

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JANICE CRESTANI

**PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO COTIDIANO DE UMA CRECHE:
PERCEPÇÕES DAS MÃES E DAS PROFESSORAS DE UM CEIM, EM LAGES, SC**

LAGES

2021

JANICE CRESTANI

**PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO COTIDIANO DE UMA CRECHE:
PERCEPÇÕES DAS MÃES E DAS PROFESSORAS DE UM CEIM, EM LAGES, SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2021

Ficha Catalográfica

C919p Crestani, Janice.
Participação das famílias no cotidiano de uma creche: percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages, SC/ Janice Crestani – Lages, SC, 2021.
103 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Jaime Farias Dresch

1. Creche. 2. Educação Infantil. 3. Família. 4. Participação. I. Dresch, Jaime Farias. III Título.

CDD 372.216

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

JANICE CRESTANI

**PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO COTIDIANO DE UMA CRECHE:
PERCEPÇÕES DAS MÃES E DAS PROFESSORAS DE UM CEIM, EM LAGES, SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 28 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Roseli Nazário

Examinadora Titular Externa – PPGE/FURB
Participação não presencial – Res. n. 432/2020

Profa. Dra. Virgínia Tavares Vieira

Examinadora Titular Interna – PPGE/UNIPLAC

*Dedico este trabalho à minha família,
pelo amor e incentivo incondicional!*

AGRADECIMENTOS

Quando percebemos que não estamos satisfeitos com a rotina de nossas vidas, surgem as interrogações e as inquietações, desafiando-nos, provocando-nos. Impulsionados por tais provocações, buscamos caminhos que nos possibilitem compreender esse movimento. Nesta caminhada, encontramos desafios, respostas, mais interrogações e amigos. É um conjunto que podemos elencar como sendo: novos conhecimentos, projetos, pesquisas, familiares, amigos, colegas, doutores, professores que foram e fazem parte na efetivação de nossa conquista.

Dentre esses, alguns chegam e ficam, outros nos acompanham parte da caminhada, outros simplesmente passam por nós. Assim, ao apresentar esse trabalho, falta-nos palavras e adjetivos para descrever o que e quanto cada um representou e representa ao longo do percurso. Desta forma, registro aqui minha gratidão.

À minha família, irmão/irmãs, sobrinhos/sobrinha, cunhados, madrasta, padrasto, pela paciência e palavras de afeto. Orgulho em pertencer a essa família, orgulho por sentir todo o amor que nos mantém unidos. Em especial, minha gratidão a meus pais, Djalma Crestani (*in memoriam*) e Terezinha Meurer pela vida, pelo amor e pelo apoio incondicional que sempre me proporcionaram. À minha irmã, Janilde Crestani, pelo olhar atento, pelo cuidado, pelo incentivo e pela dedicação que sempre me dedicou, inclusive ingressando na pós-graduação para motivar e incentivar meu ingresso. Meu porto seguro, minha inspiração. A você minha gratidão eterna!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jaime Farias Dresch, que me acompanhou, com olhar e ouvidos sempre dispostos a ouvir minhas dúvidas e incertezas, fazendo-se presente na elaboração, realização e orientação desta dissertação. Este levarei no coração, pois, nos momentos mais difíceis, não permitiu que eu desistisse. Inúmeros foram os obstáculos deixados para trás em busca da realização de um sonho, sendo mais que orientador – um amigo. Pessoa para qual não encontro adjetivos para descrever, um ser encantador. Profissional extremamente competente e sempre disposto a instigar a curiosidade em busca de novos saberes!

À banca examinadora, Profa. Dra. Roseli Nazário e Profa. Dra. Virgínia Tavares Vieira, pela disponibilidade, atenção e apontamentos, os quais oportunizaram o olhar técnico e as indicações na qualificação que muito contribuíram para fundamentar esse trabalho.

A todos os amigos e colegas, especialmente à turma de mestrado 2019, por compartilharem comigo momentos de conhecimento, incentivando sempre, cada um com suas individualidades e saberes.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica (NuPEB), em especial à mestranda Karine Tatiane Silva Bottega pelo carinho e cuidado na leitura do meu trabalho

durante a etapa de pré-qualificação, por disponibilizar seu tempo em longas conversas, escutando, motivando e acalmando minhas angústias. Também não poderia deixar de agradecer à Rafaela Bottega, essa princesa, filha da Karine, que, em um dos momentos mais difíceis que vivenciei, cantou para mim: “*Calma, calma, não se preocupe tenha calma...*”, com certeza me motivou!

À minha amiga/irmã Berqueli Cristina Carniel de Liz, por acreditar em mim e estar sempre me apoiando. Às professoras, companheiras de trabalho da instituição de ensino da qual faço parte, pela compreensão.

À diretora, professoras da Educação Infantil, funcionários, mães e pais da Unidade Escolar envolvida neste trabalho, pela acolhida e disponibilidade em acolher esta pesquisadora.

A todos os funcionários da universidade, professores doutores das disciplinas, por compartilharem comigo conhecimentos que levarei para vida. À equipe da secretaria do PPGE, da biblioteca, por estarem sempre disponíveis e auxiliando nessa trajetória. Aos participantes da pesquisa pela confiança.

À Secretaria Municipal de Educação de Lages pela autorização do desenvolvimento da pesquisa na creche e pelo apoio à realização deste trabalho. À Prefeitura do Município de Lages, por viabilizar a licença e bolsa parcial de estudos.

Ao Marco Antônio Neves de Oliveira, meu companheiro de longa data, que, com seu jeito atrevido, mesmo sem saber, tornou possível a continuidade dos meus estudos, a não desistir. A todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram na efetivação deste trabalho, meu reconhecimento e gratidão!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 15 de abril de 2021.

Janice Crestani

*No siento que sea necesario saber exactamente lo que soy.
El principal interés en la vida y el trabajo es convertirse en alguien
diferente al que eras al principio.
(Michel Foucault)*

RESUMO

As dificuldades de aproximar a família nas atividades desenvolvidas, a falta de diálogo, as articulações, as normatizações e o posicionamento por parte das instituições que orientam os trabalhos realizados na creche provocam um distanciamento que ainda reflete a reprodução de um modelo de família idealizado e modelos de atividades padronizadas. Nesta perspectiva, surgiu o problema a ser pesquisado: perceber como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Compreende-se que, com esta pesquisa, será possível evidenciar a importância da parceria entre creche e família, nos termos de uma complementaridade. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) do município de Lages/SC, com professoras e famílias responsáveis por crianças matriculadas no CEIM, em turmas de berçário e maternal. A metodologia utilizada fundamenta-se na pesquisa qualitativa, em entrevistas semiestruturadas e análise de narrativas, sob uma perspectiva crítica, isto é, uma perspectiva crítica da educação, uma vez que consideramos a escola um espaço no qual os sujeitos interagem, possibilitando ações que se materializam no contexto histórico no qual estão inseridos. Entendemos que as particularidades dos entrevistados se assemelham ao trabalho de pesquisa e da vida da pesquisadora. Desenvolvemos a pesquisa como parte de um estudo para compreender as narrativas dispostas pelos entrevistados e as políticas públicas voltadas à participação das famílias na escola. As entrevistas narrativas são um método capaz de proporcionar ao pesquisador os elementos que necessita para a produção final da dissertação, isto é, permite ao pesquisador aprofundar-se nas investigações, possibilitando a compreensão dos discursos no contexto histórico dos entrevistados bem como os efeitos produzidos que justificam e instigam as práticas vivenciadas. As entrevistas foram coletadas presencialmente, considerando as orientações vigentes estabelecidas pela OMS e os decretos estaduais e municipais vigentes que orientam atividades durante a pandemia do novo coronavírus e gravadas em gravador de áudio digital. Na revisão da literatura, buscamos os estudos em artigos, dissertações, teses, seminários e palestras *on-line* referentes ao tema e autores sugeridos pelo professor orientador e banca examinadora. Pretendemos, assim, descrever as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras e o entendimento que as entrevistadas têm referente à participação da família na creche, além de qual a relação da instituição com as famílias atendidas nesses espaços, bem como a relevância da relação entre creche e família no dia a dia das professoras e das famílias atendidas no CEIM, e, desta forma, fazer a transcrição das entrevistas e posterior análise. Tomamos como referencial teórico autores como: Oliveira (2018), Piffer (2017), Weller e Otte (2014), Flick (2013), Veiga-Neto *et al.* (2013), Dal'Igna (2011), Minayo (2009), Fortkamp (2008), Nazário (2002), Corrêa (2002), Fischer (2001), Arroyo (2000) e Weick (1995). A pesquisa pretende contribuir para o entendimento e para a importância da relação entre creche e família, a participação e complementaridade, as práticas e relevância do tema nas ações realizadas pelas professoras e famílias. Percebemos que família e creche desempenham papéis importantes para estreitar laços, permitindo o desenvolvimento infantil diante do atual contexto na sociedade. Porém, os relatos das entrevistadas evidenciam que a relação entre as instituições encontra diferentes desafios e objetivos para alcançar essa parceria.

Palavras-chave: Creche. Família. Participação. Complementaridade.

ABSTRACT

The difficulties of getting the family involved in the activities developed, the lack of dialogue, the articulations, the regulations and the stance of the institutions that guide the work done in kindergartens cause a distancing that still reflects the reproduction of an idealized family model and of patterned activity models. This situation gave rise to this research problem: to perceive how the families' involvement in the everyday life of a preschool institution takes place. We understand that, with this study, it is possible to show the importance of the partnership between kindergarten and family, in terms of complementarity. The research was conducted in a municipal preschool from the city of Lages/SC, with teachers and families responsible for the children enrolled in this preschool, from the infant and toddlers classes. This is a qualitative study, with semi-structured interviews and narrative analysis, under a critical perspective, that is, a critical perspective on education, as we consider the school a space in which the subjects interact, enabling actions that are materialized in the historical context in which they are inserted. We understand that the interviewees' particularities are similar to the author's research work and life. We developed this research as part of a study to understand interviewees' narratives and the public policies concerning the families' involvement with school. The narrative interview method is capable of providing the researcher with the elements they need for the final production of their Masters thesis, that is, it allows the researcher to expand their investigation, allowing them to understand discourses in the interviewees' historical context as well as the effects produced that justify and motivate the practices experienced. The interviews were conducted in person, taking into account the current recommendations by the World Health Organization (WHO) and the current state and city decrees that advise on activities during the new coronavirus pandemic, and recorded with a digital audio recorder. In the literature review, we sought studies in papers, theses, dissertations, online lectures and seminars regarding the subject and authors suggested by the advising professor and the examining committee. Therefore, we intend to describe the pedagogical practices used by teachers and the interviewees' understanding regarding family involvement in kindergarten, besides the relevance of the relation between the preschool and the families in the everyday life of the school's teachers and families and, thus, make the transcription of the interviews for further analysis. The literature review is based on the following works: Oliveira (2018), Piffer (2017), Weller e Otte (2014), Flick (2013), Veiga-Neto *et al.* (2013), Dal'Igna (2011), Minayo (2009), Fortkamp (2008), Nazário (2002), Corrêa (2002), Fischer (2001), Arroyo (2000) and Weick (1995). The study aims to contribute for the understanding and the importance of the relation between kindergarten and family, the participation and complementariness, the practices and the relevance of the theme in actions performed by teachers and families. We realized that family and kindergarten have important roles on consolidating the connections, allowing for the child's development in face of society's current context. However, the interviewees' narratives show that the relation between the institutions faces different challenges and objectives in order to reach this partnership.

Keywords: Kindergarten. Family. Involvement. Complementarity.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RF	Representantes das famílias pesquisadas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CRECHE E FAMÍLIA: ENUNCIADOS PRESENTES NA LITERATURA E AS ESPECIFICIDADES SOBRE OS TRABALHOS ENVOLVENDO AS FAMÍLIAS NAS CRECHES.....	23
2.1 PARCERIA E COMPLEMENTARIDADE: “HOJE VOCÊ SE VÊ EMBRENHADO EM TUDO, NÃO PRECISA ESTAR DENTRO DE UMA INSTITUIÇÃO [...] ESTAMOS NO SÉCULO XXI”	27
3 CRECHE: ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	33
3.1 ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
3.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA CRECHE: “A GENTE TÁ ORIENTANDO OS PAIS A FAZEREM ESSAS ATIVIDADES POR MEIO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS”	41
3.3 ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS NA PANDEMIA	50
4 ENTRE A PRÁTICA DA CRECHE E AS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS	53
5 MAPEANDO O PERCURSO: DESENCONTROS, ENCONTROS E ENCANTOS... 	57
6 APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	81
6.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	82
6.1.1 Critérios de inclusão de participantes	82
6.1.2 Entre um olhar e o anonimato: preservando a identidade dos entrevistados.....	84
6.2 O MOVIMENTO NO SENTIDO DE ACOLHER OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
6.2.1 Funcionários, habilitação e cargos: caracterização do CEIM.....	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	101
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	103

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar os escritos desta dissertação, voltamos os olhos e o pensamento para o problema a ser investigado: **perceber como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil**. Durante a investigação, aportados pelas entrevistas semiestruturadas, pela revisão da literatura e pelos documentos que orientam os caminhos da Educação Infantil, verificamos que, mesmo creche e família concordando em alguns aspectos e considerando a importância de se estabelecer uma relação de parceria entre ambas, visando contribuir no processo de aprendizado e socialização das crianças, ainda há pouco entendimento, tanto por parte das professoras quanto por parte das famílias, do modo como ocorre esta participação. Durante a pesquisa e as leituras realizadas, pode-se observar que essa parceria entre família e creche não está muito clara para os envolvidos, como também não existe uma orientação específica na legislação sobre esse tema.

As experiências e inquietudes vivenciadas enquanto gestora e professora na Educação Infantil despertaram a necessidade de realizar estes estudos, por considerar a família um elo fundamental entre a criança e a creche. Neste sentido, a pesquisa foi o ponto de partida para compreender qual a relevância que professoras, equipe gestora e famílias dão em relação ao tema proposto. Assim sendo, buscamos compreender, com a análise das narrativas, a participação da família no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil e como estão organizadas as práticas das professoras e da creche, tendo como foco a criança como sujeito de direitos.

O percurso inicial acadêmico e profissional da pesquisadora iniciou-se no ano de 1992, quando optou pelo curso de magistério com duração de quatro anos, em uma escola pública estadual no município de Lages, Santa Catarina. No segundo semestre do ano 2000, ingressou no curso de Pedagogia, com habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos pelas Faculdades Integradas FACVEST, concluído no ano de 2004. Concluiu a pós-graduação em setembro de 2013 em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil e Séries Iniciais, pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, incentivada pela irmã, Janilde Crestani.

Ainda cursando a faculdade, em 2001 iniciou na área de educação como professora em regime de contrato temporário na Rede Municipal de Ensino de Lages. No período matutino, atuou em uma escola multisseriada no interior do município, e, no período vespertino, em turmas do Ensino Fundamental I. Em dezembro de 2003, após ser aprovada em concurso público para atuação como professora de EI (Educação Infantil), passa a fazer parte do quadro

de professores efetivos do município a partir de fevereiro de 2004, atuando com crianças de zero a seis anos de idade¹.

Entre os anos de 2007 e 2015, exerceu os cargos de auxiliar de direção e, posteriormente, de gestora de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), sendo que, em 2017, voltou a atuar como professora de EI.

Assim, procurando compreender as diferentes práticas existentes na relação entre família e creche no que se refere à cultura, economia ou sociedade, percebemos diferentes entendimentos por parte de creche e família quanto à participação das famílias na vida escolar das crianças bem pequenas e pequenas. Provocados por esse movimento, buscamos, com esta pesquisa, compreender como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Elaboramos o objetivo geral desta pesquisa no sentido de compreender **como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil**. Para isso, foram coletadas e analisadas as narrativas das mães e das professoras de um CEIM localizado em Lages/SC. Diante do objetivo geral, surgiram os objetivos específicos aqui descritos:

- Realizar a revisão da literatura científica sobre as especificidades do trabalho envolvendo as famílias atendidas na creche;
- Identificar nos documentos balizadores da Educação Infantil e no Projeto Político-Pedagógico da instituição as orientações relacionadas ao acolhimento das crianças e suas famílias;
- Descrever, por meio de entrevistas semiestruturadas, como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil;
- Analisar, por meio dos dados coletados nas narrativas das mães e das professoras, como ocorre o acolhimento das crianças e suas famílias na creche.

Estes serão desenvolvidos em quatro seções. Na primeira seção, pretende-se, com a revisão da literatura científica, sistematizar os enunciados sobre as especificidades do trabalho envolvendo as famílias. Na segunda seção, pretende-se identificar nos documentos legais que orientam as práticas na Educação Infantil e no Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada os enunciados relacionados ao acolhimento das crianças e de suas famílias. Na

¹ Nesse período, a Educação Infantil atendia crianças de zero a seis anos. Na esteira desse entendimento, o artigo 4º, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura a educação escolar pública com **atendimento** gratuito em creches e pré-escolas às **crianças** de zero a **seis anos de idade** (BRASIL, 1996).

terceira seção, pretende-se descrever, por meio das entrevistas semiestruturadas, como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Na quarta seção, pretende-se analisar as narrativas das mães e das professoras de como ocorre o acolhimento das crianças e de suas famílias na creche. Na quinta seção, pretende-se a aproximação com os sujeitos da pesquisa.

Tomamos como referencial teórico inicial para esta dissertação os estudos de Oliveira (2018), Piffer (2017), Weller e Otte (2014), Flick (2013), Veiga-Neto (2013), Minayo (2009), Fortkamp (2008), Sousa (2006), Corrêa (2002), Nazário (2002), Fischer (2001), Arroyo (2000), Kuhlmann Jr. (2000) e Weick (1995). Os sujeitos desta pesquisa serão professoras da Educação Infantil, regentes de turmas matriculadas no ano letivo de 2020 na creche, e representantes das famílias de crianças atendidas pela creche, apontadas pelos sujeitos da pesquisa como famílias denominadas com maior ou menor participação na relação entre creche e família, conforme critérios de inclusão e exclusão descritos no decorrer desta dissertação.

No campo empírico, buscamos perceber, de acordo com os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, a participação da família no projeto pedagógico e no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Assim, com a coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise das narrativas, tencionamos responder os questionamentos básicos que se relacionam ao tema, possibilitando novas hipóteses a partir das respostas dos pesquisados.

Através da análise das narrativas, segundo Weller e Otte (2014, p. 338), o papel do pesquisador no momento da interpretação é olhar para essas narrativas e evidenciar as marcas que “moldam [suas] biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social”. Assim, entende-se que a narrativa é um processo que se constrói *a posteriori*, capaz de gerar diferentes teias de significados e diferentes caminhos de interpretação (WEICK, 1995). Para Minayo (2009), a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada”. Ainda sobre a utilização da entrevista semiestruturada, Flick (2013, p. 115) escreve:

[...] os entrevistadores podem se desviar da sequência das perguntas. Eles também não ficam presos à formulação inicial exata das perguntas quando as formulam. O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. [...] em uma entrevista você não vai apresentar uma lista de possíveis respostas [...].

Para Manzini (1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para deliberar sobre o tema proposto, parte-se do pressuposto de que as relações entre família e creche são fundamentais para a educação da criança, as quais são compreendidas de maneiras diferentes por toda comunidade escolar – família, professores e equipe gestora. Assim, buscamos inspiração na literatura existente e em documentos oficiais que orientam as instituições no que se refere a esse entendimento. Outra questão relevante é o fato de as famílias atendidas pela creche pertencerem a diferentes níveis sociais, bem como serem constituídas por diferentes tipos de famílias, o que tem se tornado mais evidente e, inclusive, tem sido reconhecido juridicamente, com base no que preconiza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Pressupõe-se, ainda, que a creche trabalha de maneira a acolher a diversidade familiar, trazendo à tona a necessidade de entender essas relações, desafiando professores da Educação Infantil. Buscando compreender como estão organizadas as práticas das creches e das famílias, tendo como foco a criança, percebemos a relevância da pesquisa para identificar os enunciados presentes nas práticas que emergem dessa relação entre creche e família, que ainda persistem em uma visão assistencialista, ainda mais evidenciados por meio de discursos legitimados, especialmente no que se refere ao atendimento de crianças bem pequenas, envolvendo inclusive este cenário de pandemia do novo coronavírus, COVID-19, que estamos vivenciando.

Embora creche e família se apresentem como instituições distintas e na maioria das vezes contraditórias, Mollo-Bouvier (2005, p. 392) descreve:

[...] a tendência atual de favorecer a socialização das crianças em estruturas coletivas fora da família tem sido analisada de forma associada ao interesse generalizado por uma educação precoce. [...] Mas, ao mesmo tempo, o ajuste dessas situações parciais modifica enormemente as condições ou o processo de socialização das crianças em nossas sociedades.

Logo, a criança que está inserida no contexto familiar e que frequenta os espaços da creche não se modifica no trajeto família/creche, e nem no trajeto creche/família. Considera-se, assim, a comunicação, a interação e a parceria entre essas duas instituições de grande relevância na constituição da criança como sujeito de direito, entendendo significativa a importância da

Educação Infantil como princípio fundamental da Educação Básica. Para Kissmann (2014, p. 52):

O papel da escola exige desenvoltura para lidar com as diversas realidades apresentadas pela criança e sua família, bem como de seus profissionais. É necessário buscar maneiras de conscientizar as famílias de sua importância na formação de seus filhos na busca pelo desenvolvimento de sujeitos participativos, críticos e responsáveis. [...] o ambiente escolar é constituído por várias pessoas, famílias e profissionais da educação e eles precisam estar em sintonia para a construção de metas e objetivos comuns.

Dessa forma, para oportunizar às crianças um espaço de inserção e participação na sociedade onde tenha seus direitos reconhecidos, sendo autores e não apenas coadjuvantes de sua história, faz-se oportuno que professores da Educação Infantil, equipe gestora e as famílias compreendam e identifiquem a maneira como as creches participam dessa ação compartilhada, bem como percebam a relevância das diferentes configurações familiares, sendo essas: diferenças sociais, de credo, composição familiar, entre outras existentes no CEIM participante desta pesquisa, que, direta ou indiretamente, fazem parte do pensar pedagógico das professoras na Educação Infantil. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 63), “os entendimentos que temos do que seja infância e a criança perpassa as nossas vivências, os nossos conhecimentos científicos e as nossas escolhas”.

Considerando o atual momento, no qual a sociedade e a Educação Infantil percorrem diversas e significativas transformações, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento jurídico e cultural de sua diversidade e suas especificidades, não podemos mais perceber a família e a creche como instituições desconexas, com papéis e funções predefinidos. É importante compreender que ambas desempenham papéis fundamentais na vida da criança, com diferentes especificidades.

A diferença de classes sociais e uma economia centrada no capital protagonizam discursos que tentam legitimar a responsabilidade de cada instituição. É importante lembrar que existem crianças convivendo com as mais diversas configurações familiares e, neste processo, a parceria entre creche e família desempenha um papel substancial, conforme aponta Maistro (1997, p. 41), “uma vez que esta instituição vem se modificando e se reestruturando, o que descarta a possibilidade de encará-la como um modelo único ou ideal”.

Assim, como discorre Ceccarelli (2007), o denominador comum em todos os arranjos familiares – e aqui incluímos os novos arranjos – é o lugar que o bebê ocupa no imaginário e na circulação do desejo de quem o acolhe no mundo.

Desse modo, compreender a relação entre creche e família, bem como o reconhecimento da criança como um sujeito de direito, implicará em desconstruir os enunciados já descritos por inúmeros autores que outrora discutem o tema abordado nesta dissertação. Segundo Fischer (2001, p. 199), para se alcançar tal objetivo, faz-se necessário “escapar da fácil interpretação das práticas e ações realizadas entre creche e família”. Do mesmo modo, Foucault (1986, p. 56) escreve:

[...] gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Realizando a busca na literatura por autores que se reportem ao tema, encontramos poucos escritos para nossa fundamentação, visto que ainda é pouco difundido o tema tal como orienta a LDBEN (BRASIL, 1996). Para Piffer (2017, p. 8), “embora a relação creche-família apresente indicadores de complementaridade, essa não vem se processando da maneira como preconizada na LDBEN n. 9394/96, pois prevê uma família idealizada”. Então, pretendemos compreender esses conceitos para contribuir com o entendimento no que se refere a essa parceria entre creche e família, aqui descritos como complementaridade.

Por meio desta pesquisa, busca-se compreender também de que maneira creche e família interagem entre si, estabelecendo relações de complementaridade e parceria em prol dos direitos da criança como cidadã desde seu nascimento. Também se busca problematizar o que a instituição chama de parceria. Segundo Dal’Igna (2011, p. 17):

Da aliança para a parceria, descrevo e problematizo uma tecnologia de poder – tecnologia da participação –, implicada na produção da parceria família-escola, que opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada – a família tem que participar da vida escolar de seus filhos de determinadas formas.

Para Parreira (2013), quando a criança entra na Educação Infantil, ela começa a perceber o mundo de forma diferente, mas não desconectada do universo familiar, que deve ser considerado e compreendido pelos profissionais da educação em consonância com a família. Neste sentido, Carvalho (2000, p. 15) afirma que é necessário olhar a família no seu movimento de organização e reorganização, reforçando ainda “a necessidade de acabar com qualquer estigma sobre as formas familiares diferenciadas”, pois ela proporciona a construção da primeira identidade e se insere nas relações sociais, tanto em nível emocional e cultural como

socioeconômico. Maistro (1997, p. 40) fala sobre a relação às mudanças que ocasionaram as diferentes situações vivenciadas pelas famílias, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970:

[...] a vida familiar se modificou em todos os segmentos da população nestas últimas décadas, passando por profundas transformações que se refletiram nas diferentes esferas do contexto familiar. [...] a transição demográfica que teve início nos anos 40 com uma queda rápida da mortalidade, [...] década de 60, pelo declínio da fecundidade que atingiu progressivamente todas as camadas sociais [...]. Por outro lado, evidencia que a velocidade do processo de urbanização dos anos 50, juntamente com a industrialização e o crescimento econômico, acarretou a alteração dos valores, e que a mudança econômica levou à redefinição dos papéis da mulher com sua maior participação no mercado de trabalho.

Esta pesquisa analisou também os processos de interação entre família e instituição de Educação Infantil, especialmente no sentido de perceber como tem sido garantido o princípio legal do desenvolvimento da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), legitimou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definindo em seu artigo 29, em redação dada pela Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), sua finalidade: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s./p.).

Portanto, alguns aspectos devem ser considerados, tais como o que compete a cada instituição, seus direitos e deveres. Partindo da premissa que escola e família desempenham funções distintas e baseando-se nesta prerrogativa, entendemos a importância de descrever o conceito de complementaridade, para entendermos essa relação entre creche e/ou professor/família, oferecendo-lhes ferramentas que os constitua como sujeitos capazes de se relacionar. Assim, Pereira (1995, p. 111) destaca que “é necessária uma parceria entre as esferas públicas e privadas, ou seja, uma parceria entre a família, a sociedade e o Estado”, considerando suas configurações atuais e seus modos de convivência para efetivar essa relação.

Iniciamos buscando o significado etimológico da palavra “complementaridade”, descrevendo assim a origem no termo “complementar” mais (i)dade, que deriva de “complemento”, tendo como significado, segundo o Dicionário Online de Português (*apud* PIFFER, 2017, p. 17): “o que é preciso juntar a uma coisa para fazê-la íntegra” e “remate, acabamento”.

Este trabalho está aportado na realização de entrevistas semiestruturadas, com roteiro de perguntas previamente elaboradas pela pesquisadora. As informações foram coletadas e gravadas por meio do recurso digital de comunicação Google Meet (ou similar). Algumas entrevistas também foram realizadas de maneira presencial, conforme as orientações vigentes.

A revisão de literatura também fez parte nesse processo, bem como pesquisas referentes ao tema, autores sugeridos pelo professor orientador, participação em seminários e palestras *online* realizados de forma remota, seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e decretos estaduais e municipais em vigência desde o início da pandemia do novo coronavírus, que proíbem a realização de atividades presenciais. Esta é, portanto, uma pesquisa de cunho qualitativo, sob uma perspectiva crítica, com entrevistas semiestruturadas com análise das narrativas.

Para Silva (1999, p. 30), nas teorias críticas, “o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”. Logo, possibilitar aos sujeitos, docentes e discentes meios pelos quais problematizem, dialoguem e construam, consoante a Farias (2010, p. 34), “uma consciência coletiva capaz de produzir uma cultura e uma atividade política contra hegemonias, partindo especialmente das relações concretas cotidianas”.

A análise das narrativas, segundo Muylaert *et al.* (2014, p. 195), permite ao pesquisador identificar com detalhes o diálogo com os entrevistados, pois:

Neste processo são envolvidas as características paralinguísticas (tom da voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio que pode ser transformado em narrativas não ouvidas, expressões, entre outras), fundamentais para se entender o não dito, pois no processo de análise de narrativas explora-se não apenas o que é dito, mas também como é dito [...].

Para Nunes *et al.* (2017, p. 17), a análise de narrativas:

[...] é um método que permite a interpretação dos fatos narrados e dos fatores que os informantes julgam importantes sobre o tema em que são questionados. O estudo qualitativo por meio de narrativas permite ir além da transmissão de informações, pois consegue capturar as tensões do entrevistado, fazendo com que a experiência do indivíduo seja revelada.

Assim, pretendemos trazer com as narrativas das entrevistadas o que está inserido na forma de pensar e agir na participação das famílias na creche, problematizando a necessidade dessa participação na Educação Infantil e na relação das famílias no contexto da creche. Considerando os discursos que se referem à educação como fonte de reflexão, Arroyo (2000, p. 166) diz que: “Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando”; buscando alternativas e compartilhando saberes.

2 CRECHE E FAMÍLIA: ENUNCIADOS PRESENTES NA LITERATURA E AS ESPECIFICIDADES SOBRE OS TRABALHOS ENVOLVENDO AS FAMÍLIAS NAS CRECHES

As mudanças nos cenários econômico, político e social, a inserção da mulher no mercado de trabalho e as pesquisas e as políticas públicas voltadas à Educação Infantil trouxeram um novo olhar para a Educação Infantil, especialmente às práticas e concepções acerca do trabalho com os bebês e crianças pequenas. Observa-se o crescente número de famílias que buscam aporte nas creches para que estas as auxiliem nas orientações e cuidados com seus filhos, principalmente quando percebemos a necessidade dessas famílias de trabalhar para manter o mínimo necessário para sua existência.

Então, percebemos que a família e a creche desempenham papéis importantes para estreitar os laços que permitam o desenvolvimento infantil diante do atual contexto na sociedade. Porém, percebemos nos relatos das professoras e das famílias que a relação entre as instituições ainda encontra diferentes perspectivas, desafios e objetivos para alcançar essa parceria. Ainda é recorrente entre as professoras uma perspectiva de família ideal, o que dificulta o trabalho e o acolhimento dos diferentes tipos de famílias presentes em nossa sociedade. Para Souza e Conte (2017, p. 37):

A gestão escolar precisa se aperfeiçoar, de modo que a comunidade possa participar de todos os segmentos da vida escolar de seus filhos e não somente quando é do interesse da escola. No que tange às famílias, é essencial que se conscientizem da importância de seu papel na educação das crianças e percebam que as instituições de Educação Infantil, apesar de exercerem um papel complementar, são suas parceiras nesse processo [...].

A falta de estrutura do poder público em oferecer vagas suficientes para atender à demanda e o alto custo das creches particulares não permitem, na maioria das vezes, que esse serviço seja escolhido com base em princípios, valores e critérios da família, uma impossibilidade associada à relação assimétrica entre usuários e instituição (SARTI, 1998).

Outro fator que contribui para o achatamento ao atendimento em creches é a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos na pré-escola, amparado pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), o que levou muitos municípios a oferecer até mesmo o atendimento em creches em meio período, para atender um número maior de crianças e reduzir, assim, a fila de espera na Educação Infantil. Como consequência, houve a redução da

permanência diária na creche de crianças que, muitas vezes, encontram neste o lugar para uma alimentação de qualidade e de cuidados diários necessários.

Portanto, no que diz respeito às formas de educação que vêm sendo oferecidas nas creches e pré-escolas, para os bebês e crianças, fora de seus lares e famílias, Corrêa (2002, p. 17) defende que:

Chegamos à nova década e ao novo milênio com uma sofisticada discussão em torno dos conceitos de infância e de sua educação no plano das instituições coletivas. Contudo, sob o ponto de vista das práticas concretas, do cotidiano das instituições – seja sob a ótica das famílias usuárias ou a dos profissionais que atuam na área –, estamos muito aquém do que se pode chamar de, no mínimo satisfatório [...].

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), o fato de a Educação Infantil ser incluída como parte da Educação Básica não quer dizer que foi superada a concepção de assistencialismo. Ainda é significativa a falta de verbas destinadas à Educação Infantil, levando alguns municípios a organizá-la como sendo o atendimento em período integral para crianças de 0 a 3 anos em creches e para crianças de 4 e 5 anos em período parcial na pré-escola.

Outros autores que tratam do desenvolvimento infantil apontam para a necessidade de se pensar de que forma os centros de Educação Infantil podem impactar na formação da criança e garantir o atendimento ao direito da criança no que se refere à Educação Infantil. Logo, Oliveira (2002, p. 124) aponta:

O educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

Entender a Educação Infantil como um momento de promoção do desenvolvimento infantil com qualidade pressupõe que seus profissionais tenham a percepção de que o trabalho pedagógico dessa instituição não deve perder de vista a criança como ser concreto, social e cultural, como argumenta Nazário (2002, p. 14), “a infância como uma categoria social, que se muda e se constrói nas práticas sociais concretas e a criança como principal ator da construção de sua história”. Para Nazário (2002, p. 82):

Almeja-se uma educação infantil em que as professoras, em seus ensaios (errando ou acertando), ao ouvirem as crianças, prestem atenção no que elas têm a dizer, saibam que a função de professoras que exercem exige delas também serem pesquisadoras das histórias sociais e individuais de cada uma dessas crianças que permanecem por

até doze horas diárias (muitas por quase seis anos) em sua companhia, confirmem que a creche realmente faz ciência, mesmo frente às condições que são dadas às suas profissionais, mesmo que o tempo destinado para pensarem sobre o que e como desempenhar suas práticas cotidianas seja criado mediante a imposição do sono às crianças, todas na mesma hora, para que elas – as professoras – fiquem acordadas, pensando, organizando e buscando estruturar uma instituição que seja boa para atender aos pequenos quando eles se acordarem.

No entanto, é importante salientar que a instituição de Educação Infantil não pode, sozinha, responsabilizar-se por um processo tão complexo quanto este, o que nos direciona um olhar para a necessidade de um trabalho articulado com as famílias, aspecto que se evidencia quando buscamos aporte em documentos oficiais, o que será descrito na segunda parte desta dissertação.

Percebemos que a relação entre creche e família ainda é um tema pouco difundido na literatura e nos documentos que orientam essa prática. No entanto, alguns autores se reportam a essa parceria, dentre eles podemos citar Sambrano (2006), Haddad (2011) e Oliveira (2011), o que evidencia a importância dessa relação.

É a partir da parceria entre creche e família que a qualidade e a eficácia do trabalho realizado na creche, em qualquer nível de ensino, materializam-se, permitindo à criança, como sujeito de direito, a participação na efetivação do trabalho realizado, pois a participação de forma ativa nesse processo entre ambas as instituições permite o atendimento aos direitos da criança. A interação entre família, criança e creche se intensifica, de modo a favorecer positivamente o processo educacional com um olhar para que:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra e obscurece totalmente [...] interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25)

A partir desta ideia, entre as práticas que se efetivam na relação entre creche e família, entende-se, conforme Caetano (2008, p. 28), que “a parceria entre escola-família pressupõe cooperação, no sentido de pensar junto, aprender junto, decidir junto, trocar pontos de vista, sentir-se parte de um grupo”; pois as crianças atendidas nas creches advêm de famílias compostas pelos diferentes tipos de famílias que se apresentam no século XXI. Dito isso, faz-se necessário pontuar essas configurações familiares, não somente no sentido de suas conformações, mas também, como escreve Mioto (1997, p. 128), deve-se perceber as: “famílias

de diferentes formas, em diferentes espaços de tempo, em diferentes lugares, além de percebê-las como diferentes dentro de um mesmo espaço social e num mesmo espaço de tempo”.

Por isso, ao problematizar a importância da parceria entre creche e família, Souza e Conte (2017, p. 30) argumentam que:

Percebemos elementos novos para a Educação Infantil que valorizam seu papel socioeducacional e respeitam a criança enquanto sujeito que produz cultura, interage e aprende, ao traçar direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. [...] Ao mesmo tempo, observamos que a preocupação com a parceria entre família e escola continua presente. Apesar de a Educação Infantil estar perdendo o estereótipo de assistencialismo e sendo valorizada em seu papel no desenvolvimento das aprendizagens infantis, ela não substitui a família. Ao contrário, ela deve complementar a ação da família, sendo ambas corresponsáveis pela educação das crianças [...].

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2020, p. 15) da instituição pesquisada contempla:

Sendo assim, um dos papéis da instituição é criar meios que possibilitem a participação efetiva da família, transmitindo segurança e credibilidade sobre a proposta trabalhada, sanando as curiosidades e dúvidas apresentadas por elas; compartilhando os sucessos e as dificuldades que o trabalho apresenta. Fazendo desta parceria uma colaboração mútua, em que a família também possa interagir e intervir neste processo de desenvolvimento da criança. É compreendendo esses elementos que norteiam a relação família-criança-sociedade, que a instituição tem a oportunidade de dialogar com a família a sua proposta educacional. Para isso, faz-se necessária a articulação de meios que proporcionem a contribuição mútua da família e do CEIM para o desenvolvimento do educando, objetivando pensar formas de complementarem-se como instâncias de vivências da infância.²

Assim, seria leviano imputar somente ao professor a responsabilidade de criar mecanismos de participação das famílias, tendo em vista que a parceria deve ser vista para além do universo da sala de aula. É preciso mobilizar tanto o corpo docente como a comunidade para um trabalho participativo e de parceria. Mas como fazer isso, como garantir que as famílias participem do processo como um todo? Neste sentido, Dal'Igna (2011, p. 116) argumenta que:

A escola é estimulada a abrir as portas para a família, e esta passa a frequentar o espaço escolar e a participar de muitas atividades [...]. Assim, pode-se observar que há um alargamento do conceito de participação. Não se trata somente de acompanhar a vida escolar da criança — auxiliar no tema de casa, comparecer às reuniões, participar dos momentos festivos. A família parceira compartilha responsabilidades e decisões. Ela se torna parceira da equipe diretiva (para gerir a escola); da professora (para gerir o ensino e a aprendizagem); do Estado (para gerir os riscos sociais). E a escola torna-se a escola da família.

² O referido Projeto Político-Pedagógico não se encontra nas referências desta dissertação a fim de preservar a identidade da instituição pesquisada.

Muitos autores e documentos oficiais reportam a necessidade da parceria entre família e creche. Com vistas a entender como se efetiva essa parceria, buscamos compreender por meio de bibliografias já existentes o que de fato entende-se por essa relação. Neste contexto, os conceitos de complementaridade e parceria não poderiam passar despercebidos, e nos utilizamos aqui de um breve estudo para melhor compreender essa relação.

2.1 PARCERIA E COMPLEMENTARIDADE: “HOJE VOCÊ SE VÊ EMBRENHADO EM TUDO, NÃO PRECISA ESTAR DENTRO DE UMA INSTITUIÇÃO [...] ESTAMOS NO SÉCULO XXI”

Neste momento, faremos um exercício para compreender a necessidade de explicitar o entendimento que a creche, as professoras e a equipe gestora têm no que se refere à parceria entre creche e família, uma vez que percebemos nas falas das entrevistadas uma compreensão dúbia referente à parceria, relacionada apenas ao fato da presença diária das famílias nas atividades propostas pela creche. Assim, procuramos aqui descrever a ideia de complementaridade preconizada pela LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996). Mesmo observando uma estreita relação por parte da creche no que se refere à complementaridade, esta não se efetiva conforme orienta a LDBEN, pois se observou nas falas das entrevistadas que a mulher/mãe ainda é responsabilizada pela educação da criança.

Seguindo as orientações da LDBEN, a complementaridade aconteceria quando a creche complementar a educação e as aprendizagens advindas de casa, logo, seria necessário um modelo de família, que Szymanski (1992) denomina como a família pensada, a idealizada, que foge do perfil da família que se tem na atualidade. Esse tipo de família hoje não se sustenta, pois a diversidade de famílias atendidas nas instituições de Educação Infantil é perceptível e amparada legalmente pela Constituição Federal. Piffer (2017, p. 15) aponta:

[...] acredito na importância de uma continuidade entre família e escola, no sentido de coerência de objetivos no que se refere à educação da criança baseada no apoio mútuo, enriquecendo e facilitando o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, o que não exclui a existência e a relevância das diferenças entre as práticas culturais dos diversos contextos de vida da criança [...].

Segundo Dal’Igna (2011), para entender essa relação sob a ótica pós-estruturalista, faz-se necessário examinar o que cada um dos termos descreve como essa relação, pois as palavras remetem a significados diferentes, “constituem significações a partir do uso que delas fazemos” (CONDÉ, 1998, p. 138). Portanto, destaco aqui a relevância deste entendimento, fazendo um

paralelo entre parceria e complementaridade. Apontamos alguns aspectos presentes na literatura sobre os conceitos de parceria e complementaridade:

- **Parceria:** “reunião de indivíduos para alcançar um objetivo comum; companhia, sociedade” (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 557);
- **Complementaridade:** “compartilhamento de tarefas exercidas por duas instituições que, embora necessitem estar próximas, realizando parcerias, mantêm-se distantes e permeadas por conflitos” (FORTKAMP, 2008, p. 21).

Ainda sobre complementaridade, Fortkamp (2008) destaca algumas considerações referentes ao tema, dentre as quais identifica autores que fazem referência, mas não desenvolvem o conceito de complementaridade, como Haddad (2011), Rosetti-Ferreira e Vitória (1993). Para Vitória (1999), a questão permanece em aberto.

Ao considerar as bibliografias encontradas, Fortkamp (2008, p. 113) aborda o “[...] descompasso entre a família ‘pensada’ presente nas legislações brasileiras e a família ‘vivida’, de populações de baixa renda, no cotidiano da creche”, reafirmando a importância de compartilhar a responsabilidade desta parceria com as políticas públicas e outros setores destinados para o atendimento às crianças e suas famílias. Ceribelli (2011), em suas pesquisas abordando o tema complementaridade, percebe que os professores não possuem clareza nas concepções de complementaridade, e, por consequência, ainda concebem, de maneira equivocada, uma padronização de modelo de família, e vivenciam um modelo de escola, atribuindo um julgamento de valores no que compete à relação entre a família e a creche.

Na divisão de tarefas que constituíram as funções da família e da escola na relação de complementaridade, as professoras, conseqüentemente, dividiram a educação integral da criança e, assim, também, a própria criança. À escola coube a “cabeça” na tarefa de ensinar e cuidar do intelecto infantil e, à família, coube o “corpo”, na tarefa de educar o comportamento e cuidar do físico. A relação de complementaridade, na perspectiva docente, foi posta na atribuição do significado de divisão de tarefas às partes família e escola. (CERIBELLI, 2011, p. 135)

A autora nos leva a refletir ainda que: “esta relação de complementaridade deveria se colocar, pois, como uma relação inteira, ou seja, a união das partes, família e escola, tornando-se um todo no intuito de atingir o objetivo do desenvolvimento integral da criança” (CERIBELLI, 2011, p. 135).

Dessa forma, tanto Fortkamp (2008) quanto Ceribelli (2011) percebem um modelo padronizado de família em seus excertos, descrevendo no caráter socioeconômico das famílias

obstáculos para a efetivação da complementaridade, originados pela divisão da criança, como descreve Ceribelli (2011, p. 51), “em corpo e intelecto, pelos professores, cabendo o primeiro à família e o segundo à instituição de Educação Infantil”. Ainda nesta perspectiva, Silva (2011, p. 166) mostra que:

[...] a escola precisa abrir suas portas diariamente e que uma parceria não se constrói em reuniões ou festas esporádicas, mas nas relações cotidianas com os responsáveis pela criança. [...] Parceria família-escola é: uma relação de confiança, de vínculo, de troca entre os educadores e os pais; é um diálogo frequente e efetivo; é ter claro o papel e a importância de cada uma para a criança.

Nesta mesma linha, destacamos a importância de considerar estudos e discussões acerca dos diferentes tipos de famílias atendidas pela creche, na perspectiva de observar instrumentos que viabilizem essa relação, percebendo a criança como sujeito de direito. Para Dal’Igna (2011, p. 111):

É nesse contexto que a família será acionada como parceira da escola para garantir que a criança seja educada para entrar no jogo, [...] Trata-se de uma parceria família-escola que envolve a identificação, o acompanhamento e o controle dos desempenhos — uma gestão dos processos escolares. Se, por um lado, isso permitirá à escola desenvolver uma maior capacidade para lidar com os problemas escolares, por outro lado, essa parceria produzirá efeitos relacionados às funções de cada um nesse contrato.

Dessa maneira, considera-se a necessidade de um trabalho articulado entre a creche e as famílias junto aos profissionais de creche, no sentido da ressignificação do papel que cada instituição desempenha na vida da criança, na clareza do papel que professores e pais têm em relação aos pequenos, superando os preconceitos sobre a criança e suas famílias. Revisitando os documentos oficiais que orientam a função complementar da creche e família, encontramos na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996, s./p.), em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda se tratando desta responsabilidade entre família e Estado, a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 205, orienta que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s./p.)

Intensificando essa complementaridade, no artigo 227 da já referenciada Carta Magna, encontramos a garantia para essa abertura legal, chamando a responsabilidade da sociedade e do Estado e assegurando o direito da criança e do adolescente quando diz que:

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

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, tem como objetivo orientar os direitos da criança e do adolescente no Brasil, e, no artigo 19, institui à família a criação e educação da criança ou adolescente:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. (BRASIL, 1990, s./p.)

O ECA também evidencia, em seu artigo 22, as obrigações da família quanto ao seu dever: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais” (BRASIL, 1990, s./p.).

Na busca por aportes teóricos para escrever esta dissertação no que se refere a essa parceria entre família e escola na legislação educacional brasileira, percebemos ainda a dissociação desse entendimento de complementaridade, pois, segundo Piffer (2017, p. 56), “embora incentivada pela legislação, essa relação não é objeto de uma ‘forte regulamentação estatal’ em nosso país”. Para Piffer (2017, p. 56), a condição para o desenvolvimento da complementaridade entre Educação Infantil e família “comparece nos discursos de outros documentos oficiais”:

[...] tanto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), como na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006); este último, inclusive, menciona a necessidade de uma “profunda, permanente e articulada comunicação” entre os adultos das instâncias indicadas.

Nesta perspectiva, é fundamental estabelecer e ter claro os papéis de cada instituição, família e creche, bem como o papel que cada indivíduo responsável pela criança detém como

responsabilidade nesse processo para estabelecer o desenvolvimento de complementaridade na Educação Infantil. Piffer (2017, p. 57) aponta que:

O apoio às famílias no cumprimento de suas funções, através da colaboração de outras instâncias, realizada por meio da articulação de diversas áreas com a educacional, comparece no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Esta diretriz descreve que:

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

Complementando as orientações de tais documentos, o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência desde 25 de junho de 2014 e estabelecido para o decênio 2014-2024, discorre na estratégia 7.29:

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

Assim, a ideia de complementaridade, pactuando com a de partilha e de compartilhamento de valores e procedimentos, é encontrada nas Práticas Cotidianas na Educação Infantil (MEC; SEB; UFRGS, 2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010), respectivamente, conforme retomado por Piffer (2017).

É importante lembrar que o processo de complementaridade entre creche e família é uma via de mão dupla. Fortalecendo essa relação, no entanto, sobre tais contribuições, Piffer (2017, p. 58) escreve: “os programas e políticas voltadas para a relação escola-família, de maneira geral, se mostram dispersos e descontínuos, ficando a cargo de cada instituição escolar as iniciativas de aproximação com as famílias”.

Dessa forma, descrevemos que, embora a relação entre família e escola esteja contemplada nas legislações vigentes, elas não colaboram de maneira efetiva para garantir esse movimento. Sob este olhar, Resende e Silva (2016, p. 50) dissertam:

[...] o Brasil participa do “consenso legislativo” [...] já que a legislação brasileira estimula a articulação entre escolas e famílias e institui a gestão democrática como princípio do ensino público, sendo que essa forma de gestão tem, como uma de suas características marcantes, a participação das famílias em órgãos administrativos da

escola; entretanto, os critérios e procedimentos para alcançar esses objetivos são deixados a cargo de cada rede de ensino e estão longe de serem, até o momento, “fortemente regulados”.

Entendemos que, para o desenvolvimento da complementaridade nas instituições de Educação Infantil, faz-se necessário aprofundar outros estudos, tendo como parâmetros as diferentes esferas sociais, bem como a realidade vivenciada por cada região, estados e municípios. Neste sentido, Dal’Igna (2011, p. 113) argumenta:

[...] A escola deverá: preparar-se para receber as crianças, traçando caminhos a serem percorridos para chegar aos resultados desejados; ensinar tudo a todos por meio de um método claro. Ambas – família e escola – devem cultivar o amor das crianças pelo estudo.

Logo, fica evidente a necessidade da relação entre creche e família, como expõe Piffer (2017, p. 18):

Pensar a respeito de como lidar com as exigências que se colocam, sem abandonar o seu papel principal, sinalizando que outros atores precisam ser chamados à responsabilidade, o que exige a colaboração de várias instâncias, numa visão intersetorial, tendo em vista que, sozinha, a escola não dá conta de todos os problemas sociais que incidem sobre o trabalho da instituição, o que extrapola o nível da política educacional, demandando uma rede de apoio às famílias [...].

Dessa forma, entendemos que ainda há muito a se fazer, pois consideramos que creche e família sozinhas não conseguirão garantir a difícil tarefa de educar, precisando de políticas intersetoriais que venham contribuir com tal objetivo, intencionado uma educação de qualidade, sem desconsiderar a realidade de cada segmento, momento histórico e meio que permeia a sociedade, possibilitando assegurar os direitos das crianças na sua totalidade.

3 CRECHE: ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

O termo “creche” origina-se da palavra francesa *crèche*, que significa manjedoura. Nesta percepção, podemos observar que, desde o início, a creche originou-se sob uma perspectiva assistencialista, vinculada ao atendimento de famílias de baixa renda, sendo atribuída a ela a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam fora. Atualmente, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2018) determinam que a creche deve englobar as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 anos e 11 meses; já a Pré-Escola, deve ter duração de 2 anos. No Brasil, o atendimento à infância foi marcado pelo assistencialismo, ou seja, direcionado para os pobres e necessitados, associado a instituições filantrópicas e programas sociais, isentando os órgãos educacionais. Para Corrêa (2002, p. 15):

[...] Outra característica marcante é o fato de que elas surgiram como trabalho beneficente para o atendimento às populações de mais baixa renda e, ao serem oficialmente oferecidas pelo Estado, vincularam-se aos seus órgãos de assistência e bem-estar social e programas sociais, desvinculados de órgãos educacionais.

No final do ano de 1964, durante o regime militar, que trouxe dolorosas e significantes alterações à sociedade e à educação brasileira, a Educação Infantil perpassa por demasiadas transformações, as quais se consolidam nas definições da Constituição (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996). Kuhlmann Jr. (1998) cita como marco inicial para atendimento às crianças na pré-escola, no Brasil, o ano de 1899, com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, para atender os filhos de funcionários de uma indústria, e assim suprir e regulamentar a situação de crianças que não tinham onde ficar enquanto suas mães trabalhavam. Conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 83), “[...] não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistencialistas”.

Aqui, propomos evidenciar que não é mais possível pensar a Educação Infantil, bem como o público-alvo ao qual se destina, sem considerar o contexto histórico ao qual estão inseridos. Provocados por esse pensamento, entendemos criança, família e escola como participantes, parceiros e coadjuvantes organizados de forma a contemplar os objetivos comuns. Para Reis (2007, p. 6): “as crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas

mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns”.

A CF, referindo-se ao direito à educação, representa um salto de qualidade em relação à legislação anterior ao introduzir instrumentos jurídicos para sua garantia. Assim, o atendimento à criança é assegurado à condição de direito desta e dever do Estado, segundo o artigo 208, inciso IV, da CF (BRASIL, 1988), o que veio se consolidar com a LDB (BRASIL, 1996), na qual a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Neste sentido, Piffer (2017, p. 32) diz que se integra “aos sistemas de ensino, no lugar da benevolência, caridade ou mesmo favor às crianças oriundas de famílias pobres, como nos revela a história da Educação Infantil brasileira”.

A CF (BRASIL, 1988) traz, em seu artigo 6º, a educação como primeiro direito social, reafirmando o dever do Estado para com a educação, tratando como prioridade o atendimento à criança e ao adolescente, o que dá origem ao ECA de 1990 (BRASIL, 1990). No entanto, analisando os documentos, não encontramos orientações claras no que se refere à parceria entre creche e família. Porém, na LDB, art. 2º, pode-se ler 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, s./p.)

Evidencia-se, portanto, a importância da família para a formação e o desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, Castro e Regattieri (2009, p. 32) escrevem que é “[...] pequeno o número de iniciativas (projetos, programas ou políticas) em curso no Brasil desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família”, exemplificando ainda que tais ações ocorrem de maneira fragmentada, descontínuas e a longo prazo.

Continuando as buscas que orientam a parceria entre creche e família, encontramos no Parecer CNE/CEB n. 20/2009 (MEC, 2009, s./p.), que trata sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), uma menção onde se lê: “a necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil”, trazendo de forma mais detalhada as orientações e articulação entre escolas e famílias. Segundo Resende e Silva (2016, p. 41-42), o documento orienta os profissionais de Educação Infantil:

[a] acolher as diferentes formas de organização familiar, respeitar as opiniões e aspirações dos pais em relação aos filhos, escutar os pais, conhecer as culturas familiares locais e utilizá-las para enriquecer as experiências das crianças [...].

No referido documento, a relação creche/família é tratada como importante característica para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade.

O artigo 18 do ECA explicita os direitos da criança e do adolescente em serem educados e cuidados sem que seja utilizado como forma de punição qualquer tipo de castigo físico ou moral, por todos os responsáveis, ou seja:

[...] pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (BRASIL, 1990, s./p.)

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi reconhecida a partir da LDB (BRASIL, 1996) e, juntamente com a família, é responsável pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos direcionados aos municípios, manutenção direta ou por meio de convênios e supervisão de creches públicas e privadas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998, p. 23):

[...] nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando ou hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Essa concepção é resultado de reflexões sobre as crianças; como elas constroem seus conhecimentos e a importância do processo de ensino-aprendizagem em seu desenvolvimento e crescimento. A Constituição Federal, lei que rege os princípios da cidadania, em seu art. 205, orienta que: “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s./p.).

Outro documento que evidencia essa necessidade é o ECA, em seu art. 53, pontuando que: “é direito dos pais, responsáveis, ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, s./p.).

Tanto a CF (BRASIL, 1988) quanto o ECA (BRASIL, 1990) apontam para a necessidade de criar ações que promovam um convívio democrático, pois se entende a urgência do empenho de todos os envolvidos na busca de melhorias na educação, e, assim, a creche vem

compartilhar esse processo. Em consonância à criança como sujeito de direito, conforme o art. 6º da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil, pois “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Com base nisso, é possível dizer que cabe aos pais a iniciativa de se posicionar e participar da vida escolar de seus filhos, diferenciando-se do modelo de família do início do século XX. Em consonância com o mencionado, Gaspar (2011, p. 15) corrobora:

[...] observa-se também, que, na família atual, diminuíram seu tamanho e estrutura em proporção às famílias do início do século XX. Porém, as dificuldades de convívio e relacionamento têm aumentado significativamente, devido a vários fatores, principalmente os de ordem socioeconômicos, marcados por uma luta forte pela sobrevivência exigindo dos pais ou responsáveis pelo núcleo familiar, um maior número de horas de trabalho, para garantir das condições de sua própria vida e de sua prole.

Diante disso, a creche precisa considerar a lógica das relações e a organização familiar deste tempo. São crianças e famílias frutos dessas relações que adentram as instituições de Educação Infantil, não mais a família ideal/tradicional/patriarcal, aquela dos comerciais de margarina e que ainda está presente no universo de alguns livros didáticos. Assim, ao pensar em Educação Infantil, é importante salientar que todos os profissionais são responsáveis pela construção do processo do cuidar e educar. No entanto, o professor pode, através de suas ações junto à família, dinamizar, mediar e construir espaços necessários para o desenvolvimento de ações e decisões. Para Nazário (2002, p. 65):

[...] criar condições para a inteligibilidade recíproca entre os mundos das crianças e dos adultos, [...] que permitam detectar as zonas de contato entre estas duas categorias geracionais, sem que isso represente “a perda de identidade e de autonomia de nenhum deles”.

Historicamente, a Educação Infantil nem sempre teve lugar de destaque no que se refere às questões de propostas educacionais, muito embora os últimos anos se caracterizem por uma série de produção de documentos, leis e resoluções que têm como base as teorias que tratam do desenvolvimento infantil. Neste sentido, Resende e Silva (2016, p. 30) argumentam que mesmo “[...] incentivada pela legislação, a relação família-escola não é objeto de forte regulamentação estatal em nosso país” e defendem ainda que a “[...] articulação entre as duas instâncias depende de iniciativas específicas, frequentemente descontínuas”.

Entendemos que o primeiro passo para construir os diálogos para a relação entre creche e família nas instituições de Educação Infantil é contemplando no PPP um processo de reflexão entre professoras, equipe gestora e famílias atendidas sobre as exigências que a atualidade impõe à Educação Infantil enquanto importante segmento da Educação Básica, bem como a importância dessa parceria para efetivar os trabalhos realizados com as crianças. Essa abordagem caminha na perspectiva da compreensão sobre o que é próprio para essa etapa da educação, visando, ao mesmo tempo, o fortalecimento das práticas mais democráticas, o que ocorre na articulação dos documentos legais (LDB, BNCC, além de outras legislações, como resoluções, pareceres e portarias) às propostas de atividades significativas, tendo em vista a criança no tempo presente.

É fundamental compreender que não é possível gerenciar este segmento sem esclarecer as variadas concepções de gestão de Educação Infantil, de criança e de infância que norteiam os caminhos possíveis, pois é a partir desse entendimento que se constrói o compartilhamento de responsabilidades:

[...] além de compromissos e atitudes de previsão daquilo que se deseja transformar. Integrar os objetivos previstos para a educação infantil ao projeto pedagógico do CEI, observados os valores, costumes e manifestações culturais deve ser pauta de reflexão para as inovações e ações pedagógicas. Na busca de identidade própria para essa instituição, o debate central diz respeito à sua função social e educativa que facilitam definir uma identidade própria para os gestores que nela atuam com a formação continuada fundamentada na teoria e reflexão da prática. (LUZ; MELLO, 2015, p. 19333)

Compreender que a Educação Infantil tem suas especificidades faz com que se construa formas de gerir participativas e colegiadas, dando para esse segmento um contorno próprio, que precisa ser reconhecido e valorizado, levando-se em consideração as dimensões política e teórica acerca da concepção de infância, gestão, currículo, programas, planejamento, ensino e aprendizagem.

[...] essa demanda requer do gestor da Educação Infantil uma formação que compreenda as crianças em suas múltiplas linguagens, concebendo-as como cidadãs, articulando, portanto, os conhecimentos que são inerentes à gestão escolar em termos burocrático-administrativos, com os conhecimentos pedagógicos que consideram as especificidades da Educação Infantil. (PALMEN, 2014, p. 125)

Importante salientar que se, em outros segmentos educativos, palavras como gestão democrática e projeto político-pedagógico dão a tônica ao trabalho escolar, na Educação Infantil, todo o processo de gestão precisa partir da compreensão do conceito de criança,

infância e desenvolvimento, mobilizando-se a comunidade como um todo para a construção de práticas que possam efetivar tais ideais.

Reconhecer a criança como um sujeito social, com a creche e a família como principais responsáveis nesse processo, é, sem dúvida, um importante passo para garantir os direitos de aprendizagem, de cuidados e de desenvolvimento que estão previstos em documentos importantes que tratam do fazer pedagógico nesta etapa da Educação Básica, ao trazer a família para o cenário educativo, superando-se a ideia de que a parceria acontece apenas quando o Centro de Educação Infantil manda para casa uma atividade que criança e familiares fazem juntos, e entendendo essa parceria como um complemento nessas ações, em que cada instituição desempenha papel importante, sem que uma se modifique em detrimento da outra.

3.1 ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista a indissociabilidade de cuidar e educar, talvez valesse demarcar aqui que cuidar e educar significam ensinar o respeito, a empatia, para que, no convívio social da creche, o aprendizado familiar contribua para o que a creche oferece às crianças. Para que a instituição consiga oferecer um atendimento com qualidade a todas as crianças que frequentam a Educação Infantil, faz-se necessário traçar medidas que oportunizem a participação e o acolhimento das famílias no cotidiano da creche. Qualidade esta que demanda uma série de fatores, tais como políticas públicas que viabilizem aos professores formação continuada adequada, considerar os diferentes contextos em que as crianças estão inseridas, e ter conhecimento de que a família é parte integrante disto, independente da sua composição e/ou situação social, econômica, credo, entre outros. Sendo assim, Souza (2009, p. 17) argumenta que, para atingir seus objetivos, “faz-se necessário que a escola repense sua prática pedagógica para melhor atender a singularidade de seus alunos, o que a obriga a uma parceria com a família”, estreitando essa relação.

A família é a primeira instituição que a criança conhece e participa, e é através dela que a criança inicia seu processo de conhecimento de mundo. A creche aparece para a grande maioria das crianças brasileiras como a segunda instituição com a qual convive e participa. Nesse espaço preparado para elas, passam a maior parte de seu tempo. Sendo assim, é indispensável que esse atendimento seja preparado e oferecido buscando contemplar os direitos da criança, conforme exposto no documento; *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (MEC, 2009).

Mesmo as obrigações da família e da creche sendo distintas, existem responsabilidades comuns e o envolvimento de parceria entre ambas, sendo que elas podem complementar-se, facilitando o processo de aprendizagem da criança. Dentre os objetivos comuns, citamos: oportunizar às crianças um ambiente favorável ao seu desenvolvimento; assim, os pais e professores precisam compreender a importância do cuidar e educar, pois contribuem no processo de desenvolvimento da criança.

Um dos papéis da Educação Infantil é criar condições para o desenvolvimento das crianças, planejar atividades contextualizadas e significativas para elas. Essas atividades precisam envolver “práticas do cuidar-educar, mediadas pelas interações e brincadeiras”, alinhadas às discussões das DCNEI (MEC, 2010). A hora da troca não deve ser encarada apenas como um momento de cuidado, pois nesses momentos existe o contato físico muito próximo entre professora e criança, afeto, atenção. “A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades [...]” (MEC, 1998, p. 24). Haddad (2011, p. 95) define o cuidado e a educação da seguinte forma:

O binômio cuidar/educar no plano conceitual significa compreender as instituições de educação infantil como contextos potencializadores do desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também de seus pais, profissionais, comunidade e sociedade em geral.

Para tanto, faz-se necessário o comprometimento com o outro, com suas especificidades, e confiar na capacidade da criança, buscando estabelecer vínculos entre quem cuida e quem é cuidado (MEC, 1998). Nesse pensar o cuidar como comprometimento, o foco sempre será a criança, devendo o adulto ser sensível e capaz de perceber as necessidades da criança (KRAMER, 2005).

O cuidar e o educar estão vinculados e indissociáveis no processo educativo (MEC, 2017). O *educar* exige do professor capacidade para instigar a criança a desejar aprender, indo além das formalidades. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil temos que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (MEC, 1998, p. 23)

Conforme a BNCC (MEC, 2017), creches e pré-escolas precisam acolher os conhecimentos experimentados pelas crianças na família e na comunidade na qual pertencem, articulando à proposta pedagógica. Logo,

[...] têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (MEC, 2017, p. 33)

Na Educação Infantil, o brincar precisa estar presente em todos os momentos da vida da criança, pois através das brincadeiras a criança se expressa, descobre o mundo e experiencia vivências da vida adulta sem deixar de ser criança. “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser [...]” (MEC, 1998, p. 27). Nesta perceptiva, cuidar e o brincar estão entrelaçados. Segundo as DCNEI:

[...] não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores. (BRASIL, 2009, p. 6)

Ainda nos reportando ao cuidar e educar na Educação Infantil, Chalita (2001, p. 120) coloca: “a responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família”. Quando se tem essa consciência, a relação escola-comunidade acaba se afinando, e a parceria se torna natural.

[...] a família é o primeiro e o mais marcante espaço de realização, desenvolvimento e consolidação da personalidade humana, onde o indivíduo se afirma como pessoa, o habitat natural de convivência solidária e desinteressada entre diferentes gerações, o veículo mais estável de transmissão e aprofundamento de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade. (PEREIRA, 2008, p. 45)

Dessa maneira, cuidar e educar fazem parte de um único viés: a função pedagógica que a instituição de Educação Infantil deve obrigatoriamente ter. Pois, partindo do pressuposto que a Educação Infantil é um espaço para a infância, contemplando a faixa etária de 0 a 5 anos, onde criança se aproprie criticamente do mundo que a cerca, com a troca de experiências entre professores, equipe gestora, professores e pais, a função pedagógica se faz presente,

oportunizando às crianças os espaços e tempos para o brincar, e que, embasados nessa compreensão, segundo Biscoli (2005, p. 177):

[...] possa estabelecer processos educativos em que a criança seja compreendida nas suas múltiplas dimensões: como sujeito histórico e social, contemplando seus sentimentos, valores e sua cultura infantil, desde uma representação social da mesma como sujeito de direitos. Assim, a atividade lúdica pode potencializar o desenvolvimento da criança na sua totalidade, permitindo que se estabeleçam e trabalhem desde as relações sociais até as questões instrumentais do conhecimento, em especial, seu potencial imaginativo e constituidor de sua consciência como sujeito histórico-social.

É importante destacar que a creche se caracteriza por ser um espaço educativo e, como tal, concebe a criança como um cidadão de direito, para que a organização do espaço da Educação Infantil e o trabalho pedagógico realizado por esta instituição reflita a preocupação com o processo de interação da criança, (re)significando suas práticas.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (MEC, 1998, p. 23)

Dessa forma, considerando o significado das palavras cuidar e educar nos documentos balizadores para a Educação Infantil, é possível afirmar que não seria correto tentar separá-las nos planejamentos e ações pensadas para essa etapa da Educação Básica, nem deixar que uma se sobressaia em detrimento à outra.

3.2 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA CRECHE: “A GENTE TÁ ORIENTANDO OS PAIS A FAZEREM ESSAS ATIVIDADES POR MEIO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS”

Para planejar e dar sentido às relações pedagógicas, é preciso pensar todos os aspectos relevantes na construção do planejamento. Neste sentido, Stecanela (2018, p. 935) escreve: “[...] professor, aluno e conhecimento. Trata-se de uma relação humana estabelecida tanto por laços de dependência direta como de oposição [...]”.

Corsino (2009, p. 119) discorre: “O planejamento é o lugar de reflexão do professor, que, a partir de suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e o espaço, seleciona e disponibiliza materiais”. Continua ainda:

“Planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados” (CORSINO, 2009, p. 117).

Oliveira (2011) defende que os centros de Educação Infantil precisam oferecer espaços e realizar práticas pedagógicas que sejam de qualidade, garantindo e contribuindo sempre para o bem-estar dos pequenos. Já Resende (2015, p. 7) argumenta que mesmo Foucault não tendo seus escritos voltados diretamente para as instituições educativas:

[...] há em sua obra chaves de compreensão com as quais se podem descortinar modos diferentes de pensar as formas de administração infantil, fornecendo pistas para concebê-las como produção histórica, construção cultural e, portanto, desvinculada das definições estáticas, naturalizantes e essencialistas.

O autor aponta, ainda, que Foucault não direcionava seus escritos para a construção da infância. Leitor e admirador das obras de Foucault, Resende formaliza críticas às formas que tentamos moldar as crianças, fazendo analogia aos discursos e ações pensadas ao comparar as crianças a sujeitos formados/padronizados. Sob esse mesmo olhar, Resende (2015, p. 8) escreve: “[...] que regula, dirige, controla, ensina, normatiza, pune, castiga, cura, educa. Essa máquina que faz viver e que deixa morrer”. Ao orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, a BNCC (MEC, 2017, p. 36) instrui:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família. [...]. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

O trabalho docente é algo complexo em qualquer segmento da educação e depende de uma série de fatores, como a relação entre a família e a escola, o professor, a equipe pedagógica e o gestor, que, enquanto articulador desse processo, precisa estar atento ao seu grupo, trazendo para o seu cotidiano elementos que tornem a prática pedagógica algo qualificado, ou, nas palavras de Veiga-Neto (2003, p. 4):

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que

chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos, medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

Esta premissa é relativamente fácil de ser atingida quando se pensa em um trabalho que se dá dentro de um cenário específico e que pode ser acompanhado “de perto”, com práticas presenciais e troca entre os pares. O ano de 2020, no entanto, traz um marco para o trabalho pedagógico. Com uma pandemia que coloca em risco a saúde de crianças, professores e demais profissionais (pensando-se aqui no âmbito da creche), o trabalho remoto se tornou uma realidade e velhas práticas precisam ser repensadas.

[...] em um movimento que começou na China, em janeiro deste ano, o fechamento das escolas em resposta à pandemia de Covid-19 atingiu, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), mais de 90% dos estudantes matriculados em todo o mundo no início de abril. Quase 1,6 bilhão de alunos da educação infantil ao ensino superior foram afetados, passando a atender, emergencialmente, a práticas improvisadas de educação a distância ou de ensino em casa, ou a não receber nenhuma modalidade de educação formal. (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 3)

Diante disso, emergiu um grande desafio: pensar a organização do trabalho pedagógico considerando-se um contexto de pandemia e isolamento social, sem perder de vista o planejamento e as aulas remotas, que não pararam por conta do cenário social.

[...] nesse contexto, a educação aparece como um dos aspectos bastante afetados por essa pandemia, pois teve que pôr à prova alguns de seus paradigmas mais preciosos. Em se tratando de educação básica é preciso considerar que a base para o desenvolvimento do trabalho nessa etapa é a interação, o olhar, a proximidade, o toque e todos esses aspectos precisam ser reinventados, dada a impossibilidade de aproximação exigida para o controle da pandemia. (BADIN; PEDERSETTI; SILVA, 2020, p. 125-126)

Isso exigiu da creche e das equipes pedagógicas e gestoras articular um trabalho voltado para atender as crianças e suas famílias, ao mesmo tempo em que se busca orientações de como o trabalho pedagógico, partindo-se da premissa da criança como sujeito de direito, poderá ser efetivado. Grande desafio que nos traz provocações. Ao gestor, a tarefa de organizar o trabalho pedagógico, estimulando a autoestima do grupo. Mas, e na Educação Infantil, como pensar este trabalho, sendo que ele não se organiza a partir de dias letivos e até mesmo de horas de efetivo trabalho escolar?

[...] a especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas tem como marca uma experiência educativa eminentemente interativa, sem listagem de conteúdos previamente definidos. [...] com efeito, a dinâmica da educação infantil ocorre mediante a organização de vivências e experiências que extrapolam atividades ou sequências correntemente denominadas didáticas e perpassam as brincadeiras e as relações de cuidado. Quanto à avaliação do processo educativo nas instituições de educação infantil, esta não tem – e não deve ter – o objetivo de promoção ou retenção, sendo assim, não há condição para o acesso ao Ensino Fundamental. (COUTINHO; SIQUEIRA, 2020, p. 4)

A crise sanitária que se instalou com a vinda da pandemia exigiu que alunos e professores buscassem novas formas de ensinar e aprender, e aos gestores, uma nova forma de se articular com o grupo. No isolamento, é fundamental que o movimento do gestor seja no sentido de sensibilizar professores para a necessidade de se comunicar com as famílias, de modo a fazê-las compreender e atribuir outros significados à rotina infantil, o que muitas vezes só é feito dentro das unidades de atendimento. Um exemplo seria a hora do banho, que, mais do que promover a higiene, pode ser um rico momento de aprendizagem e desenvolvimento. Esse processo de orientação aparece claramente quando se busca referência nos documentos orientadores editados neste momento histórico.

[...] no sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno. Nessa situação de excepcionalidade para a educação infantil, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças pequenas terão nas suas casas. Não existe uma métrica razoável capaz de mensurar estas atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas. E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Neste sentido, quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças. (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 9)

O Parecer n. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2020) tornou-se um importante instrumento para o processo de gestão, pois não trata apenas de cada etapa da Educação Básica de forma superficial. Ao contrário, faz menção ao tipo de trabalho pedagógico que precisa ser desenvolvido a partir da perspectiva remota, possibilitando ao gestor construir ferramentas, como, por exemplo, momentos de formação que contemplem o fazer pedagógico, orientações já trazidas em outros documentos, tais como a Base Nacional Comum Curricular,

e a articulação que eles fazem entre seus eixos integradores para a Educação Infantil, que são a ludicidade e a interação social.

[...] para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade. (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 3)

No entanto, quando falamos de uma parceria entre creche e família, percebemos um paradoxo existente neste documento, tendo como base um modelo de família preestabelecido, desconsiderando as diferentes configurações familiares bem como as condições concretas de vida de grande parte da população brasileira, que vive na linha ou abaixo da linha de pobreza. Afirmando este pensamento, Fortkamp (2008, p. 60) escreve:

As famílias das classes populares urbanas, que vivem em bairros periféricos, dadas as condições históricas, políticas e sociais do Brasil, sofrem cada vez mais as modificações impostas pela lógica do sistema capitalista, que se reflete em garantias mínimas de empregos e salários, ameaça à educação e saúde como direitos universais, dentre outros aspectos importantes.

Trabalho este que passa pelo gestor e por uma boa articulação feita com seu grupo, partindo sempre do princípio de que é na coletividade que os pressupostos que norteiam as propostas pedagógicas podem se efetivar. Este tem sido um importante momento para que habilidades como comunicação, autogestão, empatia e cultura digital sejam desenvolvidas não apenas nos professores, mas nas famílias, nas crianças e, principalmente, nas equipes que gerenciam o processo educacional. Nunca a ideia de coletividade foi tão importante e o trabalho colaborativo tão fundamental para que a criança tivesse seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

Para isso, a tecnologia se tornou fundamental, momentos de reuniões *on-line*, formação à distância e plataformas de ensino se tornaram um importante caminho para a interação entre

o grupo. Adequações no PPP, como a legislação que normatizou o ensino remoto, também são parte fundamental para se organizar o trabalho docente, em que estão as diretrizes de ação, tornando-se meandros do trabalho de gestão. Logo, foi fundamental pensar com outra lógica “[...] Precisamos pensar no tempo das crianças e nos seus modos próprios de vivenciar as consequências de uma situação tão adversa, como essa de uma pandemia” (COUTINHO; SIQUEIRA, 2020, p. 5), sendo ponto de apoio para que tanto crianças quanto famílias e professores não se sintam desamparados. Então, o papel da gestão é fundamental. Mesquita (2020, p. 2) traz esse cenário:

[...] neste momento, nós temos uma alteração dessa rotina educacional, que tem um tempo e espaço escolar determinados. Também ocorreu uma aproximação e a adoção de recursos tecnológicos para suprir essa relação que era presencial, com aulas dialogadas entre professores e alunos.

A tecnologia em um cenário pandêmico como o que vivemos tem sido um importante elemento de inclusão, trazendo a sala de aula para a casa das famílias. No entanto, seria leviano não se considerar as famílias sem acesso à internet, bem como aquelas que estão trabalhando e que têm outras questões como essenciais, como onde e com quem deixar a criança, que agora está afastada da escola. Alguns estudos já vêm sendo realizados nesse sentido e:

[...] sobre a segurança dos alunos e profissionais da educação, sobressai a determinação de que as aulas sejam retomadas de forma gradual, com número reduzido de estudantes por sala, medidas de distanciamento e protocolos de higiene. Em relação à aprendizagem, o foco está na formação de professores; na preparação das crianças para as novas formas de ensino; na mescla entre aulas presenciais e educação a distância (o que ajuda a viabilizar a formação de turmas menores); e na adoção de estratégias para mitigar as perdas do período de isolamento e do possível aumento de desigualdades no aprendizado. (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 5)

Importante salientar que, mais do que repensar as práticas pedagógicas, o distanciamento fez outra situação aparecer: a desigualdade social e seus impactos no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A Educação Infantil, especialmente, dá-se essencialmente pela interação. Ela é considerada fundamental:

[...] para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, dificilmente se efetivam com distanciamento, posto que na instituição educativa são proporcionadas vivências em espaços de vida coletiva, mobilizando saberes que promovem as inter-relações e favorecem o convívio social. (BADIN; PEDERSETTI; SILVA, 2020, p. 125)

Foi preciso, então, que educadores buscassem caminhos para garantir a manutenção do vínculo entre família e escola que, segundo os documentos norteadores editados pelo Conselho

Nacional de Educação, seriam o caminho para que a criança continuasse seu percurso de desenvolvimento, bem como se estabelecesse comunicação com as famílias, orientando-as para a parceria a ser realizada. O uso das tecnologias foi o caminho mais curto. No entanto, considerou-se que todos teria a mesma condição de acesso e de organização familiar para dar conta da demanda que viria. Esta forma de se pensar só escancarou o quanto a educação ainda está despreparada para pensar o processo educativo fora da forma tradicional.

[...] constata-se que, embora a legislação brasileira tenha avançado em termos de direitos das crianças, o quadro atual da educação infantil sinaliza o quanto é preciso avançar em relação à consolidação dos direitos de uma educação infantil de qualidade a todas as crianças e suas famílias. Dentre os desafios a serem assegurados para a sociedade brasileira, incluem-se: ampliação e melhoria do atendimento, sobretudo às crianças de zero a três anos; efetivação da integração das creches aos sistemas de ensino; melhoria na formação profissional; criação de políticas integradas. (FORTKAMP, 2008, p. 87-88)

A tecnologia serviria, assim, apenas para levar a forma de organização escolar para a casa, tal e qual ela já acontecia na escola. Desconsiderou-se que as crianças que hoje estão na Educação Infantil muitas vezes vêm de famílias que ainda veem no trabalho desse segmento uma forma de assistencialismo, onde a criança fica para que os pais possam trabalhar, sem que o potencial de desenvolvimento da criança seja reconhecido.

[...] embora a modalidade EAD seja uma alternativa a uma possível democratização do ensino, é importante ressaltar que, sendo não opcional, esta evidenciou desigualdades no que se diz respeito ao acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por parte dos alunos, visto que a maioria, sobretudo alunos de instituições públicas, não possuem condições de adquirir equipamentos desta natureza. (ARAÚJO; MURCIA; CHAVES, 2020, p. 170)

A grande desigualdade evidenciada não foi necessariamente das famílias, mas também da escola que não consegue encontrar mecanismos de interação e inclusão no processo pedagógico que garantam a todas as crianças a possibilidade de aprender e se desenvolver, além de mostrar o quão difícil é para ela se adaptar a novas rotinas de trabalho. Para Perrenoud (2002, p. 17), “[...] para fazer as práticas evoluírem é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores”.

A falta de acesso das famílias às plataformas e a uma internet de qualidade e a falta de entendimento da importância que as atividades encaminhadas para a Educação Infantil têm, quando se pensa no desenvolvimento da criança como um todo e o próprio olhar que as famílias têm para a instituição de Educação Infantil, fazem pensar que, em vez de a escola trabalhar a

superação da desigualdade social, ela só a aprofunda quando ignora que a criança é um sujeito situado social e historicamente e que, por isso mesmo, os vínculos precisam ser fortalecidos.

[...] a escola, como a sociedade, também produz desigualdades sociais prescritas por uma lógica contraditória. Se por um lado fazemos de conta que as atividades escolares e o processo ensino aprendizagem seguem dentro de uma espécie de “normalidade”, de outro, camuflamos a falta de condições e recursos adequados para que professores e estudantes possam desenvolver suas atividades de maneira qualificada para que o objetivo final da educação seja alcançado. (VALLE; MARCON, 2020, p. 147)

Santos (2020) pontua que o isolamento social serviu para evidenciar e reforçar toda a exclusão social que tanto professores quanto alunos estão submetidos, bem como o sofrimento que muitas vezes ele provoca. Obviamente, coloca-se aqui a parte que, na pandemia, fica visível à sociedade o que é a prática do professor e as respostas que as famílias dão a esse desafio. Porém, poderíamos tratar da exclusão enquanto fenômeno que aparece desde a forma com que a Educação Infantil se organiza, a luta para que sua função pedagógica seja reconhecida, assim como os recursos destinados.

Outro importante elemento nessa discussão que, ao tratar do acesso às atividades propostas, é ignorado é o acesso à alimentação. Então é possível imaginar que, com o fato de uma criança depender da comida fornecida pelo estado ou pelo município para ter suas necessidades nutricionais atendidas, o acesso a plataformas se torna realmente um abismo, um fator de exclusão social e, sobretudo, de manutenção do sistema social vigente.

[...] das particularidades de um mesmo cenário na educação [...], fervilham questões que têm sido discutidas historicamente pelo campo democrático popular que, ao nosso ver, são centrais e podem gerar efeitos mais perversos para uns que para outros. Dentre elas, talvez a maior diga respeito às fortes desigualdades educacionais [e sociais], estando a classe popular ‘jogada a própria sorte’ no que diz respeito ao direito à educação. O mais provável é, então, que o distanciamento temporal em relação à escola fortaleça tais desigualdades entre os alunos das diferentes classes sociais ou até eleve as taxas de abandono e evasão da classe popular. É preciso, pois, retomar a defesa do direito à educação universal e de qualidade, para cidadania e democracia efetivas. (LAGARES, 2020, p. 4)

Para que isso aconteça, é preciso que se reconheça a diversidade que existe na escola, em especial na Educação Infantil, momento decisivo para o desenvolvimento da criança, de suas habilidades e potenciais, que podem sim ser o caminho para minimizar as diferenças.

Não se trata aqui de imputar a responsabilidade aos professores ou gestores, mas de reconhecer que a pandemia trouxe à tona as fragilidades de um sistema como um todo, e que, embora tenha uma série de discursos, não consegue ainda garantir a equidade. Na Educação

Infantil isso pode ser melhorado quando se garante a parceria com as famílias, compreendendo seus desafios diários e contemplando-os tanto em seu PPP quanto na prática diária.

[...] a linha tênue entre igualdade e equidade não é transversalizada, uma vez que a readequação da ação educativa intencionada (tal qual das avaliações de aprendizagem) para o ensino híbrido/on-line enalteceu as desigualdades sociais [...]. Todos os alunos, de fato, têm acesso às plataformas educacionais e tecnologias? Porém, em um país como o Brasil dotado de intensos problemas estruturais socioeconômicos, não são consideradas todas as suas especificidades e condições além de seu contexto sociocultural, para o DIREITO ao acesso. Aqui temos a defasagem e até inexistência de políticas públicas eficientes, explicitando os contrastes de igualdade na definição de aprendizagens acessíveis em um ambiente “democrático” (o virtual) e a desumanização de oferecer condições adequadas às especificidades dos alunos. (ARAÚJO; MURCIA; CHAVES, 2020, p. 175)

Pensar o processo educativo sob a luz da pandemia dá outro sentido à função da social da Educação Infantil, além de mostrar a importância da relação entre a família e a escola (sempre tão discutida, mas sempre tão adiada), e, sobretudo, evidenciar que é preciso qualificar a prática pedagógica, o que significa pensar em abordagens que vão além dos ambientes virtuais, entendendo a educação como um direito que deve atingir a todos e que é função do professor, com auxílio de todo o corpo gestor e pedagógico, buscar caminhos para que as propostas pedagógicas cheguem a todos.

Não tem como discutir a criação de vínculos com as famílias sem pensar que cada uma delas tem uma percepção diferente dos centros de Educação Infantil e, principalmente, necessidades diferentes. Contemplar essas necessidades é um dos caminhos para que elas compreendam a importância da educação para transformar a sua vida e a sociedade como um todo.

Partir dessa compreensão é uma das alternativas capazes de potencializar os processos formativos que visam qualificar o ensino-aprendizagem na atualidade, em qualquer segmento da Educação Básica, pois parte das reais necessidades que se apresentam e se tornam um momento crucial para que a prática pedagógica seja questionada, refletida e ressignificada, sendo esse o primeiro ponto para se pensar em uma educação inclusiva e equalizadora das desigualdades que ficaram tão visíveis neste momento.

Para melhor compreensão do entendimento da parceria entre creche e família, elaboramos um breve relato no que se refere a esse entendimento, elencando algumas categorias: planejamento, cuidar, educar e complementaridade, as quais estão contempladas nesta dissertação.

3.3 ACOLHIMENTO DAS FAMÍLIAS NA PANDEMIA

Em 18 de março do ano de 2020, com a propagação da pandemia do novo coronavírus, uma realidade assustadora passou a se colocar, dentre outros momentos, especificamente na educação. Realidade esta que deixou a todos preocupados, pois algo novo, inesperado estava para acontecer. O que fazer? Como seria agora a escola, trabalho, famílias? Iniciou-se, então, uma tomada de decisões, decretos federais, estaduais, municipais. No entanto, o que se vivenciou foi um desencontro de ideias, um passar para frente a resolução da questão.

As famílias de baixa renda são as que mais necessitam da creche, pois é o lugar que um grande número de crianças frequenta, na maioria das vezes, para assegurar a alimentação e o mínimo de conforto a elas destinados, mas as creches fecharam momentaneamente suas portas. No intuito de assegurar a essas famílias a atenção que elas necessitavam, a creche buscou junto aos professores e à equipe gestora organizar e disponibilizar atividades junto às famílias, que perceberam um acolhimento por parte das instituições.

Mesmo que os órgãos competentes busquem assegurar a continuidade das atividades escolares, estas estão longe de serem consideradas ideais, pois, em uma sociedade tão desigual, torna-se impossível pensar a educação de modo a contemplar todas as camadas sociais. Assim, demarcamos aqui a falta de acesso à internet, a computadores e a *notebooks* por parte das famílias. Por outro lado, a creche e os professores precisam lidar com um novo modo de ensinar, reinventando-se, estreitando seus relacionamentos com as famílias, professores dividindo o trabalho da creche com os afazeres da casa etc. Exaustos.

Neste processo, a relação entre cidadãos e comunidade escolar buscou incansavelmente modos de atingir a todos da forma mais igualitária possível. Nesta proposta, pode-se dizer que a educação seguiu caminhos distintos. De um lado, professores angustiados e descobrindo caminhos para assegurar às crianças e suas famílias o que lhes é garantido por direito, orientados por leis e decretos. De outro, um governo despreparado que não consegue garantir esses direitos. Portanto, Brandão (2007, p. 9) escreve que:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas.

Entendemos, então, que não há como padronizar uma educação com modelo único, desconexo da realidade de cada creche/sociedade. Repensar a Educação Infantil em tempos de pandemia da COVID-19 com certeza não é tarefa fácil, tampouco reorganizar nossas ideias e responsabilidades. Entendemos que há em vigência leis que determinam como deve ser contemplada a Educação Infantil, mas, por outro lado, percebemos nos professores as angústias frente a esse novo desafio: aulas remotas para Educação Infantil? Atividades de recorte e cole sem nenhum significado? Estamos às voltas com os velhos paradigmas, enfrentamos discursos criteriosamente elaborados em que está sendo considerado unicamente o cumprimento do “currículo”, dando conta do que preconiza a lei: os 200 dias de aula ou 800 horas, e garantindo ao poder público políticas que contemplem a escolarização, o dever do estado, mas desconsiderando o real papel do professor da Educação Infantil, trazendo à tona a desvalorização destes profissionais.

Entendemos que, enquanto professores, devemos buscar maneiras de firmar nossa posição, considerando a criança como ator principal nesse processo. Pensamos que significativo seria disponibilizar nosso tempo para auxiliar as famílias e as crianças em atividades que realmente sejam significativas, identificando e buscando soluções para as reais necessidades da criança e da família, pois entendemos assim estar contemplando o nosso real compromisso, ser professor em tempo integral. Neste pensamento, a instituição pesquisada demonstrou preocupação em realizar as atividades de maneira a contemplar as crianças e suas famílias, conforme relata Esmeralda (2020):

O acompanhamento tem sido bom, em média 85% das famílias acompanham. A grande preocupação das meninas no momento de planejamento, nesse momento está sendo de interação. A pandemia também trouxe dificuldade, mas trouxe também uma oportunidade de aproximação dessa criança que às vezes não tinha o seu contato com os seus familiares. Percebo preocupação por parte das professoras de estar enviando sugestões de atividades em que o pai e a mãe, essas famílias se façam presente, que façam juntas. Então o que elas têm priorizam é a interação familiar com essa criança, a participação. Que foi um ponto muito positivo. Outro ponto positivo foi a aproximação dos pais com a professora de seu filho, tínhamos crianças matriculadas há dois anos, três anos, que a gente não conhecia os pais, e que passou a conhecer. Pais que passaram a conhecer a professora do seu filho. Vamos sair dessa pandemia com um olhar já diferenciado bem maior do que quando a gente iniciou, do que tínhamos, isso com certeza.

A pandemia do novo coronavírus nos trouxe inúmeros desafios, levando-nos a refletir nossas práticas e, sobretudo, evidenciou nossas limitações frente a uma educação midiática, em que interesses particulares, motivados pela disputa de poder, empobreceram ainda mais a educação ao enaltecer os discursos negacionistas, enfatizando-se a desvalorização dos profissionais da educação e colocando em xeque as árduas lutas e conquistas.

4 ENTRE A PRÁTICA DA CRECHE E AS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS

Para pesquisar, é necessário aprender a andar, dar os primeiros passos. Um bom jeito de começar é seguir os passos de outros, mais experientes, e imitá-los para aprender com o – e a partir do – que foi realizado. (DAL’IGNA, 2011, p. 53)

Ao iniciar esta seção, faremos um breve relato entre a prática da instituição creche, o trabalho desenvolvido pelos docentes durante a pandemia da COVID-19 e as entrevistas com as famílias.

Veiga-Neto (2002, p. 37) discorre quanto à importância da realização da pesquisa e afirma que “é importante – tanto para nós mesmos quanto para os outros que nos leem ou aos quais comunicamos o que fazemos – identificarmos em que paradigma(s) nos situamos em nossas pesquisas”. Assim, entendemos que o percurso que fizemos para realizar a pesquisa, a fundamentação teórica, os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, segundo Dal’Igna (2011, p. 54), “produzem efeitos na forma de conceber um tema [...] e nos modos de fazer a investigação”. Neste sentido, Corazza (1996, p. 125) faz uma afirmação:

[...] uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, dentre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, mas somos “escolhidas/os” [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou.

Neste trabalho, corroborado pelos autores teóricos, procuramos desenvolver a pesquisa nos afastando dos paradigmas e correntes epistêmicas que coadunam com as práticas existentes do saber/fazer e do discurso/prática. Neste pensamento, Foucault (2002, p. 56) disserta: “[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Ou, conforme Sommer (2005, p. 2), “[...] regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação das práticas discursivas escolares”.

Para desenvolver esta pesquisa, buscamos alguns autores referenciados na área da educação como Oliveira (2018), Piffer (2017), Weller e Otte (2014), Flick (2013), Veiga-Neto (2013), Minayo (2009), Fortkamp (2008), Sousa (2006), Corrêa (2002), Nazário (2002), Fischer (2001), Arroyo (2000), Kuhlmann Jr. (2000) e Weick (1995), para, assim, problematizar os aspectos que decorrem em relação à participação da família no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Aqui, mesmo que brevemente, é válido dizer que problematizar, para Foucault (2006, p. 270), é “o conjunto das práticas discursivas e não-discursivas que faz

qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento”.

Portanto, no que se refere à participação das famílias na creche, observamos o esforço da equipe gestora e professoras do CEIM em tentar contemplar nos trabalhos realizados a participação dessas famílias, dentro de suas limitações e observando o PlanCon – Edu/COVID-19, Planos de Contingência da Educação Municipal, realizando as atividades com vistas a atender às crianças e suas famílias e disponibilizando atividades e a distribuição de kits alimentação, kits estes sendo viabilizados e entregues aos responsáveis por cada família, quinzenalmente.

As atividades são organizadas pelas professoras, disponibilizadas de forma física para que, a cada quinze dias, as famílias possam vir à creche buscá-las para serem realizadas em casa. A equipe da creche organizou um calendário de forma a contemplar todas as turmas, evitando a aglomeração, disponibilizando recursos de informativos via WhatsApp, considerando as condições das famílias e oferecendo condições para que as mesmas pudessem ser realizadas com as crianças em casa, o que podemos observar nas narrativas das famílias entrevistadas, responsáveis pelas crianças matriculadas na creche.

A gente sabe que, em questão dos filhos, a gente está vendo um bom trabalho. Eu pelo menos estou vendo um bom trabalho, pelo menos com as atividades que está sendo enviada. Eu estou vendo o amor com que elas fazem. Carinho, atenção, o tempo que tiram para fazer aquilo, para que a família inteira possa interagir. É muito bom. Seria bom se o prefeito pudesse ajudar um pouco mais né? Eu acho assim, o que está faltando é um pouco mais de infraestrutura para que elas possam trabalhar melhor. Eu acho que se elas tivessem um espaço bom, adequado, com materiais disponíveis para isso, assim elas poderiam estar fazendo coisas muito melhor para os nossos filhos, em termos do aprendizado e educação deles. Elas estariam fazendo um trabalho melhor. Na verdade, já fazem, com o pouco que tem, imagine se tivesse mais. Então seria muito bom para eles, para o futuro deles seria muito bom. Eu estou gostando muito da maneira que as professoras encaminham as atividades. Sempre mandam o material junto, para que as crianças realizem as atividades. (RUBI, 2020)

Acredito que foi o ano mais difícil que teve para todos, tanto para as famílias quanto para as creches. Difícil para família, porque nós temos um trabalho, casa, filhos, a gente teve que mudar, foi difícil para muitas pessoas. A gente precisou dar suporte e auxiliar ela (minha filha), principalmente nas atividades. Acredito que esse foi um dos piores anos para educação. As atividades foram realizadas pelas professoras, as propostas que elas passaram, a gente teve um pouco de dificuldade para fazer, mas é porque tinha mudado, não estávamos acostumados. Não é porque essas atividades eram difíceis, não. A nossa maneira de ver as coisas eram diferentes. Então mudou o jeito de ver e fazer as atividades em casa. Para a criança também mudou, muito mais para criança. Mas acredito que ela fez um esforço tremendo para conseguir dar conta e a gente também. Mas deu tudo certo assim, com relação à minha filha. Apesar de não ser a mesma coisa de estar na escola tá

cumprindo, mas foi na medida do possível. Mas as atividades são bem elaboradas, as professoras sempre estão atentas. (AMETISTA, 2020)

Olha, a maioria das atividades eu não peguei, porque ou eu não sabia o dia da entrega, ou eu acabava esquecendo. Então para mim te dar uma resposta sobre isso vai ficar um pouco difícil, porque eu não peguei. Peguei uma atividade só, ali quando começou a pandemia, quando começou na verdade, peguei uma atividade que era sobre o corpinho da criança, até achei bem interessante, para desenhar, ensinar ele desenhar, porque ele vai desenvolvendo, porque ele tem dificuldade na fala. Depois não peguei mais, porque como não estava tendo mais aula, achei que não era necessário fazer. Não, porque todos eles são pequenininhos daí eles já estavam ali né, elas estavam ensinando, e tudo. Não sei se é o correto, se não for atividades eu até acho que é melhor não levar tarefa em casa, porque é melhor fazer na escola mesmo né, porque na verdade vou ser bem sincera, eu acho que cabe a mim também fazer. Mas como te falei, é difícil porque tenho outras crianças pequenas e não tenho tempo para fazer, melhor na escola. (DIAMANTE, 2021)

Como podemos observar nas narrativas das entrevistadas, duas das mães entrevistadas reconhecem o esforço das professoras no intuito de promover atividades que contemplem as necessidades das crianças e percebem a importância delas. No entanto, uma mãe entrevistada esclarece que não tem o entendimento no que se refere à sua participação, bem como a relevância dessas atividades na vida de seus filhos.

Entendemos, assim, a necessidade de atividades planejadas em acordo com a realidade vivenciada por cada instituição e com as condições econômicas e sociais do público atendido. Observamos que, embora as professoras se organizem de maneira a oferecer sugestões de atividades, não alcançam seus objetivos na totalidade, pois parece faltar nessa relação a escuta, por parte da instituição, das reais necessidades das famílias atendidas. Não estamos negando o esforço das professoras e da creche em acolher essas famílias, no entanto, conforme Castro e Regattieri (2009, p. 35), “[...] na medida em que a escola defende seu lugar de protagonista e abre poucos canais de escuta sobre o que os pais têm a dizer, esse acolhimento fica num nível muito superficial”.

Desta forma, quando nos propomos a descrever por meio da análise de narrativas as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras e pela creche pesquisada, observamos que, no material empírico coletado, conforme escreve Dal’Igna (2011, p. 94), no que se refere à parceria entre creche e família, “É interessante perceber que as pesquisas citadas anteriormente [...], não problematizam a relação em si, pois partem do pressuposto de que ela é uma relação natural, boa em si mesma, e deve ser promovida [...]”, assim, o trabalho pedagógico realizado pelas professoras fica desvinculado à realidade, pois há entendimentos diferentes por parte de pais e professoras, como abordados nesta dissertação.

Conforme estudos realizados, a história nos mostra a vinculação das creches como ambientes de assistencialismo, principalmente quando se trata de crianças mais pobres, atribuindo às creches a função de educar, desvinculando a responsabilidade das famílias. No entanto, o cenário atual nos leva a refletir sobre essa questão, evidenciando a grande responsabilidade social que as instituições de Educação Infantil desempenham, não podendo mais serem compreendidas apenas como espaços de assistencialismo ou para suprir à ausência familiar. Neste sentido, Souza e Conte (2017, p. 30) escrevem:

Apesar de a Educação Infantil estar perdendo o estereótipo de assistencialismo e sendo valorizada em seu papel no desenvolvimento das aprendizagens infantis, ela não substitui a família. Ao contrário, ela deve complementar a ação da família, sendo ambas corresponsáveis pela educação das crianças.

A partir dessa ideia, entendemos que a relação creche e família, descrita nesta pesquisa, torna-se fator primordial para garantir às crianças a constituição como sujeitos de direito e autores de sua própria história.

5 MAPEANDO O PERCURSO: DESENCONTROS, ENCONTROS E ENCANTOS

Qualquer que seja a origem de seu ponto de partida, o que nos move é a chegada. Nestas constantes idas e vindas, leituras, pesquisas e desconstruções do que tínhamos como incontestável e factual, percorremos em busca de aporte teórico para investigar o objeto da pesquisa aqui atribuída: perceber como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, ponto de partida desta dissertação. Instigados por esse pensamento, nesta seção farei os apontamentos dos caminhos percorridos para alcançar os objetivos desta pesquisa, vislumbrando, assim, dar conta de responder a essas interrogações.

Durante a investigação, aportada nas entrevistas semiestruturadas, na revisão da literatura e nos documentos que orientam os caminhos da Educação Infantil, verificamos que mesmo creche e família concordando em alguns aspectos e considerando a importância de se estabelecer uma relação de parceria entre ambas, visando contribuir no processo de aprendizado e socialização das crianças, a pesquisa encontrou desarticulação entre as orientações legais que regem a Educação Infantil, a proposta pedagógica da creche, as expectativas da família e as práticas relatadas pelas entrevistadas. Diante disso, utiliza-se da argumentação de Silva (2003, p. 79), quando escreve que o pesquisador:

[...] não é concebido como alguém que, de fora da situação, produz conhecimento sobre ela. Ele está implicado nesse processo de produção da narrativa do participante, com suas intervenções, sorrisos, posturas, enfim, com a simples presença e com os discursos que essa presença evoca quando e no confronto com o participante. Discursos sobre a cor da pele, gênero, classe social, profissão.

Percebemos a importância de nossa pesquisa nos relatos das professoras e das famílias, quando, na transcrição das entrevistas, observamos a falta de clareza por parte de ambas as instituições no que se refere à relação entre creche e família, bem como o que cada uma considera relevante nesse processo. Desta forma, a transcrição minuciosa das entrevistas norteou a análise das narrativas. Segundo Bastos e Biar (2015, p. 107-108):

O pesquisador que empreende uma análise de narrativas pode, dentre outras coisas, investigar a emergência de narrativas nos diferentes contextos de pesquisa. Pode ainda observar em que medida os procedimentos descritos na literatura se mantêm, ou não, nas falas em análise [...]. É possível também observar como as narrativas se relacionam com os tópicos das interações em curso [...] e analisar como funcionam em relação ao que está sendo dito [...]. Essa descrição, que se dá em nível microanalítico, sobre as relações observáveis entre narradores e ouvintes, pode gerar extrapolações sociopolíticas sobre, por exemplo, como se constroem, interacionalmente, as relações de poder entre os participantes.

Aportados na análise de narrativas como possibilidade para arguir sobre o tema proposto, optou-se, a partir da literatura, por realizar entrevistas semiestruturadas, ouvir, analisar e transcrever o material coletado, para que pudéssemos captar nas narrativas as falas das entrevistadas e, quando necessário, transcrevê-las de maneira literal. As gravações das entrevistas passaram por uma análise individual, de maneira a contemplar os objetivos já descritos nesta pesquisa. Corroborando a nossa intencionalidade, Rese *et al.* (2010, p. 14) conceituam que:

[...] Compreender a estratégia como um todo é, assim, analisá-la nos níveis micro e macro. Nesse sentido, a análise de narrativa parece contribuir também, fundamentalmente porque os achados revelam que cada narrativa individual apresenta aspectos do indivíduo, de sua história de vida, ao mesmo tempo em que essa voz individual entoa também aspectos da grande narrativa organizacional, permitindo que seja escrita uma narrativa organizacional a partir das narrativas individuais [...].

Durante as narrativas, foi possível observar que, embora as professoras percebam a Educação Infantil como espaço fundamental para a criança como sujeito de direitos, ainda há presente em suas práticas, mesmo que involuntariamente, um caráter assistencialista³, benevolente. Neste sentido, Gonçalves (2014, p. 24) já afirmou que:

[...] Os estudos da área vêm contribuindo significativamente para que se revejam concepções acerca das ações que envolvem o cuidado e educação no interior das creches. Tal concepção, apesar de uma aparente superação, ainda permanece no imaginário de muitos professores, perpassando os muros das instituições e permeando as práticas pedagógicas [...].

Mediante o exposto, as professoras defendem que a maioria das famílias atendidas percebe a creche como sendo unicamente um lugar que presta uma caridade às famílias pobres que precisam trabalhar para promover sua existência. Assim, as famílias vislumbram um espaço assistencialista, responsável pelos cuidados maternos. As entrevistas com as professoras também evidenciaram a caracterização de algumas famílias como não participativas e desinteressadas na relação com a creche, reportando à creche os cuidados com seus filhos, compreendendo suas responsabilidades tão somente quando percebem algo que consideram não coerente com as práticas das professoras, o que nos traz a seguir à narrativa de Quartzó (2020):

³ O historiador Kuhlmann Jr. (1998), em análise das motivações para a constituição do que hoje consideramos a primeira etapa da Educação Básica – a creche e pré-escola –, evidencia que, dentre os aspectos que demarcam a conjuntura do aparecimento das instituições de Educação Infantil, está a ligação/relação da maternidade e o trabalho feminino, mas não só, pois se pode destacar ainda um conjunto de fatores como a consolidação da sociedade capitalista e seus muitos desdobramentos. A partir dos seus estudos históricos, tem-se a informação de que o Jardim de Infância, uma proposta criada por Froebel, seria por excelência uma instituição com uma função educativa, já as creches e escolas maternas seriam assistencialistas e, por conseguinte, não educativas.

A falta de pulso firme, porque a gente tem muitos pais que chegam aqui com as crianças dormindo de manhã, porque a criança foi dormir muito tarde. Eles não têm um pulso firme para pôr essa criança para dormir mais cedo. E isso atrapalha totalmente a rotina.

Esmeralda (2020) reforça esse pensamento em sua fala:

É esse assistencialismo, é o vizinho que tem que me arrumar um berço, uma amiga que tem que fazer um chá porque tem que me dar fraldas. Porque tem que me dar isso, aquilo, aquele outro. E aí vem a creche, como uma válvula de escape, onde eu vou colocar o meu filho, eu vou fazer cobranças. Porque eu quero que, na creche, ele tenha um vínculo afetivo e tal. Eu quero que seja bem alimentado, bem cuidado. Então, a minha responsabilidade de pai é cobrar de quem está atendendo meu filho, cinco dias por semana, oito horas por dia. Saiu dali, o meu filho passa a ser aquele fardo a mais que eu carrego no meu cotidiano, lá na minha carga. Então começa essa coisa que não se acompanha, que se reza para amanhecer, chegar outro dia. E, no dia seguinte, muitas vezes essa criança vem suja, xixi noturno e tudo mais. Porque a professora troca, porque a professora já está acostumada. Pobre mãe, coitada. Ela já tem muitos afazeres, está muito atarefada com essa família, que, quando cobrada de suas responsabilidades, põe a desculpa: olha pra mim, eu preciso de ajuda, eu estou amamentando, eu estou fraca. Mas isso ela está me falando já com uma gestação de quatro, cinco meses. E com outra criança ainda amamentando. E, a partir do momento que nasce, ele é problema do governo, o governo que dê conta, eu não tenho nada a ver, ele é obrigado a me dar [assistência]. Então o CEIM é obrigado a me dar a melhor alimentação, a melhor professora, e a professora é obrigada a dar a melhor alimentação. E eu? Eu me isento. Então fica muito fácil, o CEIM atende. De certa forma, o sistema está sendo injusto com essas famílias. A gente acaba meio que trabalhando com a apologia de que: não atendam seus filhos, que o Estado atende. Então, assim, é algo a se pensar, de certa maneira estamos trabalhando para que isso aconteça.

Percebemos, por meio desse relato, que as professoras compreendem a necessidade de uma ampliação das políticas de assistência social para que as crianças possam acessar seus direitos, e isso inclui tanto as condições de vida na família como as condições de oferta do atendimento nas creches e pré-escolas. Desta forma, o entendimento dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, referente a suas participações nas atividades elaboradas e desenvolvidas na creche e como estes percebem as práticas pedagógicas das professoras, é fundamental para a aproximação dos pais com a instituição. Voltar os olhos para essa dinâmica, segundo Oliveira (2014, p. 17), requer que:

A parceria entre os educadores e os pais deve ser baseada na confiança, na sinceridade e no respeito mútuo, havendo uma constante partilha de informações sobre o desenvolvimento da criança, do seu estado de saúde, do seu crescimento, comportamentos etc. Esta partilha proporciona na criança, nos educadores e nos pais uma confiança que se reflete nos seus papéis e que promove na criança um desenvolvimento social, físico e emocional mais completo.

Enquanto pesquisadora e professora da Educação Infantil, ouvir o relato das pesquisadas nos propiciou acolher essas narrativas, permitindo-nos a análise de nossa própria prática. A

partir destas observações e da transcrição das entrevistas, foi possível observar que essa parceria está vinculada, como aponta Dal’Igna (2011, p. 12), “na produção da parceria família-escola, que opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada — a família tem que participar da vida escolar de seus filhos de determinadas formas”. Assim, apresentaremos a seguir as análises, fundamentadas em Bastos e Biar (2015).

A partir do caminho percorrido até aqui, com as entrevistas semiestruturadas e dados coletados no PPP da instituição, observamos nas narrativas momentos descontextualizados por parte das entrevistadas e no texto do PPP, no que se refere ao entendimento desta parceria/participação entre creche e família. De acordo com Paro (2007, p. 30), essa parceria:

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano.

Observamos nas narrativas a presença, de modo incisivo, na fala da maioria das entrevistadas, da compreensão de se delegar à figura materna a responsabilidade dos cuidados com as crianças, observando como participativas no contexto da creche as famílias que se preocupam com o bem-estar das crianças atendidas, passando despercebidas no que se refere a outros modos de participação, bem como as especificidades de cada instituição. Neste sentido, Cerisara (1999, p. 17) discorre:

Se é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função, as instituições de educação infantil têm uma especificidade que as torna diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças.

Arroyo (1994, p. 89) compreende que:

O Estado, complementando a família, tem de cuidar da infância, pois o trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Surge, portanto, a infância como categoria social, não mais como categoria familiar. A reprodução da infância deixa de ser atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem que cuidar da infância.

Assim, o PPP da creche (2020, p. 15) traz como um dos papéis da instituição:

[...] criar meios que possibilitem a participação efetiva da família, transmitindo segurança e credibilidade sobre a proposta trabalhada, sanando as curiosidades e

dúvidas apresentadas por elas; compartilhando os sucessos e as dificuldades que o trabalho apresenta. Fazendo desta parceria uma colaboração mútua, em que a família também possa interagir e intervir neste processo de desenvolvimento da criança. É compreendendo esses elementos que norteiam a relação família-criança-sociedade que a instituição tem a oportunidade de dialogar com a família a sua proposta educacional. Para isso, faz-se necessária a articulação de meios que proporcionem a contribuição mútua da família e do CEIM para o desenvolvimento do educando, objetivando pensar formas de complementarem-se como instâncias de vivências da infância.

Percebemos, então, uma compreensão não muito clara, evidenciada nas práticas efetivadas pelas professoras quanto aos entendimentos que possuem em relação às políticas públicas e as ações descritas no PPP da instituição voltadas para o acolhimento das famílias, principalmente no que se refere à participação dos pais na creche e na vida de seus filhos. São práticas ainda pautadas em um modelo padronizado de família, desvinculadas do contexto histórico. Com o objetivo de explicar melhor nossa percepção, traremos nas transcrições das narrativas das famílias pesquisadas o que pensam em relação à participação das famílias na creche.

Quadro 1 – Percepções, participação e narrativas

Pseudônimo	Como você participa das atividades realizadas na creche? O que você entende por participação dos pais nas atividades desenvolvidas pela creche?
Ametista – RF	<i>Acredito que a gente tem uma boa relação com os professores, respeitando os professores, respeitando o trabalho que eles fazem, a gente, de certa forma, já está ajudando. Sempre que preciso, eu estou sempre disposta, gosto de ajudar, sempre que preciso, sempre que me chamam, estou participando. Nas reuniões que tem, a gente vim, colocar as nossas ideias, ouvir o que elas têm para apresentar, porque como elas estão aqui a maior parte do tempo, elas veem o que falta. É claro que tem muitas coisas que não depende do professor, não depende da escola. Muitas coisas elas veem o que está faltando, e é nosso dever contribuir como pais, principalmente na participação. Vir participar das reuniões, sempre estar atentos nas atividades realizadas pela creche. Porque a gente está sempre esperando que o professor faça, e as famílias muitas vezes estão deixando de lado seus compromissos. Faz parte dos pais contribuir para as atividades na creche, sempre que solicitados. Nas festas da escola, sempre que tem a gente contribuí, colabora, acredito que é desta forma que participamos. Tem tantas outras, respeitar os horários, também é uma maneira de participar.</i>
Rubi – RF	<i>Minha participação? Eu venho nas reuniões, eu participo quando tem atividades para fazer em casa, daí todos em casa procuram se envolver, pais, irmãos. Eu gosto da minha relação com a creche.</i>
Diamante – RF	<i>Eu acho que ambas as partes têm que fazer seu trabalho. Tanto em casa como na creche. Se um ensina diferente, a criança já cresce com a dúvida de que qual é o certo. Cabe também ter reunião, essas coisas assim, para saber como é em casa, na escola, para aprender junto. Eu participo das reuniões quando as professoras colocam que tem reunião, eu venho, procuro participar. Quando tem momentos de festa, fim de ano, para as crianças vir, para ver as crianças se apresentar. Eu não ajudo muito eles nas atividades, porque como eu tenho os dois pequenos e tenho duas maior também para atender, para mim é um pouco complicado. Fica um pouco difícil de dar atenção para todos, porque a gente em casa tem outros afazeres, e elas estão com tempo disponível para isso, para ensinar, cuidar, é serviço delas.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Tanto nas narrativas das famílias quanto no relato das professoras, percebemos uma abertura para a relação entre creche e família, embora essa participação esteja vinculada aos momentos em que as mães deixam as crianças na creche, em reuniões de pais, festas organizadas pela creche em datas comemorativas, ou seja, momentos que ocorrem somente quando necessário, ou por convocação. Logo, encontramos vestígios de desarticulação entre as práticas pedagógicas e os estudos que norteiam essa relação, considerando que a complementaridade somente é compreendida, por ambas as instituições, conforme Fortkamp (2008, p. 90), “[...] na relação da família com a creche, que se articula com a complexidade da vida das famílias, as quais, na luta pela sobrevivência diária, amparam-se na creche como espaço de alívio das condições extremas de pobreza”.

Para as famílias, evidencia-se o entendimento de que a creche é responsável pela criança em tempo integral, considerando, além dos cuidados de higiene, alimentação e educação, um espaço para que a criança promova sua autonomia, interagindo com outros grupos além do campo familiar, percebidos pela maioria das famílias como fator importante para o desenvolvimento da criança. Tal afirmação está clara na narrativa de Diamante – RF (2021): *“Cabe também ter reunião, essas coisas assim, para saber como é em casa, na escola, para aprender junto. Eu participo das reuniões quando as professoras colocam que tem reunião, eu venho, procuro participar [...]”*. Em consonância com essa narrativa, Rubi – RF (2020) colabora: *“As atividades que são elaboradas na creche para criança eu considero muito boas. Eu participo, quando tem atividades para fazer em casa, essas coisas, todos participam. A gente procura se envolver. Eu participo das reuniões”*. Ametista – RF (2020) reforça esse pensamento quando relata:

Acredito que a gente tem uma boa relação com os professores [...] Sempre que preciso, eu estou sempre disposta, gosto de ajudar, sempre que preciso, sempre que me chamam, estou participando. Nas reuniões que tem, a gente vem, coloca nossas ideias, ouve o que elas têm para apresentar, porque como elas estão aqui a maior parte do tempo, elas veem o que falta. É claro que tem muitas coisas que não depende do professor, não depende da escola. Muitas coisas elas veem o que está faltando, e é nosso dever contribuir como pais, principalmente na participação. [...] Faz parte dos pais contribuir para as atividades na creche, sempre que solicitados. Nas festas da escola, sempre que tem a gente contribui, colabora, acredito que é desta forma que participamos. Tem tantas outras, respeitar os horários, também é uma maneira de participar.

De acordo com as professoras entrevistadas, observamos uma preocupação recorrente aos cuidados de higiene, alimentação, sono das crianças, priorizando essas ações, passando a maior parte do tempo para assegurar esses cuidados, preocupadas de certa forma, em legitimar o desejo das famílias de que seus filhos sejam cuidados, educados e que, ao retornarem para

suas casas, as crianças estejam preparadas para dormir, e, ao acordar, prontas para retornar a creche, aos cuidados das professoras. Sob a ótica das professoras, parece que estas percebem as famílias desinteressadas em participar efetivamente da vida escolar de seus filhos, pois para Bahia, Magalhães e Pontes (2012, p. 23):

Essa visão acerca dos familiares merece reflexão, pois se eles são considerados desinteressados e irresponsáveis com as questões relacionadas aos filhos, possivelmente poucos esforços serão empenhados para envolvê-los na creche, e esta não irá aproveitar as contribuições que a família pode oferecer-lhe.

Na visão de Casanova (2016, p. 47):

Encontra-se, aqui, a dualidade na relação creche e famílias. Por um lado, as famílias são caracterizadas no contexto da pós-modernidade como não tendo uma identidade fixa, transformando-se continuamente à medida que interagem com os sistemas culturais que as rodeiam. Por outro lado, a creche entende as famílias de forma generalista, como uma instituição em que todos os indivíduos agem da mesma maneira. Pode-se dizer que a creche planeja ações de interação com um tipo de família e descartasse a ideia de que a creche está constantemente relacionando-se com as famílias no plural.

Essa percepção se faz presente na narrativa de Esmeralda (2020):

Eu sei que a anos atrás, as famílias eram estruturadas. Hoje nós já temos, tanto na creche como na escola, a estrutura familiar já vem. Mas o que a gente nota hoje, muitas crianças dependentes de tios, de avós, para seu cuidado diário. O CEIM é responsável para que eles fiquem ali as oito horas, então os professores cuidam, porque eu não tenho tempo, estou cansada, o trabalho, tudo, o estresse do dia a dia, me impedem de participar da vida de meu filho na creche.

Jade (2020) aponta:

Em outros anos, eu já tive, por exemplo, pais que delegavam para o filho mais velho vir buscar a criança, e ser responsável por aquela criança. Em outros anos, essa falta do pai vir aqui, até a escola conversar e participar das coisas. A gente tem que estar chamando. Aí entra uma questão de conhecer a família, eu acho complicado eu falar em si. Mas daí a gente percebe a realidade da família, que é uma coisa que sempre se repete. Por ter vários filhos etc. Na minha opinião, parece que há o descomprometimento por parte da mãe. A gente sempre foi aberto, às vezes ela vem até o portão, daí conversamos, então, falta de acesso nosso em si, não entendo que seja.

Nesta mesma perspectiva, Quartzzo (2020) relata:

Infelizmente temos os pais que chegam aqui, largam, soltam as crianças e não querem nem saber. Não perguntam nada, pegam essa criança, vão para casa e

pronto. E tem mais, se aparecer um arranhão ainda acham ruim, e daí vêm querer conversar, saber o que aconteceu. Mas só nesse sentido. Infelizmente a gente sabe que não há muito interesse em participar.

Contrapondo-se as narrativas acima, Ágata (2020) verbaliza:

É complicado, os pais parecem não valorizar a importância das atividades na primeira infância, por estar voltadas a brincadeiras e interações. Talvez não compreendam porque não estão explícitas no planejamento atividades de leitura e escrita. Não julgamos por isso, mas é uma pena, porque consideramos importantíssimo para o desenvolvimento dos pequenos. Sem considerar que as crianças amam realizar as atividades.

Deste modo, quando refletimos sobre a fala das professoras, evidenciamos a relevância do nosso problema de pesquisa, por considerar que a parceria entre creche e família se efetiva a partir do conhecimento que as professoras possuem em relação aos diferentes tipos de famílias atendidas, suas especificidades, o meio no qual estão inseridas, os resultados e expectativas que essas famílias esperam da creche. Contudo, as mães entrevistadas não se referem à creche de forma negativa, pois entendem que:

Na visão delas, a ideia de professora está associada à de “mãe” [...], essa associação refere-se ao papel educativo que ambas exercem na educação da criança [...]. Nesse sentido, percebe-se que para as mães o papel da professora não está restrito ao cuidado e nem tão pouco à transmissão do saber sistematizado, mas à formação geral da criança [...]. (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2012, p. 24)

Amparadas nos discursos que legitimam suas falas, as famílias percebem na creche respaldo para dividir a responsabilidade de cuidar e educar as crianças, e, quando há ações que permitem a participação efetiva na vida escolar de seus filhos, colocam-nas em processos de exclusão e de negação de seus direitos nas políticas públicas, sem condições para assegurar uma vida minimamente digna, sem compreender realmente o papel que lhes cabe, acabando por transferir para a creche essa responsabilidade. Assim, Casanova (2015, p. 34068) escreve: “A creche então é procurada pelas famílias como uma ajuda. Ajuda tanto ao que se refere às crianças quanto uma ajuda financeira às famílias que não tem condições de pagar alguém para oferecer este cuidado enquanto estão trabalhando”. É neste contexto que encontramos presente nas narrativas das mães entrevistadas o seu entendimento em relação à creche, conforme a narrativa de Diamante (2021):

Eu acho que ambas as partes têm que fazer seu trabalho. Tanto em casa como na creche. Se um ensinar diferente, a criança já cresce com a dúvida de que qual é o certo. [...] Eu

não ajudo muito eles nas atividades, porque como eu tenho os dois pequenos e, tenho duas maior também para atender, para mim é um pouco complicado [...].

Concordando com esse pensamento, Rubi (2020) registra:

Eu gosto da creche, dá um estado de independência para ele [...] eu noto a diferença do que não fez a creche para o que fez, em termos assim de ser mais comunicativo, eles são mais comunicativos. Ele já aprende a se virar mais, com mais facilidade. Além disso, a creche oferece as refeições na hora certa, a higiene, tudo. Assim eu posso trabalhar tranquila.

Ametista (2020) reforça:

Essas crianças na creche recebem alimentação adequada, cuidados de higiene, aprendem a se relacionar com os outros, dividir. Em casa, ficam muito tempo na televisão, na rua. [...] acredito que, na creche, os pais encontram um apoio para deixar seus filhos, poder trabalhar tranquilos, sabendo que estão sendo bem cuidados, aprendendo.

Portanto, podemos observar a incompatibilidade do entendimento que ambas as instituições, creche e família, têm em relação à participação dos pais na creche e na vida de seus filhos. O PPP da instituição descreve as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras e como as famílias estão inseridas nesse processo, mas não deixa claro como ocorre essa complementaridade.

Nas narrativas das entrevistadas, percebemos esse movimento que ocorre por meio de reuniões de pais, eventos realizados na creche, na comunicação entre mães e professoras ao deixarem seus filhos na instituição, nos registros realizados nas agendas das crianças. No entanto, não encontramos no PPP vestígios de outras formas de participação que tenham relação mais direta com as práticas educativas realizadas na instituição quanto à participação efetiva das famílias na creche, tampouco o lugar que ocupam na elaboração desse documento. Como descrito no PPP (2020, p. 9):

Com a preocupação de oferecer uma educação de qualidade para nossas crianças, é necessário desenvolver ações a fim de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil de acordo com a faixa etária conforme proposta da BNCC, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. [...] a creche é uma instituição, cujo objetivo está em priorizar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na sua integralidade. Portanto, tem por finalidades: educar, cuidar e brincar, socializar, incluir, estimular hábitos e atitudes que façam as crianças adquirirem sua autonomia, bem como o respeito às diferenças pessoais e socioeconômicas existentes no mundo que as cerca. Para tanto, torna-se necessário comprometer-se com a construção de uma proposta pedagógica que fomente as potencialidades de cada criança, canalizadas por meio de aprendizagens significativas e lúdicas, em consonância com os respectivos níveis educativos e o contexto

sociocultural de cada criança. Uma prática educativa que entenda e respeite a especificidade e o tempo de aprendizagem de cada criança, que reconheça a criança como um sujeito histórico, de potencialidades, que traz consigo influências dos conhecimentos herdados do meio social em que vive e portadora de grande capacidade de transformação da realidade. Propiciando, assim, um desenvolvimento integral do sujeito.

Esmeralda (2020) concorda com esse pensamento quando narra:

A gente segue as orientações da Secretaria da Educação, trabalha na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, e hoje o que a gente segue são os planejamentos alinhados à BNCC. Mas sempre naquele tripé de cuidar, educar, brincar, orientados pela BNCC, com vistas bem maiores nos campos de experiência, que eu acho que foi um lado positivo que a BNCC trouxe, esses campos de experiências, onde o que a gente vai começar abordar é essa interação. Eles te dão um norte para trabalhar com a criança, que no planejamento deve estar descrito como conhecer, interagir, brincar. Nós, professores, devemos conhecer esses campos de experiências, os direitos de aprendizagem. Os planejamentos são quinzenais, a gente procura sempre seguir uma temática nesse planejamento quinzenal para que as coisas não fiquem desencontradas, estar sempre fazendo a conexão. Se você pega um objeto de conhecimento, vamos buscar conhecê-lo de forma integral, não de maneira solta.

Jade (2020) afirma algo semelhante:

Em certa medida, sim, isso é um processo lento. Quando eu comecei, eu não tinha tanta abertura e tanto conhecimento de como trabalhar. Dessa forma, a graduação e as trocas de experiências com as demais professoras trouxeram esse entendimento. Então, desde o começo, como que a gente pensa as atividades e a Secretaria veio com isso, bem, quando a gente pensa em Educação Infantil, não são atividades prontas, já sai da base. A base já traz que a criança se desenvolve por meio das interações e das brincadeiras. Aqui na creche, quando a gente prepara as atividades, temos como princípio os eixos norteadores. Quando a gente está aqui na escola, a gente faz muito essas interações e brincadeiras. Então o que se destaca em nossas práticas são essas interações e brincadeiras. Porque a criança aprende no cotidiano, por meio das brincadeiras. Então isso é um processo, não digo que sempre eu pensei assim, também, foi por meio do estudo que eu comecei abrir meus pensamentos, refletir. Porque antes também, até pouco tempo, era uma coisa mais retraída, mais escondida. Não se falava tanto em trabalhar as diferenças. Então é um processo. Acho que a gente tem muito o que caminhar ainda quanto a isso, mas o mais importante é que a gente já começou a abrir nossa cabeça para isso. O conhecimento está mais evidente, o respeito as diferenças também, então isso é muito importante porque a gente tem que trabalhar com as crianças, a questão do respeito às diferenças.

Quartzo (2020) continua:

Eu acredito que sim, inclusive a questão de ter sido instituído pela Secretaria da Educação o “dia de quem cuida de mim”, já é um ponto no qual evidencia o cuidado que as professoras e equipe gestora têm para atender as necessidades das crianças e suas famílias. Particularmente sempre observei esse cuidado, meu planejamento é desenvolvido para contemplar um período de quinze dias, ou seja, é quinzenal. Sempre orientada pelos encaminhamentos da Secretaria da Educação, tendo como princípio os eixos norteadores.

Considerando sempre o brincar, criar, o faz de conta, a ludicidade, com menos atividades em papéis e mais atividades lúdicas.

Ágata (2020), contrapondo-se às narrativas anteriores, referindo-se às práticas pedagógicas da creche, relata:

O planejamento é quinzenal, tendo por base os campos de experiências e os direitos de aprendizagem, por vezes, diria, um tanto engessado. A intenção, na grande maioria das vezes, é contemplar os diferentes tipos de famílias atendidas, no entanto, nem sempre se consegue. Talvez o despreparo, falta de conhecimento seja um dos fatores que contribui para essa realidade de não contemplar. Entendo que nossa prática pedagógica deve estar voltada de maneira a permitir ao sujeito construir seu conhecimento, e não simplesmente uma reprodução de “conteúdos e atividades” propostas. Basicamente seguimos as orientações da BNCC. Penso que, nas formações continuadas para os professores, deveriam ser abordados temas do dia a dia das creches, temas relacionados ao atendimento das famílias, desenvolvimento infantil, atendimento a crianças com necessidades especiais (intelectual, motora, física), cognitiva), sinto falta desses componentes, algumas vezes são abordados, mas ficam mesmo na troca de experiência entre as professoras, ficam muito no senso comum.

Em se tratando da participação das famílias na creche, a narrativa das professoras entrevistadas parece seguir o mesmo pensamento, pois compreendem que a maioria das famílias participa das atividades propostas. No entanto, argumentam que a creche está localizada em uma comunidade bastante carente, relatando que muitos pais trabalham fora e, por isso, as atividades realizadas durante o horário de permanência das crianças na creche reduz a participação das famílias.

As professoras verbalizam o empenho em realizar e desenvolver um planejamento que contemple os direitos de aprendizagem seguindo as orientações da BNCC e diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do município, e que estas atividades fiquem claras para as famílias e crianças, evidenciando que elas devem despertar nos adultos interesse, para que este sintam-se motivado e realize com a criança a troca de experiências.

Referindo-se ao atendimento aos diferentes tipos de família, Jade (2020) e Ágata (2020) relatam que há uma preocupação em contemplar essa diversidade, no entanto, consideram que o tema não é abordado nas formações para os professores, assim, compreendem que o modelo de família nuclear ainda persiste na Educação Infantil. Isso está presente nas atividades desenvolvidas por grande parte dos professores, que têm vícios em suas práticas, motivados por um modelo padronizado, universalizado de ensinar. Logo, julgam que há um longo caminho a percorrer com vistas ao tema pesquisado, pois consideram o êxito na relação entre creche e

família no entendimento, por parte dos profissionais da Educação Infantil, da importância que os diferentes tipos de famílias atendidas na creche exercem sobre suas práticas. Na opinião de Marcos e Marin (2015, p. 195):

Ao ensinar o que é família com base no modelo idealizado, o nuclear, ou não ser capaz de englobar nas suas discussões sobre o tema as novas configurações familiares, a instituição de Educação Infantil pode confundir as crianças, ao desconsiderar a sua família e influenciá-las a transformar a sua concepção pessoal de família. [...] A não aceitação, por parte dos educadores infantis, dos novos arranjos familiares como possibilidades de famílias saudáveis e adequadas ao desenvolvimento infantil é um fator impeditivo para o relacionamento entre as instituições de Educação Infantil e a família.

O trabalho realizado pela creche, na concepção das famílias entrevistadas, é percebido como eficiente e bem elaborado. Rubi – RF assim o descreve: “*Gosto da maneira como elas recebem as crianças, do carinho com que elas preparam as atividades, não tem como você não se envolver e ajudar*” (RUBI, 2020).

Diamante – RF (2021) afirma: “*Elas procuram dar uma atenção especial, sempre são bem atenciosas*”, e Ametista – RF (2020) reforça:

A grande maioria das professoras, não dá para dizer todas, mas a grande maioria segue as orientações dadas pelo município. Tem coisas que a gente não consegue acompanhar. Mas em relação a minha filha eu não tive problemas, tudo o que é proposto é de acordo com a idade das crianças.

Portanto, ao analisar as entrevistas, podemos considerar que a relação entre creche e família se encontra em elaboração, uma vez que ambas as instituições percebem a importância dessa relação, no entanto, não têm claros os meios para efetivar essa complementaridade, pois, segundo Fortkamp (2008, p. 91), a complementaridade se dá na:

[...] compreensão das famílias quanto à complementaridade de sua relação com a creche, incluindo-se a dimensão dos direitos: das crianças, das mães e de pais trabalhadores, que assumem o cuidado e a segurança; a dimensão pedagógica, ou seja, de socialização e educação da criança em espaços institucionais complementares à família; além da dimensão política, que implica compensação de “carências” de crianças e de suas famílias, de diferentes naturezas (econômicas, psicológicas, culturais, linguísticas).

Ainda nos reportando a esse pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010, p. 17) orientam que: “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”, na observância das diretrizes:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (MEC, 2010, p. 17)

A Política Nacional de Educação Infantil, entre suas diretrizes, em consonância com a CF (BRASIL, 1988), com o ECA (BRASIL, 1990) e com a LDB (BRASIL, 1996), orienta: “a Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (MEC, 2004, p. 17).

Considerando o material empírico e nos estudos realizados por Piffer (2017), Dal’Igna (2011) e Fortkamp (2008), observamos que, embora a educação brasileira tenha avançado de maneira progressiva no que se refere às políticas públicas para organizar o atendimento às crianças, especialmente para atender os bebês e crianças bem pequenas, ainda há um longo caminho a ser percorrido para se alcançar os direitos básicos para a Educação Infantil. É necessária formação continuada para os professores voltada aos interesses da creche, políticas públicas direcionadas e inserção da Educação Infantil com vistas a perceber a complementaridade como prática e estratégia educativa, constituindo-se como aspecto fundamental na relação entre creche e família.

Assim, concordando com o pensamento das autoras mencionadas anteriormente, consideramos a urgência de políticas públicas eficazes voltadas à primeira infância, importante etapa da Educação Básica, que viabilizem condições dignas às classes sociais menos favorecidas, oportunizando o desenvolvimento da criança como sujeito de direito. A falta de vagas nas creches impulsiona a desigualdade social, e entendemos que fica cada dia mais evidente a necessidade das mães em deixar seus filhos nas creches para ir em busca de trabalho para contribuir na renda familiar.

Portanto, investir em políticas públicas que viabilizem a permanência dessas crianças na creche contribuirá para quebrar o círculo da pobreza, e, conseqüentemente, permitirá a essas crianças o que preconiza as DCNEI (MEC, 2010, p. 17): “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”. Por conseqüência, permitirá à criança

usufruir dos seus direitos enquanto sujeito, pois uma sociedade que oportuniza a seus sujeitos condições de vida com igualdade de direitos estará contribuindo para a redução da desigualdade social.

Embora as políticas públicas no que se refere à primeira infância venham ganhando notoriedade no âmbito da educação, ainda há muito para ser feito. Então, percebemos na relação entre creche e família um caminho para uma metodologia que podemos chamar de facilitadora, em termos de práticas educativas para se constituir um fazer pedagógico em que se configura a consolidação de atividades que possam favorecer as relações de direito, a complementaridade.

Algo possível? Sim, quando pautamos a educação na primeira infância, contemplando no PPP ações que permitam à comunidade escolar a participação, a cooperação e o diálogo no processo de compartilhar a educação e o cuidado das crianças.

Compartilhar esses cuidados implica em uma parceria em que creche e família desempenham funções distintas, no entanto, com vistas a acolher a criança na sua totalidade, como sujeitos de direito, condição que perpassa as mais variadas ordens: gênero, etnia, posição social e cultural. Esperamos, com as análises feitas sobre o problema da pesquisa, contribuir para que as diretrizes que orientam as políticas públicas voltadas a atender a pequena infância construam ações de forma a contemplar as reais necessidades dos professores que atuam na Educação Infantil, bem como as orientações encaminhadas pela Secretaria de Educação ofereçam condições para que os professores reflitam suas práticas, tornando possível a parceria entre creche e família.

A pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada, perpassando pela análise de narrativa, por entender que essa metodologia é coerente com a investigação pretendida. Fundamentando nossa opção diante ao exposto, Duarte (2009, p. 68) argumenta:

O julgamento da validade de uma investigação científica pode ser obtido pela construção metodológica do trabalho, ao relacionar formulação teórica, questão de pesquisa, perguntas, critérios de seleção dos entrevistados – ou seja, é identificada já o exame do projeto. [...] com o acréscimo de fontes diversificadas de evidências, como documentos, observação e literatura e seu encadeamento consistente na etapa de análise, ajuda a garantir a validade dos resultados suportados por entrevistas em profundidade.

Segundo Gil (2008, p. 28), “são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Em consonância à essa afirmação, Flick (2009, p. 23) registra:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Embasados na análise de narrativas, encontramos respaldo para transcrever e analisar as entrevistas realizadas, uma vez que nosso objeto de pesquisa se preocupa em investigar como ocorre a relação entre creche e família. Para Weller e Otte (2014, p. 132):

[...] a utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e, ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações.

Nessa perspectiva, autores como Flick (2009), Minayo (2009), Richardson (2009), Punch (2005) e Triviños (1987) possibilitaram a esta pesquisadora analisar os diferentes tipos de entrevistas por eles elencadas e suas implicações metodológicas. No que se refere às diferentes denominações citamos: entrevista padronizada, entrevista semipadronizada, entrevista etnográfica, entrevista semiestruturada, entrevista focalizada, entre outras. Para Punch (2005, p. 47), mesmo as terminologias sendo variadas, “a estruturação e o grau de profundidade as distinguem”. Optamos pela entrevista semiestruturada por acreditar que esta atenderia aos objetivos propostos. Para Triviños (1987, p. 145-146), a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador “realizar a coleta de dados com enfoque qualitativo”, oportunizando ao entrevistado segurança para narrar sob o tema abordado, trazendo à luz da entrevista elementos enriquecedores à pesquisa. Richardson (2009, p. 208) entende que a entrevista semiestruturada traz provocações ao entrevistado, narrando acerca de uma situação em estudo. Minayo (2009, p. 64), em conformidade com os autores citados, escreve, “a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Para conhecer o trabalho pedagógico realizado pela creche, contemplando os direitos da criança, e entender como vem sendo realizado este trabalho, desenvolvemos a pesquisa com vistas a conhecer o que pensam, como trabalham e de que maneira se efetiva essa relação de complementaridade entre creche e família, pois o que interessa aqui é analisar alguns dos efeitos produzidos na prática pedagógica das professoras e como a instituição creche percebe esse

movimento. Com as entrevistas semiestruturadas e a análise de narrativas, pretendemos, como já citamos anteriormente, abordar nesta dissertação nosso objeto de pesquisa.

Para Sarti (2004, p. 24), “as entrevistas constituem, sobretudo, uma oportunidade singular na vida das pessoas pesquisadas, a oportunidade de falar e, principalmente, de ser escutado. São uma prova rara do reconhecimento de sua existência por alguém que não pertence a esse mundo”. Segundo Dutra (2009, p. 166), a modalidade de entrevista semiestruturada:

[...] é um tipo de entrevista que tem sido muito utilizado nas Ciências Humanas e Sociais devido, principalmente, à sua flexibilidade. Diferentemente do tipo de entrevista estruturada, que parte de um roteiro fixo, rígido e hierarquizado de questões que são respondidas passo a passo, a semiestruturada possibilita uma interação mais informal entre entrevistado e entrevistador.

Optamos por pesquisar a instituição por se tratar de uma creche localizada em um bairro da periferia e por entender que ela daria conta de responder aos objetivos propostos nesta dissertação.

Provocados pelo desejo de fundamentar o referencial teórico, priorizando a vasta literatura existente, trilhamos os caminhos antes percorridos por autores renomados e referenciados nesta dissertação. Tais caminhos contribuíram para a apropriação de conhecimentos e efetivação de nosso trabalho, permitindo-nos a análise e discussão dos dados pesquisados. Assim, para compreender os pressupostos e interesses que motivam esta dissertação, concordamos com Santos (2010, p. 18) que:

[...] é preciso questionar os objetivos propostos nesses estudos e suas consequências, pois os interesses que dão forma e conduzem as políticas educacionais produzem a legitimação dessas políticas, não encontrando, muitas vezes, estudos que analisem a coerência entre os objetivos propostos nas medidas políticas e sua execução.

Orientados nos documentos normativos da educação brasileira, priorizando, em particular, os documentos que regem e norteiam a Educação Infantil e o PPP da creche, buscamos identificar as orientações que preconizam a relação entre creche e família na Educação Infantil. Consideramos que o referencial teórico e metodológico possibilitou compreender que as mudanças nos cenários econômico, político e social, a inserção da mulher no mercado de trabalho, e as pesquisas e políticas públicas voltadas à Educação Infantil trouxeram um novo olhar para a Educação Infantil, especialmente às práticas e concepções acerca do trabalho com os bebês e crianças pequenas. No entanto, ainda há muito a se fazer acerca do entendimento de professoras e famílias quando o assunto é relacionado à complementaridade entre ambas as instituições, creche e família.

Para coleta de dados e posterior análise das entrevistas, enviamos para a Secretaria Municipal de Educação um ofício apresentando nosso projeto de pesquisa e solicitando permissão, e fomos prontamente atendidas. Então, em contato com a gestora da creche, inicialmente por telefone, marcamos um horário para apresentar nossa pesquisa. A equipe da unidade nos acolheu cordialmente, evidenciando a relevância da pesquisa para contribuir com as ações realizadas na creche, solicitando-nos que, concluída a pesquisa, voltássemos lá para uma devolutiva.

Transpondo essa etapa, descrevemos como foi realizada a pesquisa. A leitura do TCLE e assinatura dele ocorreu individualmente durante as entrevistas. Estas foram gravadas em gravador portátil com o consentimento das entrevistadas, ficando aos cuidados da pesquisadora para posterior transcrição e análise. Os critérios de inclusão e exclusão estão interligados e representam substancial importância na pesquisa, pois: “O estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão para os participantes de um estudo é uma prática padrão e necessária na elaboração de protocolos de pesquisa de alta qualidade” (PATINO; FERREIRA, 2018, p. 84).

Concordando com a citação referida, para os critérios de inclusão das professoras consideramos: serem membros efetivos na função e estarem atuando na área da Educação Infantil. Quanto à seleção das famílias participantes, estas foram indicadas pelas professoras e pela gestora da creche. Como requisito, orientamos para que fossem indicadas famílias consideradas como sendo: famílias mais ou menos participativas na creche, não excedendo o número de duas famílias por professora. Justificamos esse critério considerando o número de crianças matriculadas, compreendendo, assim, que não teríamos tempo hábil para entrevistar todos. Para o critério de exclusão, consideramos a indisponibilidade ou a recusa em participar da pesquisa e não atender aos critérios de inclusão.

A gestora disponibilizou à pesquisadora o projeto pedagógico da creche e a ficha de matrícula das crianças, os quais serviram para obtermos dados considerados relevantes. A ficha de matrícula contém informações sobre: identificação da criança; identificação dos pais ou responsáveis; situação socioeconômica familiar (condições de moradia, escolaridade dos pais ou responsáveis, profissão etc.). Para dar conta de responder aos objetivos da pesquisa, optamos por agrupar as respostas dos pesquisados quanto ao entendimento da questão. Ou seja, coletar informações acerca do entendimento que creche e família demonstram relacionado ao tema pesquisado.

No que diz respeito às práticas pedagógicas realizadas na creche, percebemos nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa que: Esmeralda e Quartzão percebem que há a preocupação em acolher os diferentes tipos de famílias, conforme narram: “*Realmente. A gente tem essa*

preocupação. As meninas (professoras) tem essa preocupação. Esse olhar compreensivo. Todos os tipos de famílias são atendidos, para não deixar ninguém de fora” (ESMERALDA, 2020). Concordando com o pensamento de Esmeralda, Quartzo (2020) afirma: “Acredito que sim, sempre primei por esse cuidado. A creche desenvolve as atividades voltadas a contemplar os diferentes tipos de família”.

Evidenciando a necessidade de um trabalho em consonância com as famílias, Jade (2020) opina: “Acho que a gente tem muito o que caminhar ainda quanto a isso, mas o mais importante é que a gente já começou a abrir nossa cabeça para isso. O conhecimento está mais evidente, o respeito às diferenças também, então isso é muito importante”. Neste sentido, Ágata (2020) percebe:

A intenção na grande maioria das vezes é contemplar os diferentes tipos de famílias atendidas, no entanto, nem sempre se consegue. Talvez o despreparo, falta de conhecimento seja um dos fatores que contribui para essa realidade de não contemplar.

Quanto ao pensamento e ao entendimento dos representantes das crianças matriculadas na creche no que se refere às práticas pedagógicas realizadas pelas professoras, Diamante (2021) esclarece: “Ah! Quanto a isso eu estou bem desinformada. Não entendo direito. Elas procuram dar uma atenção mais especial. Quanto a isso elas dão”.

Ametista (2020) dialoga: “Estão preparadas, não totalmente. Somos seres humanos, vivemos em uma sociedade muito preconceituosa, no entanto, somos aprendizes. Acho que falta bastante coisa, mas quando conseguimos nos colocar no lugar do outro isso contribui”. Complementando o pensamento, Rubi (2020) narra: “Elas são bem receptivas com os pais. A gente está vendo um bom trabalho!”.

Desta forma, ao reproduzir as respostas das entrevistadas, podemos compreender a entrevista como uma aproximação na produção de verdades, podendo nos levar a ler nos seus depoimentos que os relatos possuem significados complexos e múltiplos. Por isso:

[...] a entrevista não deve buscar algumas informações apenas, deve, sim, permitir que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana. (CAIADO, 2003, p. 47)

Partindo deste entendimento e dando voz às entrevistadas, consideramos relevante contemplar suas narrativas quando se reportam ao entendimento que possuem quanto à parceria e complementaridade, planejamento e família. Assim, as professoras entrevistadas concordam quando narram:

A gente segue as orientações da Secretaria da Educação, trabalha na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky [pausa], e hoje o que a gente tá seguindo são os planejamentos alinhados à BNCC. A gente procura sempre seguir uma temática, planejamento quinzenal, pra que as coisas não fiquem desencontradas, então, assim, se você pega um objeto de conhecimento vamos buscar conhecê-lo de forma integral, não daquela maneira, solta. [...] Quando a gente pensa em Educação Infantil, não são atividades prontas. Já sai da base. Já trouxe né, que a criança se desenvolve por meio das interações e das brincadeiras. Aqui na escola, esses são nossos eixos norteadores. [...] O planejamento é quinzenal, alinhados à BNCC. Pensados a contemplar os eixos norteadores da BNCC. [...] Tendo por base os campos de experiências e os direitos de aprendizagem, por vezes, diria, um tanto engessado. (JADE, 2020)

Para as mães entrevistadas, o planejamento das atividades contempla as necessidades das crianças, conforme narrativa:

Eu gosto da maneira como elas trabalham, as atividades são boas. A gente procura se envolver. [...] Para dar mais inteligência à criança, o serviço é bom. Tipo assim, as atividades são suficientes, não dou conta. [...] minhas filhas desenvolveram bastante, procuro seguir as orientações das professoras. São atividades elaboradas voltadas às necessidades delas (crianças). (RUBI, 2020)

No que se refere ao não envolvimento dos pais nas atividades realizadas na creche, as professoras entrevistadas relatam:

Essa questão do trabalho, de não conseguir conciliar essa correria do dia a dia com o acompanhamento do filho, eles (pais) vêm de uma jornada de trabalho, vai estar cansado e infelizmente o filho não se torna mais prioridade. Observa-se também que algumas famílias já têm uma certa irritabilidade de acompanhar as atividades por esse estresse do dia a dia, cansaço e tudo. De certa forma, a gente vê uma transferência de responsabilidade dos pais para a creche. A creche não é vista como um centro de Educação Infantil, mas sim um centro de cuidados. Mas o lado pedagógico ainda é cobrado. A minha responsabilidade de pai é cobrar de quem está atendendo meu filho, cinco dias por semana, oito horas por dia. Estamos no século XXI e ainda não temos o entendimento no que se refere aos deveres de cada instituição. Família/creche. É esse assistencialismo. (ESMERALDA, 2020)

A partir do momento que a gente conseguir ter um entrosamento melhor com as famílias, isso vai refletir aqui na creche e na vida deles. Então, uma parceria é essencial. Essencial assim para resultado. Porque tudo se integra, nada é separado. Todos, creche e família, juntos. Então, se nós tivermos uma compreensão melhor de que forma, como nos aproximar das famílias e elas virem para a creche, isso só vai contribuir para o desenvolvimento das crianças. E é uma coisa que começa de forma micro e se expande pro macro, porque daí vai começar na minha sala de aula, na escola, e daqui a pouco a sociedade em si vai valorizar mais a educação. De repente a gente tem um pouco de mudança de comportamentos, essas coisas todas. Então eu acho de extrema relevância essa parceria. (JADE, 2020)

Infelizmente, na verdade falta de esclarecimento, eles não têm essa compreensão de parceria. E que isso contribui para o desenvolvimento da criança. É uma questão de visão de cada um. Da comunidade. (QUARTZO, 2020)

Percebo essa parceria na maioria das vezes bem superficial. Limitando as pequenas conversas na entrada e saída da creche. Algumas famílias ainda participam de algumas festividades realizadas na creche como festas juninas, Dia da Família na escola e homenagens organizadas pela creche. (ÁGATA, 2020)

As famílias entrevistadas percebem essa parceria da seguinte forma:

Percebe-se um trabalho deles (professores) com essas famílias. Vejo o lado das professoras, acredito que elas fazem de tudo para acolher eles da melhor forma possível. Porque quando a professora está ali o tempo inteiro lidando com a dificuldade da criança e várias outras questões. Não só a dificuldade na aprendizagem, mas no convívio no contato aí a professora vai mais além. Elas conseguem aqui na escola, eu vejo assim as diferenças que têm e as dificuldades, elas estão fazendo de tudo para acolher, tratando bem as pessoas, falando contigo para resolver, algumas coisas que não depende só delas ou da gente. Aí entendo que é uma questão de consciência de cada um. Famílias com um nível maior de estudo consegue entender, resolver. Você deve ter esse entendimento, da importância da relação com a creche. (AMETISTA, 2020)

Eu venho nas reuniões. Eu participo quando tem. Se tem atividade pra fazer em casa, essas coisas, daí todos lá em casa procuram participar, se envolver, de preferência todos, pai, mãe, filhos. Todos. Eu gosto da minha relação com a creche. Desde o recebimento que elas têm com as crianças. Se tem alguma dificuldade, elas vêm, elas conversam, muito detalhado, não tem como você não entender e não ajudar. Então, assim, é uma coisa muito boa. Você chega ali, não importa o horário que você chega, você vai ser recebido, vai ser ouvido, sabe? Então é bom, eu gosto. (RUBI, 2020)

Não participo muito na creche, não, porque todos eles são pequenininhos, daí eles já estão ali né, elas ensinam, e tudo. Daí eu acho correto. Que é melhor não levar (risos), tarefa em casa, porque é melhor fazer na escola mesmo. Porque (pausa), na verdade vou ser bem sincera, eu acho que cabe a mim também fazer, participar. Mas como falei, é difícil porque pegar um compromisso, uma coisa que quase certeza que eu não vou fazer, como tenho ela pequena, com criança pequena é difícil. Tenho outros filhos, não consigo participar. A creche já dá o que eles precisam. Não tenho tempo. (DIAMANTE, 2021)

A partir das narrativas acima, percebe-se que há uma transferência das funções entre ambas as instituições. Por parte das famílias, existe a expectativa de que as professoras e a creche percebam suas reais necessidades e dialoguem diretamente com elas na busca por soluções de seus problemas e no que realmente as professoras entendem como participação das famílias na vida de seus filhos na creche.

No entanto, as famílias não foram orientadas, e, por consequência, não compreendem essa parceria como essencial, distanciando-se nesse processo de complementaridade, excluindo-se de suas funções, identificando como participação somente os momentos de reuniões de pais, comemorações em datas especiais e realização das atividades de casa. Tal

comportamento se justifica quando observamos, como apontam Souza e Conte (2019, p. 25), que “as atribuições e o papel da Educação Infantil na tarefa de educar não estão bem elucidados nos contextos socioeducacionais”, provocando, assim, o descontentamento, exclusão e desafios para as famílias, professoras e instituição de Educação Infantil.

No que se refere à concepção de creche e família, no entendimento das professoras entrevistadas, encontramos as seguintes definições:

Família para mim é um conjunto de pessoas que convivem diariamente e que tem vínculo afetivo, hiperdependência. Porque família para gente é assim, temos os familiares, a gente mora com pessoas, tem a convivência, mas não necessariamente precisa ser consanguíneo. Porque hoje temos diversas estruturas familiares. Já passamos desse conceito de que família é formado por pai, mãe, filhinho... tal... cachorro... Eu acho que família é esse grupo que você tem os laços afetivos e que você tem essa hiperdependência que você precisa. Essas pessoas vão ter interferência na sua vida, você precisa deste suporte. Então família pra mim é isso. (ESMERALDA, 2020)

Família para mim é aquela que dá afeto, carinho, proteção e garante todos os direitos que a criança tem, desde o nascimento. Existem diferentes tipos de família, diferentes formas, composição e pra mim o que define é aquela que garante todos os direitos desde o nascimento. Como eu falei. Tudo o que a criança precisa para o desenvolvimento dela. Desenvolvimento saudável. (JADE, 2020)

Eu acho que família teria que ser o alicerce para tudo. O início de tudo, penso que a criança deveria vir para a creche com embasamento familiar. O primeiro aprendizado vem da família, aqui complementamos. Mas não é isso que realmente acontece. Precisamos tomar as rédeas, porque não vem de casa. Família para mim é o alicerce, a primeira base que a criança tem. (QUARTZO, 2020)

Família é a relação entre pessoas que convivem no mesmo espaço, ou não. Mas que criam entre si um elo de respeito, amor e carinho. Não é necessário um vínculo consanguíneo, gênero, etnia etc. (ÁGATA, 2020)

Nas narrativas das professoras entrevistadas, parece estar claro o que significa família para elas, pois verbalizam a participação delas nas vivências do dia a dia, ao deixar e buscar seus filhos na creche, em momentos de reuniões e em outros momentos, quando é solicitada a participação das famílias. As professoras trazem em suas narrativas o entendimento e importância de conhecer e contemplar as diferentes composições familiares, o que para elas significa desenvolver atividades que oportunizem a participação das famílias nas atividades pedagógicas realizadas, considerando a criança protagonista nessa interação.

Na fala das famílias entrevistadas, no que se refere ao entendimento que possuem quanto ao que significa creche para elas, percebemos que todas compreendem a creche como um espaço para complementar a educação de seus filhos. Para Rubi (2020), a creche é um espaço que possibilita:

[...] a independência para as crianças. Elas já aprendem a se virar mais, com mais facilidade, a autonomia que eles vão tendo sabe? De como eles vão aprendendo a ter aquela autonomia para poder se relacionar com outras crianças. Por isso ela é importante.

Diamante (2021) concorda com o pensamento acima quando narra o que pensa em relação a creche: “*Um lugar onde as crianças podem aprender bem mais né, do que com a gente lá em casa. A creche já é própria para isso, as professoras já estão com aquele tempo reservado, justamente para ensinar, então eu acho que é com elas que eles convivem mais*”.

Ametista (2020) considera a creche “*um lugar muito importante*” e confia no trabalho desenvolvido pelas professoras:

Para mim, a situação de vulnerabilidade social é muito difícil para as creches, porque há muitos tipos de família, famílias de baixa renda, então a creche dá um suporte muito bom no social porque as crianças se alimentam no horário certo, eles podem descansar, eles têm as atividades, então para as crianças é muito bom. Muitas crianças ficam sozinhas, os pais trabalham fora para manter a renda, então as crianças dependem da avó, dos outros irmãos maiores. Por isso considero a creche importante.

A narrativa das mães entrevistadas esclarece que elas percebem na creche um lugar para que seus filhos aprendam a conviver com outras crianças, ter autonomia, brincar. Percebemos também que as entrevistadas descrevem as ações realizadas na creche, no entanto, não têm clareza do sentido destas ações. Identificamos que a possibilidade de interação entre as famílias e a creche depende da iniciativa das mães, limitando-se aos questionamentos relacionados a higiene, alimentação, sono.

Assim, observamos nas falas das entrevistadas que a relação entre creche e família, as práticas e posturas voltadas para esse objetivo estão evidenciadas no contato diário com as famílias ao deixar e buscar seus filhos na creche, nas orientações repassadas às famílias pelas professoras, nas agendas utilizadas para fazer essa troca de comunicação, em momentos de datas comemorativas e em reuniões em que os pais e responsáveis pelas crianças são convidados a participar.

A realidade das famílias atendidas na creche é diversificada, e muitas delas são atendidas por programas sociais subsidiados pelo Governo Federal. As mães entrevistadas trabalham fora, assim como a maioria das mães das crianças atendidas na creche. Desta forma, as entrevistadas justificam a falta de tempo em participar da vida das crianças na creche e efetivamente acompanhar as ações desenvolvidas na instituição. Observamos também que as famílias com um grau de escolaridade maior participam e tentam compreender a relação entre creche e família.

Diante as narrativas, entendemos que deve partir da creche orientar as famílias no que se refere às atividades propostas na instituição, pois se pressupõe que os professores compreendem o desenvolvimento infantil, são eles que elaboram as atividades, e, assim, deve haver a indissociabilidade da relação entre creche e família, delineando o percurso para as interações conscientes e objetivas.

6 APROXIMAÇÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para coleta do material empírico, optamos em realizar as entrevistas em um Centro de Educação Infantil Municipal da cidade de Lages/SC, com a gestora, as professoras regentes de turmas matriculadas no CEIM na faixa etária de 2 anos a 4 anos de idade e os representantes de famílias atendidas pelo CEIM, apontados pelas professoras e pela gestora do CEIM como sendo famílias mais e menos participativas. O CEIM está localizado em um bairro periférico do centro da cidade, em um terreno anexo à Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), que atende 78 crianças no Ensino Fundamental. A Educação Infantil atende 102 crianças, sendo que, dessas, 63 tem idade entre 4 e 5 anos e frequentam a pré-escola, em salas anexas ao Ensino Fundamental, e 39 crianças estão matriculadas em turmas do Maternal I e Maternal II, localizadas em prédio separado ao da escola, em período integral, porém dividindo o mesmo espaço externo e refeitório. As turmas da creche estão divididas em Maternal I, que atende crianças de 2 anos a 3 anos, e Maternal II, que atende crianças de 3 anos a 4 anos de idade.

As duas salas do CEIM são pequenas, têm banheiros e as crianças que frequentam em período integral fazem seu horário de descanso (sono) na sala. As mesinhas e cadeirinhas são colocadas ao redor da sala para que os colchões sejam distribuídos. Cada colchão acomoda duas crianças, deitadas em sentidos contrários. Os travesseiros foram trazidos pelas crianças e cada uma tem o seu.

A sala fica exposta ao sol, pois não há árvores na parte externa do CEIM. À tarde, o sol toma conta do local. No entanto, não se percebem muitas opções, já que toda a área externa possui as mesmas condições, muito sol e pouca sombra. O parque está muito sucateado e se percebe uma tentativa, por parte dos professores e gestores, em oferecer algo além de balanços e escorregadores em situações precárias, assim, pneus foram colocados no parque na tentativa de torná-lo mais atrativo às crianças e aos alunos.

A escolha do local para realização desta pesquisa aconteceu pelo fato de ele atender aos objetivos já descritos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram eleitos por estarem em acordo com os termos de inclusão da pesquisa e atender aos requisitos propostos. Aqui, vale lembrar que alguns pontos da pesquisa inicial foram alterados, uma vez que o momento que estamos vivenciando, a pandemia da COVID-19, exige seguir orientações dos órgãos competentes, que estabelecem a realização de atividades remotas, limitando o contato direto com os participantes. Por ser um local de fácil acesso para a pesquisadora, respeitando todas as normas de higienização, pudemos entrar em contato com a gestora para agendar uma visita ao CEIM. Assim foi feito, e, chegando lá, fui muito bem recebida pela gestora e pelas professoras, para

as quais apresentei minha pesquisa. Em um primeiro momento, agendei a entrevista com a gestora, a qual não pode participar por motivos particulares, reagendando para um próximo momento.

O tema da pesquisa foi recebido com entusiasmo pelas professoras e pela equipe gestora, reiterando a necessidade de estudos e pesquisas voltados para o campo da Educação Infantil considerando o tema proposto.

6.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

6.1.1 Critérios de inclusão de participantes

Impulsionados pelo pensamento de Lakatos e Marconi (1991, p. 17), que “ao se falar em conhecimento científico, o primeiro passo consiste em diferenciá-lo de outros tipos de conhecimento existentes”, e assumindo o pressuposto de que o conhecimento se dá de acordo com os olhos de quem o vê e em determinado momento da história, buscamos no objeto da pesquisa compreender como ocorre a participação da família no projeto pedagógico e no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Para responder a essa pergunta, optamos pela metodologia delineada sob a abordagem qualitativa. Minayo (2009, p. 21-22) conceitua o método qualitativo como aquele que:

trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização.

Confirmado por Bogdan e Biklen (1994, p. 16), entendemos que, ao realizar a investigação científica através do método qualitativo, com um olhar voltado ao momento histórico-cultural, não se investiga primando apenas por resultados, mas sim para construir e obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Na abordagem para a investigação empírica, optamos pela entrevista semiestruturada para a coleta de dados e a análise das narrativas para discorrer sobre os dados coletados por entender que esse tipo de entrevista, como argumenta Moré (2015, p. 127), constitui-se:

[...] num “espaço relacional privilegiado”, onde o pesquisador busca o protagonismo do participante. Será nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida, cabendo ao pesquisador o controle do fluxo das mesmas.

A entrevista semiestruturada, para Manzini (1991, p. 154), “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais”, as quais podem ser complementadas pelo pesquisador, quando este perceber a necessidade de aprofundar o assunto em questão, direcionando a fala do entrevistado para outras questões pertinentes ao tema pesquisado. Para o autor, esse tipo de entrevista pode suscitar informações de forma mais livre, possibilitando respostas não padronizadas. Salienta-se, ainda, a importância de perguntas direcionadas para atingir o objetivo da pesquisa, utilizando um roteiro prévio, para que, além de coletar as informações básicas, permita ao pesquisador se organizar para o processo de interação com o pesquisado. A necessidade de se construir um roteiro elencando perguntas básicas para a entrevista semiestruturada também foi estudada por Triviños (1987) e Manzini (1995; 2001; 2003).

A pesquisa foi desenvolvida com três das quatro professoras regentes que trabalham com crianças de 2 a 4 anos de idade, com a gestora do CEIM, bem como com duas famílias de cada turma, que representam as crianças matriculadas regularmente nas turmas participantes e que aceitaram participar da pesquisa. Todos os sujeitos participantes da pesquisa foram incluídos após aceitarem os termos da pesquisa, assinando o TCLE, ou gravando o seu aceite. Aqui registramos que o início da pesquisa aconteceu somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo Parecer n. 4.280.259.

A análise de dados foi resultado das entrevistas e diálogos realizados pelos pesquisados. Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Moura e Rocha (2017, p. 172), referindo-se à análise das narrativas, corroboram:

[...] pode ser que uma narrativa de vida isolada não dê conta da complexidade de um objeto científico qualquer, além disso a coletânea de narrativas permite que construções de interpretações históricas mais amplas sejam realizadas; [...] a evidência oral é uma fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo, ou seja, o pesquisador junta análises e interpretações das evidências com as histórias de vida integrais.

Para Muylaert *et al.* (2014), a análise de narrativas tem como pressuposto “explorar não apenas o que é relatado, mas também como é relatado”, o que exige do pesquisador um olhar e uma escuta minuciosa para perceber na fala dos entrevistados o que não foi dito em palavras, permitindo ao pesquisador uma análise complementar. Em conformidade com a autora referenciada, Rabelo (2011, p. 180) colabora: “a análise de narrativas caracteriza-se tanto pela

atenção cuidadosa à autoridade interpretativa do investigador quanto pela relevância da voz do informante”.

A análise de narrativa mostra-se pertinente a essa pesquisadora para examinar a fala gerada pelos entrevistados sob diferentes contextos, tanto nas narrativas das professoras e da equipe gestora quanto no relato dos responsáveis pelas crianças matriculadas na creche. Pretendemos, assim, indicar: “alguns caminhos de análise possíveis e iniciais àqueles interessados na análise de narrativa como uma prática de análise do discurso [...] sem pretender esgotar as possibilidades ou aprofundar cada uma das questões” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 109). Tencionamos, então, o registro do material empírico, entrevistas e diálogos, imbricados pelo referencial teórico que densamente orientaram esta pesquisadora pelos caminhos da análise narrativa.

Pode-se concluir que a análise da narrativa, como aponta Nunes (2017, p. 17), “é um método que permite a interpretação dos fatos narrados e dos fatores que os informantes julgam importantes sobre o tema em que são questionados”. Deste modo, percebemos que a abordagem qualitativa, aportada por meio da análise das narrativas, permitiu à pesquisadora ir além da transmissão de informações narradas pelos entrevistados, possibilitando a captura das falas do que não foi dito, alcançando responder o problema da pesquisa apresentado.

6.1.2 Entre um olhar e o anonimato: preservando a identidade dos entrevistados

Aportados em Chizzotti (1991, p. 17), consideramos que:

A consulta a pessoas-fontes, como qualquer entrevista, depende muito da preparação prévia para se colher as informações relevantes sobre as questões fundamentais de uma pesquisa, em tempo breve, e registrar adequadamente as informações que se procura.

Assim, para manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, os nomes adotados são fictícios, escolhidos pelos entrevistados conforme orientação. Para melhor compreensão, foram denominados com nomes de pedras preciosas, sendo que optamos por acrescentar as letras RF (Representantes das Famílias) aos nomes fictícios escolhidos pelos representantes das famílias. Dos participantes da pesquisa, foram entrevistadas três das quatro professoras que aceitaram participar da pesquisa, a gestora, e três dos seis representantes das famílias participantes indicados pelas professoras e pela gestora. Isso se justifica porque uma professora participante, a qual denominaremos de professora Y, durante o processo de

entrevistas, precisou de afastamento das atividades por motivo de saúde. Também foram entrevistadas somente três famílias porque duas das seis famílias foram indicadas pelas mesmas professoras e não foi possível em contato com uma das famílias, sendo que solicitamos por duas vezes a participação, mas não houve retorno.

Para constar nos registros, informamos que as entrevistas com as professoras, a gestora e as famílias participantes aconteceram no período de setembro de 2020 a março de 2021.

Para apresentar o perfil das professoras, da gestora e das famílias entrevistadas, elaboramos o roteiro de entrevistas semiestruturada, conforme os apêndices desta dissertação, e um questionário com dados pertinentes das entrevistadas, tais como: nome fictício, formação profissional/escolaridade, idade, gênero, tempo de atuação na unidade pesquisada, número de crianças matriculadas na turma/número de filhos, grau de parentesco com a criança, renda familiar, tipo de planejamento (mensal, quinzenal, semanal, outros), para melhor compreender seus entendimentos e posicionamentos, desvelando diferentes discursos.

6.2 O MOVIMENTO NO SENTIDO DE ACOLHER OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados abordados nesta etapa da pesquisa, como discute Nazário (2002, p. 36), “não se constituíram em fonte de análise minuciosa para estudos”. No entanto, apontaremos essa informação como sendo relevante no sentido de análise das categorias, aqui descrita como complementaridade – relação entre creche e família –, tendo como objetivo compreender os discursos proferidos pelas entrevistadas.

6.2.1 Funcionários, habilitação e cargos: caracterização do CEIM

Através de dados coletados durante as entrevistas com as professoras e os representantes das famílias participantes, conforme o que consta no projeto pedagógico da creche, pudemos perceber que o público-alvo atendido pela creche é composto por famílias de baixa renda. Trata-se de uma comunidade bastante carente, em que muitos pais não têm um emprego fixo, e as mães, em sua grande maioria, trabalham como domésticas ou em serviços gerais, quando não estão desempregadas. A média de filhos está entre duas e quatro crianças por família, tornando ainda mais difícil os recursos mínimos para sua subsistência. Ocorrem na comunidade alguns casos isolados de violência, faltam atividades e áreas de lazer, com exceção de um campo de areia próximo ao CEIM.

Essas crianças têm como responsáveis, em primeiro lugar, os pais, com 65%; em segundo lugar, somente a mãe, em média de 18%; seguidos por 17% que estão sob a responsabilidade de outros (avós, tios). Essas crianças residem no próprio bairro onde se localiza a creche, as ruas não apresentam infraestrutura adequada e as casas ficam muito próximas umas das outras, oferecendo basicamente esgoto, água encanada e energia elétrica.

Outro dado coletado refere-se à renda familiar. A maioria recebe pouco mais de um salário mínimo, desses, em média, 70%; 12% recebem o Bolsa Família e 18% não declararam renda. Quanto ao grau de escolaridade, 68% dos pais e mães têm ensino médio completo, 2% das mães têm ensino superior e 30% das mães e pais não declararam escolaridade.

A instituição é uma creche (modelo sorriso) e está organizada da seguinte forma: uma sala de Maternal I com um banheiro; e uma sala do Maternal II com um banheiro ainda não adaptado para a idade das crianças. Há um hall de entrada (pequeno), e a pré-escola funciona em uma sala cedida pela EMEB, no prédio em anexo. O refeitório também funciona em espaço cedido pela EMEB, a qual divide o mesmo espaço físico externo. O espaço externo é amplo, porém não é arborizado e não possui área coberta, nem parque adequado às crianças. O CEIM ainda não tem acessibilidade à pessoa com deficiências físicas.

Os materiais que as professoras dispõem para trabalhar são adquiridos através de recursos que vêm para o CEIM, cartão escolar e recursos próprios obtidos através de ações e eventos, lista de materiais solicitada aos pais no início ano letivo, e recursos dos próprios professores.

Quanto à habilitação das professoras entrevistadas, duas têm pós-graduação *strictu sensu* e uma professora e a gestora, pós-graduação *lato sensu*. Elas cumprem jornada de trabalho de quarenta horas semanais, conforme Lei Complementar n. 353, de 3 de fevereiro de 2011 (LAGES, 2011)⁴. A grande maioria das entrevistadas se situa na faixa etária dos 46 aos 52 anos de idade. Todas as professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil são do gênero feminino.

⁴ Lei Complementar n. 353, de 3 de fevereiro de 2011 (BRASIL, 2011, s./p.): “Dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC. [...] art. 28 § 2º O professor que atua em sala de aula, em Unidades de Educação Infantil que funcionem em regime de período integral de aulas, fará 06 (seis) horas diárias e ininterruptas, sem alteração de sua remuneração. (Redação acrescida pela Lei Complementar n. 436/2013) [...] § 4º As seis horas ininterruptas previstas no § 2º não gera direito adquirido e só será aplicada enquanto o professor tiver atuando em escola de educação infantil e tenha regime de aula em período integral. (Redação acrescida pela Lei Complementar n. 436/2013) [...] Art. 32, Parágrafo Único. A Secretaria Municipal da Educação, poderá, anualmente, editar Portaria designando a forma e local de cumprimento da hora atividade. (Redação acrescida pela Lei Complementar n. 436/2013)”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que a burguesia concentra maiores poderes e impõe seus próprios valores ao conjunto da sociedade, intensifica-se a expropriação dos grupos subalternos, agravando cada vez mais a desigualdade [...]. (FARIAS, 2010, p. 144)

Para planejar e dar sentido às relações pedagógicas, é preciso pensar todos os aspectos relevantes na construção do planejamento. Neste sentido, Stecanela (2018, p. 935) escreve: “[...] professor, aluno e conhecimento. Trata-se de uma relação humana estabelecida tanto por laços de dependência direta como de oposição [...]”.

Oliveira (2011) defende que os centros de Educação Infantil precisam oferecer espaços e realizar práticas pedagógicas que sejam de qualidade, garantindo e contribuindo sempre para o bem-estar dos pequenos. Já Resende (2015, p. 7) aponta que mesmo Foucault não tendo seus escritos voltados diretamente para as instituições educativas:

[...] há em sua obra chaves de compreensão com as quais se podem descortinar modos diferentes de pensar as formas de administração infantil, fornecendo pistas para concebê-las como produção histórica, construção cultural e, portanto, desvinculada das definições estáticas, naturalizantes e essencialistas.

O autor aponta, ainda, que Foucault não direcionava seus escritos para a construção da infância. Leitor e admirador das obras de Foucault, Resende formaliza críticas às formas que tentamos moldar as crianças, fazendo analogia aos discursos e ações pensadas ao comparar as crianças a sujeitos formados/padronizados. Resende (2015, p. 8) completa esse pensamento: “[...] que regula, dirige, controla, ensina, normatiza, pune, castiga, cura, educa. Essa máquina que faz viver e que deixa morrer”.

Observou-se que as respostas obtidas estão fortemente relacionadas ao campo empírico, e as falas dos sujeitos da pesquisa estão aportadas em discursos que legitimam suas práticas. Assim, segundo Dal’Igna (2011, p. 49), “será importante examinar as redes de poder envolvidas no processo de diferenciação que permite classificar, hierarquizar e posicionar sujeitos”. Desafiada por este pensamento, procuramos nos afastar de enunciados construídos previamente, concordando com Veiga-Neto (2003, p. 4):

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos, medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum

acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias.

De maneira geral, considero que esta pesquisa vá contribuir com essa relação entre creche e família, evidenciando a necessidade de se repensar as práticas cotidianas atreladas às reais necessidades da comunidade escolar, considerando seus aspectos econômicos, sociais e políticos, uma vez que não produziremos um trabalho de qualidade se este não atender o público-alvo ao qual está voltado.

Neste sentido, podemos concluir que se faz necessário construir políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e a permanência da criança, bem como oferecer oportunidades ao conhecimento e dar à sociedade direitos iguais, enfatizando a importância da relação entre creche e família, e que estas orientações sejam evidenciadas nos documentos que norteiam as diretrizes da Educação Infantil.

A pandemia do novo coronavírus trouxe à tona a desigualdade que permeia a sociedade, escancarando os privilégios de poucos e colocando à margem da sociedade a grande maioria das famílias que convive com a extrema pobreza, principalmente no tocante à educação, quando partimos do pressuposto que todos dispõem de recursos e tecnologias para estudar em casa.

Repensar as políticas públicas que norteiam a Educação Infantil com certeza não é tarefa fácil, tampouco é fácil reorganizar nossas ideias e responsabilidades. Entendemos que há em vigência leis que orientam como deve ser contemplada esta importante etapa da Educação Básica, mas, por outro lado, percebemos professores angustiados frente aos “modelos” apresentados.

Estamos as voltas a velhos paradigmas, enfrentamos discursos criteriosamente elaborados, em que está sendo considerado unicamente o cumprimento do “currículo”, dando conta do que preconiza a lei: os 200 dias de aula contemplados no calendário escolar. Fomentamos, então, a educação individualista, comparativa, o que permite ao poder público estabelecer políticas que contemplem unicamente a escolarização, dever do Estado, e desconsiderando o real papel do professor da Educação Infantil, trazendo à tona a desvalorização destes profissionais.

Entendemos que, enquanto professores, devemos buscar maneiras de firmar nossa posição, considerando a criança como ator principal neste processo. Pensamos quão significativo seria disponibilizar nosso tempo para auxiliar as famílias e as crianças em atividades realmente significativas, identificando e buscando soluções para as reais necessidades da criança.

Esta pesquisa nos permitiu reafirmar nosso pensamento, a importância da participação das famílias na creche, e entendemos, assim, estar contemplando uma educação de qualidade, que venha ao encontro com nosso real compromisso, ser professor, oportunizando na creche um espaço que viabilize a interação dos sujeitos, contemplando o acesso e a permanência, em especial, às classes menos favorecidas.

Ávidos por garantir os enunciados e currículos que norteiam a educação brasileira, pecamos em tentar disponibilizar a nossas crianças a mesma educação e convívio que dispunham de forma presencial, quando tencionamos, de forma remota, garantir os seus direitos, contaminados por um círculo vicioso de nossas práticas, e desconsideramos a desigualdade e o contexto ao qual estão inseridas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marcus Vinícius Neves; MURCIA, Josy Helena; CHAVES, Thaynná Miranda. A formação de professores no contexto da pandemia do Covid-19. *In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). Desafios da educação em tempos de pandemia.* Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 169-178.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. Anais [...].* Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 88-92.
- BADIN, Ana Maria Andreola; PEDERSETTI, Simone; SILVA, Melissa Borges da. Educação básica em tempos de pandemia: Tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre os alunos, as famílias e a escola. *In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). Desafios da educação em tempos de pandemia.* Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 123-138.
- BAHIA, Celi da Costa Silva; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. A relação creche-família na visão de professoras e mães usuárias de creche. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 151-169, 2012.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**, São Paulo, v. 31, n. esp., p. 97-126, ago. 2015.
- BISCOLI, Ivana Ângela. **Atividade lúdica:** uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é a cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

CAETANO, Luciana Maria. Escola e família: o que cabe a cada uma. **Presente: Revista de Educação**, Salvador, a. 26, n. 62, p. 26-29, 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas: Autores Associados, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CASANOVA, Letícia Veiga. Creche: que lugar é esse? As famílias respondem. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2020; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015. **Anais [...].** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16612_7318.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

CASANOVA, Letícia Veiga. Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade. **Horizontes**, v. 34, n. 2, p. 41-48, ago./dez. 2016.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO; MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2021.

CECCARELLI, Paulo Roberto. As bases imaginárias da família. *In*: FERES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 311-322.

CERIBELLI, Renata de Fátima. **A relação família e escola na perspectiva de professores de educação infantil: um diálogo na formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein: linguagem e mundo.** São Paulo: Annablume, 1998.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.

CORRÊA, Bianca Cristina. A Educação Infantil. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB**. v. 2. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. *In*: KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 205-216.

COUTINHO, Angela; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Educação a Distância na Educação infantil, Não!** Posicionamento ANPEd, elaborado com o apoio da coordenação do GT07. 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_a_bril_2020. Acesso em: 1 ago. 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 62-83.

DUTRA, Mara Rejane Osório. Pós-estruturalismo e pesquisa: algumas pistas para investigação em Educação Ambiental. **Educação e Ambiente**, v. 14, n. 1, p. 159-170, 2009.

FARIAS, Jaime. **Democracia no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTKAMP, Eloisa Helena Teixeira. **Educação infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GASPAR, Débora. **Relação escola e família**. Projeto de Intervenção (Especialização em Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. *In*: MACHADO, Maria L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 91-95.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO UNIBANCO. **O delicado percurso de volta à escola em tempos de pandemia**. Observatório da Educação, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/o-delicado-percurso-de-volta-a-escola-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 2 ago. 2020.

KISSMANN, Luciane. Relação família e escola na educação infantil: implicações e construções nos processos educacionais da Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Polegar nos anos de 2013 e 2014, com vistas à gestão democrática. Monografia (Especialização em Gestão Educacional a Distância) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAGES. **Lei complementar n. 353, de 3 de fevereiro de 2011**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-complementar/2011/35/353/lei-complementar-n-353-2011-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-de-remuneracao-do-magisterio-do-municipio-de-lages-sc>. Acesso em: 19 jun. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAGARES, Rosilene. A educação no Tocantins no cenário da pandemia do novo Coronavírus: desvelamento de desigualdades. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2020.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes; MELLO, Lucrécia Stringheta. Gestão na Educação Infantil: Concepções e práticas no espaço de formação. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2020; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/193749465.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche-famílias**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, Eduardo José. **Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais**: identificação através de interações verbais. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MANZINI, Eduardo José (org.). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: UNESP, 2001.

MARCOS, Suélen Cristiane; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de educação infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. esp., p. 179-197, jan., 2015.

MESQUITA, Naiane. **Pesquisadora cita desafios para a educação pós-pandemia**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar, do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.fundect.ms.gov.br/pesquisadora-cita-desafios-para-a-educacao-pos-pandemia/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-3versao.revista.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/dokumentos-1/CRITERIOS.pdf/atdownload/file>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/dokumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer n. 05/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB); UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Família e Serviço Social: contribuições para o debate. **Revista Serviço Social e Sociedade**, a. 18, n. 55, nov./fev. 1997.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde. Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 6., 2015. **Anais [...]**. CIAIQ, 2015.

MOURA, Flávia Almeida; ROCHA, Larissa Leda Fonseca. Memória e história: entrevista como procedimento de pesquisa em Comunicação. **Revista Comunicação Midiática**, v. 12, n. 2, p. 161-176, maio/ago. 2017.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. especial 2, p. 184-189, dez. 2014.

NAZÁRIO, Roseli. **A “boa creche” do ponto de vista das professoras da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

NUNES, Larissa Soares *et al.* A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas. **Revista Ciências Exatas**, v. 23, n. 1, p. 9-17, 2017.

OLIVEIRA, Marta Isabel da Silva e. **Envolvimento Parental em Creche**. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Infância) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A Constituição de 1988 e o Direito à Educação**. ANPED, maio, 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/news/constituicao-de-1988-e-o-direito-educacao-por-romualdo-portela-de-oliveira-feusp>. Acesso em: 1 out. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O trabalho do gestor na Educação Infantil: Concepções, cenários e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Famílias e educação infantil: parcerias**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2013.

PATTINO, Cecília Maria; FERREIRA, Juliana Carvalho. Critérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e por que eles importam. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 44, n. 2, p. 84, 2018.

PEREIRA, Paulo Adolfo. Desafios Contemporâneos para a Sociedade e a Família. **Serviço Social e Sociedade**, n. 48, p. 111-135, 1995.

PEREIRA, Mariana Monteiro de Aguiar. **Desenvolvimento de crianças em centros de acolhimento temporário e relação com os seus cuidadores.** Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade do Minho, Braga, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIFFER, Cláudia Cristina Garcia. **A complementaridade creche-família: retratos de uma creche pública municipal.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

PUNCH, Keith F. **Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches,** California: Sage, 2005.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem: um jornal de ideias**, a. 45, n. 373, p. 6, fev. 2007.

RESE, Natália *et al.* A Análise de Narrativas como Metodologia Possível para os Estudos Organizacionais sob a Perspectiva da Estratégia como Prática: “Uma Estória Baseada em Fatos Reais”. *In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD*, 6., 2010. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo239.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITÓRIA, Telma. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 86, p. 55-64, maio/ago. 1993.

SAMBRANO, Taciana Mirna. **A transição de contextos: inter-relação entre instituição de educação infantil e família de criança de três anos.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SANTOS, Maria Lucia Salgado Cordeiro dos. **A participação da família em questão: a interação escola-família sob a ótica de mães e pais e alguns aspectos curriculares.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, São Paulo, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Bezerra, 1997. p. 7-30.

SARTI, Cynthia Andersen. A assimetria no atendimento à saúde: quem é o “necessitado”? *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS*, 20., 1998. **Anais [...]**. Caxambu: UNINCOR, 1998.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SILVA, Ana Paula Soares da. **(Des)continuidades no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores**. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

SILVA, Ana Teresa Gavião Almeida Marques da. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado educação das crianças**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. *In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-84.

SOUZA, Gianne Flor de; CONTE, Elaine. **Desafios da relação família e escola na educação infantil**. São Leopoldo: Ed. UNILASALLE, 2017.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. Santo Antônio da Platina: Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

SZYMANSKI, Heloísa. Trabalhando com famílias. **Cadernos de Ação**, PUC-SP, n. 1, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.) Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 139-154.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Equívocos ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente. Canoas: Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Paradigmas? Cuidado com eles! *In*: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

VEIGA- NETO, Alfredo José da *et al.* **Infância(s), educação e governo**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/infancias-educacao-e-governo-4olrqjmyvom>. Acesso em: 13 abr. 2021.

VITÓRIA, Telma. As relações creche e famílias. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. es., p. 23-47, jul./dez. 1999.

WEICK, Karl Edward. **Sensemaking in organizations**. California: Sage Publications, 1995.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução n. 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Participação das famílias no cotidiano de uma creche: percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages/SC”.

A pesquisa busca evidenciar a importância da relação entre creche e família, partindo do pressuposto de que tanto a creche como a família, mesmo com pontos de vista diferentes, convergem para a defesa dos interesses e dos direitos das crianças. Percebem-se diferentes entendimentos por parte da creche e da família quanto à participação das famílias na vida escolar das crianças bem pequenas e pequenas, assim buscamos com essa pesquisa: **perceber como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.**

Para isso, tem-se como objetivo geral desta pesquisa compreender **como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.** Tencionando a esse objetivo foram elaborados objetivos específicos assim descritos:

- Realizar a revisão da literatura científica sobre as especificidades do trabalho envolvendo as famílias atendidas na creche;
- Identificar nos documentos balizadores da Educação Infantil e no Projeto Político-Pedagógico da instituição as orientações relacionadas ao acolhimento das crianças e suas famílias;
- Descrever, por meio de entrevistas semiestruturadas, como ocorre a participação das famílias no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil;
- Analisar, por meio dos dados coletados nas narrativas das mães e professoras, como ocorre o acolhimento das crianças e suas famílias na creche.

Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus. Nesse contexto, a pesquisa irá acontecer a partir dos diálogos e entrevistas semiestruturadas, gravadas em gravador digital, realizada de forma presencial, seguindo as orientações vigentes nos decretos que regulamentam as atividades durante a pandemia do novo coronavírus. Tem como local um Centro de Educação Infantil do Município de Lages (CEIM), com a participação dos responsáveis de duas crianças de cada turma existente no Centro de Educação Infantil e que atendam aos critérios de inclusão e exclusão, com as professoras regentes das turmas de berçário e maternal, totalizando quatro participantes e com a gestora do Centro de Educação Infantil, buscando compreender como está sendo a articulação e os diálogos com as famílias. A partir disso, busca-se na análise de narrativas descrever, através da coleta e análise de dados, os objetivos específicos já citados neste TCLE.

A entrevista acontecerá com as professoras regentes das turmas de berçário e maternal, totalizando quatro participantes e com a gestora do Centro de Educação Infantil, depois que as mesmas lerem, assinarem e/ou gravarem o TCLE. A inclusão dos participantes na pesquisa acontecerá mediante autorização dos mesmos. Para a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão com as famílias, será solicitado que as professoras regentes, com base no conhecimento que as mesmas possuem das famílias, indiquem duas famílias por turma, sendo uma que considerem mais presente no CEIM e outra com pouca participação e/ou envolvimento. Quanto à inclusão e exclusão das professoras, será considerado que a mesma atue como professora regente da turma, com crianças de 0 a 3 anos de idade. A gestora do CEIM

atuará como representante do administrativo. Será conversado com as famílias selecionadas para verificar se aceitam ou não participarem da pesquisa.

Para realizar o estudo, será necessário que os participantes (famílias selecionadas, gestora e professoras) disponibilizem-se a participar das entrevistas *on-line* e/ou presencial, previamente agendadas à sua conveniência. Esses encontros acontecerão via Google Meet, ou outra sala de conferência digital disponível, sendo gravados e arquivados no computador da pesquisadora, onde só a mesma terá acesso. Do mesmo modo, será gravado o registro do consentimento das participantes a colaborar com a pesquisa. Para realizar o estudo, será necessário que as famílias autorizem o uso das narrativas e assinem o TCLE ou gravem o aceite autorizando a pesquisadora ao uso de seus registros, assim como prevê a Resolução CNS n. 510/2016, art. 2º, inciso XXII, sobre o registro do consentimento.

Para a instituição e para a sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para trazer significativas contribuições referentes ao tema abordado neste projeto, capazes de constituir sujeitos conexos no espaço ao qual estão inseridos. De acordo com a Resolução CNS n. 510/2016, art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, e, se estes ocorrerem, serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora, que irá encaminhar ao atendimento de psicologia da UNIPLAC e de forma gratuita. “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e a buscar indenização”. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, serão garantidos o total sigilo e a confidencialidade, através da gravação ou assinatura física deste termo, recebendo uma cópia via e-mail, WhatsApp ou também uma cópia física impressa. Como benefícios da pesquisa, busca-se contribuir para que possam ser repensadas as práticas pedagógicas que eventualmente se configurem como discriminatórias.

Você terá o direito e a liberdade de se negar a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição.

Se necessário, também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC): Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior, Lages/SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ CPF _____
 declaro que, após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, _____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Janice Crestani

E-mail: janecrestany@hotmail.com Fone: (49) 998337774. Endereço para contato: Av. Maria Amélia de Souza Ramos, 25, CEP: 88521-154, Bairro Guarujá, Lages/SC.

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA PARA PROFESSORAS

1. Nome/pseudônimo
2. Formação profissional?
3. Idade/sexo?
4. Tempo de atuação na Educação Infantil/creche?
5. Turma de atuação em 2020?
6. Quantos crianças matriculadas na turma?
7. Tipo de planejamento (mensal/quinzenal/semanal/outro)?
8. Como você definiria família? Explique.
9. Com base na sua resposta, você percebe composições familiares diferentes atendidas pela creche? Quais são essas diferenças?
10. Para você, quais são as dificuldades relatadas pelos pais no que se refere à participação efetiva dos mesmos nas atividades realizadas na creche? Explique.
11. Com base em sua prática pedagógica na creche, as famílias acompanham seus filhos nas atividades pedagógicas realizadas? Explique.
12. Quando e de que forma isso costuma ocorrer? Comente.
13. Com base em sua prática pedagógica na creche, as atividades desenvolvidas no CEIM são pensadas de forma que contemple os diferentes tipos de famílias atendidas? Explique.
14. Quando e de que forma isso costuma ocorrer? Comente.
15. Considerando esse ano de 2020 em específico, pandemia/COVID-19, na sua opinião, o que mais se destaca em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras para as crianças, e a participação da família? Qual a média de participação da família nas sugestões de atividades?
16. Como você entende essa participação, ao que você atribui esse resultado, positivo ou negativo?
17. Você participa de formação continuada? Se sim, com qual frequência? Na sua opinião, as formações que você participa contemplam a temática desse projeto, “creche e família”?

ENTREVISTA PARA AS FAMÍLIAS

- 1) Pseudônimo/grau familiar com a criança (pais/avós/tios/outros)
- 2) Profissão/renda bruta familiar/escolaridade
- 3) Como você definiria creche?
- 4) Com base na sua resposta, qual a importância da creche? De quem é a responsabilidade de cuidar e educar as crianças pequenas? Explique.
- 5) Em média, há quanto tempo (meses/anos) você mantém uma relação com esse CEIM e com a professoras de seu (a) filho (a)?
- 6) Você conhece o trabalho que é realizado com seu filho (a) na creche? Para você, é necessária alguma mudança na rotina do trabalho pedagógico das creches? (Tipo de atividades, tempo de permanência da criança no CEIM.) Explique.
- 7) Como é a sua participação na creche? De que forma participa?
- 8) Para você, como gostaria que fosse sua relação com a creche?
- 9) De acordo com sua experiência nas relações com a creche, as atividades realizadas contemplam as diferentes configurações familiares? Explique sua resposta.
- 10) Considerando esse ano de 2020 em específico, pandemia/COVID-19, na sua opinião, o que mais se destaca em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras para as crianças, e a sua participação enquanto família? Você percebe as sugestões de atividades como contribuintes na formação de seu filho? Por quê?