismo da família, mas percebem que a atuação da família não é definitiva. Ou seja, se as famílias não exercem seu protagonismo de maneira saudável, não é certo que as crianças serão prejudicadas em seu desenvolvimento. Pode-se dizer que mesmo quando a família não exerce sua função de protagonista na história do desenvolvimento de seus filhos, é possível que os coadjuvantes desta história, a escola e a sociedade, exerçam importante papel na vida destas crianças, possibilitando que as mesmas se desenvolvam integralmente. O argumento utilizado pelo autor é que

[...] grande parte dos mais importantes intelectuais brasileiros não veio de famílias consideradas cultas ou mesmo alfabetizadas. Portanto, essa contribuição cultural da família ao aluno, embora importante, não é sempre determinante, nem imprescindível, nem tampouco garantia de um bom resultado. (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 105)

É talvez por estas diferenças que Martins Filho (2014), na subseção anterior, apontou que a creche é uma instituição que deveria ser frequentada somente a partir dos 2 anos. Para o médico a licença maternidade deveria ser aumentada para que houvesse um tempo maior entre mãe e filho nesse período. Porém, sabe-se que a realidade da família brasileira é outra, muitas optam pela creche por precisarem voltar ao trabalho para complementar a renda do lar. É por isto que discutir a relação família e creche é importante e os autores tratados nesta subseção trarão o arcabouço necessário para o diálogo.

Ambos autores, Villela e Archangelo (2017) afirmam que a família e a creche têm natureza e funcionamento distintos, devendo estas serem respeitadas quando se discute a relação de ambas. Por esta distinção de natureza constatada pelos autores é que a dinâmica da relação é fluída e as vezes até conflituosa. Esta distinção se dá por causa das diferenças estruturais que constituem a instituição formal de educação (creche e escola) e a família. Distinções presentes em seus sujeitos que exercem papéis também de natureza diferentes,

como o exercício da paternidade e da maternidade em contraponto ao ato de lecionar, além de outros elementos culturais que envolvem a constituição da família e da creche tornando-as essencialmente diferentes.

Estas distinções também foram observadas por Garlandini e Giovannini (2002) ao lidar com a relação família e creche no contexto italiano, tratando dos reflexos destas distinções quanto a forma que pais e professores lidam com as crianças.

O ponto central é a construção de uma harmonia por parte dos adultos (pais e educadores), conscientes de que ambos têm responsabilidades, emoções e sentimentos, conhecimento e atitudes diferentes em relação às crianças. Cada criança precisa sentir que faz parte de uma rede de relacionamentos e solidariedades que são uma fonte de segurança e proteção. (GARLANDINI; GIOVANNINI, 2002, p. 125)

Esta distinção, na percepção de Villela e Archangelo (2017) se estende às funções e papéis exercidos pela creche e pela família. E este aspecto não se resume a tratar do exercício da Educação Formal (creche e escola) e da Educação Informal (família) – como feito na introdução da presente pesquisa – mas na constatação de que ambas educações exercem funções distintas – e por isto complementares – no desenvolvimento da criança. Sendo que a família é responsável pelo desenvolvimento moral, emocional e psicológico e a creche/escola pela educação formal e o desenvolvimento cognitivo da criança, destacando que para alguns educadores a função da escola é apenas relacionada ao desenvolvimento intelectual.

Para muitos professores, trata-se da função mais importante da escola, aquela que caracteriza o trabalho próprio da instituição e do educador. Alguns deles chegam a defender que esta é a única função da escola e que todos os outros aspectos do desenvolvimento infantil são de responsabilidade exclusiva da família. (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 33)

Entretanto, conforme a legislação, a educação infantil tem função de contribuir para o desenvolvimento integral da criança pequena, nesse sentido, não foca apenas no cognitivo, mas também nos aspectos físicos, emocionais e sociais. Por isso, na visão de Villela e Archangelo (2017), devido a necessidade de as crianças estarem nas creches, estas se tornam corresponsáveis por aquilo que antes era designado somente às famílias, o desenvolvimento emocional e psíquico. Sendo assim, este trabalho deve ser compartilhado, ambas instituições devem se relacionar e trabalharem juntas para potencializar o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, para os autores (2017) mesmo que a família deixe de cumprir seu papel, a escola não deve usar isso como desculpa, taxando as famílias como culpadas através de um julgamento precipitado. A escola, nestes casos, deve olhar para o desenvolvimento da criança e cumprir seu papel educacional, mesmo sem a contribuição da família. Dessa forma, será

discutido a postura da escola em relação a aproximação e os sentimentos que a família constrói com a unidade escolar para que esta se torne de fato significativa para os pais e responsáveis.

No entanto, essa aproximação não costuma ser fácil, pois as famílias são diferentes e têm enfrentado diversas dificuldades, como já foi relatado na subseção anterior. “A relação entre escola e família, assim como a maioria das relações entre pessoas ou entre pessoas e instituições, é processual e tende a ser aprimorada – ou deteriorada – ao longo do tempo” (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 219). Dessa forma, observa-se que pra estabelecer de fato uma relação entre as instituições exige tempo e dedicação, é uma construção que requer trabalho. A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Abuchaim (2017), corrobora ao declarar que um relacionamento positivo com a família é conquistado constantemente.

O primeiro e importante passo ocorre no contato que a família tem com a creche desde a matrícula e acolhimento (período de adaptação) da criança na instituição escolar. Conforme Abuchaim (2017) a unidade de Educação Infantil deve saber que é responsabilidade da mesma dar os primeiros passos para aproximação das famílias. Este caminho deve ser construído com diálogo, respeito e compreensão. Os autores Villela e Archangelo (2017) discorrem que durante a construção desta relação, pode ser desenvolvidos três sentimentos na família em relação a escola. São estes: confiança, coparticipação e copertencimento.

Estes três sentimentos são construídos através do contato pessoal da família com a creche, do olho no olho. O que designa importância significativa aos momentos em que a família se relacionará com os coordenadores, diretores e educadores da creche. Estes sentimentos não são percebidos pelos autores como estágios a serem superados, como se o sentimento da confiança saísse e desse lugar ao sentimento da coparticipação. Na visão dos autores o sentimento se desenvolve e o que antes era apenas confiança, passa a ser também coparticipação e assim também ocorre quando existe o sentimento de copertencimento (VILLELA; ARCHANGELO, 2017).

Quando a família confia na escola, ela sente tranquilidade em deixar seus filhos na instituição. Se por um lado a família, no sentimento de confiança, não se sente insegura em relação aos trabalhos educativos, por outro lado a escola também se beneficia deste sentimento, já que permite que a mesma desenvolva com mais segurança e liberdade seu trabalho.

Ainda neste sentido, se tratando especificamente da Educação Infantil destacado por Villela e Archangelo (2017) é que a família precisa sentir a continuidade entre os seus modos

de ser e os da escola ou creche. Desta forma, o sentimento de confiança é cultivado pela escola desde o início, através de diálogo pessoal. Porém, não se limita a este período inicial da relação família e creche, o sentimento de confiança também é cultivado na continuidade do trabalho, pois é sustentado no dia a dia da relação, quando a escola reporta o desenvolvimento da criança no decorrer do ano e nos encontros. A ausência de confiança gera uma relação persecutória da família em relação a escola, minando a relação entre ambas e inibindo as ações das escolas em busca de aplicar atividades pedagógicas.

O desenvolvimento da relação família e creche não para na construção do sentimento de confiança. Ao longo da relação percebe-se que o sentimento da família em relação a creche pode evoluir para o de coparticipação. Quando isso ocorre os pais reconhecem que as tarefas educativas de ambas são diferentes, entretanto sentem que podem compartilhar com a instituição experiências, impressões e vivências relacionadas a educação de seus filhos. Neste momento a família não só confia no trabalho da creche, entendendo seu valor e sentindo-se tranquila em deixar seus filhos aos cuidados da instituição, como também passa a participar de alguma forma junto às creches, através de diálogos, trocas de experiências, troca de informações e sugestões. Aprimorando, desta forma, a relação família e creche (VILLELA; ARCHANGELO, 2017).

Este sentimento se evidencia através de aspectos mais subjetivos e não de algum tipo de comportamento da família, ativismo e etc. Ambas – família e creche – se sentem parte do desenvolvimento da criança e participam deste processo juntas. A família tende a se interessar mais por compreender e discutir as ideias da creche e seus projetos. Outro ponto a ressaltar é que os autores Villela e Archangelo (2017) reconhecem que algumas famílias, por mais gratas que sejam a escola, não passarão do sentimento de confiança e os mesmos tratam isto com respeito. Ou seja, nestes casos não se deve forçar como se o sentimento de confiança não fosse o ideal, normatizando um tipo de postura ou comportamento da família em relação a escola.

Ainda assim, investir na relação para construir o sentimento de coparticipes vale a pena, tendo em vista o benefício que traz a todas as partes, em especial ao aluno. Quando esta relação continua a ser construída e o sentimento da família em relação a creche também prossegue em seu desenvolvimento, a maturidade é alcançada no sentimento de copertencente. Ou seja, a família passa a sentir que a creche também é sua e não só de seus filhos. Os psicólogos doutores em Educação afirmam que o copertencimento vai sendo firmado à medida que as instituições se relacionam e a família percebe como a criança se

sente em relação ao ambiente escolar. “Sinto que faço parte da escola e que a escola faz parte de minha vida, na medida em que percebo que meu filho também sente que a escola faz parte de sua vida.” (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 226). Esse sentimento de copertencimento leva a proximidade do aluno com a escola para a família, o que costuma ser intenso e é um processo de identificação que pode ser que ultrapasse os muros escolares e acompanhe a vida inteira.

Como resultado da construção destes sentimentos positivos da família em relação a creche, Villela e Archangelo (2017), observam que a criança pequena é beneficiada. Isto acontece por que a relação contribui para a efetividade da creche em relação a criança, pois a família, neste contexto, ajuda a creche estabelecer vínculo com a criança, consequentemente estimulando o desenvolvimento decorrente deste vínculo. Sustentando, assim, a segunda parte da Hipótese 3 que pressupõe que a criança é beneficiada em seu desenvolvimento a partir de uma boa relação família e creche.

Diferentemente dos autores citados acima Gonzalez-Mena e Eyer, em sua obra *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas*, trabalham o desenvolvimento da relação família e creche por meio de lentes que mesclam percepções objetivas e comportamentais, com percepções mais subjetivas a semelhança dos autores acima.

Villela e Archangelo (2017) observam a evolução da relação entre as instituições por meio dos sentimentos que a família tem em relação a creche, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) avaliam a partir da postura do educador em relação aos pais. Enquanto aqueles tratam do sentimento da família em relação a creche, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) enfocam na postura do educador com a família.

Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014) o educador, nesta relação passa por três estágios de superação, em que no último e terceiro estágio alcança-se o ideal da relação família e creche, aquilo que os autores chamam de parceria. Ou seja, para os autores o ideal é que os educadores se percebam como parceiros da família na educação dos seus filhos, dando o suporte e suplemento aos pais, de modo a não buscar substituí-los, como se fossem superiores aos pais.

Antes disto, os primeiros estágios são conflituosos e na visão dos autores devem ser superados. No primeiro estágio o educador se vê como salvador da criança ao perceber a família como causadora de malefícios as crianças, seja por julgar a família como danosa por alguma razão ou falta de informação. Este estágio em que o educador procura salvar as

crianças das famílias é caracterizado pela competitividade, em que os educadores e os pais competem pela atenção e o olhar da criança (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). Por ser um estágio permeado por aquilo que Villela e Archangelo (2017) chamou de processo de culpabilização das famílias, evidentemente neste estágio não existe o sentimento de confiança da família em relação a creche. Pelo contrário, pode-se dizer que esta postura do educador tende a minar qualquer sentimento de confiança da família.

No segundo estágio os educadores começam a perceber a família como parte do processo pedagógico. Nesta etapa as famílias também são alvo das ações dos educadores e não somente as crianças. Entretanto, a postura do educador permanece como se fossem superiores as famílias por julgarem ser detentores de melhores recursos e informações para lidarem com os filhos das famílias. Sendo assim, a atuação dos educadores inclui a família apenas no sentido de tentar transformá-las, mudá-las (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). Apesar de apresentar a inclusão da família na percepção dos educadores, esta postura ainda não contribui para a construção dos sentimentos apontados por Villela e Archangelo (2017).

Ao dialogar Gonzalez-Mena e Eyer (2014) com Villela e Archangelo (2017) se percebe que apenas no momento em que os educadores alcançam o terceiro estágio em relação a família, concebido como o estágio da parceria, é que a relação família e creche começa a construir sentimentos positivos da família em relação a creche. Aprofundando a respeito deste estágio de parceria, os autores discorrem que o suporte e o apoio dado pelos educadores aos familiares ocorrem por meio de constante diálogo. A presença do diálogo é marca do terceiro estágio bem como é fundamental para a construção dos três sentimentos apontado por Villela e Archangelo (2017).

Portanto, pode-se dizer que enquanto os educadores não superam os dois primeiros estágios de salvador da criança e transformador da família, para o estágio em que se veem como parceiros da família, propondo diálogo constante junto a elas, provavelmente não haverá a construção dos sentimentos positivos da família em relação a creche, ou seja, os sentimentos de confiança, coparticipantes e copertencentes.

Os autores tratados até o momento ressaltaram a importância da comunicação, do contato visual e presencial como motores que desenvolvem a relação família e creche, seja pela construção de sentimentos positivos da família em relação a creche, seja por evidenciar a postura dos educadores, ao se perceberem como parceiros das famílias, dando-lhes suporte e apoio. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 301) sintetizam que “A comunicação deve ser uma questão central desde o primeiro dia.”.

Ainda um ponto importante ressaltado pelas autoras a respeito da comunicação é a necessidade de ouvir as famílias. A comunicação não deve ser unilateral como se a única que realmente tivesse algo importante a comunicar fosse a escola ou os educadores, mas é fundamental reconhecer que há muitas informações relevantes a serem transmitidas pela família. Para as autoras é necessário estar atento às famílias e ouvi-las, já que ouvir é a metade da comunicação.

A necessidade de ouvir as famílias também é destacado por Carlina Rinaldi (2015) ao tratar em um capítulo sobre *A Pedagogia da Escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia* na coleção *As cem linguagens da criança (Vol 2)*. A autora ao questionar como os educadores podem ajudar as crianças a encontrarem significado nas atividades e vivências pedagógicas, destaca a importância de escutar as crianças. A partir desta escuta é que podem ser elaboradas as atividades pedagógicas.

O entendimento é fundamentado na abordagem *Reggio Emilia* pois na atuação pedagógica italiana a criança é vista como um ser ativo, que tem suas competências e não como frágeis, pré-determinadas e incapazes. Assim, o dar ouvidos se inicia com a percepção de que o outro – aquele que fala e aquele a quem se dá ouvidos – têm coisas importantes a falar e por isto deve ser ouvido. Sendo assim, quando não se dá espaço para escutar a criança, encontra-se por detrás desta postura a percepção reducionista a respeito da infância, como se as crianças não tivessem nada de relevante para falar, nem para contribuir com o processo pedagógico aplicado a elas.

Para além disto, na percepção de Rinaldi (2015) a Pedagogia da Escuta não é algo que deva ser construído apenas com crianças, mas que se estende para a vida. Sendo assim, escutar não é apenas um caminho pedagógico, mas também uma forma de ver o mundo, o outro e as diferentes teorias, opiniões e perspectivas que emergem das relações humanas. Desta forma, os princípios da Pedagogia da Escuta como ferramenta pedagógica podem ser aplicados aos adultos e também na relação família e creche.

Pressupõe-se, então, que para a creche e os educadores escutarem de fato as famílias, deve-se a princípio perceber que as famílias também são ativas, autônomas e dotadas de competências e recursos. É a partir desta percepção que os educadores se voltam para escutar as famílias, pois se reconhece que elas têm importantes contribuições a fazer por meio de suas falas. Esta premissa de Rinaldi (2015) está alinhada com o entendimento de Villela e Archangelo (2017) quanto aos estímulos que podem contribuir para o desenvolvimento do sentimento de confiança da família em relação a creche.

Cabe ainda destacar alguns pontos levantados por Rinaldi (2015) para aprofundar na compreensão do que venha a ser a escuta e como estimulá-la na relação família e creche. Para a autora a escuta precisa ser sensível e flexível, ao reconhecer as múltiplas linguagens e formas de se comunicar. O exercício da escuta demanda tempo, o tempo designado ao diálogo com o próximo. Ela está aberta as diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e do ponto de vista dos outros. A escuta não é fácil, exige estar aberto a mudanças. Oferecer o espaço da escuta enriquece tanto o mensageiro quanto o ouvinte. A escuta também é permitir-se fazer trocas, não mercadológicas, mas de informações, valores e vivências. Decorrente destes pressupostos, a autora destaca que a verdadeira escuta exige a suspensão de preconceitos.

São estas características da escuta que a tornam essencial para o desenvolvimento saudável da pedagogia a ser exercida junto as crianças (RINALDI, 2015), bem como para o desenvolvimento da parceria na relação família e creche (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014) e da construção dos sentimentos da família em relação a instituição (VILLELA; ARCHANGELO, 2017).

Seguindo a linha da importância do diálogo e da escuta na relação família e creche, Galardini e Giovannini (2002, p. 128) também reconhece o potencial de contribuição que a família pode oferecer aos educadores quando estes estão abertos ao diálogo. Para as autoras “Cada família, com sua cultura particular, tem muitas coisas a comunicar, se os educadores estiverem dispostos a ouvir, e muitos recursos a oferecer, desde que os educadores abram espaço para o diálogo.”

Por isto elas reconhecem que o diálogo traz benefícios para a família e para a creche. Elas sintetizam ao se referirem aos professores que “Não são somente eles que proporcionam às famílias meios de melhor entender os filhos, já que as famílias também oferecem seus recursos e conhecimentos, baseados nas suas experiências como pais.” (GALARDINI; GIOVANNINI, 2002, p. 128)

E este ponto avaliado na Educação Infantil Italiana, se confirmado também do Brasil, sustentaria a Hipótese 4 ao confirmar que a relação família e creche em suas nuances podem contribuir tanto para a Educação Formal exercida pela creche quanto pela Educação Informal exercida pela família, tendo em vista que ambas se ajudam ao compartilhar suas percepções, impressões e vivências com as crianças. A seção 3 poderá dar recursos para verificar se isto se confirma ou não.

Tendo discorrido sobre a importância do diálogo ao trazer à tona diferentes autores, cabe retornar a análise das lentes subjetivas percebidas em Villela e Archangelo (2017). Os autores afirmam não ser positivo e nem útil normatizar como deve ser a relação família e creche. Isto está em conformidade com a legislação brasileira que ressalta a importância da relação família e creche para o desenvolvimento das crianças, orienta caminhos e propõe que isto deva ser planejado já no projeto pedagógico da escola, entretanto a legislação não normatiza como estas relações devem ser.

Desta forma, Villela e Archangelo (2017) ao observarem a relação família e creche a partir dos sentimentos subjetivos que as famílias tem em relação a creche, não normatizam expectativas comportamentais e nem criam paradigmas de formas com respeito ao modo como esta relação deva ocorrer. Isto respeita as diferenças de natureza que a família e a creche têm, bem como as próprias diferenças de realidade que cada família e cada creche tem em si, permitindo que as relações famílias e creche tomem a forma que mais lhe convém.

O desenvolvimento da relação família e creche perpassa por erros e acertos de ambos os lados. Existem obstáculos que impedem o desenvolvimento e estímulos que proporcionam. Sobre isso Villela e Archangelo (2017) também discutem alguns equívocos praticados pela escola que não permitem ou dificultam o vínculo entre as instituições.

Os autores destacados nesta subseção, Villela e Archangelo (2017), indicam a existência de práticas e situações que podem estimular a relação família e creche. O exercício da creche em aproximar-se da família é complexo por que cada família tem sua feição própria e cada vez mais mutável, devido a todos os desafios que a família enfrenta e foi destacado na subseção anterior. Então aproximar-se das famílias é uma atividade a ser exercida com a flexibilidade e sem preconceitos.

Um dos pontos abordado pelos autores é o estabelecimento de que nesta relação a iniciativa é da instituição escolar, no caso do presente trabalho, é da creche. Quando a instituição percebe a importância da família em todo o processo de acolhimento e das atividades pedagógicas, ela é que deve tomar a iniciativa de aproximar-se das famílias. O que vale afirmar ser necessário que a creche e os educadores não esperem e nem cobrem da família a iniciativa na construção desta relação.

A instituição, na percepção dos autores (2017) devem buscar intencionalmente o estabelecimento desta relação. Para eles “A relação entre escola e família se estabelece, portanto, mediante uma busca ativa, mas não idealizada, nem normatizada, empreendida pela escola [...]” (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 89). Vale observar que esta busca deve

ser feita a partir da abdicação de dois equívocos comuns nesta relação, a idealização das famílias e a normatização da relação família e creche. Estes equívocos e outros serão pontuados posteriormente na presente subseção.

O resultado de uma creche que toma a iniciativa buscando intencionalmente estabelecer vínculos com a família, não deve ser a promoção de uma relação compulsória, antes é importante que seja construído de forma consentida por ambas as partes – família e creche – para que esta parceria seja voluntária. A empatia como parte do olhar e do sentimento da creche e dos educadores com relação a escola é fundamental para que a construção da relação seja voluntária pois suaviza a relação, deixando de lado paradigmas que tendem a lançar cargas, cobranças e expectativas excessivas nas famílias. Segundo os autores a empatia é necessária para que se estabeleçam os laços (VILLELA; ARCHANGELO, 2017).

Outra postura e vivência fundamental para a construção da relação família e creche é o contato pessoal da creche e as famílias, nas pessoas de seus representantes, ou seja, coordenadores, educadores junto aos pais. O diálogo foi amplamente trabalhado na presente subseção dialogando diversos autores, cabe neste momento pontuar o paralelo que Villela e Archangelo (2017) fazem da relação professor e aluno com a relação família e creche. Para os autores assim como a relação professor e aluno se aprofunda a partir da convivência mútua durante as atividades trabalhadas, no contato olho no olho, também ocorre com a família e a creche. Esta relação se constrói a partir das situações e momentos em que ambas conversam pessoalmente, olho no olho. Sintetiza-se esta ideia da seguinte forma:

“Qual a forma, então, mais interessante e eficaz para a escola conhecer a família do aluno e para estabelecer com ela uma relação efetiva e funcional? Assim como o professor conhece o aluno especialmente no fluxo das atividades desenvolvidas, a escola conhece a família conversando com ela, olho no olho.” (p. 91)

Os autores prosseguem demonstrando que esta relação e diálogo são efetivos quando caracterizados pela transparência e clareza por parte da creche. Ou seja, a família começa a confiar na creche quando percebe que a mesma não tem nada a esconder. Os contatos pessoais, as conversas olho no olho, o exercício da transparência, além de transmitir de forma objetiva informações claras a respeito da instituição, da proposta pedagógica, das atividades, da rotina das crianças e do desenvolvimento individual destes, também transmitem de forma subjetiva o sentimento de que a creche é confiável. O resultado destes contatos diretos é a confiança e também a cooperação mútua, família e creche, pois são nestes momentos reais de contatos entre ambas que se oportuniza a cooperação, da família com a creche e da creche com a família.

Após pontuar os conceitos mais gerais que contribuem para a relação família e creche, cabe observar que os autores também tratam de práticas que oportunizam este contato e diálogo. Tais como as reuniões de pais, sejam aquelas gerais em que se convocam todos os pais e o diálogo ora é coletivo, ora é individualizado. Para eles as reuniões são importantes e deve-se levar em conta convidar as famílias para diálogos individuais e excepcionais, para conversar a respeito dos filhos. Estas, segundo os autores, devem ocorrer pelo menos uma vez ao ano.

Com respeito as reuniões de pais coletivas, os autores dão sugestões como a apresentação do significado que a escola terá para seus filhos, das habilidades a serem desenvolvidas neles e dos processos que passarão neste período específico, idade escolar e faixa etária, indicando como enfrentar cada processo. Nestas reuniões coletivas, a culpabilização e cobrança moral afastam os pais de estabelecer relação com a creche. Não geram o vínculo necessário, espontâneo e de confiança. O efeito disto é a constituição de uma não relação família-escola.

Quanto a importância e singularidade das reuniões individualizadas que extrapolem as reuniões coletivas, os autores argumentam que

[...] a família do aluno, ao ser tratada de modo singular e atencioso pela escola, percebe-se conhecida por ela e, sobretudo, reconhecida na sua função de educadora do filho e coparticipe das realizações educativas promovidas pela escola. Tudo isso tende a criar uma relação amistosa, de confiança e, provavelmente, também de gratidão da família em relação à escola. (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 131)

Vale observar que a iniciativa da escola em buscar momentos específicos com cada família é o reconhecimento – de forma prática – do protagonismo da família na educação dos filhos e o resultado disto para a relação é positivo, como observado na citação acima.

Os encontros e festas de confraternização, sejam eles curriculares, culturais, ou extraordinários também são ótimas oportunidades e devem ser aproveitadas para fortalecer os vínculos junto as famílias. A informalidade característica destes encontros está relacionada com outra postura a ser evitada destacada pelos autores, que é a necessidade de evitar procedimentos burocráticos, a ser tratado posteriormente na presente subseção.

Por fim, os autores relatam que existem situações em que a família procura a instituição para conversar. Estes casos são mais raros, mas a instituição deve se preparar para estes momentos. As famílias procuram este diálogo geralmente para lidar com problemas, seja conflitos com educadores, dúvidas quanto atividades e práticas escolares, questões sobre seus filhos ou até problemas que extrapolam o ambiente escolar. Estas situações também são oportunidades para estabelecer vínculos. É importante que a creche, coordenadores e

educadores estejam abertos durante este encontro. Os autores discorrem sobre a ação da escola nestes casos da seguinte forma:

A escuta calma e serena por parte da escola é fundamental. É preciso entender a relação natureza do problema, a aflição da família e estudar possíveis soluções ou encaminhamento. Nesse sentido, uma certa empatia com a família e com sua aflição também favorece a compreensão da escola sobre o que a família está vivendo, passando e efetivamente requerendo. (VILLELA; ARCHANGELO, p. 136)

Até o momento, destacou-se, na percepção dos autores, que empatia, intencionalidade, iniciativa, especificidade ao tratar as famílias individualmente, contato pessoal e direto com elas, diálogos transparentes e claros, a proposição de reuniões de pais coletivas, reuniões com pais individualizados, encontros e celebrações são estímulos que a instituição pode gerar para proporcionar o vínculo desejado com as famílias.

Tendo discorrido a respeito dos estímulos que podem favorecer a relação família e creche, passar-se-á a trabalhar situações a serem evitadas para o bem desta relação. Sendo um desses equívocos a idealização abstrata que a escola constrói em relação a família do aluno. Como já relatado, a família perfeita e ideal não existe, e conforme Villela e Archangelo (2017) pensar esta instituição como fonte exclusiva de virtudes é equivocado pois no decorrer do tempo a escola perceberá que não é desta forma, gerando frustrações.

Decorrente disto, segundo os autores pode acontecer a culpabilização, processo em que a escola começa cobrar e depreciar a família como razão dos problemas enfrentados junto às crianças, julgando e sobrecarregando a família. Estes equívocos – a idealização abstrata da família e o processo de culpabilização – tratados pelos autores também foram de alguma forma discutidos por Gonzalez-Mena e Eyer (2014) ao discorrer a respeito da postura do educador quando se coloca em posição de salvador da criança e transformador da família.

Villela e Archangelo (2017) ao discorrerem sobre 4 escolas que não são significativas – a escola burocrática, a perseguidora, a disciplinadora e a responsabilizadora – afirmam que estas têm atitudes que podem afastar as famílias. Quanto a escola responsabilizadora identifica-se aspectos de uma tendência a culpabilização, pois a mesma quer responsabilizar os pais pelo fracasso dos filhos. A autora Susanna Mantovani, pesquisadora italiana que desenvolveu um trabalho na cidade de Milão, Itália, em sua análise no contexto italiano, concorda que exista esta tendência no âmbito escolar ao discorrer que

Em certas ocasiões, há uma tendência entre os professores a fazer os pais sentirem-se incompetentes ou até mesmo culpados quando seus filhos tem algum problema, apresentam dificuldades para se ajustar ao grupo ou não aceitam de boa vontade as sugestões dos professores. Essa culpa atribuída à família torna-se alibi para justificar uma falha profissional, não rara e capaz de trazer conflitos e frustrações. (MANTOVANI, 2002, p. 100)

Em uma parceria não há espaço para culpabilização. Se a família e a creche são parceiras e o desenvolvimento do aluno tem enfrentado dificuldades, isto não significa que é culpa de quaisquer dos parceiros. Em uma parceria, ou é culpa dos dois ou não é culpa de ninguém. Levando em consideração que a atitude de culpabilizar mina o relacionamento família e creche, tem-se que o melhor caminho não é apontar bodes expiatórios, mas direcionar esforços mútuos para superar as dificuldades enfrentadas em busca do desenvolvimento da criança.

Há também a escola disciplinadora, esta afasta os pais por causa do equívoco já citado sobre a idealização da família e a normatização da relação. Pois a instituição escolar que tem tal atitude acaba por adequar todas as famílias em suas idealizações exigindo delas atitudes que correspondam ao planejado pela própria escola. Nestes casos a instituição começa a orientar de forma excessiva os pais e responsáveis o que gera um desgaste na relação. Segundo Villela e Archangelo (2017, p. 231) “A ação pautada pela idealização é sempre inadequada, pois instaura um modelo como “correto” e o plano do impossível como meta.”. Dessa maneira, ao invés de florescer o sentimento de confiança, copertencimento e coparticipação, as famílias acabam por sentir culpa, fracasso ou até mesmo raiva da escola.

Já a escola burocrática tem a tendência de fazer reuniões coletivas não com um pensamento de aproximação, mas por obrigação para seguir os protocolos, utilizando formulários que conforme os autores parecem mais com pesquisas sociológicas e invasivas. Da mesma forma a autora Mantovani (2002) afirma que algumas escolas apresentam seus regulamentos, mas não escutam e nem dão espaço para que as famílias expressem sobre seus próprios sistemas de comunicação.

[...] Em lugar disso, dão-lhes formulários que devem preencher, folhetos para ler, fazem visitas domiciliares formais e exames de saúde. Fazem perguntas sobre as crianças, mas naquele momento raramente perguntam ou escutam questões que para a família são importantes, urgentes ou confusas. Muitas famílias sentem essas intervenções mais como uma investigação externa e uma avaliação da sua competência do que como uma manifestação de preocupação e interesse (MANTOVANI, 2002, p. 96)

Dessa forma, ao invés de estabelecer uma relação adequada que pense no aluno, estas escolas acabam se afundando em papeladas e burocracias.

E por último a escola perseguidora é aquela que se sente ameaçada pelos pais. Por vezes não há motivos para os quais se preocupar e a atitude defensiva acaba por prejudicar a relação, pois é como se os pais estivessem sempre preparados para atacar. Com essa forma exagerada de lidar e ver a família “[...] escola, alunos e pai – todos acabam por se sentir ameaçados” (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 231).

Seguindo com obstáculos e equívocos a serem evitados, vale ressaltar outros dois dados por Villela e Archangelo (2017). Um que trata de reuniões de caráter de urgência. Como a construção saudável da relação família e creche, na percepção dos autores, é o desenvolvimento de sentimentos de confiança seguidos pelos sentimentos de coparticipantes e copertencimento, as reuniões que recebem caráter de urgência devem ser evitadas. Os autores destacam que estas reuniões tendem a gerar uma tensão desnecessária e por isto a escola e seus representantes devem ser cautelosos neste sentido. Por isto, na percepção dos autores, reuniões em caráter de urgência com os pais devem ser evitadas tanto quanto possível, sendo que averiguar a necessidade de pontuar uma reunião como urgente é importante.

O outro destaque dado pelos autores é que em alguns casos a escola não consegue estabelecer uma boa relação com a família apesar de seus esforços. Sendo que as vezes a família não contribui com o desenvolvimento de seus filhos, não coopera com a escola e chega até a atrapalhar. Os autores sugerem que nestes casos pode ser mais útil a escola evitar estabelecer maior contato com família do que tentar reverter tal cenário por meio de orientação, cobrança e admoestação. Na percepção dos autores uma postura mais ativa em relação a família nestes casos tendem a agravar e piorar a relação. Entretanto, os mesmos autores observam que este entendimento não pode levar a escola a concluir que qualquer dificuldade seja um impedimento para uma boa relação com a família.

Em razão destes obstáculos observados por Villela e Archangelo (2017) e que dialogam com a percepção dos demais autores avaliados nesta presente subseção que “[...] é possível – e talvez comum – que a escola não consiga estabelecer uma relação significativa com a família em função de suas próprias atitudes e erros no trato com o aluno ou a família” (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 2018)

Com fins de arrematar a presente subseção vale observar o trabalho Susanna Mantovani. Sua análise parte do surgimento das creches como necessidade das famílias e já destacavam as mudanças estruturais por quais passaram as famílias – tais como vimos na subseção anterior (MANTOVANI, 2002).

Ela discorre sobre um programa, com nome de *Programa Tempo Para as Famílias*, iniciado em 1985 na cidade de Milão e que posteriormente se difundiu pela Itália, devido ao seu sucesso. É um tempo estabelecido para estar com os pais, conhecê-los, escutá-los e compartilhar impressões. O objetivo do programa não é tornar pais melhores, mas a ajudá-los a se tornarem mais conscientes das próprias necessidades e das características e necessidades dos seus filhos. Sendo assim, nesta perspectiva o tempo designado para escutar as famílias é

também um tempo para apoiá-las e deixar com que as mesmas auxiliem na educação formal. O projeto se constrói a partir do entendimento de que com pouca ajuda as famílias são capazes de desenvolver relacionamentos seguros e eficientes. Em resumo, o objetivo do projeto foi descrito da seguinte maneira:

[...] nossos objetivos para as crianças são estimular os relacionamentos seguros, a autonomia e a competência ao lidar com os adultos e colegas. Quanto aos pais, pretendemos encorajar sua sensibilidade, sua coerência e sua flexibilidade. (MANTOVANI, 2002, p. 99)

Ao avaliar os reflexos deste programa na cidade de Milão constatou-se aspectos avaliados neste trabalho por autores brasileiros que direcionaram seu olhar no contexto brasileiro. Tais como as já relatadas: a tendência do professor culpabilizar as famílias, o insucesso de relações que se constrói com base em perguntas que parecem sócio investigativas, a tendência do professor de se ver como superior as famílias, o que além de colocar o professor na posição de salvador, pode gerar passividade dos pais que se veem colocados – e até aceitam – a posição de incompetentes.

Além destes aspectos, verificou pontos positivos neste tempo designado às famílias, como o entusiasmo das famílias em participarem destes momentos, em que saíam de casa com as crianças para conversar com outras pessoas (pais e profissionais) sobre seus filhos, trocar experiências. Foi um momento importante para a família, mas também para os educadores e profissionais que reconheceram a existência de diferentes maneiras de ser bons pais e boas mães.

Por fim, cabe observar que este programa ocorreu tendo o cuidado de que os profissionais envolvidos, coordenadores e educadores, não tivessem a postura de culpabilização, pois se reconhece que esta atitude mina a relação família e creche. Na citação seguinte percebe-se que na execução do *Programa Tempo Para as Famílias* foi necessário treinamento continuado para que a equipe escolar tivesse atitudes apropriadas frente às famílias, encorajando-as.

Logicamente, a nossa equipe não está livre de erros, nem imune à tendência a reagir frente a certos pais que não estimulam ou que não provocam a autoconfiança do filho, que não dão suficiente atenção à criança ou que não valorizam um relacionamento em que o filho sinta-se seguro. Porém, através do treinamento continuado e da supervisão, tentamos estimular e apoiar atitudes que consideramos apropriadas e não-críticas.” (MANTOVANI, 2002, p. 99)

O resultado do *Programa Tempo Para as Famílias* na avaliação da autora é a constatação de que os pais que participaram do programa se tornaram mais participantes e ativos na relação lar-escola, iniciando na infância até o ensino médio. A autora também destacou que este Tempo Para as Famílias representou apoio e auxílio para as famílias quando

lhes davam autoconfiança e autonomia para suprir as demandas que envolvem o desenvolvimento dos filhos, bem como auxiliou os educadores no processo de conhecer a criança, a família, construir o respeito mútuo e a empatia.

Tais achados de Mantovani (2002) corroboram com os conceitos trabalhados pelos autores brasileiros na avaliação que os mesmos construíram com respeito as dinâmicas e nuances envolvidas na relação família e creche, bem como reforçou a sustentação de que a relação família e creche pode estar aquém do proposto pela Lei, se houverem equívocos por parte da instituição escolar na construção desta relação (Parte 1 da Hipótese 3), enquanto que se este gargalo é corrigido e a relação se constrói de forma saudável, a criança é beneficiada em seu desenvolvimento (Parte 2 da Hipótese 3). Também sustentou-se que a relação família e creche gera benefícios na Educação Informal protagonizada pela família, ao apoiar e suplementar a família dando-lhe autoconfiança e autonomia no desenvolvimento de seus filhos (Parte 1 da Hipótese 4), bem como auxiliar na Educação Formal exercida pela creche ao apoiar os educadores no estabelecimento do vínculo com a criança, proporcionando maior conhecimento da criança por parte do educador, possibilitando ações mais significativas (Parte 2 da Hipótese 4).

Porém, por ora não se constatou ainda se a relação família e creche na realidade e contexto brasileiro não estão em conformidade com o proposto por Lei (Hipótese 2), tendo em vista que os autores trabalhados discutiram esta temática no âmbito teórico. A discussão foi pautada na experiência e observação que estes autores tem da realidade desta relação, entretanto cabe ainda avaliar se existe esta inconformidade através da revisão bibliográfica em teses e dissertações que trabalham nesta direção, que se dará na próxima seção – Seção 3.

2.3 Sintetizando a relação família e creche.

Na primeira subseção ao avaliar a família brasileira moderna, suas crises e desafios constatou-se que a lei reconhece a necessidade de apoiar as famílias quando designa políticas públicas em parceria com diversas áreas da sociedade, como saúde, educação, cultura, lazer, entre outros. Políticas que visam trabalhar junto às famílias temas como gestação, maternidade, amamentação, paternidade, depressão pós-parto, desenvolvimento das crianças e outros.

Aliando este fato a constatação de que a relação entre as instituições tende a beneficiar as famílias no exercício de sua educação informal e ao sucesso do *Programa Tempo Para as Famílias* em Milão, é interessante indicar que a creche pode ser este ambiente público de

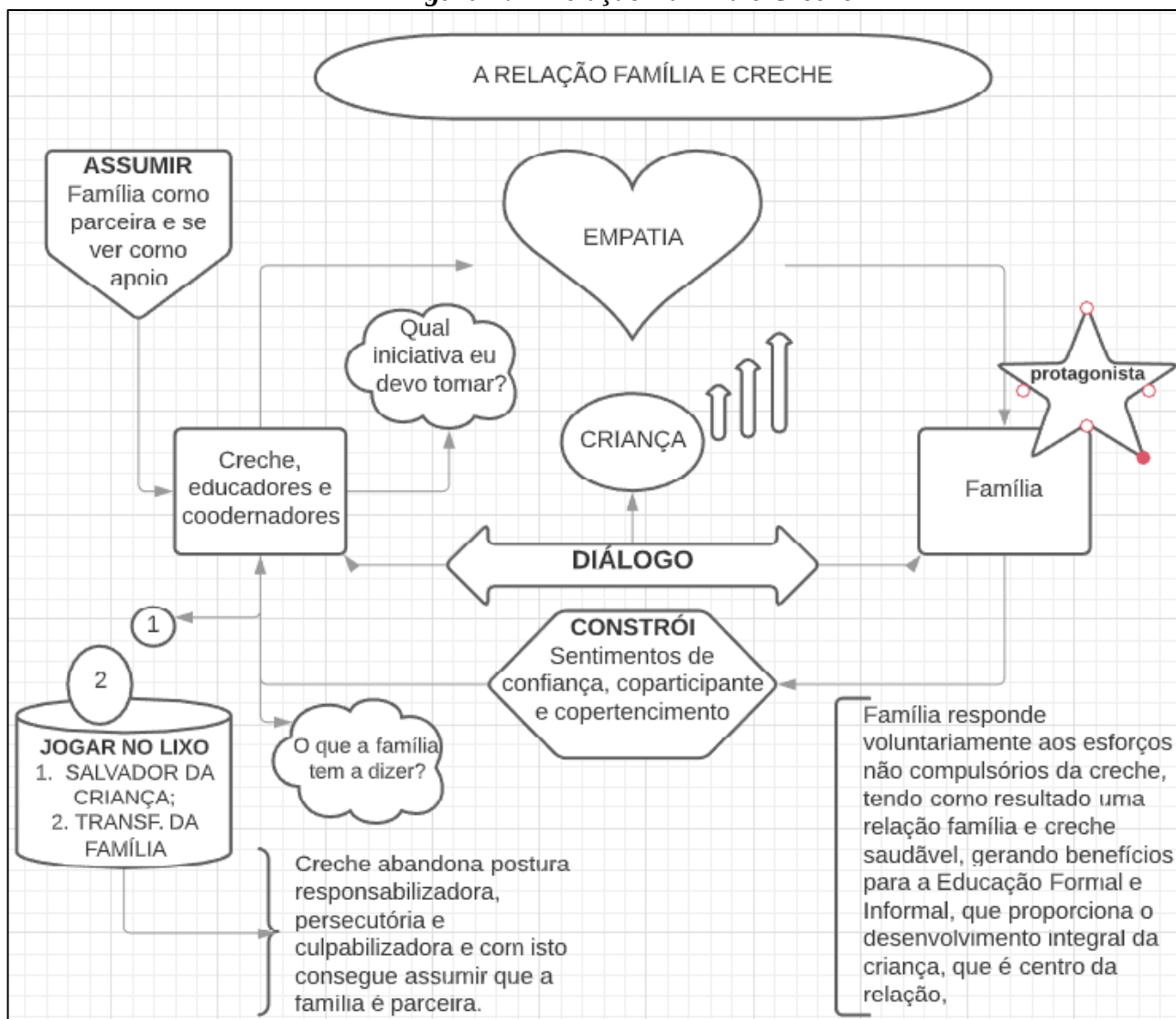
apoio aos pais e responsáveis ao oferecer este tempo de interação com os mesmos, em parceria com outras áreas da sociedade, para que ao trocarem experiências e vivências as famílias sintam-se encorajadas e apoiadas no exercício de sua autonomia e protagonismo quanto a educação de seus filhos.

A presente pesquisa verificou um programa de apoio às famílias direcionado pela UNICEF (2013) em que são oferecidas apresentações no formato de slides de *PowerPoint* e *PDF* que trabalham temáticas como gestação, maternidade, aleitamento e alimentação infantil, cuidados com a saúde e proteção da criança, desenvolvimento da criança, educação infantil, entre outros temas. Estes temas seguem a linha pontuada por Martins Filho (2014) como sendo gargalos enfrentados pela família tupiniquim e também são indicados pela legislação brasileira a serem trabalhados pelas políticas públicas.

Sendo assim, o presente trabalho questiona se a creche não pode ser este ambiente público de apoio as famílias, oferecendo-lhe tempos para interação mútua, junto aos filhos e outros profissionais, proporcionando trocas de experiências. Inclusive sugere-se trabalhar as apresentações oferecidas pela UNICEF (2013) ao serem facilitadas pelos próprios pais ou outros profissionais.

A indicação de que sejam profissionais fora do ambiente da creche como facilitadores do processo se dá para que não incorra no equívoco apontado pelos autores da segunda subseção de colocar os professores e educadores como superior aos pais. Inclusive, ao tratar desta temática por outros profissionais, considerando que muitos educadores são ou desejam ser pais/mães, o que se têm neste ambiente é ambos (pais e educadores) em pé de igualdade (pais e pais/ou futuros pais) em busca de se desenvolverem no exercício de sua paternidade e maternidade. E mesmo se tratando de educadores que não queiram ser pais, a igualdade neste tempo também está no fato de que para pais e educadores o objetivo é o desenvolvimento integral dos pequenos.

Figura 1: A Relação Família e Creche



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A Figura 2 retrata de maneira precisa o que fora discutido na segunda subseção com respeito a relação da família com a creche e é apresentado a fim de sintetizar o entendimento.

As posturas que o Educador deve evitar (jogar no lixo), bem como as posturas que a creche deve abandonar de acordo com as literaturas revisadas na subseção 2. Enquanto que a mentalidade da creche deve tanto buscar a iniciativa para construção da relação, como se interessar pelo que a família tem a dizer (o que fora discutido sobre a importância da escuta).

Neste sentido, a creche e os educadores veem a família como parceiras, passando a apoiá-las e suplementá-las. Esta relação se desenvolve através do diálogo construído principalmente pela empatia dos envolvidos, em especial, da escola em relação a família. Desta forma, a família responde de forma voluntária aos esforços não compulsório da creche,

construindo sentimentos positivos em relação a creche, tais como o sentimento de confiança, coparticipação e copertencimento. Nesta parceria, o maior benefício é designado a criança que está no centro da relação.

Quadro 3: Atualização do Status de Verificação das Hipóteses

Abrev.	Foco de observação	Pressuposição	Status de Verificação
(H1)	A família brasileira na percepção da legislação e na realidade.	Em geral, há uma distância entre o idealismo outorgado pela lei e a realidade das famílias brasileiras.	A família brasileira enfrenta crises e desafios diversos que a distanciam da família ideal outorgada por lei (Seção 2.1)
(H2)	A relação família e creche na legislação e na prática.	De forma geral, a relação família e creche, na prática, não está em conformidade com o proposto por lei.	A literatura avaliada reforça a importância da relação família e creche, sinalizando caminhos e possibilidades para o desenvolvimento desta relação, mas não chega a confirmar que há uma distância entre a realidade desta relação e o ideal proposto por lei (Seção 2.2)
(H3)	A relação família e creche e o desenvolvimento integral da criança	A inconformidade apresentada na H2 interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, ao passo que, se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento.	Foi sustentado que a relação família e creche quando não permeada por sentimentos de confiança e parceria, atrapalha o desenvolvimento da criança, ao passo que quando esta parceria é fomentada, o resultado é a potencialização da educação da criança. (Seção 2.2)
(H4)	A relação família e creche e a educação formal e informal.	A aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche	A literatura avaliada demonstra que uma relação família e creche saudável gera benefícios para a educação formal e informal (Seção 2.2)

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Conforme demonstrado no quadro, a H1 foi sustentada integralmente na seção 2.1. Já as Hipóteses 3 e 4 foram sustentadas – mas cabe maiores comprovações – demonstrando que a relação família e creche quando não saudável interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, sendo que, se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento (H3). A relação família e creche saudável pode gerar benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche (H4).

Enquanto que a Hipótese 2 carece de verificação, que sugere haver uma distância entre o que a legislação direciona sobre a relação família e a realidade constatada na prática das creches brasileiras. Até o momento, o objetivo geral de compreender a relação família e creche tem sido alcançado parcialmente a partir das análises feitas na legislação brasileira (Seção 1) e nas literaturas selecionadas para lidar com a família e sua relação com a creche (Seção 2). A próxima seção será construída para prosseguir em busca desta maior

compreensão, verificar a Hipótese 2 e continuar testando as Hipóteses 3 e 4 que foram até o momento sustentadas.

SEÇÃO 3 – A RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE DE ACORDO COM AS TESES E DISSERTAÇÕES

Nesta seção avaliou-se o que as dissertações e teses discorreram, entre os anos de 2009 a 2018, a respeito da relação família e creche, extraindo destes trabalhos conflitos desta relação, posicionamentos e atitudes que beneficiam esta interação. O decorrer da discussão testará se as pesquisas avaliadas identificaram uma inconformidade entre o proposto por lei e a relação família e creche na prática (Hipótese 2 – H2), bem como continuará a testar se esta inconformidade interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, ao passo que, se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento (Hipótese 3 – H3), e ainda será verificado se a aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família e também para a educação formal exercida pela creche (Hipótese 4 – H4).

Para essa pesquisa bibliográfica utilizamos as autoras Lima e Mioto (2007) as quais afirmam que ao utilizar esta metodologia é primordial tomar cuidados, tais como: definir corretamente a exposição do percurso metodológico, adequar a leitura de reconhecimento do material bibliográfico, apresentar o percurso da pesquisa, detalhando a investigação das soluções, bem como o instrumento para levantamento das informações e análise explicativa e síntese das soluções.

Dessa forma, para atingir o objetivo proposto para esta seção, a pesquisa foi realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores *família AND creche AND “Educação Infantil”*.

O recorte temporal dos textos foi do ano de 2009 até 2018. A escolha do recorte temporal é devido ao fato de que, a resolução das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (DCNEI) foi no ano de 2009, uma resolução que corrobora com a educação infantil, sugerindo propostas para o pleno desenvolvimento da criança como cidadã.

Foi feita uma leitura detalhada de reconhecimento do material bibliográfico. Com os textos escolhidos, na fase da leitura interpretativa, coletou-se os dados a partir da identificação da relação família e creche no desenvolvimento de cada pesquisa em sua particularidade, considerando os resultados encontrados em cada uma delas, para então desenvolver a análise destes dados dialogando com as seções anteriores, em busca de alcançar o objetivo geral deste trabalho que é compreender a relação entre família e creche, do ponto de vista legal e teórico, enquanto possibilidade para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos.

Ao utilizar os descritores referidos acima, apareceram 112 resultados. Logo em seguida, após incluir a filtragem do ano, seguindo o recorte temporal do ano de 2009 a 2018, resultou em 64 trabalhos acadêmicos. Realizou-se uma leitura dos títulos e resumos para verificar se os textos contribuíam com o objetivo da pesquisa, alguns eram voltados à área da saúde ou sobre a pré-escola, sendo desconsiderados para a presente pesquisa. Seguindo o objetivo proposto nessa dissertação, por meio da adequação do título e resumos, foram selecionados 24 textos.

A partir da seleção foi organizada as leituras por ano, do mais antigo – que era do ano de 2010, para a mais recente – 2018. Alguns textos ao fazer a leitura da introdução, análise prévia de sumário e objetivos, o que seria a leitura exploratória (LIMA e MIOTO, 2007), que é um tipo de leitura rápida para observar se de fato o trabalho contribui com a pesquisa, observou-se que alguns textos não se encaixavam com o objetivo proposto. Sendo assim, foram 18 textos selecionados, porém, não foi possível realizar a leitura de 2 deles pois não se encontram disponibilizado na CAPES para baixar, por terem sua divulgação proibida pelas autoras. A pesquisadora tentou contato com as autoras para ter acesso as duas pesquisas em questão, entretanto, não obteve sucesso. Desta forma, para análise geral foram 16 textos selecionados sendo 5 teses e 11 dissertações. Portanto, a partir dos resultados das análises das teses e dissertações, para melhor compreender a relação família e creche, foi dividido essa seção em três tópicos: *Inserimento*, *Convivência* e *Feedback*. Estes tópicos se referem a ênfases distintas que acontecem dentro da relação família e creche. Esta interação é dinâmica e a divisão apresentada não se refere a períodos de tempo, mas a ênfases que em alguns momentos estão mais presentes dentro da relação.

Foi realizada a tabela a baixo com as seguintes informações: Tipo do trabalho, ano, título, autor e o foco central do mesmo.

Quadro 4: Dissertações e Teses Pesquisadas

Dissertação/ Tese	Ano	Título	Autor	Foco central
Dissertação	2010	O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.	PANTALENA, Eliane Sukerth.	A autora estuda o período de ingresso da criança e da família na creche, pensando nas relações entre família, creche e criança nesse processo. A pesquisa é uma abordagem etnográfica e a pesquisadora coletou dados em um Centro de Educação Infantil. A autora concluiu que as dificuldades encontradas são resultado de uma formação inicial e continuada que não se atentou ao estudo sobre formação de vínculos na educação.
Dissertação	2011	O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem.	CASANOVA, Letícia Veiga.	Neste trabalho a pesquisadora escutou as famílias de crianças do berçário para entender o que os responsáveis pensam sobre as atividades realizadas na instituição escolar. A autora constatou nas falas das mães entrevistadas que muitas entendem que é um lugar para ficar e aprender. Mas na maioria das falas, é visto como um lugar assistencialista. Constatou-se também que as famílias não conseguem definir o porquê ou como as crianças fazem as atividades.
Tese	2011	A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres nos cuidados das crianças.	SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da.	Este trabalho é uma pesquisa-ação, no qual foi discutido algumas estratégias para desenvolver a relação família e escola. A autora entende a parceria família e escola como fundamental para o desenvolvimento integral da criança e percebeu que a escola quando busca ativa e frequentemente o diálogo com as famílias, a parceria é construída e geram benefícios para o desenvolvimento da criança e também benefícios para a escola e a família.
Dissertação	2013	O lugar da família na creche: os desafios na institucionalização da infância.	GOMES, Rosane Monteiro	A pesquisa foi realizada em uma creche da periferia do Rio de Janeiro e foi observado que a seleção das famílias (crianças) é pelo nível social, pela necessidade de terem acesso a creche. A autora faz uma crítica referente a essa seleção, pois o serviço público se torna apenas assistencial e não tem foco na educação integral da criança. Esta pesquisa também relata experiências na fase de ingresso da criança, problematizando esse processo e na entrevista a autora busca ouvir as expectativas e motivações das famílias quanto ao processo de institucionalização de seus filhos, percebendo que os responsáveis entendem a creche em seu papel socializador e de propiciar conhecimento cultural às crianças.
Dissertação	2013	Funções sociais da creche do instituto de educação prof ^a . Marisa Serrano (IEMS), Campo Grande – MS.	LIMA, Fabiane Gomes da Silva de.	O trabalho aborda as questões do contexto histórico da creche no Brasil, que se iniciou como uma ferramenta para combater a pobreza e a mortalidade infantil e também como direito da mãe trabalhadora. Foi realizada uma pesquisa com as famílias de uma escola utilizando um questionário. Discutiu sobre a necessidade da escola e suas funções para a sociedade capitalista e investigou a relação histórica com a família. Verificou-se que as famílias procuram a creche como local onde os filhos serão cuidados e seguros enquanto trabalham.

Dissertação	2014	A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa	ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de.	Esta dissertação busca investigar a relação família-creche em algumas instituições que desenvolveram o programa Primeira Infância Completa (PIC) no Rio de Janeiro. Utilizou-se a metodologia de entrevistas em grupos focais. Os resultados apontaram que as famílias têm uma visão assistencialista em relação a creche e ao programa, como se a participação no PIC fosse um caminho para a vaga na creche, porém quando isso não acontecia havia uma frustração por parte dos pais. Conforme a autora, as gestoras se esforçaram para o programa oferecer uma boa qualidade e o mesmo trouxe possibilidade de pensar as propostas pedagógicas. Além disso a pesquisadora aponta algumas estratégias utilizadas para aproximação do vínculo.
Dissertação	2014	O que a família tem a dizer sobre o parecer descritivo/avaliação do seu filho na educação infantil?	PERA, Nazoeme Alves Oliveira	Nesta pesquisa a autora indagou a relevância do parecer descritivo/avaliação para a família na educação infantil. E a pesquisadora percebeu que as famílias leem e também socializam o que foi escrito no relatório, algumas mães consideram este parecer importante para saber como lidar com a criança em casa. Dessa forma constatou-se que as famílias valorizam o diálogo com os professores da creche, entendendo que o parecer descritivo/avaliação é importante para estabelecer o diálogo família e creche.
Dissertação	2015	Percepções da relação de proximidade e distanciamento dos pais na Educação Infantil Escolarizada e impactos na formação	KNEBEL, Cassiane.	Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A autora realizou um questionário com as famílias com a finalidade de saber como é a relação pais e filhos e também uma entrevista com os profissionais da escola. Algumas conclusões dessa pesquisa é que a maioria dos professores daquela instituição ainda veem a creche como depósito de criança e alguns profissionais se preocupam com a participação dos pais na aprendizagem da criança e acabam colocando os pais como únicos responsáveis pelo distanciamento na participação da vida escolar de seus filhos, enquanto os pais pensam que estão realizando um bom trabalho.
Dissertação	2016	Direito à Educação ou Direito à Creche: O que fundamenta o atendimento à criança de zero a três anos na Região da AMUNESC?	TRENTINI, Julcimara	Para a realização dessa pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico e documental sobre a Educação Infantil nos âmbitos da legislação brasileira, analisando como os municípios da região Nordeste de Santa Catarina tem atendido a legislação. O resultado encontrou estratégias que alguns municípios tem adotado, como a criação de rede de creches conveniadas, subsidiando instituições privadas. Além disso demonstra uma tendência à parcialização do atendimento na Educação Infantil para garantir o cumprimento da lei na demanda de vagas, porém isso acaba criando novas demandas e desafios na Educação Infantil.
Tese	2017	Formação por meio dos IRDI com pais e professores: uma parceria possível na educação infantil	MERLETTI, Cristina Keiko Inafuku de.	Esta pesquisa é da área da psicologia e faz uma articulação do campo da educação com a psicanálise. A autora formou grupos junto com os pais para conversar utilizando a metodologia da teoria psicanalista. A pesquisadora verificou rivalidade e culpabilização entre pais e professores no processo de ingresso do bebê na instituição escolar. Também foi observado que os pais desenvolveram diálogos e debates a respeito da educação de seus filhos. E as professoras conseguiram encontrar maneiras de auxiliar os bebês

				considerando a particularidade de cada um. A tese visou a prevenção de conflitos colaborando com a saúde mental no tempo da primeira infância.
Dissertação	2017	Necessidades e expectativas da família em relação à educação moral dos filhos matriculados na Educação Infantil.	PEREIRA, Franciana Dayana	Esta pesquisa teve como objetivo investigar as expectativas da família em relação à educação moral dos seus filhos matriculados na Educação Infantil. A autora faz uma contextualização histórica de família com base em Ariès e também sobre os avanços da Educação Infantil. Os resultados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas e em relação à educação moral os pais relataram que tem a dificuldade de impor limites ou regras às crianças. Além disso foi apontado que a família e escola devem estabelecer parcerias para conseguirem favorecer a construção da moral nas crianças.
Dissertação	2017	O papel da equipe gestora nas creches conveniadas na rede municipal de São Paulo.	DIAS, Suely Regina Ripamonti Calazans.	A dissertação tem o foco de entender o papel da gestão de escolas de Educação Infantil (em creche conveniadas), por isso a pesquisa foi realizada em 3 instituições. Além disso a autora faz uma análise de legislações que trouxeram avanços para a Educação Infantil. Entendeu-se que o princípio da gestão democrática deve estar presente, tendo a família como participante do planejamento, na execução das ações e na tomada das decisões. Destacou-se a necessidade da formação continuada dos educadores.
Dissertação	2017	Educação escolar na primeira infância: percepção e concepções de mães e professoras.	TEODORO, Regiane de Fátima	Neste trabalho a autora faz uma revisão teórica da visão sociológica sobre relação família-escola e infância. Além disso, Teodoro (2017) discorre sobre a docência, as professoras na Educação Infantil, a questão de ter mais mulheres nessa área e a função “maternal na creche”. Por meio de entrevistas semiestruturadas, foi investigada a percepção das mães e professoras em relação à criança, infância e docência na Educação Infantil. Além disso é possível encontrar estratégias para aproximação e vínculo entre família e escola.
Tese	2017	A complementariedade creche-família: retratos de uma creche pública municipal.	PIFFER, Claudia Cristina Garcia.	Esta é uma pesquisa exploratória e documental, que visa entender sobre a complementariedade da creche-família descrita na LDBEN 9394/96. Concluiu-se que a complementariedade não se estabelece como prevista na legislação, pois esta prevê uma família idealizada, da mesma forma que idealiza a concepção de criança. Além disso, observou-se a figura da mãe como a responsável de estabelecer relação com a creche. Tendo como proposta o desafio e necessidade de outros grupos sociais, além da escola, atuar junto às famílias.
Tese	2018	O processo de adaptação das crianças na Educação Infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância.	OLIVEIRA, Suelen Cristiane Marcos de	Este trabalho discutiu sobre a adaptação da criança às creches e o papel da família e profissionais da educação nesse processo. A metodologia utilizada foi entrevista semiestruturada com os educadores, professoras e familiares das crianças para entender sobre a concepção de cada um em relação a essa temática. A pesquisadora concluiu que todos os entrevistados entendem que esse processo é delicado e complexo. Além disso a autora apontou estratégias importantes para lidar com essa situação de forma mais tranquila para a criança. Porém, destacou que existe uma parceria precária entre as instituições nesse período de ingresso da criança, como também continua posteriormente

				nas demais nuances da relação.
Tese	2018	Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família.	LIMA, Héli da Magalhães da Costa.	Este trabalho utilizou de entrevistas gravadas e depois transcritas, realizadas com mães e profissionais da educação de uma creche de João Pessoa – Paraíba, para identificar o que estes pensam sobre o trabalho com bebês naquela instituição. Observou-se que houveram algumas manifestações de estranheza e angústias de todos os envolvidos (mães, professoras e bebês) em relação ao tempo de adaptação. Verificou-se também que os responsáveis tem uma visão assistencialista da creche, como local que os seus filhos podem ser cuidados enquanto trabalham e como forma de liberar a mulher para o mercado de trabalho. A autora concluiu ressaltando alguns aspectos que devem ser implementados na creche pesquisada, bem como em todas as instituições da Educação Infantil.
11 Dissertações 5 Teses				Total

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.1 A relação família e creche no *inserimento* da criança na instituição escolar

Para atender as demandas deste tópico, com respeito ao *inserimento* da família e da criança na instituição escolar, foram discutidas as autoras Pantalena (2010), Gomes (2013), Dias (2017), Oliveira (2018) e Lima (2018), que já foram apresentadas na Quadro 4. A escolha das autoras se deve ao fato de que as mesmas trataram, em algum momento, a respeito do processo de adaptação da criança e da família na creche. Percebeu-se que parte significativa das dissertações e teses analisadas (5 de 16) trataram em sua discussão do primeiro contato da família com a creche, demonstrando a importância deste momento para a construção de uma boa relação entre elas, tendo em vista as tensões que podem surgir nesta relação enquanto ocorre o *inserimento*.

O *inserimento* da criança na instituição escolar, refere-se a este primeiro contato da família com a creche. O termo *inserimento* é utilizado na abordagem *Reggio Emilia* na Itália, como

[...] estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou em uma pré-escola pela primeira vez [...] o processo inicial de acolhida da criança à nova comunidade. (BOVE, 2002, p. 135).

Bove (2002) afirma que nesse momento o acolhimento não é apenas da criança, mas da família, para que se estabeleça um vínculo entre família e creche, o qual a criança também irá se beneficiar. Neste momento a criança está sendo inserida no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que a família, geralmente representada pela mãe, pouco a pouco se distancia.

Em concordância com o que fora apontado acima, a autora Oliveira (2018) antes de iniciar suas proposições práticas para auxiliar o processo de *inserimento* das crianças nas escolas, discorre que este processo se inicia na matrícula e se desenvolve durante o acolhimento dos novos meninos e meninas. Ela também salienta que neste período toda a equipe gestora e educadores devem estar preparados para acolher as crianças e suas famílias.

Cabe destacar que há uma grande distinção entre tratar esta primeira etapa como *inserimento* ao invés de “adaptação” (PANTALENA, 2010). Os dois termos reconhecem a desafiadora transição da criança, outrora ambientada no lar e tendo os pais como principais referências, agora tendo que ambientar-se em um lugar novo e com a professora sendo a principal referência. Apesar disto, a forma como se lida com este desafio é diferente a partir da maneira com que se encara o pontapé inicial da criança na creche.

Sendo assim, salienta-se que por “adaptação” entende-se que a criança deve se adequar a creche, deixando de reconhecer que a criança tem menos recursos emocionais para tal adaptação, enquanto que a creche pode se esforçar para acolhe-la facilitando seu ingresso. Na prática se vê um processo de “adaptação” das crianças e o maior sinal de que estão adaptadas é a ausência do choro, quando a mesma é deixada na instituição escolar.

Diferentes estratégias são usadas neste processo, como a saída da mãe sem que a criança perceba, ou levar a atenção da criança para outras coisas que a distanciem do sentimento de estar longe da mãe. Este tipo de comportamento é criticado por Oliveira (2018, p. 232) pois segundo ela “[...] Não é bom que as famílias saiam escondidas, mintam para as crianças ou se atrasem para buscá-las, atitudes que reforçam a fantasia da criança de que foi abandonada na creche pela família.”. Portanto, ainda que a escola tenha trabalhado previamente para conhecer a família e apresentar para a mesma o projeto pedagógico da escola e suas dependências físicas, este momento fica marcado pela ausência de qualquer intencionalidade que busque uma boa transição.

Enquanto que por inserimento não se presume que a criança deva se adaptar a um ambiente estranho, antes que a mesma deve ingressar este ambiente de modo que o mesmo lhe seja confortável. O processo não se trata de uma adequação da criança ao ambiente escolar, mas sim do reconhecimento da individualidade da mesma, junto com sua família, para acolhê-la. O termo “acolher” é o preferido na pesquisa de Gomes (2013), quando a mesma discute o lugar da família na creche.

O processo de acolhimento da criança conforme Abuchaim (2016) é muitas vezes conturbado, com choros intensos, má alimentação, sono desregulado, pois estas crianças passam a conhecer um ambiente novo e com pessoas estranhas, tornando esses momentos de choro comuns. Gomes (2013) também afirma que o choro e o colo devem ser respeitados, sem ser vistos como atitudes de uma criança mimada. Mas deveria ser entendido como um sentimento previsto, já que a criança está em um ambiente novo e precisa de conforto e acolhimento.

A autora discorre a respeito de uma criança – em processo de inserimento – que perguntou sobre os pais. A pesquisadora explicou sobre a rotina usando os próprios dedos da criança, “Peguei em sua mão e enumerei em seus dedos o que faria: Você vai brincar, ir ao parquinho, desenhar para a mãe e quando o pai e a mãe saírem do trabalho virão buscar você”. (GOMES, 2013, p. 95). Isso demonstra o papel do professor em ter atenção aos desejos da criança, que no caso sinalizava para o anseio de estar com os pais. A resposta da

pesquisadora respeitou o desejo da criança e posicionou os pais dentro das ações da criança dando segurança para a mesma. A resposta clara da pesquisadora a criança, demonstrando o que iria acontecer, deu conforto para a pequena (GOMES, 2013).

Em relação a esse processo de acolhimento, Abuchaim (2016) destaca três fatores que podem interferir bastante. 1. O temperamento da criança, como essa criança reage a novas situações, se tem uma personalidade mais simpática ou tímida. 2. A qualidade do atendimento da escola, se esta fará realmente o papel de acolher a criança pequena. 3. As reações e sentimentos dos pais nesse período, pois estes afetam também as reações das crianças, pois pais inseguros transmitem isto para seus filhos.

Pensando nesses pontos trazidos pela autora, principalmente o segundo e o terceiro, a creche pode auxiliar de forma a minimizar os diversos sentimentos de medo e insegurança durante o inserimento, tanto para as crianças, quanto para os pais. Sendo assim, um bom posicionamento e uma boa atitude da escola poderá dar início a construção do sentimento de confiança tratado por Villela & Archangelo (2017) na seção anterior, pondo fim a possibilidade de desenvolver uma relação pautada pelo medo.

Quanto a isto, Pantalena (2010) aponta que a família deve estar presente neste processo, participando da transição. Ou seja, um posicionamento importante da instituição escolar neste momento é a permissão de que a família se aproxime e participe do processo de inserimento da criança. A autora sinaliza que a presença da família faz com que gradativamente a criança apegue-se a uma nova referência. Isto é, se antes o seu apego era exclusivo da mãe, como sua referência, agora através de uma relação tríade (pais, criança e professor), passa a ser também da professora.

Para que esta tríade seja eficiente, o vínculo natural, intencional e sem julgamentos/cobranças deve estar presente entre pais e professores. A partir disto, constrói-se a confiança entre as partes, com o claro objetivo de alcançar um bem comum, que é o desenvolvimento integral da criança. Ainda assim, Pantalena (2010) segue demonstrando que os professores afirmam que a presença dos pais nesta fase atrapalha. Oliveira (2018, p. 109) também afirma que “São comuns situações de separação abrupta das crianças de suas famílias, em que são conduzidas chorando para dentro das instituições de Educação Infantil pelos profissionais, enquanto as famílias observam, atônitas e impotentes.” O que denota uma nítida incongruência entre a literatura e o vivenciado nas creches, podendo não contribuir com a construção dos sentimentos de confiança e da relação de parceria.

Ao prosseguir a discussão, Pantalena (2010) afirma que avaliações deste cunho estão carregadas da falta de entendimento de que o desenvolvimento integral da criança é o alvo da creche. Por esta razão, ela segue propondo, em conformidade com a abordagem *Reggio Emilia*, práticas que auxiliem no inserimento da criança, como a permanência da mãe nos primeiros dias, o fornecimento da refeição feito pela mãe e que a mesma a coloque para dormir. Estas atitudes apontadas pela autora só serão concretizadas se a creche se posicionar dando abertura para a aproximação da família.

Para Oliveira (2018) este período de inserimento deve ser gradativo não somente no que tange ao tempo que os responsáveis passam junto com a criança na creche, mas também no que se refere ao tempo em que a criança está na creche nos primeiros dias. Ela propõe que o inserimento da criança seja: dias antes da criança se efetivar na creche, os responsáveis a levam para conhecer, pouco a pouco, as professoras e as dependências escolares. Posteriormente, é dado a oportunidade para a criança conhecer os coleguinhas de sala. Por fim, nos primeiros dias, são oferecidas atividades diferenciadas às crianças novas em conjunto com seus pais.

A forma intencional e gradativa como isto acontece, na proposta da autora, reforça que os novos vínculos desenvolvidos pelos pequenos com a professora e seus coleguinhas são construídos em ambiente seguro, junto dos pais. Quando isto ocorre com esta intencionalidade, a criança é inserida e a escola não se torna uma vilã.

É importante também que nesse processo se respeite o sentimento da família, que conforme Oliveira (2018), pode se sentir ameaçada, com ciúmes ou raiva diante da circunstância de deixar suas crianças na instituição escolar e voltar para a rotina de trabalho, tornando este momento angustiante para as famílias, trazendo o sentimento de culpa. Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), visto na Seção 2, a percepção e postura do professor diante da família podem rivalizá-los e dar lugar a estes sentimentos, ou facilitar e exaurir as inseguranças das famílias.

O inserimento da criança de forma gradual facilita também a relação dos professores e pais, já que são dadas oportunidades e meios para a aproximação, beneficiando a relação família e creche no desenvolvimento integral dos pequenos, conduzindo os professores a desenvolverem a percepção de que são parceiros da família (González-Mena e Eyer, 2014) e potencializando o sentimento de confiança da família em relação a creche (Villela e Archangelo, 2017)

Além disto, o objeto de apego, aquele no qual a criança tem vínculo emocional, fazendo parte de seu cotidiano, pode auxiliar na transição da criança para escola. No discurso de professores, nota-se que parte deles não gostam quando as crianças trazem este objeto de apego, chamado de objeto transicional. Na contramão do discurso dos professores, Almeida (2014, p. 120) verifica em sua pesquisa-ação que o brinquedo utilizado como objeto transicional, “[...] funcionou como mediador entre criança-creche-família, auxiliando o processo de inserção das mesmas e promovendo/fortalecendo o contato entre familiares e educadores.”

A autora Oliveira (2018) também observa a importância do objeto transicional durante o inserimento da criança na creche e a necessidade de o professor entender a relação da criança com o objeto de apego. Ela afirma que

[...] é comum, na rotina dos profissionais da Educação Infantil, que algumas crianças levem para a instituição, mantenham o tempo todo, junto a si, e não queiram se desapegar de um objeto em particular, como uma fralda, um cobertor, um ursinho, um brinquedo. Os professores, ao vivenciarem tal situação, estranham essa aparente incapacidade da criança de deixar o objeto, enquanto realiza as atividades propostas ou na interação com as demais crianças. Esses objetos acabam por provocar incômodo nos professores, que não conseguem separá-los facilmente das crianças, as quais choram, esperneiam, exigem de todas as formas que o objeto lhes seja devolvido, em um comportamento sentido pelos profissionais como impeditivo para o rendimento da sala e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Consideramos, portanto, necessário elucidar essa necessidade infantil, aparentemente irracional para os adultos, mas extremamente importante para a criança, do apego ao objeto transicional, a fim de que os professores de Educação Infantil, cientes, possam respeitar as crianças que dele se utilizam e saber lidar melhor com essas situações do seu cotidiano. (OLIVEIRA, 2018, p. 74)

Dias (2017) também relata que fizeram um “boneco do apego” para as crianças, que eles poderiam confeccionar com os pais e professores. Segundo a diretora da instituição, há crianças que continuaram carregando o brinquedo após a ênfase do inserimento, pois realmente aquele objeto trazia conforto para a mesma.

Outro aspecto a ser levado em conta quando se fala sobre o inserimento da família na creche é a formatação de um ambiente que seja acolhedor também para a família, como um espaço para amamentação, uma sala de convívio entre familiares e professores, uma brinquedoteca para pais brincarem com seus filhos. Isto vai na contramão das escolas que, além de não ter um espaço apropriado para acolher as famílias, não permitem que as mesmas adentrem nas escolas (OLIVEIRA, 2018). A elaboração e realização de um ambiente acolhedor para os responsáveis reforça que a escola age em complementaridade com os mesmos e ressalta a importância de a escola pensar no acolhimento da família desde o planejamento de seu projeto pedagógico, como também na disposição do ambiente escolar.

Na contramão disto, Piffer (2017) observou na instituição pesquisada, que em uma reunião de pais e professores não haviam cadeiras suficientes para os pais e que muitos deles sentavam em cadeiras infantis que constrangiam alguns dos adultos que apresentavam obesidade; exemplificando que existem creches não preparadas para acolher as famílias. Levando-a a concluir que “[...] a estrutura física da creche, especificamente o mobiliário, não favorece a participação das famílias. (PIFFER, 2017, p. 183)

Na instituição pesquisada por Lima (2018), era proibido a entrada dos familiares no ambiente do berçário e na entrevista com as mães a autora observou o seguinte:

[...] todas referiram que, desde o primeiro dia, elas foram apartadas dos bebês no momento de chegada e só os reencontravam no final da tarde. O que elas sabem do comportamento e reações dos filhos (as) durante esse tempo provém de rápidos contatos com as berçaristas. As informações recebidas, porque por elas indagadas, referiam-se aos cuidados básicos de alimentação, sono e o tempo de choro do bebê. (LIMA, 2018, p. 105)

Nesta pesquisa (LIMA, 2018) não houve resposta positiva das mães quanto ao inserimento das crianças na creche e na percepção da autora se trata do fato de que este processo não foi vivenciado, não fazia parte do plano e nem da rotina da creche o inserimento da criança e da família na instituição escolar. Demonstrando que a realidade da relação família e creche se distancia do que é proposto pela legislação brasileira e também do que tem sido discutido pelas literaturas e trabalhos acadêmicos pesquisados.

Contribuindo com isto, a transição da criança da casa para escola, se dá de forma abrupta, sem a participação da família e sem que haja uma relação que permita o mútuo conhecimento, formatando a creche e o professor como substitutos da casa e dos pais, respectivamente (OLIVEIRA, 2018).

A autora Casanova (2011) traz contribuições que enfatizam o processo de inserimento como possibilidade para a família e não apenas para a criança. Sendo assim, percebe-se que o inserimento da criança na creche não é apenas uma oportunidade para inserir a criança no novo ambiente em que ela poderá explorar, brincar, relacionar-se e desenvolver-se; antes é uma oportunidade de inserir a família neste contexto, conhecendo-a e dando a conhecer as dependências da escola e suas nuances, além de informar os pais a respeito de questões que são primordiais para o desenvolvimento integral da criança, como a cultura da infância, a importância do lúdico, do jogo, da brincadeira e dos brinquedos em sua formação.

Além disso, é oportunidade para ouvir os pais em relação ao conhecimento que os mesmos tem sobre os filhos. No trabalho de Oliveira (2018) a autora observou que as famílias que participaram da pesquisa não tinham acesso a conhecimentos científicos, no entanto,

apresentavam concepções de acordo com os teóricos da área, em relação ao momento de inserimento da criança, que reforçam a importância da presença da família nesse processo. “[...] além de demonstrarem sensibilidade com relação ao sofrimento infantil, ao vivenciarem a separação da sua família e ingressarem na creche, imaginando que sua presença o diminuiria e contribuiria para uma adaptação menos sofrível e possivelmente agradável” (OLIVEIRA, 2018, p. 216) Dessa maneira, é válido pensar se as escolas tem de fato ouvido as famílias e seus conhecimentos da educação informal, ou se tem menosprezado tais saberes.

Ouvir os pais faz parte da gestão democrática, e conforme Dias (2017) na primeira creche conveniada pesquisada pela autora, não havia plano específico para a fase de acolhimento da criança pois a abertura daquela instituição aconteceu de forma muito rápida. “O desconhecimento da importância do cuidado e planejamento do período de adaptação para o desenvolvimento da criança, principalmente no período de adaptação e acolhimento, representa uma das demandas de formação para a equipe gestora”. (DIAS, 2017, p. 104) Nisso a autora destaca a importância dessa formação aos profissionais, para que entendam a necessidade de planejamento nesse momento importante de inserimento da criança na creche.

No entanto na segunda creche conveniada pesquisada pela mesma autora, percebe-se cuidados em relação ao acolhimento das famílias a partir da fala da Coordenadora pedagógica.

[...] elas (mães) veem antes conhecer quando vai fazer a matrícula, aí a gente faz a matrícula e já apresenta o CEI pra elas, já vê a professora, depois tem a reunião de pais que a gente faz um café da manhã, explica a rotina na reunião de pais a gente precisava mostrar a rotina com os pais porque eles geralmente tinham a noção que na educação infantil a criança vem aqui só para brincar ela não aprende nada [...] (DIAS, 2017, p. 121)

Na pesquisa-ação de Gomes (2013), em que ela traçou estratégias que permitiam os pais estarem presentes no processo de transição da criança da casa para a creche, percebeu-se nos anos seguintes, que os pais passaram a interessar-se mais pela vida escolar de seus filhos, dos processos de construção pedagógica e da execução de atividades em conjunto com a escola. Portanto, quando se entende que o inserimento da criança na creche deve ser na verdade tratado como o inserimento da família, os benefícios não se restringem apenas a aspectos que concernem a inserção da criança na escola, mas refletem em todo o percurso da criança na creche.

Sendo assim, além do desafio de intencionalmente orientar práticas que aproximem a família no processo de inserção da criança na instituição escolar, tem-se que as creches quando se aproximam das famílias, podem contribuir com as mesmas na educação de seus

filhos. Confirmando a Hipótese 4, demonstrando que a aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche.

Conforme visto na Seção 1, a legislação ao considerar a creche como complementar a ação da família, dá diversas indicações de que a família é parte da creche, seja no planejamento pedagógico, na participação da vida escolar, como também na interação com os educadores. Na contramão disto, vimos em algumas das pesquisas avaliadas, que os educadores não acham positivo a aproximação da família (LIMA, 2018; PANTALENA, 2010) e que em algumas escolas não era permitido a entrada da família no berçário (LIMA, 2018) ou na creche (OLIVEIRA 2018). O que confirma a Hipótese 2 de que há uma distância entre o que se propõe na legislação brasileira para a relação família e creche e o que se encontra na realidade desta relação.

Também se percebeu que existem posicionamentos e atitudes que podem beneficiar a relação família e creche e facilitar o inserimento da criança e sua família. Quanto ao posicionamento: a abertura transparente da creche para a aproximação da família; a participação da família no processo de inserimento; respeito e empatia aos sentimentos da família; a percepção de que as famílias também devem ser inseridas junto com as crianças; a gestão democrática. Quanto as atitudes: trabalhar este momento de forma gradual, construindo a transição da criança do ambiente familiar para a creche aos poucos; a presença de alguns dos responsáveis nos primeiros dias do inserimento; o uso do objeto transicional; o ambiente preparado para acolher as famílias; a presença do diálogo transparente com as famílias e com a criança desde os primeiros contatos, dando ouvido aos pais.

Estes achados são auxílios para compreender de maneira mais profunda a relação entre família e creche no processo de inserimento da criança e da família, como também contribuem para que a distância verificada na Hipótese 2 diminua e os sujeitos desta relação família e creche - educadores, pais e crianças – sejam beneficiados em seus ambientes, lar e instituição escolar.

3.2 A relação família e creche no convívio da criança na instituição escolar

A definição de “convívio” neste presente trabalho, trata-se do momento em que a ênfase da relação família e creche não é mais o inserimento e a interação começa se aprofundar em novas e diferentes nuances. Durante o convívio a criança já está inserida na creche, tendo a professora como referência e afeito. A partir deste ponto, desenvolve-se

práticas que potencializam o desenvolvimento da criança. É neste processo que a professora, após ter conhecido inicialmente a criança, passa a trabalhar especificamente com a mesma, permitindo que ela explore, interaja, manipule e se desenvolva.

Este tópico discorrerá sobre a visão assistencialista e como ela interfere no convívio da família com a creche, seguirá discorrendo sobre o aspecto da complementaridade da creche em relação ao papel da família, destacando alguns conflitos que emergem deste convívio, para enfim apontar posicionamentos e atitudes que podem proporcionar uma boa relação família e creche durante o convívio da criança na instituição escolar.

A percepção histórica de que a creche exerce função assistencialista é tratada no tópico sobre o convívio da criança e da família com a creche, por que influencia o desenvolvimento da relação de maneira ampla. Muitos dos autores pesquisados trataram de alguma maneira a respeito desta percepção assistencialista (CASANOVA, 2011; LIMA, 2013; ALMEIDA, 2014; GOMES, 2013; KNEBEL, 2015; PEREIRA, 2017; TRENTINI, 2016). O que demonstra a necessidade de superar esta visão.

A creche em tempo integral auxilia as famílias que trabalham e não conseguem cuidar de seus filhos ou não tem condições de contratar alguém para o papel. Os próprios pais compreendem a creche como um lugar a se “depositar” as crianças para serem cuidadas, em contrapartida os educadores pensam que a educação das crianças pequenas é papel da família e não da creche (PEREIRA, 2017). É por estas razões que Lima (2013) observa que o entendimento de que a creche tem papel assistencialista se constrói desde o início da relação família e creche, quando as creches são oferecidas principalmente as mães que trabalham – e não a todas as mães.

Trentini (2016) destaca que a creche é direito da criança independente de a família trabalhar ou não. Assumir esta concepção se trata de assegurar que a criança é um sujeito social com direitos que devem ser respeitados pelo Estado e entregues à família como opção de usufruir do mesmo ou não. A autora também questiona “[...] porque, após três décadas de um direito constituído legalmente, ainda persiste a ideia de que a creche está a serviço apenas das mães trabalhadoras.” (TRENTINI, 2016, p. 36)

A autora Knebel (2015) constata em sua pesquisa algo preocupante com respeito a formação dos professores, ao indicar que 83% dos professores e auxiliares que foram entrevistados em sua pesquisa, consideram que a creche ainda é um depósito de crianças. Para ela, esta constatação se reflete no afastamento das famílias da creche. Ela orienta que

[...] o professor deve ser sensibilizado na sua formação inicial e em todos os dias de sua profissão, de modo a desenvolver uma nova capacidade, ou seja, ser cada vez mais criativo e buscar entender cada criança, sua família e seu contexto. Isto proporcionará uma maior proximidade das crianças e, conseqüentemente, da família junto com a comunidade escolar (KNEBEL, 2015, p. 86)

A construção histórica que designa esta função assistencialista a escola, a percepção dos pais de que seus filhos estão lá para serem cuidados enquanto os mesmos trabalham, reforçados pela própria percepção e orientação dos educadores da creche, enfraquecem a relação família e creche, fazendo com que esta relação orbite a esfera do assistencialismo e não se aprofunde a ponto de permear a esfera do desenvolvimento integral da criança – objetivo da creche do ponto de vista legal e teórico.

A ideia de complementaridade, não se desenvolve quando a creche é vista como depósito de crianças com função meramente assistencial. Isto porque só existe complementação quando há relação, proximidade, conhecimento mútuo, objetivos e práticas que sejam comuns as partes – pais e professores, casa e creche. E neste caso a concepção assistencialista não aproxima a família e creche em torno de um mesmo objetivo (que seria o desenvolvimento integral da criança), antes substitui uma em detrimento da outra – a creche entra em cena, enquanto a família trabalha.

A pesquisadora Knebel (2015, p. 68) resume estas questões da seguinte forma:

Diante de todas as transformações que passou, a família contemporânea vive seu cotidiano de forma muito mais agitada: as mães passaram a trabalhar, o que torna restrito seu tempo de convívio com o filho. [...] Diante desse fato, muitos pais deixam a responsabilidade para a escola, esquecendo do seu verdadeiro papel, não é possível — terceirizar o processo de educação. É preciso que a família caminhe junto à escola, participando de todo o processo, mas como espaços com suas singularidades. Entende-se que é essencial a participação mais intensa da família na escola.

A substituição em detrimento da complementaridade, que já se dá no processo de inserção da criança na creche, sinaliza que para muitos pais ou professores a criança está na creche para ser cuidada, guardada e preparada para o futuro. Apenas lá na frente ela será um sujeito que terá capacidade de aprender, se desenvolver e atuar. Neste caso, a relação dentro de casa também é prejudicada, visto que os cuidados intencionam apenas guardá-la de perigos, enquanto que todo o restante das atividades da criança, a brincadeira, o lúdico, a consciência corporal, não passa de distrações que permitem os pais terem uma “folguinha”. Não se surpreende que muitos pais não entendem o valor de se relacionar com suas crianças através da brincadeira (MERLETTI, 2017).

Para Oliveira (2018) a Educação Infantil não deve ser vista como substituta, mas como complementar a ação da família. Ela prossegue discorrendo que uma percepção negativa da família representa uma das barreiras a serem superadas para a construção de uma relação família e creche pautada na complementaridade, que se reflete no “[...] desrespeito dos educadores para com as famílias, ao considerá-las incapazes de promover o desenvolvimento saudável de seus filhos e de contribuir para a prática pedagógica da escola” (OLIVEIRA, 2018, p. 86).

Ela faz um contraponto ao considerar que existam famílias disfuncionais, mas mesmo assim segue dizendo que não se deve desacreditar da capacidade das famílias, que muitas vezes, a despeito das dificuldades, se organizam e alcançam suas expectativas sociais. Lima (2018) contribui nesta direção ao apontar que os profissionais devem se relacionar com as famílias sem se pautarem em julgamentos morais, o que se relaciona com a percepção de Gonzalez-Mena e Eyer (2014) com respeito a postura do educador em relação a família. A autora Lima (2018) concorda com o que vem sendo afirmado que a relação deve ser construída a partir da complementaridade da creche em relação a família.

Talvez a relação de cobrança ocorra pelo fato de que existe uma idealização de família como observado por Piffer (2017) e por isso acaba acontecendo a culpabilização. Knebel (2015) destaca que não se deve cair na tentação de procurar culpados e inocentes, mas que os adultos trabalhem de forma que venha compreender cada situação.

Merletti (2017) observou comentários e críticas feitas pelos professores que demonstravam posicionamento de rivalidade, como as seguintes falas: “Aquele mãe que perguntou sobre a rotina da creche nem trabalha como a outra. Elas não conseguem nem organizar a própria casa e ficam cobrando saber da nossa rotina aqui” (MERLETTI, 2017, p. 181). Essas falas demonstram rivalidade entre professores e pais que resultam na culpabilização da família, o que pode ser comum nessa relação, como já relatado na seção anterior.

Além disso, Merletti (2017) constata por meio de entrevistas com professoras uma tendência a valorização do saber pedagógico em detrimento as práticas educativas de cuidados feito pelos pais, o que pode gerar uma competição e sentimento de superioridade em relação aos pais (GONZALEZ-MENA e EYER, 2014). Porém, deve ser lembrado que nessa relação, a construção da parceria é melhor que o fomento de uma competição. Não há como desenvolver o sentimento de confiança, co-participante e co-pertencente (VILELLA e ARCHANGELO, 2017) com aquilo que você compete e rivaliza.

Outro conflito que emerge deste convívio e é correlacionado a rivalidade entre pais e professores centra-se na questão da educação moral. Piffer (2017, p.151) ao questionar os professores: “Se você pudesse, o que mudaria na forma como pais/responsáveis cuidam e educam as crianças em casa e por quê?”, descobriu que a maioria dos entrevistados acreditam que os pais precisam impor limites às crianças. Da mesma forma, Pereira (2017) percebeu que as famílias tem dificuldades de impor limites e regras às crianças e que enquanto as famílias esperam que a creche consiga exercer este papel da educação moral, a creche e seus educadores delegam esta responsabilidade a família.

O achado de Piffer (2017) aliado aos resultados obtidos pela pesquisa de Pereira (2017), ao tratar das expectativas das famílias com relação a educação moral das crianças nas instituições escolares, indica um conflito emergente do convívio da família com a creche. De quem é o papel da educação moral? Pereira (2017) sinaliza que o estabelecimento da parceria família e creche também rodeia a questão da educação moral. A família, como protagonista da educação de seus filhos, tem a liberdade de aplicar os princípios, conceitos e limites que lhe apazem. A creche, como complementar a atuação da família, atua de modo a ajudá-la neste processo, sem desconstruir aquilo que a família ensina em sua liberdade e que não fere os direitos humanos fundamentais.

Desta forma, a complementaridade também é percebida quando se trata da educação moral das crianças e se torna um ótimo caminho que evita as instituições escolares de se ausentarem por completo desta atividade, como se fosse responsabilidade unicamente das famílias, bem como evita conflitos provenientes de pais que delimitam que a educação moral é feita em casa e não na escola.

Mas esta parceria e complementaridade nem sempre será possível. Piffer (2017) problematiza que se torna muito difícil para muitas escolas complementar a ação de famílias que não exercem seu papel na educação dentro de casa. Para ela, compartilhar determinada ação se trata de dividir uma responsabilidade igualmente entre as partes. Entretanto a autora considera que as famílias ao não exercerem seu papel sobrecarregam as creches, que não conseguem atuar como complementar, mas assumem a ação educativa por completo.

Algumas situações percebidas por Piffer (2017) e Knebel (2015) demonstram que em alguns casos, de fato, as famílias agem de forma irresponsáveis, tais como

[...] em momentos que a criança está com febre, os pais são comunicados e não comparecem para buscá-la; quando os pais vem buscá-la a criança prefere o ambiente escolar. Quando as professoras conversam sobre algum problema que o aluno tenha, ou até mesmo o elogiam, a família por vezes não dá importância. Pais chegam à escola com criança só de casaco, e dizem que não conseguiram colocar

camisa por baixo. Crianças chegam com a fralda do dia anterior colocada na escola. Pais chegam dizendo que não conseguiram tirar pijama do filho para trazer à escola. Pais não conseguem pentear os cabelos dos filhos para trazer à escola. (KNEBEL, 2015, p. 60)

Tornando evidente que a atuação da creche em complementaridade a ação da família é difícil em algumas situações, e a creche, nestes casos, assume um protagonismo não desejado, mas necessário, se tornando ainda mais ativa no anseio de educar estes pequenos que vem deste contexto.

Outra questão percebida nesta pesquisa que pode não se tratar de um conflito da relação família e creche, mas que seja algo questionável é que foi possível observar em muitas das entrevistas de diversas pesquisas aqui apresentadas, que a presença da mulher foi um ponto forte na representação da família. “[...] a relação família-escola na creche assume padrões diferentes em virtude principalmente da origem social de cada família, e a figura da mãe é marcante nos diferentes momentos e nas diversas formas dessa relação.” (TEODORO, 2017, p. 142). A mulher tem tido esse papel na educação da criança, sendo quem representa a família nas entrevistas e ao entregar e buscar as crianças na instituição.

É bem provável que isto se origina no fato de que no passado, enquanto o pai trabalhava e a mãe cuidava dos afazeres domésticos, a função de tutorear o filho na escola era da mãe. Entretanto, isto também pode sinalizar que a maioria dos pais não percebem a importância de compartilhar a responsabilidade de acompanhar o processo educativo dos filhos junto com a mãe. A ausência dos pais também pode ser justificada em alguns núcleos familiares, se o mesmo exerce o trabalho fora de casa enquanto a mãe cuida do lar, porém, a maioria das creches tem dado preferência nas vagas para as mães que trabalham, como visto em algumas pesquisas aqui mencionadas. Nesses casos em que ambos trabalham, a partilha desta responsabilidade é uma questão prevista por lei e que trará benefícios para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que ambos, pai e mãe, contribuem de maneira significativa e complementar na educação de seu filho.

Ao tratar sobre posicionamentos e atitudes que podem ser desenvolvidos no convívio da família com a creche, permanece o pressuposto que fora encontrado na seção anterior: O permanente e crescente diálogo entre a família e a creche é fundamental para o desenvolvimento da parceria de ambas durante o convívio da criança na instituição.

Dias (2017) ao pesquisar sobre o papel da equipe gestora em creches conveniadas, constatou que as famílias estavam sendo deixadas de lado no convívio nas três instituições pesquisadas. Não havia plano pedagógico para acolher as famílias e tão pouco espaço para

que as famílias fossem ouvidas e conhecidas pelos educadores. Ao contrário disto, a presença da família era tida como um problema e as falas das mesmas, em alguns casos, desprezadas. Postura que lembra a Escola Perseguidora tratada por Vilella e Archangelo (2017), caracterizada por sentir-se ameaçada pelos pais e por isto reage afastando os pais do convívio, por terem uma atitude defensiva em relação as famílias.

Uma das coordenadoras pedagógicas questionadas por Dias (2017, p. 88) responde que “fica difícil conhecer como os pais cuidam, especialmente porque não tem muito contato com a família, só na entrada e na saída.”. Apesar de ser uma creche conveniada e apresentar os problemas que se referem a tal, e portanto, não podendo tomar como modelo do que ocorre em outras creches públicas, ainda assim, o que fora observado por Dias (2017) está em convergência com a experiência prévia da presente pesquisadora – relatada na introdução deste trabalho – e também com o observado em outros livros e trabalhos acadêmicos.

Encaminhando a conclusão de seu trabalho e confirmando a importância do diálogo, a autora discorre que “[...] a parceria construída entre educadoras e familiares é fruto da qualidade do diálogo permanente com a família, da efetivação de uma gestão democrática que valoriza os saberes dos responsáveis no compartilhamento da educação e dos cuidados dos pequenos.” (DIAS, 2017, p. 135) Nesta mesma linha, Knebel (2015) afirma que a escola precisa de pais participativos, de forma que facilite o processo educativo contribuindo para o desenvolvimento da criança, tornando de fato o projeto educativo uma ação democrática. Ou seja, a escola deve principiar sua gestão a partir da participação democrática da família no seio da instituição, envolvendo-a com os educadores, a instituição, o ambiente e a comunidade. Este posicionamento democrático é desencadeado pela atitude que permite e propicia o diálogo.

Neste ponto, todo diálogo e relacionamento exige acomodações e nenhum destes diálogos está isento de pressões e conflitos. Conflitos, acomodações, pressões, resoluções são dinâmicas que estão presentes em qualquer relação humana e isto não é diferente quando se trata da relação família e creche – pais e educadores. O vínculo família e creche intencional e próximo, com vista de fomentar a parceria entre ambas e a complementaridade na educação dos pequenos, são importantes para o desenvolvimento das crianças – como o presente trabalho tem observado.

Sendo assim, assumir os riscos das dinâmicas tratadas acima é fundamental para os pequenos e ao entender a importância disto, os professores podem se abrir para este diálogo e para ouvir as famílias em suas percepções, práticas e opiniões a respeito da criança e da

educação da mesma. Quando isto é deixado de lado, situa-se que o conforto dos professores em se manterem isolados de conflitos e pressões tem tido prioridade, em detrimento do desenvolvimento pleno dos pequenos. As consequências em aplicar ou negligenciar o diálogo é bem descrito por Teodoro (2017, p. 127): “[...] o diálogo ou a falta dele pode resultar em mais problemas ou em caminhos favoráveis para uma educação com qualidade, pensando a família e a escola como complementares no processo de socialização e educação.”

Cabe destacar, que a mesma autora verificou que quando os pais são ouvidos nas diferentes fases do convívio escolar, eles se sentem felizes e empolgados com o processo de desenvolvimento de seus filhos. Teodoro (2017) realizou entrevistas em sua pesquisa como ferramenta metodológica para sua dissertação e observa-se a frase de uma das mães entrevistadas que reforça a argumentação a respeito da importância da abertura ao diálogo:

A gente procura apoiar a escola nos aspectos práticos e também no processo de educação das crianças como a gente pode e fica feliz de ter esse retorno também, de saber o que está acontecendo para a gente poder trabalhar junto. [...] Olha, todas as vezes que eu procurei para conversar fui recebida rápido, com tranquilidade. Sempre me senti ouvida pela escola. Sempre senti que tinha um espaço bom de conversa ali, tanto para sugerir, quanto para pedir qualquer coisa. Sempre tive acesso muito fácil. Inclusive o que gostei muito na (creche) foi que no dia que eu fui pedir vaga para o Léo, o Léo tinha um mês. Na hora que eu cheguei lá me receberam e abriram a porta e eu já fui entrando, foram me mostrando a creche. Não tive nem que marcar um horário, não. Do jeito que as coisas estavam me chamaram para ver. Eu me senti muito tranquila, como quem não tem o que esconder, não é? (TEODORO, 2017, p. 131)

A fala destacada acima demonstra uma situação em que a creche tem tido sucesso na busca do diálogo com a família e como consequência disto a família se sente parte do processo e feliz ao poder contribuir com a educação formal de seus filhos. Destaca-se deste trecho que a mãe se vê atuando junto com a creche (complementariedade), a prontidão e abertura que a creche dá para a presença e envolvimento da família e como isto resultou na construção do sentimento de confiança, co-participação e co-pertencimento trabalhados na seção anterior.

Ao lidar em sua pesquisa-ação com a relação família e creche no convívio da criança, Silva (2011, p. 89) traçou como objetivo construir uma parceria entre família e creche e definiu como:

Construção fundamental para o desenvolvimento e bem estar da criança; relação de confiança, de vínculo, de troca entre os educadores e os pais ou responsáveis legais; Diálogo e comunicação que precisam ser efetivos e frequentes; Delimitação clara dos papéis, funções, direitos e deveres dos educadores e familiares, em que todos saibam de seu valor; algo sobre o qual se deve refletir e discutir, ou seja, trabalhar, na formação contextual dos educadores.

Ela observa que as ferramentas e práticas utilizadas para este fim – construir a parceria família e creche, devem ser frequentes e cotidianas. Em sua intervenção ela aplica algumas atitudes que passam a fazer parte do cotidiano escolar e provocam evoluções na relação família e creche, com o claro resultado de beneficiar o desenvolvimento das crianças.

Entre as práticas adotadas por Silva (2011) se deu:

1. Maior presença da família durante o inserimento (em consonância com o tópico abordado anteriormente).
2. Mural na entrada da escola que comunicava aos pais questões primordiais a respeito da filosofia da escola, papel da escola, papel dos professores e cultura da infância. Ela chamou de Mural dos Pais.
3. Caixa correio – na entrada das salas - em que os professores informavam através de relatórios e fotos o desenvolvimento das crianças.

Os princípios utilizados pela pesquisadora Silva (2011) no fomento desta parceria foram: fundamentação da relação através do conhecimento (mural dos pais que informavam os pressupostos básicos da infância, da escola, da educação infantil e do professores), estabelecimento de diálogo contínuo entre as partes (através da Caixa-Correio e dos relatórios frequentes), maior presença física dos responsáveis no ambiente escolar (presente em todas as atitudes).

Como resultado destas práticas, a família, entendendo seu papel, passou a participar mais ativamente dos projetos didáticos e se mobilizaram para auxiliar na reinauguração da biblioteca da escola. Não só a família pôde participar de forma mais ativa do desenvolvimento de seus filhos na educação formal, mas também a escola pôde escutar as demandas dos pais. O exemplo mais nítido disto foi quando a escola percebeu a necessidade de as famílias serem informadas sobre a amamentação, visto que muitas famílias encontravam dificuldades quanto a isto, assim a escola providenciou uma palestra com especialistas para atender esta demanda.

Esta experiência relatada pela pesquisadora Silva (2011) aliado com a afirmação seguinte de Almeida (2014, p. 60) “O vínculo entre a instituição educacional e a familiar possibilita o desenvolvimento de aprendizagens tanto para uma quanto para a outra, já que cada uma delas possui expectativas no que se refere ao processo educativo da criança.” sustentam a Hipótese 4, de que aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche.

Uma das questões levantadas por Pantalena (2010) é a alegada falta de tempo dos pais para participar mais ativamente da vida escolar. Em concordância com isto está a observação feita por Lima (2013):

[...] na creche existe uma tentativa real de integração creche-família por meio de reuniões, sendo um momento de trocas, debates das inquietações, momento de verbalizar as insatisfações e para dar sugestões, para serem reavaliadas pela pessoa responsável, etc. Porém, os pais não têm tempo disponível para participar do cotidiano das crianças devido ao excesso de trabalho, que hoje a sociedade lhes impõe. (LIMA, 2013, p. 47)

Quando se discursa a respeito da falta de tempo, pode estar implícito também a falta de consciência que os pais tem da importância de sua participação neste processo. Desta forma, estabelecer ações que envolvam a presença física dos pais no ambiente escolar, como as estabelecidas por Silva (2011), em que presume a presença do pai diante do mural e da caixa-correio, podem ter – mas não garantem – sucesso na participação dos pais na educação formal dos filhos.

Portanto, a falta de tempo alegada pelos pais pode indicar duas realidades: 1. A vida corrida de trabalhadores realmente sufoca o tempo dos pais e inviabiliza a participação dos mesmos na rotina escolar de seus filhos; 2. Os pais não entendem o que é a Educação Infantil e o que se desenvolve na creche, por esta razão não veem importância em participar ativamente da educação formal dos filhos. Sobre este segundo ponto levantado, Knebel (2015, p. 71) observa que “[...] foi possível constatar que alguns pais desconhecem o que realmente é desenvolvido na escola. Desconhecendo a educação infantil, desconhecem que é uma fase essencial no desenvolvimento das crianças [...]”.

O desenvolvimento da pesquisa-ação de Silva (2011) também confirma outro aspecto que vem sendo discutido nesta pesquisa. Nota-se que a construção do que Silva (2011) chama de parceria na relação família e creche, não se dará através de práticas eventuais e esporádicas. Estas práticas tradicionais são descritas da seguinte forma por Almeida (2014 p. 63): “A comunicação creche-família, muitas vezes, se dá de forma tradicional, através de reuniões, bilhetes, circulares e mural de avisos e, assim, se revela ineficiente. É necessário que seja revista a qualidade do diálogo entre a creche e a família.”

Estas práticas, tidas como tradicionais, tem se aplicado também de outras formas, como o caderno de comunicados relatado por Teodoro (2017). Neste caderno, os professores anotam avisos aos pais e os pais também podem retornar alguma informação por meio dele. Uma das mães entrevistadas por Teodoro (2017) afirmou gostar do caderninho de recados pois viabiliza a aproximação da família e da escola, sem a necessidade da presença física da

mãe no espaço escolar. São ações que podem contribuir para a relação família e creche, porém a parceria visada por Silva (2011) em sua intervenção se estabelece quando se fomenta o diálogo entre ambas de modo contínuo, intencional e, também, pessoal (olho no olho). A atitude de se comunicar através do caderninho é positiva, entretanto a impessoalidade inerente aos recados pode ser suprida com outras atitudes mais pessoais.

Quanto ao caderninho, Oliveira (2018) sinaliza que os professores devem tomar o cuidado para que os mesmos não sejam apenas porta-voz de reclamações e comentários pejorativos a respeito do comportamento de seus filhos, antes também deve conter elogios, palavras de encorajamento e avaliações positivas a respeito dos mesmos – ainda que o desenvolvimento percebido sejam pontuais e mínimos, participar as famílias torna a relação mais leve, próxima e esperançosa. Substitui-se aqui o ambiente da cobrança e da culpa, para o ambiente do companheirismo e da ajuda mútua.

Outra atitude positiva é o estímulo da leitura feita pela família em casa. Isto foi observado por Almeida (2014), e se refere a prática da criança levar para casa uma sacolinha com um ou mais livros. Estas histórias devem ser contadas pelos pais em casa. Uma mãe observou que isto aproxima os pais dos filhos (ALMEIDA, 2014).

Neste tópico observou-se que a concepção herdada historicamente de que a creche tem função assistencialista pode ser razão do não aprofundamento desta relação durante o convívio da família com a creche, em contrapartida a superação desta visão tende a posicionar a relação em torno do desenvolvimento integral da criança, o que possibilita a construção da parceria e a superação de conflitos comuns neste convívio, tais como a rivalidade entre pais e professores, a culpabilização da família e conflitos inerentes a educação moral dos pequenos.

Também se notou que o convívio da família com a creche deve ser norteado pelo princípio da gestão democrática, que concede a família lugar de importância na estrutura da instituição escolar. Esta gestão democrática é impulsionada pela atitude permanente do diálogo e da abertura para a presença da família na creche.

Por fim, pontuou-se que atitudes que compartilham conhecimento da creche com a família e da família com a creche bem como que tragam a família para dentro do ambiente escolar, propiciando uma relação pessoal, são positivas para a família, sua relação com a creche e isto reflete na educação dos pequenos. Dentre estas atitudes positivas, destacou-se algumas tais como murais informativos, troca de relatórios com fotos e descritivos, caderno de anotações e avisos, livros entregues pela escola a serem lidos pela família em casa.

Estes achados auxiliam a compreender melhor a relação entre família e creche enquanto a ênfase da relação é o convívio da criança e da família na creche, além de auxiliar a superar os conflitos inerentes ao convívio, por meio de posicionamentos e atitudes que beneficiam o desenvolvimento integral da criança (Hipótese 3) e assim apoie a educação informal protagonizada pela família e a educação formal exercida pela creche (Hipótese 4).

3.3 A relação família e creche no *feedback* da instituição escolar

Este tópico se trata da terceira ênfase da relação família e creche, a qual denominou-se *feedback*, que é o momento em que todas as partes envolvidas, após absorver e filtrar todo o desenvolvimento da criança na creche, retornam com uma avaliação do que fora desenvolvido.

Pelo caráter distinto da avaliação que é feita neste período escolar, foi escolhido o termo *feedback*, que pode ser entendido, no português como retorno ou resposta a uma ação. Corresponde a resposta que é dada aos trabalhos que foram desenvolvidos com a criança. Esta resposta não é unilateral da creche para a família. Antes, decorrente da importância da complementaridade e da parceria de ambas instituições no desenvolvimento da criança, o retorno se dá, de maneira mais eficiente, na relação da família e creche.

Outra questão a considerar, o *feedback* está presente durante todo o desenvolvimento pedagógico e não, como pode ser presumido, apenas no final de ciclos pedagógicos (bimestre, semestre, anual). Existem os retornos diários, que são aqueles dados às mães, quando as mesmas vão buscar as crianças na creche. São também periódicos e ordinários, quando se trata dos descritivos entregues aos pais – como forma de avaliação – e das reuniões com os pais, individual ou em grupo. Mas também podem ser extraordinários, quando por alguma razão a direção decide chamar os pais para uma conversa.

Antes de analisar os méritos desta ênfase da relação família e creche, destaca-se que a avaliação entregue por meio de descritivos, na Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos, se dá por meio de três processos: observação – o papel do professor em orientar e observar o desenvolvimento da criança nas atividades propostas; registro – quando o professor registra o que fora observado; documentação – quando o professor interpreta o que fora registrado (avaliação), geralmente anexando fotos (PERA, 2014).

Em consonância com as mais recentes teorias pedagógicas a respeito da avaliação, estes documentos não tem como objetivo simplesmente acompanhar o desenvolvimento das crianças e informar os pais, mas de acordo com Pera (2014, p. 50) “A avaliação vai além de

apenas acompanhar as rotinas desenvolvidas, consiste em direcionar o estímulo, incentivar e promover aprendizagens”. Conclui-se que o descritivo entregue como avaliação, tem a dinâmica de contribuir com a continuidade do desenvolvimento da criança, na família e na creche.

A mesma autora observou que algumas vezes são registradas nas avaliações apenas questões que tangem o papel de cuidar. Isto não se restringe ao *feedback* que é dado através do descritivo, mas também diariamente são dados os mesmos tipos de informação. A criança tomou banho, já trocou a fralda e se alimentou bem. Ou algo como “[...] hoje ela não está comendo direito”. Todas estas frases tem sua importância no momento de diálogo entre família e creche, porém, quando fica apenas neste âmbito torna-se perigoso reforçar o entendimento dos responsáveis de que a creche está substituindo-os no processo de cuidar de suas crianças, reforçando a visão que a mesma tem caráter assistencial (CASANOVA, 2011).

Sobre este aspecto da avaliação Pera (2014, p. 50) argumenta que

[...] para algumas professoras, parece ser mais importante descrever que a criança não consegue se alimentar sozinha - o que em casa a mãe consegue observar. O que a família precisa conhecer por meio de um relatório é o que a creche está realizando nesse processo de desenvolvimento da criança.

Desta forma, sinaliza-se aqui o desafio de fazer com que o *feedback* supere às margens que tem permeado, estas que se referem ao cuidado da criança e que, quando tratada de forma exclusiva, reforça a visão histórica a respeito das creches como sendo de caráter assistencialista. A superação ocorre quando a relação família e creche – no *feedback* – se envolve não apenas com aspectos referentes ao cuidado, mas também no que se refere ao desenvolvimento – o educar, demonstrando a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Sendo assim, se a criança não está comendo sozinha, o importante não é comunicar que a mesma ainda não faz isto. Já que, como retratado por Pera (2014) a família consegue observar isto em casa. Um tipo de *feedback* que pode ser dado nesses casos é: “A criança não come sozinha, porque ainda precisa desenvolver melhor a motricidade das mãos e por isto hoje ela está indo para a casa com este brinquedo, para que ela possa manipular livremente. Este brinquedo ela gostou e não largou mais dele, creio que em pouco tempo ela estará comendo sozinha. Mas também, pode ser que ela ainda está vinculando a alimentação com a dependência de algum adulto, e por isto ela ainda não rompeu este processo. Para tal temos alternado atividades que a mesma possa desenvolver sozinha e com a presença de colegas ou do professor.”

Observe que o exemplo citado acima tem como foco buscar as razões para a falta do desenvolvimento de uma habilidade – comer sozinha – bem como buscar os meios para desenvolver isto junto com a família. Outra questão é que o deslocamento do brinquedo da creche para a casa, é a materialização do conceito de que o desenvolvimento ocorre em ambas, família e creche. É uma atitude do *feedback* que chama a família para participar do desenvolvimento da habilidade em questão (TEODORO, 2017).

Isto pode se dar de outras formas também, desde que os retornos sejam orientados a partir da perspectiva da educação e do desenvolvimento; e em alguns casos trazer orientações conceituais a respeito do desenvolvimento. Por exemplo, quando a creche percebe que a criança está começando a engatinhar e começa a desenvolver atividades que trabalhem com o brincar utilizando o engatinhar. É importante, através de um *feedback*, fazer a família saber disto e também orientar de que formas ela pode participar deste processo – considerando que as vezes a família já vai participar deste processo de forma não consciente, a ideia é auxiliar a família a ser intencional no processo de desenvolvimento da criança.

Este *feedback* não se limita a aspectos motores, como os relatados anteriormente, mas também podem se tratar de questões psicossociais que estão sendo observadas na criança. Assim, participar a família no processo de desenvolvimento da criança se dá de forma conceitual – relatando, explicando e orientando; mas também de forma material – quando a família recebe, por exemplo, um brinquedo da creche para algum desenvolvimento específico.

Se tratando das reuniões de pais, pôde-se observar na pesquisa alguns problemas, em alguns casos, a reunião atende apenas o dever de informar os pais, de forma burocrática, como resposta a secretaria de educação (GOMES, 2013).

Em outros casos os pais alegam que são sempre as mesmas coisas, rotina escolar, roupas a serem usadas em determinados dias, ou por exemplo, que as unhas devem ser cortadas (CASANOVA, 2011). Alguns pais consideram as reuniões chatas, entediantes e que tornam a vida escolar dos filhos desinteressante (MERLETTI, 2017).

Nesta direção Oliveira (2018) aponta que para muitos professores a reunião dos pais é uma oportunidade de falar do mau comportamento dos alunos, transferindo a responsabilidade aos pais ou responsáveis. Esta sobrecarga nas costas das famílias torna a reunião desinteressante e carregada de cobrança. Ao contrário, deveria ser uma oportunidade de compartilhar conhecimento e esperança, além de ser dado a oportunidade de escutar as famílias e suas demandas.

Nas reuniões com os pais vê-se novamente o que ocorre com os *feedbacks* no dia a dia e nos descritivos avaliativos. Sendo que elas se tornam uma outra forma de reforçar a visão histórica de que a creche é assistencialista. Tratando disto Casanova (2011, p. 72) escreveu, a partir da realidade observada em sua pesquisa, que nem “[...] as conversas na porta e nem as reuniões de pais são capazes de informar o que, como e para que as crianças fazem determinadas atividades.”

Por fim, Lima (2013) observou outro problema no que se refere as reuniões onde família e creche se encontram – pais e professores. Neste caso diz respeito ao tempo. Observou-se que muitos pais reclamam dos horários inflexíveis da reunião e que se ausentam por problemas de agenda. Este ponto em específico já foi discutido brevemente na subseção a respeito do convívio.

Cabe observar nos relatos pesquisados que as reuniões de pais enfrentam problemas estruturais, quando não são agendadas em horários que possibilitam a participação dos pais, ou apenas respondem às ordens da secretaria, sendo burocrática e nestes casos, “[...] o que menos importava eram as crianças ou as famílias.” (GOMES, 2013, p. 108). Problemas de conteúdo e método, no que se refere a forma com que a reunião acontece, orientada sob tópicos e temas que são rotineiros para a mãe (quando se resume ao aspecto dos cuidados), não trabalhando tópicos que se referem ao desenvolvimento da criança.

A importância das reuniões como ferramenta para fomentar a relação família e creche foi observada na Seção 2. Cabe observar que as mesmas podem ser dirigidas de forma a não cooperar com esta relação, ao ponto que sob uma nova perspectiva pode ser uma excelente ferramenta de *feedback* que potencializa a relação família e creche e reflete na educação dos pequenos.

A responsabilidade das reuniões de pais serem orientadas sob uma nova perspectiva, o desenvolvimento integral da criança, é dos professores e da escola. Por duas razões básicas, primeiro que é a creche que propõe a reunião em grande parte dos casos, portanto, são os proponentes que devem dirigi-las. Em segundo lugar, foram os diretores e professores que receberam a formação que os capacita para direcionar a reunião de modo que atenda às necessidades da infância e da Educação Infantil. Quando isto não ocorre, sinaliza a necessidade de formação continuada dos professores. Este sinal já está sendo alertado em diferentes pesquisas observadas quando se trata da Educação e da formação dos professores.

Por esta razão, apresenta-se outra forma de tornar a reunião dos pais mais dinâmica e interessante para os responsáveis, que haja em paralelo com a formação continuada dos

professores. Seria interessante se as reuniões de pais fossem ambiente para que a família compartilhasse seus saberes sobre seus filhos, mas também a creche compartilhasse alguns conhecimentos que ajudem as famílias a compreenderem a cultura da infância, a importância do brincar, como a criança se desenvolve e o papel da Educação Infantil.

Corroborando com esta argumentação, Almeida (2014, p. 102) observou que ao estabelecer atitudes e ferramentas que auxiliava os pais nesta direção, os mesmos “[...] puderam construir outro olhar sobre a creche, não sendo um local somente para os cuidados básicos às crianças.” Em sua análise os mesmos pais que construíram este novo olhar sobre a creche, tornaram-se mais ativos na participação da vida escolar dos filhos.

Esta partilha de conhecimento, no *feedback*, pode construir afinidades e alinhar a percepção da creche e da família em relação ao objetivo da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral dos pequenos.

Em outra direção, a autora Piffer (2017, p. 126-127) destacou que “a criança tem sido o principal meio através do qual as profissionais conseguem conhecer as famílias. [...] os dados indicam que a criança tem sido fonte de conhecimento mútuo entre famílias e profissionais da creche.” Ou seja, a escola também deve estar atenta ao *feedback* que a criança dá de sua própria família, ainda que não seja de modo consciente. E neste sentido, o *feedback* da criança não se resume a família, mas ela também dá contínuos retornos sobre seu desenvolvimento e a forma como ela está lidando com as atividades propostas. Desta forma, a criança também auxilia no *feedback* e os educadores devem observar os retornos que a criança dá em relação a sua família, desenvolvimento e em relação as próprias atividades.

Por fim, vale considerar que ao propor que a avaliação do desenvolvimento da criança seja feita em parceria da creche com a família, destaca-se que é importante escutar das famílias qual tem sido a percepção do desenvolvimento da criança naquele bimestre ou semestre. Quais novas habilidades motoras, sociais ou comportamentais a família percebeu na criança? Qual sentimento a criança tem expressado ao brincar em casa ou com os colegas do bairro? Quais dificuldades a criança ainda apresenta? Entre outras perguntas que podem ser direcionadas a família.

Este *feedback* da família em relação a criança, além de lançar o olhar da mesma para o desenvolvimento dos pequenos, é oportunidade para conhecer mais profundamente a família, participa-la do processo e reorientar as práticas pedagógicas posteriores ao *feedback* da família.

Sendo assim, neste tópico percebeu-se que o *feedback* é importante para, aprofundar a relação família e creche, participar a família da educação formal, aprofundar o conhecimento da criança e de seu desenvolvimento, bem como ajustar o alvo posterior ao *feedback*. Como posicionamento importante nesta ênfase da relação, se dá a compreensão de que o *feedback* não é unidirecional, da creche dando retorno a família sobre o desenvolvimento da criança, mas multidirecional, pois a família também dá retorno sobre sua percepção do desenvolvimento da criança e a própria criança também faz isso.

Percebeu-se que estes retornos acontecem diariamente, nos contatos rápidos da família com a creche na entrada e na saída da criança, regularmente por meio das reuniões ordinárias e extraordinárias e de modo estruturado nas avaliações feitas pelos educadores. São ferramentas importantes, mas deve-se tomar o cuidado para que o conteúdo transmitido por meio das atitudes e ferramentas de *feedback* não reforcem a visão assistencialista, nem culpabilizem a família, ou se limitem a aspectos referentes ao cuidado. Antes deve ser usada para tratar do desenvolvimento da criança, considerando não só que é importante a família saber disto, mas que quanto ao desenvolvimento da criança a família tem muito a contribuir e por isto sua participação e *feedback* são importantes.

Estes achados auxiliam a compreender melhor a relação entre família e creche enquanto a ênfase da relação é o *feedback* multidirecional que ocorre a respeito do desenvolvimento da criança.

Seguindo para a conclusão desta seção, observa-se que nas definições traçadas pelos referenciais bibliográficos pesquisados afirma-se que a Educação Infantil é complementar ao papel da Família, estando em consonância com o que diz a legislação brasileira. Entretanto, ainda que se reconheça o protagonismo da família no desenvolvimento integral de seus filhos, como já observados nesta pesquisa, vale indicar que a Educação Infantil ao complementar o papel da família atua de modo a enriquecer o desenvolvimento dos pequenos. Julcimara Trentini (2016, p. 41) descreve da seguinte forma:

A creche, nesse contexto, precisa proporcionar experiências diferenciadas do ambiente familiar, propiciando o contato com outras crianças em um ambiente estimulante, seguro e acolhedor, e não com a função de substituir a família. Podemos dizer, então, que a instituição de educação infantil não é o único, mas é um lugar privilegiado de formação, que, diferentemente de muitas constituições sociais e familiares, proporciona a interação das crianças com seus pares. Dito de outro modo, a família e a comunidade são valiosos espaços de interação, mas é na instituição de educação infantil, no contato com outras crianças, nos momentos de conflito, negociação e cooperação, nas interações educativas intencionais que a aprendizagem se torna mais efetiva.

O desenvolvimento de uma atuação em que a creche complementa e enriquece o papel da família se dá através de uma relação mais próxima, como também se constatou nessa pesquisa. Sobre esta aproximação da família e creche, percebeu-se nas pesquisas avaliadas, que a partilha de conhecimento, participação dos pais no desenvolvimento dos filhos e encontros pessoais entre família e creche, se mostraram eficientes em fomentar a parceria entre ambas, estabelecendo a educação formal como complementar e enriquecedora ao papel da família. Os resultados desta aproximação se manifestaram na participação dos pais nas propostas pedagógicas, na cooperação em atividades escolares, no engajamento para contribuir com melhorias no ambiente escolar, entre outros.

Além disto, a escola retornou aos pais conhecimentos e informações que contribuíram na capacitação dos mesmos como responsáveis ativos no desenvolvimento de seus filhos. Esta aproximação também beneficia o próprio professor, que ao conhecer de perto a família, consegue trabalhar melhor com seus alunos. Sobre isto, Knebel (2015, p. 56) descreve que

Os professores com maior aproximação, conhecendo a família dos seus alunos (através de conversas e momentos pedagógicos), acabam compreendendo o próprio aluno. Essa relação pais e filhos, certamente vai resultar de forma positiva ou negativa na vida escolar, sendo observada através de atitudes simples, como por exemplo, a criança que vive num ambiente de muita atenção, carinho e educação, certamente irá transparecer isto no seu dia a dia escolar. O mesmo se passa nas famílias aonde acontecem brigas, nas quais, os filhos não têm limites, tudo é transmitido para a escola. Sendo em brigas com colegas ou, não seguindo regras impostas pela professora.

Precisa-se entender que conhecer a criança e sua família é benéfico a escola. Não no sentido de ter motivos para julgar a criança e defini-la “ela é assim por causa da mãe ou do pai”, mas como forma de entender o contexto sem julgamentos e fazer um bom trabalho na educação pensando no desenvolvimento integral da criança pequena. Esta compreensão irá nortear positivamente toda a relação família e creche em suas ênfases destacadas nesta seção – inserimento, convívio e *feedback*.

Observou-se por meio da percepção das ênfases no relacionamento – inserimento, convivência e *feedback* – que há conflitos inerentes as mesmas, bem como posicionamentos e atitudes que podem favorecer o vínculo família e creche. Nota-se que quando a ênfase é o inserimento, a creche assume o papel indevido de substituir a família, pois além do acolhimento da criança ocorrer de forma abrupta, se dá através de uma relação débil entre família e creche. Nesse processo é necessário criar um ambiente acolhedor não só para as crianças, mas também para as famílias. Foi possível verificar que trabalhar o inserimento de forma gradual, possibilitar um ambiente acolhedor para as crianças e as famílias, participar a

família do inserimento e utilizar os objetos transicionais, podem superar os desafios durante o processo, contribuindo para um vínculo positivo desde os primeiros contatos dos familiares com profissionais da escola.

No que tange ao convívio tratou-se da concepção assistencialista que foi descrita em muitos trabalhos e que é prejudicial para o vínculo família e creche, pois essa visão se dá na perspectiva de que a criança está sendo cuidada, dissociada do educar. Isto é reforçado nas falas e orientações dadas aos pais, se repetindo no *feedback* dado em reuniões de pais e descritivos avaliativos. Percebeu-se também conflitos que emergem em relação a educação moral, culpabilização e rivalidade entre as instituições. Pontos estes que não favorecem a relação, mas acabam enfraquecendo-a. Planejar uma gestão democrática é positivo para entender, ouvir e permitir a participação da família na creche. Também se verificou que a creche deve ter uma mentalidade e postura que abre as portas para a presença da família, desencadeando em atitudes que tragam a família para dentro do ambiente escolar, para que haja troca de informações e experiências com respeito a criança e seu desenvolvimento. O diálogo foi percebido como fundamental para a relação família e creche durante o convívio – de forma semelhante ao que Seção 2 indicou.

Na ênfase do *feedback* foi possível observar a importância desse retorno, que não ocorre apenas em reuniões esporádicas, mas também em um contato diário por cadernos e conversas informais entre pais e professores. Esse momento é importante e deve ter o enfoque em diálogos e situações que acolham e não sejam carregados de reclamações e culpabilizações que acabam por afastar os responsáveis, como foi possível observar que ocorre em algumas pesquisas mencionadas nessa seção. Desta forma, observou-se que é importante demonstrar o que a creche tem realizado para contribuir com o desenvolvimento da criança, da mesma maneira a família deve oferecer retornos, compartilhando sua percepção também sobre isso, de tal forma que a criança se torna o elo desse vínculo entre os adultos, e esta partilha de informações propicia o aprofundamento da relação família e creche.

A partir dos achados desta seção, segue-se o quadro de atualizações do status de verificação das hipóteses:

Quadro 5: Atualização do Status de Verificação das Hipóteses – Seção 3.

Abrev.	Foco de observação	Pressuposição	Status de Verificação
(H1)	A família brasileira na percepção da legislação e na realidade.	Em geral, há uma distância entre o idealismo outorgado pela lei e a realidade das famílias brasileiras.	As autoras Pereira (2017), Knebel (2015) e Piffer (2017) destacam a existência de famílias que estão distantes do ideal outorgado por lei e que assim não estão sendo capazes de exercer seu

			protagonismo.
(H2)	A relação família e creche na legislação e na prática.	De forma geral, a relação família e creche, na prática, não está em conformidade com o proposto por lei.	Nas três ênfases percebidas na relação família e creche, é reforçada a histórica visão de que a creche tem função assistencial, estando em divergência com o que orienta as legislações brasileiras, confirmando a H2 (Seção 3)
(H3)	A relação família e creche e o desenvolvimento integral da criança	A inconformidade apresentada na H2 interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, ao passo que, se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento.	Também se verificou que existem dinâmicas vividas na relação família e creche que interferem negativamente ao desenvolvimento da criança, tal como a visão assistencialista, a culpabilização, os conflitos referentes a educação moral, o afastamento da família e a não permissão de sua aproximação, entre outros. Ao passo que, se estas dinâmicas vivenciadas forem superadas, o desenvolvimento da criança é beneficiado, confirmando assim a H3. (Seção 3)
(H4)	A relação família e creche e a educação formal e informal.	A aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche	Observou-se que a relação família e creche quando bem estimulada, proporcionou benefícios para a educação formal e a informal, reafirmando a H4 do presente trabalho (Seção 3)

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Sendo assim, as hipóteses levantadas neste trabalho foram sustentadas nesta terceira seção a partir da análise das dissertações e teses selecionadas.

Essa seção alcançou o objetivo de analisar as dissertações e teses, entre os anos de 2009 a 2018, ao compreender o que as mesmas apontam sobre a relação família e creche e avaliar os conflitos inerentes, posicionamentos e atitudes que beneficiam esta interação. A tabela abaixo organiza e relaciona os conflitos, posicionamentos e atitudes encontrados nas dissertações e teses pesquisadas com as ênfases destacadas nessa seção.

Quadro 6: Conflitos, posicionamentos e atitudes na relação família e creche.

	CONFLITOS	POSICIONAMENTO	ATITUDE
I N S E R I M E N T O	Afastamento da família no processo de inserimento (OLIVEIRA, 2018; PANTALENA, 2010; LIMA 2018)	Permissão para família estar presente na creche e participar do inserimento (PANTALENA, 2010). Acolher a família juntamente com as crianças (OLIVEIRA, 2018; CASANOVA, 2011)	Mães ou responsáveis presentes nos primeiros dias de inserimento, dando comida e colocando para dormir (PANTALENA, 2010)
	Falta de transparência nos primeiros contatos da família com a creche – a família é proibida de entrar na instituição (LIMA, 2018)	Ser transparente com as famílias desde os primeiros contatos (GOMES, 2013). Respeitar e ter empatia aos sentimentos da família no inserimento (OLIVEIRA, 2018)	Diálogo claro e transparente com a família e também com a criança, explicando o que está acontecendo e não mentindo para a criança a respeito da ausência dos pais (DIAS, 2017; GOMES, 2013)
	Não propiciar ambiente adequado para acolher as famílias (PIFFER,		Propiciar ambientes de acolhimento para as

	2017; OLIVEIRA, 2018)		famílias (OLIVEIRA, 2018)
	Não ter plano para inserimento (DIAS, 2017; LIMAS, 2018), que ocasiona na substituição da família pela creche desde o início da relação (OLIVEIRA, 2018)	Planejamento pautado na gestão democrática que contemple o inserimento da criança (DIAS, 2017)	Fazer a transição da criança do lar para o ambiente escolar de forma gradativa (OLIVEIRA, 2018)
	Os educadores não gostam do objeto de apego das crianças e proibem-nas de entrar na sala com os mesmos. (OLIVEIRA, 2018)	A percepção do que é o objeto transicional (de apego) como algo que auxilia a criança no inserimento (ALMEIDA, 2014; OLIVEIRA, 2018)	O uso do objeto transicional como ferramenta pedagógica de inserimento (ALMEIDA, 2014; OLIVEIRA, 2018)
	CONFLITOS	POSICIONAMENTOS	ATITUDES
C O N V I V Ê N C I A	Percepção herdada historicamente de que a creche exerce papel assistencialista (CASANOVA, 2011; LIMA, 2013; ALMEIDA, 2014; GOMES, 2013; KNEBEL, 2015; PEREIRA, 2017; TRENTINI, 2016)	A creche e seus educadores devem se posicionar como complementares ao protagonismo da família (OLIVEIRA, 2018; KNEBEL, 2015; LIMA, 2018)	O diálogo como fonte fundamental de estabelecer uma relação complementar (DIAS, 2017; KNEBEL, 2015; SILVA, 2011)
	Creche substituindo a família, processo de terceirização da educação (KNEBEL, 2015)	A gestão democrática como norte para a complementariedade e não a substituição dos papéis (DIAS, 2017; KNEBEL, 2015)	A participação intensa da família no desenvolvimento da criança na creche (KNEBEL, 2015; SILVA, 2011)
	Menosprezar o conhecimento e a contribuição dos pais, não os participando do processo (OLIVEIRA, 2018; MERLETTI, 2017)	Ser compreensivo em relação a família e seu contexto (KNEBEL, 2015). Facilitar o acesso dos pais à escola e a abertura transparente para que os mesmos estejam na creche (TEODORO, 2017)	Ouvir as famílias e valorizar os saberes que os mesmos tem de seus filhos (DIAS, 2017; OLIVEIRA, 2018)
	Famílias disfuncionais que dificultam o papel de complementariedade da creche (OLIVEIRA, 2018; PIFFER, 2017)		Assumir a educação das crianças por completo em casos de famílias que não contribuem (PIFFER, 2017)
	Idealização da família que gera culpabilização, competitividade e rivalidade entre as instituições (PIFFER, 2017; KNEBEL, 2015; MERLETTI, 2017)	Perceber a família livre de preconceitos e julgamentos morais (LIMA, 2018)	Caderno de recados e avisos que não estejam carregados de cobranças, mas de uma partilha que envolva e gere esperança (TEODORO, 2017; OLIVEIRA, 2018)
	Conflitos referentes a educação moral e de quem é o papel de impor limites e regras às crianças (KNEBEL, 2015; PIFFER, 2017)	A percepção de que a educação da criança, de forma integral, é fruto da parceria da creche com a família (PEREIRA, 2017; SILVA, 2011)	Construir a parceria através do compartilhamento de informações a respeito do desenvolvimento da criança (SILVA, 2011)

	A alegação de que os responsáveis não tem tempo para participar da vida escolar de seus filhos (PANTALENA, 2018; LIMA, 2018).		Compartilhar conhecimento com a família, ajudando-a a perceber a importância de sua participação neste processo (SILVA, 2011). Emprestar livros para as famílias lerem aos seus filhos em casa, como forma de envolvê-la no desenvolvimento de seu filho (ALMEIDA, 2014).
	CONFLITOS	POSICIONAMENTOS	ATITUDES
F E E D B A C K	Avaliação reducionista que leva em consideração apenas os aspectos referentes ao cuidado, reforçando a visão assistencialista (PERA, 2014)	Perceber a criança em seu aspecto integral, visão que desencadeará em uma avaliação que considere todos os nuances do desenvolvimento da criança (PERA, 2014)	Informar a família em como a família pode contribuir com o desenvolvimento integral da criança.
	Reuniões burocráticas (GOMES, 2013), chatas e desinteressantes (CASANOVA, 2011; MERLETTI, 2017), utilizadas muitas vezes para falar mal dos filhos e culpabilizar as famílias (OLIVEIRA, 2018)		Reuniões que compartilhem conhecimentos sobre infância, Educação Infantil, além de partilhar informações sobre as crianças, gerando um ambiente esperançoso e proporcionando momentos de ouvir às famílias.
	A falta de tempo das famílias e a agenda inflexível na hora de marcar os horários das reuniões (LIMA, 2018)		Flexibilidade nos horários das reuniões (LIMA, 2018).
	Avaliação unilateral por parte da creche, sem dar atenção a percepção da família relacionada ao desenvolvimento das crianças.	Compreender a criança como elo central da relação, dando à criança e a sua família papel de destaque em todo processo, inclusive no <i>feedback</i> (PIFFER, 2017)	Envolver a família no <i>feedback</i> ao emprestar um brinquedo para desenvolver uma nova habilidade (TEODORO, 2017). Os pais compartilharão conhecimentos e avaliarão o desenvolvimento de seus filhos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho norteou-se a partir do levantamento das seguintes questões: O que a legislação brasileira orienta sobre o papel da creche e da família na educação da criança? Como a legislação distingue tais papeis? O que a lei diz sobre a relação família e creche (0 a 3 anos) e sua influência no desenvolvimento da criança? Como é, na prática, a realidade da família brasileira e de sua relação com a creche na percepção dos referenciais teóricos? E quais práticas são importantes para uma relação família e creche saudável que beneficia o desenvolvimento da criança?

A partir destes questionamentos, levantou-se algumas hipóteses no início deste trabalho que teve como objetivo compreender a relação entre família e creche, do ponto de vista legal e teórico, enquanto possibilidade para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos. Para isso buscou-se entender o que a legislação orienta sobre o papel dessas instituições e como é na realidade a relação família e creche, conforme a revisão de literatura e análise das dissertações e teses pesquisadas.

Levantou-se algumas hipóteses do que poderia ser encontrado a partir dessas pesquisas, sendo elas: Hipótese 1 (H1), pensando haver uma distância entre o idealismo outorgado pela lei e a realidade das famílias brasileiras. Hipótese 2 (H2) apontando que a relação família e creche, na prática, não está em conformidade com o proposto por lei. Hipótese 3 (H3), pressupondo que esta inconformidade interfere negativamente no desenvolvimento integral da criança, ao passo que, se este gargalo é corrigido, as crianças pequenas serão beneficiadas em seu desenvolvimento e a Hipótese 4 (H4), sugerindo que a aproximação da família e da creche geram benefícios para a educação informal protagonizada pela família, bem como para a educação formal exercida pela creche.

Conforme visto na primeira seção, observou-se que a legislação entende a família em um sentido amplo, reconhecendo os vários tipos de famílias, e tem a mesma como base da sociedade, dando a ela responsabilidades em relação a educação da criança. A lei demonstra que a família deve assegurar os direitos básicos dos pequenos como protagonista nesse processo, proporcionando um ambiente acolhedor, com vínculos que contribuam para o desenvolvimento integral da criança e o Estado auxilia propiciando condições adequadas às famílias, inclusive na educação e saúde.

Percebeu-se também que a legislação reconhece a creche como primeira etapa da educação básica, tendo um papel de parceria entre família e creche, pois a instituição escolar

deve complementar a ação da família, proporcionando o desenvolvimento integral da criança. Nisso a legislação demonstra que olhar a criança como um todo e pensar na complementariedade da relação família e creche são itens importantes para o desenvolvimento da mesma, dando espaço a família na participação do projeto pedagógico, reuniões, aproximando e acolhendo não só a criança, mas também às famílias.

Com respeito as famílias brasileiras, verificou-se que ela enfrenta diversas crises e desafios que refletem na educação dos filhos, minando sua autonomia e protagonismo na educação dos pequenos. A legislação designa que sejam pensadas e executadas políticas públicas que fomentem a parceria entre diversas áreas da sociedade, tendo como objetivo apoiar e capacitar famílias que enfrentam estes desafios. Desta forma, sugeriu-se a partir desta pesquisa que a creche seja este ambiente público de apoio e capacitação as famílias, inclusive indicando um programa de apoio às famílias oferecidos pela UNICEF (2013). Isto seria uma forma de concretizar aquilo que fora indicado pela literatura, de que as creches devem acolher as famílias e não somente as crianças.

Sobre o acolhimento das famílias foi destacado principalmente na seção 3, afirmando que esse relacionamento se inicia desde o período de inserimento da criança, sendo importante para a relação entre as instituições. Porém, percebeu-se que há aspectos que interferem negativamente na relação e no desenvolvimento da criança, tal como a visão assistencialista, os conflitos sobre a educação moral da criança, culpabilização, entre outros que foram destacados nas três ênfases – inserimento, convívio e feedback – que podem afastar mais a família do que aproximá-las.

Tais questões que geram este afastamento foram abordadas na Seção 2, com respeito ao sentimento da família em relação a creche e a percepção do professor em relação a família. Sendo que uma boa relação família e creche se dá quando o professor se vê como parceiro da família e, em resposta a isto, a família desenvolve sentimentos positivos em relação a creche. Neste caminho de desenvolvimento da parceria, o diálogo foi amplamente recomendado tanto na análise das literaturas (Seção 2) quanto nas análises das dissertações e teses (Seção 3).

Foi observado por meio da pesquisa que quando os conflitos desta relação família e creche são superados, havendo de fato uma aproximação e participação das famílias, a criança é beneficiada. Além disso, quando há uma boa relação o reflexo se dá tanto na educação formal quanto na informal. Desta forma, na presente pesquisa as quatro hipóteses que foram levantadas a fim de auxiliar a compreensão da relação família e creche foram amplamente verificadas e confirmadas.

O presente trabalho deixa questões em abertos como: Como se daria na prática uma política pública de apoio as famílias dentro das creches? O uso da ferramenta recomendada pela UNICEF (2013) é ideal e aplicável nos contextos das creches? Quais reflexos nas famílias apoiadas por este programa público de apoio as famílias? Os posicionamentos e atitudes levantadas neste presente trabalho podem ser aplicados em um projeto pedagógico da escola? Como se daria o planejamento e a execução deste projeto que vise fomentar estes posicionamentos e atitudes? Quais reflexos na relação família e creche em instituições que aplicam este projeto?

Outras questões pertinentes ficaram em aberto, quanto a educação moral e o papel da família e da creche. Quais limites das ações da creche em relação a isto? Como e em que contexto a creche deve exercer maior protagonismo na educação das crianças? Qual caminho a trilhar com estas famílias que enfrentam dificuldades? Como a creche pode exercer maior protagonismo nestes casos, sem que perpetue uma dependência da família, antes sendo capaz de apoiá-la e resgatar a autonomia e protagonismo delas em relação aos seus filhos.

Embora muitas questões surjam a partir do presente trabalho, podendo ser exploradas por outras pesquisas e pesquisadores, ainda assim destaca-se que o objetivo deste trabalho foi alcançado ao ter compreendido de forma mais ampla a relação família e creche, do ponto de vista teórico e legal. Lançou-se o olhar para esta relação nas legislações brasileiras, na literatura especializada e nas dissertações e teses selecionadas. Foi verificado quais sentimentos a família pode desenvolver em uma relação família e creche saudável e quais percepções o professor pode ter das famílias, indicando os melhores caminhos para fomentar este vínculo de forma benéfica. Também foram percebidas ênfases que ocorrem durante a relação e como se dão os conflitos nestes momentos, bem como verificou-se posicionamentos e atitudes por parte da creche que tendem a minimizar os conflitos e beneficiar a relação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUCHAIM, Beatriz et al. **Importância dos vínculos familiares na primeira infância**. 1. ed. São Paulo: [s.n.], 2016. 16 p. v. 1. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/WP_Vinculos%20Familiares.pdf> Acesso em: 19 nov. 2018.
- ALCANTARA, Diogo. Após 25 anos da Constituição, Lula justifica voto contrário do PT. **Terra**, 2013. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/apos-25-anos-da-constituicao-lula-justifica-voto-contrario-do-pt,ded5e2e05b471410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 03 abr. 2020.
- ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. **Incorporação das creches à rede municipal de Educação Infantil pós LDBEN 9394/96: História e gestão em pauta**. Revista Paulista de Educação. ISSN 2238-7153. Vol.1, N. 1. Ano 2012.
- BARBOSA, Ivone Garcia. et al. **A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p 505-5018, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em: 20/05/2019.
- BASTOS, Josair. **HOMESCHOOLING: 10 razões para a educação domiciliar**. Sempre Família, 2018. Disponível em: <<https://www.semprefamilia.com.br/blogs/agora/homeschooling-10-razoes-para-a-educacao-domiciliar/>> Acesso em: 03 abr. 2020
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- _____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2004.
- BOVE, Chiara. **Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações**. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 de jan. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em 25 de setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. p.80-101. Brasília, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> acesso 24 de jan. de 2019.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Promulgado em 13 de jul. de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 23 jan. de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 05 de jan. de 2019.

_____. **Marco Legal da Primeira Infância**. de 8 Mar. De 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm> Acesso em: 9 de janeiro de 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 25 de maio de 2019.

_____. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em 30 de maio de 2019.

CAPELATTO, Ivan. MARTINS FILHO, José. **Cuidado, afeto e limites: uma combinação possível**. Campinas, SP. Papirus, 2016. [livro eletrônico]
<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Loader/38880/pdf/3>

CASANOVA, Letícia Veiga. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2011.

CELLARD, A. Análise documental. In: MOSER, D. A. **Pesquisa qualitativa: questões epistemológicas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 295-316, 2010.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, n. 002; 2003. Universidade do Minho; Braga, Portugal; pp. 221-236.

CUNHA, Ilma Luci Gomes. **Família – lugar de refúgio ou campo de batalha?** Rio de Janeiro: 2013. 200p.

DESAJUSTE FISCAL ALÉM DA QUEDA DA ARRECADAÇÃO. O Estado de São Paulo, São Paulo - SP, 20 out. 2012. Economia & Negócios. Disponível em: < <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,desajuste-fiscal-alem-da-queda-da-arrecadacao-imp-,948311>>. Acesso em: 03 abr. 2020

DESSEN, M. A. POLONIA, A. da C. **Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Paidéia, 2007, 17 (36), 21-32. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>> Acesso em: 01 jun. de 2018.

DIAS, Suely Regina Ripamonti Calazans. **O papel da equipe gestora nas creches conveniadas na rede municipal de são paulo.** Dissertação (mestrado) – Programa de Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo. 2017

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Educação Infantil e a família – perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação.** In: Temas de direito à educação. São Paulo: imprensa oficial do Estado de São Paulo: Escola Superior do Ministério Público, 2010.

FONSECA, Caue. **Por que o número de divórcios no Brasil cresceu 160% em 10 anos: entenda os motivos.** Blog Donna: 29/09/2016. Disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/noticia/2016/09/por-que-o-numero-de-divorcios-no-brasil-cresceu-160-em-10-anos-entenda-os-motivos-cjpl8b9ix004ondcnaj1yhrec.html>> Acesso em: 04/10/2020

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GANDINI, Lella. EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006.

GOMES, Rosane Monteiro. **O lugar da família na creche:** os desafios na institucionalização da infância. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. Relações adultas em programas de educação e cuidados infantis. In: **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche:** um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Tradução: Gabriela Wondracek Link; Revisão técnica: Tânia Ramos Fortuna – 9. Ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

IDOETA, Paula Adamo. **As creches que nunca saíram do papel desamparando milhares de famílias brasileiras.** Portal Terra, 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/as-creches-que-nunca-sairam-do-papel-desamparando-milhares-de-familias-brasileiras,53ac5e27c2974c6d0d355469772d8940dd0o3jow.html>> Acesso em: 10/09/2020

Instituto Brasileiro de Direito de família. Paternidade responsável: mais de 5,5 milhões de crianças brasileiras não têm o nome do pai na certidão de nascimento. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/noticias/7024/Paternidade+respons%C3%A1vel%3A+mais+de+5%2C5+milh%C3%B5es+de+crian%C3%A7as+brasileiras+n%C3%A3o+t%C3%AAm+o+no+me+do+pai+na+certid%C3%A3o+de+nascimento>> Acesse em: 29 de abril de 2020.

KNEBEL, Cassiane. **Percepções da relação de proximidade e distanciamento dos pais na educação infantil escolarizada e impactos na formação.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Programa de Mestrado em Educação, Joaçaba, SC, 2015.

LEITE, Letícia Sepulveda Teixeira. **Cuidados coletivos de crianças:** uma família de famílias. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), instituto de biociências - Rio Claro, 2018. 155 p.

LIMA, Fabiane Gomes da Silva de. **Funções sociais da creche do Instituto de Educação Professora Maria Serrano (IEMS) em Campo Grande – MS.** Campo Grande 2013. 67f. Dissertação (mestrado) Universidade Anhangüera – Uniderp, 2013.

LIMA, Héli da Magalhães da Costa. **Mães, cuidadoras e bebês:** a invenção da creche e a nova família. Tese (doutorado) – UFPB. João Pessoa, 2018.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál.** Florianópolis, v.10, p.37-45, 2007.

MADALENO, Rolf. **Direito de família.** 8. ed., rev., atual. e ampl. - Rio de Janeiro : Forense, 2018.

MANTOVANI, Susanna. Milão: Satisfazendo Novos Tipos de Necessidades Familiares. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MARUANI, Margaret. **Emprego.** In. Dicionário crítico do feminismo. Org. HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER Danièle. Editora UNESP. 2009

MARTINS FILHO, José. **A criança terceirizada:** Os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. [livro eletrônico] – Campinas, SP. Papirus, 2015. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/31477/pdf/1>>

MARTINS FILHO, José. **O nascimento e a família:** alegrias, surpresas e preocupações. 1º ed. – Campinas, SP: Papirus, 2014.

MARTINS, Leonardo. **A cada dia, ao menos 2 professores são agredidos em escolas estaduais em SP.** Educação Uol. 22 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/22/a-cada-dia-ao-menos-2-professores-sao-agredidos-em-escolas-estaduais-em-sp.htm>> Acesso em: 06 de maio de 2020.

MENEZES, Joyceane Bezerra de. **A Família na Constituição Federal de 1988:** Uma instituição plural e atenta aos direitos de personalidade. NEJ, vol. 13, n. 1, p. 119-130. Jan-Jun 2008

MERLETTI, Cristina Keijo Inafuku. **Formação por meio dos IRDI com pais e professores:** uma parceria possível na Educação Infantil. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2017.

OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos. **O processo de adaptação das crianças na Educação Infantil:** os desafios das famílias e dos educadores da infância. Tese - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. 2018.

PADOVANI, Bruna Di Richelle Souza. **Contribuições da família no processo de escolarização na infância:** limites e possibilidades / Bruna Di Richelle Souza Padovini, 2016. 143 f.

PANTALENA, Eliane Sukerth. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

PERA, Nazeen Alves de Oliveira. **O que a família tem a dizer sobre o parecer descritivo/avaliação do seu filho na educação infantil?** Dissertação. Universidade do Vale do Itajaí. 2014.

PEREIRA, Franciana Dayana. **Necessidades e expectativas da família em relação à educação moral dos filhos matriculados na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campus de Joaçaba. 2017.

PIFFER, Claudia Cristina Garcia. **A complementariedade creche-família:** retratos de uma creche pública municipal. Tese. Presidente Prudente. 2017.

PINHEIRO, Malu. **Divórcio na quarentena: por que a procura pela separação aumentou tanto?** Revista Glamour: 26/08/2020. Disponível em: <<https://revistaglamour.globo.com/Amor-Sexo/Relacionamentos/noticia/2020/08/divorcio-na-quarentena-por-que-procura-pela-separacao-aumentou-tanto.html>> Acesso em: 04/10/2020.

QUEIROZ, E. de C. Marco legal pela primeira infância: uma grande oportunidade. In. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância.** Cap. 5, P. 82-85. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia>> Acesso em: 24 mar. 2018.

RODRIGUES, A. **Mensagens de suspeitos da máfia das creches em SP indicam histórico maior de desvios.** Folha de S. Paulo: 19/Fev/2020. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/mensagens-de-suspeitos-da-mafia-das-creches-indicam-historico-maior-de-desvios.shtml>> Acesso em: 10/09/2020.

RUSCHEL, Leandro. **Está na hora de reconhecer que a Consituição socialista de 88 destruiu o país.** Medium, 2017. Disponível em: <<https://medium.com/@leandroruschel/est%C3%A1-na-hora-de-reconhecer-que-a-constitui%C3%A7%C3%A3o-socialista-de-88-destruiu-o-pa%C3%ADs-29635df117ba>>. Acesso em: 03 abr. 2020

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. **A construção da Parceria Família-creche:** expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. Tese, programa de pós graduação em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011

SOARES, Marcelo; BERNARDO, Nairim. **20 anos da LDBEN:** como a lei mudou a educação. Nova Escola, 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-LDBEN-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>>. Acesso em: 03 abr. 2020

SOARES, Nanci. **O Estatuto da Criança e do adolescente e a função educacional da Creche.** Projeto pedagógico do cuidar e educar, sem escolarizar / Nanci Soares. Tese – Doutorado – Serviço Social - Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP – Franca, 2003.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família/escola. In: SZYMANSKI, H. **A relação família/escola:** desafios e perspectiva. 2. Ed. Brasília: Líber Livro Loyola, 2007. p. 93-114.
http://www.necfebf.uerj.br/boletins/boletim012011index_arquivos/HeloisaSzymanski.pdf

TEODORO, Regiane de Fátima. **Educação escolar na primeira infância:** percepções e concepções de mães e professoras. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós graduação. Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. 2017.

TRENTINI, Julcimara. **Direito à educação ou à creche:** o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da AMUNESC?. Joinville: UNIVELLE, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville.

UNICEF. **Kit família brasileira fortalecida.** UNICEF Brasil e parceiros. 02/Dez/2013. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/kit-familia-brasileira-fortalecida>> Acesso em: 01/07/2020

VILLELA, F. C. B. ARCHANGELO, A. **A escola significativa e a família do aluno.** São Paulo: Edições Loyola, 2017. – (coleção a escola significativa; v.4).