



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA SARA AMORIM DA SILVA

**ENTRE PORTÕES E DIÁLOGOS: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE
FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO GT 07 DA ANPED**

Maceió
2025

ANA SARA AMORIM DA SILVA

**ENTRE PORTÕES E DIÁLOGOS: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE
FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO GT 07 DA ANPED**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientador: Profa. Dra Suzana Marcolino

Maceió

2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S586e

Silva, Ana Sara Amorim da.

Entre portões e diálogos: mapeamento das pesquisas sobre família e educação infantil no GT07 da ANPED / Ana Sara Amorim da Silva. – 2025.

53 f. : il.

Orientadora: Suzana Marcolino.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 51-54.

1. Educação infantil. 2. Família. 3. Revisão sistemática. 4. Participação. I. Título.

CDU: 372.3

ANA SARA AMORIM DA SILVA

ENTRE PORTÕES E DIÁLOGOS: mapeamento das pesquisas sobre família e educação infantil no GT 07 da ANPED.

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 22/08/2025.

Orientador/a: Prof. Dr. Suzana Marcolino (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente



SUZANA MARCOLINO

Data: 04/09/2025 11:28:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. _____ (CEDU/UFAL)

Orientadora: Suzana Marcolino

Presidente

Documento assinado digitalmente



RENATA DA COSTA MAYNART

Data: 02/09/2025 15:28:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a.a. _____ (CEDU/UFAL)

Examinadora: Renata da Costa Maynart

2º. Membro

Documento assinado digitalmente



CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS

Data: 03/09/2025 23:08:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. _____ (CEDU/UFAL)

Examinador: Cleriston Izidro dos Anjos

3º. Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus e à ancestralidade por me guiarem com sabedoria durante essa trajetória que, outrora um sonho, hoje se tornou realidade.

Minha gratidão à minha tia Ana Lúcia, minha mãe Joseane Amorim, meus irmãos, meu avô e meus primos, vocês são para mim a verdadeira definição de amor.

Sou profundamente grata a toda a classe trabalhadora que, ao pagar impostos, contribui para o ingresso e a permanência de estudantes no ensino superior público.

Minha gratidão ao Partido dos Trabalhadores (PT), que historicamente luta por políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade para todos.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Suzana Marcolino, que, com doçura, sabedoria e paciência, me orientou com maestria e me proporcionou vivências acadêmicas tão almejadas por mim.

Sou grata aos amigos que conheci na graduação por toda parceria e motivação.

À minha amiga de escola, Priscilla, que acompanha todas as fases da minha vida, minha eterna gratidão.

Agradeço à Profa. Vânia por todo carinho e apoio, que certamente são recíprocos.

O meu muito obrigada à banca examinadora que gentilmente aceitou o meu convite. Reconheço nesse gesto uma generosidade que me inspira.

Minha gratidão a todas as crianças que conheci nos CMEIs e escolas por onde passei. São elas que dão sentido a tudo.

Estendo minha gratidão a toda a equipe que zela pela limpeza e organização do espaço, contribuindo diariamente para um ambiente que é o sonho realizado de muitos.

À todo o pessoal da cantina e da xerox, pela atenção com que atendem a todos.

Por fim, minha gratidão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pela UFAL, por me conceder a oportunidade de realizar pesquisa na área que sou apaixonada, a Educação Infantil.

O Homem das Orelhas Verdes

*Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado Senhor,
desculpe minha ousadia, mas na sua idade de
uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa
linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a
compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao
adulto
Compreendendo sem dificuldade o sentido
oculto
Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.*

Gianni Rodari (1997)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso analisa a produção acadêmica sobre a relação entre família e educação infantil no Grupo de Trabalho 07 da ANPEd, entre os anos de 2000 a 2023. A metodologia escolhida foi a revisão sistemática de literatura, com critérios definidos para busca, seleção e análise dos artigos. Foram lidos todos os trabalhos disponíveis no portal da ANPEd, resultando na seleção de dez artigos que tratam a temática como objeto de estudo. O mapeamento regional indicou concentração de produções no Sudeste e Sul, com ausência nas regiões Norte e Nordeste. Os resultados apontam dificuldades na relação família-instituição de educação infantil, como falta de diálogo, imposição de modelos institucionais e ausência de abordagens que considerem desigualdades sociais e as pluralidades familiares. As análises antropológicas destacam a importância de compreender a família como construção social, rompendo com modelos normativos e reconhecendo a diversidade dos arranjos familiares. No campo das políticas públicas, observou-se uma lacuna na abordagem da participação familiar, especialmente no reconhecimento das diversidades. Conclui-se que há escassez de estudos que aprofundem as dinâmicas entre família e instituição na educação infantil. Este trabalho contribui ao mapear os enfoques existentes e propor subsídios para futuras investigações que valorizem os diferentes contextos familiares e favoreçam relações mais dialógicas e colaborativas entre escola e comunidade.

Palavras-chave: educação infantil; família; revisão sistemática; participação

ABSTRACT

This undergraduate thesis analyzes the academic production on the relationship between family and early childhood education within Working Group 07 of ANPEd, covering the years 2000 to 2023. The chosen methodology was a systematic literature review, with defined criteria for searching, selecting, and analyzing articles. All available papers on the ANPEd portal were read, resulting in the selection of ten studies that address the topic as their main research object. The regional mapping revealed a concentration of publications in the Southeast and South regions, with no records from the North and Northeast. The results highlight challenges in the relationship between families and early childhood education institutions, such as lack of dialogue, imposition of institutional models, and absence of approaches that consider social inequalities and family diversity. Anthropological analyses emphasize the importance of understanding family as a social construct, breaking with normative models and recognizing the diversity of family arrangements. In the field of public policy, a gap was identified in addressing family participation, especially regarding the recognition of diverse family structures. It is concluded that there is a shortage of studies that explore the dynamics between family and institution in early childhood education. This study contributes by mapping existing approaches and offering theoretical contributions for future research that value different family contexts and promote more dialogical and collaborative relationships between schools and communities.

Keywords: early childhood education; family; systematic review; participation

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição regional dos artigos selecionados (10).....	41
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações da amostra da pesquisa.....	39
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEIS – Centros Municipais de Educação Infantil

DCNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

GT – Grupo de Trabalho

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FAMÍLIAS E PARENTALIDADES: CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA	16
2. ENTRE DIREITOS E O CUIDADO: O LUGAR DA FAMÍLIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	25
2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)	25
2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).....	27
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	31
2.4 Base Nacional Comum Curricular (2018).....	33
2.5 Plano Nacional de Educação (2014).....	35
3. METODOLOGIA	37
3.1 Mapeamento Regional das Produções.....	40
4. ANÁLISE DOS PRINCIPAIS ENFOQUES	42
4.1 Percepções ou Representações das Famílias e dos Profissionais da Educação Infantil.....	42
4.2 Participação das Famílias.....	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta um recorte da pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) realizada no ciclo 2024/2025. No citado projeto, buscamos construir um panorama das pesquisas sobre a relação entre família e a educação infantil no GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), no qual identificamos a quantidade de produção em relação aos outros temas de pesquisa, a produção por regiões do país e os principais enfoques. Na presente monografia, o foco se direciona às análises dos principais enfoques das pesquisas.

A investigação teve como fonte o portal da ANPEd, que reúne os anais das reuniões nacionais da associação. Foram analisados os trabalhos publicados entre os anos 2000 a 2023, considerando que o portal passou a disponibilizar trabalhos a partir do ano 2000. A expansão da pesquisa do PIBIC para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surgiu do interesse em aprofundar a participação das famílias na educação infantil sob as perspectivas antropológicas e políticas, com o propósito de enriquecer a discussão.

Minhas vivências de estágio em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) despertaram inquietações e reflexões sobre a relação com as famílias. Segundo Vitória (2017), até pouco tempo atrás, as famílias apenas entregavam e recebiam seus filhos no portão da instituição, sendo raras as ocasiões em que os responsáveis circulavam nesses espaços, além de festas e datas comemorativas. Como consequência, o contato entre as mães e os profissionais da creche era marcado pelo distanciamento, pela falta de transparência e pelo desconhecimento do atendimento ofertado.

Durante minha participação no PIBIC, tive contato constante com leituras e teóricos que abordam as nuances que compõem a relação. Ao longo da pesquisa, observei que, apesar de algumas iniciativas, essa interação ainda precisa de aproximação e diálogo. Assim, um primeiro passo para compreender o que já foi investigado sobre essa temática é a revisão de literatura, pois este estudo permite conhecer os enfoques utilizados e identificar lacunas ainda pouco exploradas na comunidade científica.

Maranhão e Sarti (2008) também discutem essa complexidade ao analisarem as relações entre famílias e profissionais da creche. Os autores pontuam que permanecem dificuldades nessa interação, em razão dos diferentes pontos de vista entre os sujeitos. Além disso, alertam que esses conflitos podem prejudicar o cuidado e a educação com as crianças, que percebem quando há tensões entre a creche e a família.

Bonomi (1998) discorre que, em grande parte, os pais não encontram um espaço de comunicação com os profissionais da creche, passando a viver uma relação marcada pela imposição de um modelo educacional definido pela instituição. O autor argumenta que o cuidado com crianças pequenas mobiliza um misto de emoções nos pais e demais adultos, destacando que a dimensão afetiva está entrelaçada nos vínculos entre pais, educadores e crianças. Bonomi conclui que é necessário ampliar a produção de estudos sobre a temática, ao mesmo tempo em que reconhece que as transformações históricas no papel social das creches têm criado condições mais favoráveis à aproximação entre família e instituição.

A pesquisa de Melo (2008) analisou as interações entre pais e educadores de bebês com idades entre 4 meses a 1 ano e 5 meses, em uma creche de período integral. A partir da imersão na rotina da creche, a autora identificou que as interações entre familiares e instituição educativa é composta por sentimentos negativos, com a comunicação restrita aos cuidados básicos da criança.

Já existem algumas pesquisas que se dedicaram a mapear a produção acadêmica sobre família e escola. O estudo de Casanova e Ferreira (2016), que teve como base os trabalhos publicados na ANPED entre os anos de 2000 a 2013, constatou que o GT da Sociologia da Educação apresentou a maior produção, com 21 trabalhos. Em seguida, o GT 07 (Educação de crianças de 0 até 6 anos) contribuiu com 8 publicações sobre o assunto, e o GT da Psicologia da Educação apresentou 5 trabalhos, todos publicados até o ano de 2006. Nesse panorama, os autores indicam que os demais GTs publicaram entre um e três trabalhos sobre o tema ao longo de 13 anos, formando uma lacuna nas investigações sobre a relação entre escola e família nas diferentes áreas de estudo.

Diferentemente do panorama anterior, a pesquisa de Nogueira e Resende (2022), ao conduzir um estado da arte com base em teses e dissertações cadastradas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 1997 e 2011, identificou que a área da Educação foi a que mais se dedicou a essa temática. No total, foram encontradas 45 pesquisas (teses e dissertações), das quais 13 (uma tese e 12 dissertações) são voltadas especificamente à relação entre educação infantil e família.

Resende e Silva (2016) propõem a hipótese de que a relação família-escola é uma preocupação de pesquisadores da Educação Infantil, visto que a idade das crianças atendidas nessa etapa implica maiores cuidados dos/as pequenos/as em relação à família. Conseqüentemente, os documentos normativos dessa fase educacional apresentam maior número de referências à relação entre família e instituição.

Rodrigues (2020) se propôs a analisar as pesquisas que tratam das relações entre família e escola no contexto da educação infantil, selecionando artigos científicos nos portais da CAPES E SciELO. A autora observou que a produção acadêmica brasileira tem priorizado abordagens baseadas nas estratégias escolares para incentivar o envolvimento familiar, sem aprofundar as nuances que compõem as dinâmicas entre as duas instâncias. Além disso, Rodrigues (2020) aponta que há uma escassez de estudos que considerem a questão das desigualdades sociais ao abordar o assunto.

De forma reflexiva, a falta de pesquisas que abordam as desigualdades sociais na discussão da relação família-instituição de educação infantil acaba por legitimar práticas escolares que não dialogam com a pluralidade das famílias em diferentes contextos. Ao nos debruçarmos sobre esses estudos, reafirmamos o nosso compromisso com as relações que emergem nas escolas das infâncias, bem como o interesse contínuo da área da educação infantil pela temática.

Ao mapear pesquisas acadêmicas sobre a relação entre família e educação infantil, nossa pesquisa tem como objetivo analisar os principais enfoques predominantes nas pesquisas sobre a relação entre família e educação infantil publicadas no GT 07 da ANPEd entre os anos de 2000 e 2023, bem como identificar os contextos em que essa relação é abordada e traçar um panorama das contribuições teóricas e lacunas existentes na literatura. Por fim, pretende-se contribuir para o avanço da área, incentivando novas investigações que aprofundem o envolvimento familiar na Educação Infantil

Para fundamentar nossas análises, dedicamo-nos a investigar os caminhos pelos quais as famílias podem ser compreendidas, bem como as políticas de educação infantil para a análise da produção acadêmica sobre o tema. Assim, buscamos compreender as contribuições dos estudos antropológicos para essa relação, examinar de que forma as políticas públicas educacionais abordam a participação das famílias no contexto da educação infantil, identificar os contextos em que a relação entre a família e a instituição de educação infantil é tratada nas pesquisas, além de traçar um panorama da produção acadêmica sobre essa temática.

Esta pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento e ampliação dessa área de estudos, sobretudo ao estudar o envolvimento familiar no início da vida escolar de bebês e crianças, assunto que ainda apresenta carência na produção científica, destacando a total importância deste trabalho para a produção de futuras investigações.

O estudo está organizado em cinco capítulos que se complementam na análise entre família e instituição de educação infantil. Após essa seção introdutória, onde apresento o objetivo central, a relevância do estudo e as inquietações pessoais e acadêmicas que nos

conduziram ao desenvolvimento dessa pesquisa, o primeiro capítulo discute as reflexões sobre família e parentalidades a partir do campo antropológico, que nos concede uma análise crítica das configurações familiares em contextos populares e marginalizados.

O segundo capítulo investiga como as famílias são mencionadas nas políticas educacionais voltadas às infâncias, analisando documentos e diretrizes que norteiam a atuação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). O terceiro capítulo descreve a metodologia escolhida para a realização da pesquisa, esclarecendo os procedimentos usados na seleção e análise dos dados, com foco na revisão sistemática.

O quarto capítulo apresenta uma análise dos principais enfoques provenientes da revisão sistemática sobre as relações entre as famílias e as instituições de educação infantil. Por fim, no quinto capítulo apresenta as considerações finais, nas quais são sintetizados os principais enfoques e perspectivas teóricas utilizadas ao longo do trabalho.

1 FAMÍLIAS E PARENTALIDADES: CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos reflexões sobre as famílias e as parentalidades contemporâneas que fundamentaram o nosso olhar, tendo como base, as discussões antropológicas sobre a família que nos auxiliou a compreender a diversidade de arranjos familiares existentes, bem como as múltiplas formas legítimas de cuidado, autoridade e afetividade que se constroem nos diferentes contextos socioculturais.

Tais contribuições nos permitem romper com visões normativas e homogêneas que ainda permeiam muitas políticas públicas, inclusive na educação infantil. Nesse sentido, pensamos ser necessário também, adotar um olhar descolonizador sobre as famílias, que reconheça e valorize suas formas próprias de organizar a vida, cuidar das crianças e produzir sentidos sobre a convivência e o pertencimento, sobretudo em territórios populares e periféricos.

Uma obra importante para os nossos estudos, ainda iniciais, sobre a família foi a coletânea organizada por Fonseca, Medeiros e Ribeiro. Trata-se de artigos que evidenciam a pluralidade das configurações familiares em diversos contextos sociais e culturais, destacando a participação das infâncias e juventudes. A obra promove o diálogo entre pesquisadores de diferentes partes do mundo que buscam dar voz às narrativas de crianças e jovens, frequentemente silenciadas diante das perspectivas adultas.

O texto de Alice Sarcinelli (2017) debate sobre os limites do conceito de família em políticas públicas que ainda não consideram as multiplicidades das formas de constituição

familiar, como no caso das famílias homoparentais. Segundo a autora, essas famílias enfrentam desafios ocasionados pela ausência de reconhecimento jurídico para registrar os filhos de forma legal, visto que a legislação italiana não reconhece a diversidade das configurações familiares.

Dessa forma, casais gays e lésbicos enfrentam limitações estatais que os restringe de adotar crianças formalmente. Para superar esses obstáculos, muitas famílias italianas recorreram ao exterior para conseguirem efetivar a adoção, mesmo que de maneira instável. Sarcinelli (2017) explica que essa realidade é o reflexo da incoerência de filiação nas famílias homoparentais italianas, marcada por uma desconexão entre maternidade legal, biológica e cotidiana. Essa desconexão torna visível as lacunas existentes em um dos sistemas legislativos mais restritos da Europa no que se refere à valorização de diferentes estruturas familiares.

Em meio a essa situação delicada, as famílias homoparentais são levadas a procurar por alternativas, como clínicas clandestinas (*Italian far-west*) e autoinseminação. Para casais femininos, a reprodução assistida em espaços reprodutivos no exterior e a busca por um doador são estratégias adotadas para compor suas famílias. Contudo, ao retornarem à Itália, essas famílias perdem o laço de parentesco que conquistaram em outros países, gerando uma vulnerabilidade cruel diante das dinâmicas jurídicas italianas. Essa realidade escancara os desafios enfrentados na busca pelo reconhecimento e estabilidade dentro de um sistema que, ao marginalizar as configurações familiares que vão além do modelo tradicional, ainda propaga tabus injustos.

Outro elemento importante é que na Itália, os filhos ainda são registrados exclusivamente com o sobrenome do pai, isso torna claro as raízes patriarcais dominantes no entendimento da família que centraliza o patriarcado, como também ignora os outros modelos familiares, como a paternidade e maternidade homossexual, cujos direitos são negligenciados no contexto jurídico-social. Essa exclusão também contribui nas desigualdades de gênero e sexualidade.

Sarcinelli (2017) apresenta os conceitos de *de-kinning* e *kinning* para refletir sobre as dinâmicas de constituição dos vínculos familiares. O *de-kinning* refere-se ao enfraquecimento desses vínculos, especialmente em contextos nos quais políticas e estruturas sociais não os reconhecem, atuando em sua desestabilização, como ocorre com famílias que não se enquadram nos modelos heteronormativos. Por sua vez, o *kinning* diz respeito à criação de laços familiares que transcendem as conexões genéticas, destacando o papel dos afetos e do pertencimento na constituição das relações familiares. Conforme argumenta a autora, ambos os fenômenos afetam não apenas as famílias marcadas pela diversidade de arranjos, mas

também aquelas consideradas dentro do padrão normativo, sobretudo quando vivenciam experiências que escapam das concepções idealizadas e institucionalizadas de família.

Um contraponto interessante às concepções normativas de família, ainda adotadas por políticas públicas em muitos países, é a transformação dessas concepções nos estratos populares do Brasil. Para Cláudia Fonseca (2004), nos debates populares surge a ideia de uma “família repressora do passado”, oposta à concepção de “família pós-moderna”. Esta última valoriza o afeto e a escolha, em detrimento da exclusividade dos laços sanguíneos como principal fundador dos vínculos familiares.

Com a descentralização dos aspectos biológicos na constituição das famílias, emerge um novo sentido atribuído à noção de família, no qual o afeto é reconhecido como elemento principal. Essas mudanças favorecem o reconhecimento de outras configurações familiares, como a adoção, a maternidade e a paternidade homoafetivas, entre tantas outras composições. Sob essa perspectiva, a visão de família é ressignificada, tornando-se mais abrangente com diferentes arranjos existentes, além de contribuir para um olhar mais amplo da diversidade social e afetiva.

Partindo dessas reflexões, buscamos entender a família como construção plural e não restrita aos laços biológicos. Nessa perspectiva, aproximamo-nos do debate realizado pela antropóloga Cynthia Andersen Sarti (1992), cuja análise nos mostra que as formações familiares não se apresentam de maneira uniforme, mas se configuram de acordo com os ideais próprios de cada sociedade. Essa abordagem sublinha a relevância de impulsionar o respeito pelas práticas familiares em contextos culturais diversos.

Um ponto relevante é que ainda se percebe um olhar preconceituoso em relação às famílias populares, frequentemente estigmatizadas como as mais violentas. Esse estigma está enraizado em visões normativas que associam a pobreza e a marginalidade a comportamentos agressivos. Tais concepções ignoram a complexidade das dinâmicas familiares em contextos populares, desconsiderando as múltiplas formas de cuidado e educação presentes nessas famílias. Assim, a reprodução desse estereótipo reflete um olhar colonizador, que ignora as realidades e as potências dessas comunidades.

Apesar dos avanços legislativos na proteção contra a violência doméstica, muitas políticas públicas de prevenção ainda se concentram predominantemente nas necessidades de famílias pobres. Essa focalização, embora vise atender grupos vulneráveis, pode intensificar os estigmas sociais ao manter a ideia de que a violência doméstica é um fenômeno ligado às classes populares. Tal perspectiva limitada desconsidera os acontecimentos de violência em

contextos de classe média e alta, tornando invisíveis muitas vítimas fora das camadas populares.

Um exemplo marcante é apresentado por Fernanda Ribeiro (2018) em “O nome da lei: Violências, proteções e diferenciação social de crianças”. A autora discute sobre o caso do menino Bernardo, que impulsionou uma lei aprovada no dia 4 de Junho de 2014. Após a morte da criança de 11 anos, causada pela violência familiar e pela omissão do Estado na proteção de crianças, sobretudo daquelas provenientes de famílias de classe média alta. Bernardo era filho de um médico e teve sua vida interrompida. Os responsáveis pelo homicídio foram a madrasta, que trabalhava como enfermeira e era cúmplice do pai de Bernardo. Ambos foram condenados pelo crime.

O caso do menino Bernardo Boldrini, que sofreu episódios de violência física e chegou a recorrer ao Conselho Tutelar, traz à tona as falhas na atuação dos órgãos de proteção à infância que partem de concepções de famílias idealizadas. Há relatos de que, apesar das denúncias, a situação não recebeu a devida atenção, possivelmente em razão da condição socioeconômica estável de sua família. Esse episódio suscitou importantes debates sobre a necessidade de reformulação das políticas públicas de proteção à infância, a fim de prevenir negligências institucionais e garantir um atendimento eficaz em casos de violação dos direitos das crianças.

De acordo com Ribeiro (2018) a Câmara dos deputados teve como destinatário principal as famílias de camadas populares, por serem consideradas “mais violentas” devido ao baixo poder aquisitivo. Essa visão revela um equívoco enraizado em preconceitos sociais, que associa a falta de recursos com a violência familiar. Questões como estas comprovam a urgência em superar as narrativas que omitem as pluralidades, com o propósito de buscar por iniciativas mais inclusivas nas políticas públicas direcionadas às infâncias.

Desse modo, esse desequilíbrio nas relações de poder pode intensificar as injustiças sociais já existentes. Nesse contexto, a autora aponta para a posição ambígua das famílias nas políticas de proteção à infância, que pode ser um fator determinante na garantia dos direitos das crianças, como também pode apresentar um cenário de agressão contra elas.

Dentro desse contexto, a família pode ser entendida como uma construção social complexa que está em constante transformação em nossa sociedade. Ademais, a família desempenha um papel fundamental na formulação e efetivação de políticas públicas voltadas à proteção das crianças. É essencial que essas políticas não reproduzam estereótipos preconceituosos que penalizam as famílias mais vulneráveis, mas que, ao contrário, fortaleçam os vínculos afetivos e garantam uma proteção igualitária, evitando qualquer tipo de

distinção que possa beneficiar somente algumas crianças em detrimento de outras. Por isso, é substancial que o Estado haja com respeito e inclusão, garantindo o envolvimento de todas as famílias, independente de seu status social.

As políticas públicas e a produção acadêmica, ao desconsiderar as concepções populares de família, limitam-se a uma compreensão restrita e normativa, o que compromete o avanço em direção a modelos mais inclusivos. Nas camadas populares, as famílias historicamente costumam se organizar de forma mais diversa e horizontal, pautando suas relações no afeto como elemento central dos vínculos, independentemente de laços biológicos ou da configuração nuclear tradicional. A invisibilização dessas experiências revela um olhar colonizador e conservador, que sustenta o ideal de uma família branca, heterossexual e nuclear como modelo hegemônico, deslegitimando outras formas legítimas de cuidado, pertencimento e convivência.

É nesse contexto que Fonseca (2005), em “Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica”, analisa a estrutura familiar à luz dos estudos do antropólogo Luis Duarte (1994, apud Fonseca, 2005), que compreende a família com significados que divergem conforme a categoria social. Para os indivíduos de alto poder aquisitivo, Duarte explica que a família é vista como uma linhagem, na qual os membros se orgulham do patrimônio geracional e se unem para proteger seus bens. Na classe média, prevalece a ideia de família nuclear, associada aos ideais contemporâneos que é formada por pais e filhos que buscam por autonomia para decidirem suas vidas, diferentemente das famílias ampliadas que são interdependentes. Nos grupos populares, as famílias são compreendidas como um suporte coletivo e são caracterizadas pela prática coletiva nas tarefas domésticas. Por compartilharem o mesmo território, os indivíduos enfrentam limitações financeiras. Assim, essas famílias apresentam mais proximidade e solidariedade entre seus integrantes.

Para Fonseca (2005), a família popular se estende horizontalmente, sendo identificada pela repartição de recursos que nem sempre ocorre de forma harmoniosa, gerando conflitos nas dinâmicas familiares. As famílias horizontais não se limitam ao núcleo familiar tradicional formado por pais e filhos, mas abrange outros atores sociais, como tios, sobrinhos e primos. Essas estruturas resultam em redes de apoio, que não apenas fornecem suporte coletivo nas situações diárias, mas expressam a complexidade das dinâmicas sociais das classes populares.

Essa configuração familiar caracterizada pela afetividade e pelo apoio mútuo, é frequentemente desvalorizada pela hierarquização das organizações familiares que estabelece

uma lógica excludente ao legitimar apenas a determinados modelos, principalmente aquele que se estrutura nos moldes da família nuclear, branca, heterossexual e de classe média. Essa hierarquia não apenas marginaliza outras formas de organização familiar, como também desqualifica experiências historicamente constituídas em contextos populares, periféricos, onde o afeto, a reciprocidade e os vínculos comunitários são fundamentos centrais.

Ao instituir um padrão idealizado como referência universal, políticas públicas e discursos acadêmicos acabam por aumentar as desigualdades simbólicas e materiais, deslegitimando formas plurais de cuidado, afeto e pertencimento. Trata-se, portanto, de um processo de regulação normativa que opera sob a lógica da colonialidade, classificando e subalternizando famílias que não correspondem ao modelo dominante.

Com isso, a ampliação do entendimento de família, mais uma vez desafia os padrões convencionais do modelo familiar tradicional, o que confirma a relevância de integrar essas pluralidades no âmbito das políticas públicas. Desse modo, Fonseca (2005, p.54) afirma:

Devemos lembrar que não há receita para definir os membros relevantes de uma rede familiar. Essa pode ou não incluir consanguíneos (ascendentes, descendentes, colaterais etc.), parentes por casamento (sogros, cunhados, padrastos, enteados etc.), padrinhos e compadres (não devemos esquecer que existem padrinhos em casa, de igreja, na família de santo, etc.), e simplesmente amigos que, depois de ter compartilhado uma experiência particularmente intensa, acabam se sentindo membro da família.

De acordo com essa abordagem, as redes familiares são flexíveis e complexas, pois não se limitam a definições rígidas, como laços genéticos e consanguíneos. Com essa visão, as vivências coletivas possibilitam que novos membros façam parte do círculo familiar, gerando sensações de pertencimento semelhantes aos laços das configurações familiares patriarcais. Assim, as dinâmicas de interação social das famílias populares redefinem a percepção sobre a organização familiar.

Antes de avançarmos para outra obra relevante nessas reflexões, é relevante discutir as diferenciações de parentesco e parentalidade, que são fatores fundamentais para compreendermos as práticas e as responsabilidades parentais na contemporaneidade. Sob a ótica de Sarti (1992), o parentesco é uma abstração e uma estrutura formal que vai além da descendência e consanguinidade, mas está interligada aos laços simbólicos que dão significados às relações interpessoais. Além disso, o parentesco também é entendido como uma construção social que se fundamenta em normas culturais específicas.

Por sua vez, a parentalidade, um dos focos deste capítulo, refere-se às práticas de cuidado e educação das crianças. Sarti (1992) aborda que, embora parentesco e parentalidades tenham significados distintos, ambos fazem parte das dinâmicas sociais e familiares. Essa

compreensão é imprescindível para analisarmos como os fatores sociais influenciam as interações familiares e as exigências impostas sobre os papéis parentais. Essas abordagens contribuem para um amplo estudo sobre as diversidades que circundam as conexões familiares.

Conforme Vergara Del Solar et.al (2018) na pesquisa intitulada “Parentalidade Intensiva e Ética do Cuidado: Discursos de crianças e adultos dos estratos inferiores de Santiago Chile”, destaca-se que a parentalidade nas camadas mais vulneráveis da sociedade são historicamente desqualificadas pelo Estado em relação ao cuidar e educar os filhos. Nesse contexto, as crianças mais pobres são consideradas como “problemáticas”, em decorrência do nível socioeconômico do núcleo familiar a qual pertencem.

Essa abordagem alimenta um ciclo de injustiça social, no qual as intervenções são desiguais, e o poder estatal atribui aos pais a suposta incapacidade de criar os filhos de maneira adequada. Como resultado, as famílias populares recebem frequentes intervenções estatais devido às mazelas sociais como o uso de drogas e pobreza extrema. Esses fatores são o espelho de um movimento histórico que, em vez de examinar os determinantes sociais que alimentam os obstáculos enfrentados pelas comunidades, tende a culpabilizar as famílias por meio de estigmas discriminatórios, negligenciando a formulação de respostas eficazes.

Segundo Solar et al. (2018) no Chile, os programas sociais se baseiam nas normas de parentalidade positiva (Gómez e Muñoz 2014, apud Solar et al, 2018) que consistem em um conjunto de habilidades necessárias para que os pais promovam uma criação saudável. Essas competências incluem o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, proporcionando os suportes necessários para garantir um desenvolvimento infantil de qualidade.

Por outro lado, as normas de competências parentais (Barudy e Dantagnan 2010, apud Solar et. al, 2018) estabelecem um esquema de ações centradas no diálogo aberto, nas interações e no respeito mútuo entre pais e filhos. O reconhecimento das potencialidades das crianças funciona como um incentivo para que os pais construam espaços promotores do desenvolvimento cognitivo e social.

Ao investigar a desvalorização da paternidade em um cenário de estigmas sociais que recaem nas famílias chilenas das camadas mais pobres, Solar faz referência ao conceito de “parentalidade intensiva” na perspectiva de Faircloth (2014, apud Solar et al., 2018). Esse conceito se refere a uma abordagem que põe expectativas e pressões sociais nos pais, em relação à educação e o cuidado de crianças. Esse modelo é comum em sociedades neoliberais,

nas quais as famílias são vistas como as únicas responsáveis pelo crescimento saudável das crianças.

Dessa maneira, a parentalidade intensiva estabelece mandatos sociais que atuam na promoção das chamadas “melhores práticas de criação”, que desconsideram as limitações culturais e econômicas que muitas famílias vivenciam. Assim, essas famílias costumam ser rotuladas como “insuficientes” devido aos padrões impostos que negligenciam as práticas de cuidado presentes em contextos e classes sociais diversas.

Hoje em dia, as práticas parentais se mostram cada vez mais complexas, pois sofrem influências dos aspectos sociais, culturais e econômicos que alteram as relações familiares. Nessa perspectiva, Furedi (2014, apud Solar et al., 2018) discute as influências do Determinismo Parental, que se refere a ideia de que a forma como os pais criam seus filhos pode ser decisiva no sucesso ou fracasso deles no futuro, ou seja, os resultados que os filhos alcançam seria um reflexo da forma como foram criados.

Com base nessas perspectivas teóricas, percebe-se que a parentalidade é uma prática social que sofre influências das desigualdades sociais e dos aspectos históricos e culturais que impactam os valores e as práticas familiares ligadas à educação e ao cuidado das crianças. Sob esse prisma, pesquisas direcionadas para contextos de vulnerabilidade social mostram que os grupos menos favorecidos são marginalizados em seus papéis parentais, o que consolida as formas de regulação e intervenções estatais injustas sobre suas práticas de cuidado e educação.

À luz disso, os estudos antropológicos de Sarti (1992) enfatizam a “desnaturalização da família”, conceito que afirma que a família está longe de ser uma forma biológica homogênea, mas se constitui como uma construção social. Para a autora, os arranjos familiares não são universais, mas são estruturados pelos valores específicos do contexto que estão inseridos, o que expressa a importância de reconhecer e valorizar as diversidades culturais nas dinâmicas educativas e parentais.

Partindo dessa concepção da família como construção social, é possível notar como os contextos de vulnerabilidade interferem nas experiências familiares. Nesse sentido, Solar et al. (2018), com base em entrevistas realizadas com crianças e adultos de baixa renda, identificam que os filhos percebem as responsabilidades e a sobrecarga assumida pelos pais, associando o estresse aos comportamentos violentos. Nesse mesmo contexto, os relatos indicam que as crianças procuram ajudar com as tarefas domésticas para amenizar a sobrecarga parental. A autora constata que essa percepção amadurecida é presente nas falas das crianças oriundas de famílias vulneráveis.

As entrevistas realizadas com os familiares expõem algumas mudanças nas práticas parentais. Pelas narrativas dos participantes, observa-se que muitas mães vêm abandonando padrões autoritários ao valorizar as relações baseadas no afeto e no cuidado emocional. Na perspectiva das mães, o diálogo e a transparência são elementos primordiais para a construção de vínculos saudáveis com os filhos.

Essas mudanças nas relações familiares também moldam o olhar das mães sobre o papel da família na educação formal de suas crianças. A família é vista como articuladora da formação integral das crianças. Diante disso, o estudo ressalta a importância de equilibrar as responsabilidades da escola e da família, uma vez que a expectativa de “onipresença” parental, resultante das exigências sociais, ocasiona desgastes emocionais que afetam adultos e crianças no ambiente familiar.

Com base nos relatos coletados, Solar et. al. (2018) explicam que a modernização das parentalidades opera ao contrário de uma perspectiva conservadora e promove formas de cuidado que reconhecem as potencialidades de uma parentalidade construtiva que resiste aos estigmas que tendem a inferiorizar famílias de segmentos sociais menos favorecidos.

Os estudos mencionados no decorrer deste trabalho são contribuições valiosas para os diálogos acerca das complexidades das famílias e parentalidades no cenário contemporâneo, que abordam os aspectos subjetivos dessas relações sob um olhar antropológico. Contudo, a pesquisa transcende os espaços geográficos e teóricos, conectando as múltiplas realidades sociais. Além disso, ressaltamos as contribuições da antropologia na interpretação crítica de abordagens que buscam dar voz aos grupos familiares que são historicamente silenciados.

As reflexões apresentadas sobre famílias e parentalidades se entrelaçam para que possamos compreender as diversas nuances que compõem essas relações, bem como alguns dos desafios enfrentados. Ao aprofundar a nossa sensibilidade sobre essas relações, conseguimos identificar meios para fortalecer os vínculos afetivos e construir espaços mais acolhedores para as famílias e crianças.

Tendo em vista que a educação infantil estabelece como princípio o cuidado e educação compartilhada entre a instituição e a família, torna-se urgente aprofundar a concepção de família presente nas políticas públicas voltadas para bebês e crianças. É preciso refletir sobre possíveis ideias normativas, nucleares e homogêneas de família que desconsideram a pluralidade de arranjos familiares existentes na realidade brasileira. Os aportes da antropologia, ao evidenciar a diversidade cultural das formas de organização familiar, contribuem para ampliar o entendimento do cuidado compartilhado, reconhecendo que práticas de cuidado, autoridade e afetividade são construídas de maneira situada,

relacional e histórica. Assim, pensar o cuidado compartilhado exige não apenas um diálogo com as famílias, mas também o reconhecimento de suas lógicas próprias, valores e formas de vida.

Por fim, reconhecemos a urgência em descolonizar a ideia dominante de família, implicando em questionar os modelos eurocêntricos e homogêneos que ainda são vistos como padrões universais. Ao descolonizar esse olhar, é possível reconhecer e valorizar as práticas de cuidado e afetividade das famílias como legítimas e fundamentais, considerando as singularidades e resistências de cada grupo familiar, vivências que também precisam ser reconhecidas pela educação infantil.

2 ENTRE DIREITOS E O CUIDADO: O LUGAR DA FAMÍLIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta uma breve análise de como a família é apresentada nas principais políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. O objetivo é identificar de que forma os documentos oficiais mencionam as famílias, reconhecem seus arranjos e se contemplam a diversidade e a participação familiar no âmbito educativo. A seguir, serão analisados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); a Base Nacional Comum Curricular (2018); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); o Plano Nacional de Educação (2014).

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), documento central na regulamentação e orientação do campo educacional em nosso país, estabelece os princípios e diretrizes que organizam o ensino em todas as suas etapas, desde a educação infantil até o ensino superior. De acordo com Coutinho (2017), a LDB consolidou a Educação Infantil ao considerá-la como a primeira etapa da educação básica, buscando reconhecer suas especificidades no atendimento às crianças dessa faixa etária e sua importância na formação cidadã.

Ao investigar sobre a relação família-escola na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), verificamos que o artigo 12, inciso VI, determina que os estabelecimentos de ensino devem “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

Assim apoia-se à integração das famílias e da comunidade nos espaços escolares, tendo em vista que, a educação das novas gerações não é um processo individual, mas uma construção colaborativa e compartilhada que envolve diferentes atores sociais.

O artigo 13, inciso VI, estabelece que os docentes devem “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996). Sob esse ângulo, a atuação dos/as professores/as ocupam uma posição relevante que vai além da sala de aula, eles/as também podem incentivar uma participação familiar que não se limite apenas em comparecer à eventos ou reuniões pedagógicas, mas que se torne um vínculo real com o dia a dia escolar.

No âmbito da gestão democrática, o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabelece que os sistemas de ensino, estaduais e municipais, devem definir normas voltadas para o funcionamento da gestão democrática no ensino público. Entre os princípios destacados, está a valorização da participação ativa das comunidades escolar e local, por meio de Conselhos Escolares e Fóruns equivalentes (BRASIL, 1996). Nesta análise, parte-se do entendimento de que tais estratégias visam fortalecer o processo decisório coletivo nas instituições educacionais.

Nesse quadro, embora o documento não cite explicitamente as famílias no artigo 14, é possível concluir, de forma implícita, o incentivo à participação na comunidade escolar e nas esferas administrativas da instituição educacional. Essa perspectiva é reforçada na Seção II da LDB, direcionada à Educação Infantil, em que o artigo 29 determina que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Com base na diretriz, interpreta-se que a Educação Infantil é uma extensão das práticas de cuidado e educação vivenciadas nos contextos familiares e comunitários. Essa proposta traz à tona a importância da articulação entre família, escola e sociedade, que devem caminhar juntas em prol de garantir que cada criança cresça com todas as oportunidades para se desenvolver plenamente.

O artigo 29 é o único que menciona a família na seção destinada para a primeira etapa da educação básica, o que confere à sua participação um destaque particular dentro do marco legal. Mesmo que de forma sucinta, essa única menção reconhece a importância da família na construção das bases educacionais da criança, ao explicitar a necessidade de uma aproximação entre os espaços escolares e domésticos na educação infantil.

No que tange à diversidade familiar, é notório que a LDB não se pronuncia sobre o assunto. Essa insuficiência normativa frente ao cenário contemporâneo onde as composições familiares são variadas, tende a intensificar o silenciamento de composições familiares que não correspondem ao padrão tradicional.

Em paralelo às limitações da LDB quanto à representatividade das configurações familiares, é preciso reconhecer os avanços promovidos por essa legislação ao valorizar a participação familiar no processo educacional. O reconhecimento desse papel reafirma a atuação da instituição de educação infantil como instância que complementa, e não substitui, o papel da família, consolidando uma atuação conjunta entre esses dois pilares da formação integral da criança.

Diante dessa análise inicial, fica claro que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) forneça diretrizes gerais, é fundamental examinar outros documentos normativos na área da educação nacional. A seguir, serão investigados documentos políticos educacionais que dispõem de um olhar interinstitucional sobre essa parceria, identificando possíveis desafios, aspectos inclusivos e diretrizes que contribuam para articulação entre escola e família.

2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

Além da LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também é um documento relevante para entendermos o papel da família na garantia dos direitos e na proteção integral de crianças e adolescentes e da participação das famílias nas instituições educativas. Embora o Estatuto não possua uma seção voltada à Educação Infantil, analisaremos os artigos que acreditamos serem mais relevantes sobre a família no processo de escolarização de crianças, buscando interpretar criticamente sua relevância na garantia dos direitos infantis.

No artigo 4º, o documento explicita que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”(Brasil, 1990).

Esse ponto ressalta o papel da família na promoção do bem-estar do sujeito, sem desconsiderar a responsabilidade compartilhada entre pais, comunidades, sociedades e o poder público na educação das novas gerações. O documento atesta a importância de um

trabalho conjunto que assegure as condições necessárias ao desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, desempenhando uma função central no incentivo à corresponsabilidade entre escola e família.

A redação atual do artigo 19 do ECA, dada pela Lei nº 13.257/2016, dispõe que “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (Brasil, 1990).

O termo “família substituta” remete às formas alternativas de família, caso os pais biológicos não possam cumprir essa função, sem deixar de cumprir o direito à convivência familiar. O documento ampara esse direito, reconhecendo que mesmo em casos de afastamento dos pais, a criança deve permanecer acolhida em um ambiente familiar.

As famílias substitutas podem abrir o caminho para a valorização de arranjos familiares diversificados e práticas parentais em diferentes contextos, proporcionando um olhar mais inclusivo, o que se reflete nos diferentes tipos de famílias substitutas que podem abranger a adoção, a guarda e a tutela atribuída a outros membros familiares. A inclusão dessas famílias na esfera das políticas públicas pode significar a valorização da diversidade das famílias na sociedade, que vem ganhando cada vez mais visibilidade em decorrência dos movimentos sociais e lutas coletivas.

O parágrafo único do artigo 22 estabelece que:

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

Esse trecho é de grande relevância ao valorizar a diversidade cultural das famílias e garantir que todas as crianças cresçam em um ambiente que respeite seus direitos, preserve a identidade cultural e que respeite os valores familiares. Outro ponto relevante é a igualdade de responsabilidades parentais no crescimento das crianças, o que contribui para descentralizar as raízes patriarcais do cuidado familiar.

Já o Artigo 23 do ECA, determina que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar”(Brasil, 1990). Nesse sentido, o artigo atua na preservação dos laços familiares mesmo em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, as limitações financeiras não são fatores legítimos para a suspensão do poder familiar, protegendo, legalmente, a convivência familiar como um direito da criança.

A Lei nº 13.257, de 2016, nomeada como Marco Legal da Primeira Infância, faz alterações ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao ampliar as diretrizes com ênfase no desenvolvimento infantil. O parágrafo 7º do Artigo 8º estabelece que:

As gestantes e as famílias com crianças na primeira infância deverão receber orientação e formação sobre maternidade e paternidade responsáveis, aleitamento materno, alimentação complementar saudável, crescimento e desenvolvimento infantil integral, prevenção de acidentes e educação sem uso de castigos físicos, nos termos da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, com o intuito de favorecer a formação e a consolidação de vínculos afetivos e estimular o desenvolvimento integral na primeira infância. (Incluído pela Lei nº 13.257/, de 2016)

Esse princípio jurídico reconhece o protagonismo familiar na criação de vínculos afetivos e no estímulo ao crescimento infantil saudável, não apenas em aspectos físicos, mas também emocionais e sociais. Questões como alimentação complementar saudável, aleitamento materno e prevenção de acidentes, ressalta o compromisso com a segurança e a saúde das crianças desde o nascimento.

A educação sem o uso de castigos físicos passou a ser prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente por meio da Lei nº 13.010/2014, conhecida como Lei Menino Bernardo, que foi abordado no capítulo anterior. Esse dispositivo legal complementa os princípios já presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente, ao ratificar que crianças e adolescentes tenham direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou atos degradantes.

Esse direito é previsto no artigo 18-A:

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, 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).

Ao promover a dignidade e os direitos das crianças, a Lei Menino Bernardo contribui para a promoção de ambientes familiares mais acolhedores e protetivos. De forma complementar, o ECA estabelece a necessidade de políticas públicas intersetoriais direcionadas ao desenvolvimento integral de crianças de todas as classes sociais, como aquelas inseridas em contextos populares quanto as pertencentes a grupos socialmente privilegiados.

Outro ponto importante no Estatuto da Criança e do Adolescente é a definição da família natural. Na seção II, artigo 25 define “entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”(Brasil, 1990). Adicionalmente, o parágrafo único desse artigo, complementa:

Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade (Brasil, 1990).

A ampliação do conceito de família expressada neste documento é decisiva para o reconhecimento da diversidade dos arranjos familiares existentes na sociedade. A valorização dos vínculos afetivos promovida pelo documento enfatiza a importância do aspecto emocional nas relações familiares, para além dos laços biológicos e consanguíneos. Assim, a convivência familiar é pautada por vínculos de proteção e afetuosidade, independentemente da composição familiar.

Nesse contexto, a valorização de laços familiares que vão além do núcleo familiar tradicional desempenha uma contribuição indispensável na oferta de suporte intergeracional, pois assim, os parentes próximos podem assumir papéis fundamentais na criação e no desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, o suporte estendido é uma saída quando os pais biológicos enfrentam obstáculos que os impedem de criar e conviver com seus filhos. A legislação, nesses casos, acentua que a qualidade de vida da criança e o desenvolvimento integral é uma prioridade, acima de modelos rígidos de estrutura familiar.

Essa ampliação da inclusão familiar tem o potencial de estimular políticas públicas a apoiarem as famílias em seus formatos plurais, além de reconhecer as necessidades de novos programas que valorizem as conexões familiares em todas as suas particularidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) possuem funções distintas, mas complementares. A articulação entre essas duas legislações é fundamental para garantir uma Educação Infantil que contemple integralmente os direitos das crianças.

A LDB estabelece os parâmetros pedagógicos para a educação brasileira, enquanto o ECA tem como base o paradigma da proteção integral, o qual assegura que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse paradigma atua em defesa dos direitos previstos na Constituição Federal (1988), como saúde, cultura e convivência familiar.

Embora ambos os documentos enfatizem a educação como um direito prioritário, o ECA ganha destaque quando o assunto é família, por abranger as diversas formas de organização familiar, que podem ser naturais, substitutas e extensas. Ao trazer essa diversidade para o centro das políticas de proteção, o Estatuto contempla elementos que não estão presentes na LDB.

Para que esse olhar plural se reflita no cotidiano educacional, é preciso fomentar mais do que práticas educativas, implica assumir um compromisso institucional que promova espaços de escuta e participação, para promover, efetivamente, a inclusão das singularidades de cada criança, em respeito aos seus contextos familiares, culturais e sociais.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)

Vale analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) que organizam a estruturação das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil a partir de objetivos e princípios que procuram garantir uma educação pautada nos direitos das crianças.

No tópico 7, “Organização de espaço, Tempo e Materiais”, as propostas pedagógicas das instituições de EI deverão prever condições que assegurem a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, aliadas ao respeito e à valorização de suas formas de organização. Esses fundamentos são imprescindíveis para criar um trabalho pedagógico mais acolhedor, onde cada criança se sente vista, respeitada e compreendida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) reafirma a importância desse vínculo, independentemente de raça, etnia, status social ou qualquer outra condição.

As DCNEIs estabelecem que os povos indígenas possuem autonomia para decidir sobre a educação de suas crianças de 0 a 6 anos. Para as famílias que optam pela Educação Infantil, as diretrizes determinam que os hábitos e valores dos povos originários devem ser preservados, integrando-se às práticas socioculturais de educação e cuidado das comunidades indígenas.

O respeito à identidade étnica é um princípio que atravessa a organização pedagógica, promovendo uma relação viva e respeitosa com os saberes, as crenças e a língua materna dos povos indígenas. A adequação do calendário é uma das orientações previstas pelas diretrizes, de modo que a estrutura escolar atenda às especificidades de cada comunidade.

Outro ponto relevante para essa discussão é a seção “Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo”, que determinam que as práticas pedagógicas direcionadas às crianças de famílias agricultoras, extrativistas, pescadoras artesanais, ribeirinhas, assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta estejam em sintonia com os modos próprios de vida no campo, entendendo-os como elementos cruciais na construção da identidade dessas infâncias.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas devem estar compatíveis às práticas ambientalmente sustentáveis. Os conhecimentos tradicionais da comunidade, e o papel das populações rurais na produção de saberes sobre o mundo e o meio ambiente devem ser reconhecidos dentro das instituições educativas, assim como sua relevância histórica e cultural. As instituições devem disponibilizar brinquedos e equipamentos adequados às características ambientais e socioculturais da comunidade, em respeito ao vínculo das crianças com seu território.

Para além da organização pedagógica e da valorização da diversidade, a seção destinada para a “Avaliação” no contexto das instituições de Educação Infantil garante uma documentação específica para que as famílias possam conhecer o trabalho da instituição junto às crianças. Assim, a documentação pedagógica se apresenta como um instrumento que contribui para nutrir o vínculo entre famílias, creches e pré-escolas. O registro do cotidiano das crianças no ambiente escolar é uma forma de possibilitar que as famílias consigam compreender o trabalho pedagógico com clareza e sob um olhar sensível para as singularidades de cada criança.

No caso de pais e responsáveis que não conseguem presenciar os avanços da vida escolar dos filhos, devido ao tempo de trabalho, por questões de saúde ou por outros motivos, a documentação pedagógica proporciona informações importantes sobre o desempenho e o desenvolvimento de bebês e crianças no cotidiano da instituição educativa, seja por meio de relatórios, portfólios, fotografias e outras diversas possibilidades.

Esse acompanhamento pode proporcionar um diálogo frequente sobre as vivências das crianças nos espaços de educação infantil, permitindo que as famílias se mantenham informadas sobre as atividades e vivências que são do interesse das crianças, e consequentemente, se tornam mais relevantes para elas.

O tópico 14, “Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação” visa promover debates democráticos e consultorias técnicas especializadas sobre temas relacionados com a saúde e o bem estar das crianças. A proposta abrange educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. Mais uma vez, essas diretrizes reiteram a importância da parceria entre escola e família como um dos pilares para o desenvolvimento saudável de crianças, rompendo com lógicas autoritárias e tecnicistas ainda presentes nas instituições.

As DCNEIs (2010) tem um caráter inclusivo ao se referir a grupos familiares em diversos contextos. Essa especificidade é fundamental em uma sociedade que negligencia os direitos de famílias que não residem nas grandes cidades e centros urbanos. Ao englobar a

parceria das famílias com profissionais da educação e da saúde, o documento demonstra um compromisso especial com as infâncias.

Diante dessas reflexões, é imprescindível repensar os sentidos da educação em parceria com os membros da família para a promoção de espaços de escuta, corresponsabilidade e diálogo. Sem esses elementos, torna-se inviável construir um ambiente educacional participativo.

A relação família-escola é também uma forma de resistir a um sistema neoliberal que promove a competitividade dentro dos espaços escolares, evitando que a educação se torne um mecanismo de reprodução econômica, tal qual as dinâmicas mercadológicas do ensino, compostas por relações hierárquicas, produtivas e subordinadas. Em conformidade com Vasconcelos, Magalhães e Martinelli (2021), as constantes crises do sistema capitalista apresentam um cenário de retração dos direitos sociais, políticos e civis, no qual a educação propõe um projeto que se distancia da formação humana e crítica.

Diante desse panorama, o estabelecimento de parcerias entre escola e família surge como uma possibilidade de resistência às tendências neoliberais presentes no âmbito educacional. Ao cultivar práticas fundamentadas no diálogo, na escuta e no respeito mútuo, construímos espaços mais humanizados e democráticos, em contraposição ao modelo gerencial imposto pela racionalidade neoliberal.

Analisar como as políticas públicas educacionais abrangem as famílias é uma forma de verificar se a política apoia a participação familiar no cuidado e educação das crianças. Muito se fala da importância da participação ativa das famílias no contexto escolar, mas são poucas as ações e normas que realmente visam unir esses laços. Os preceitos educacionais precisam corresponder às práticas e realidades plurais das famílias brasileiras.

2.4 Base Nacional Comum Curricular (2018)

Prosseguindo na análise, outro documento determinante no âmbito educacional brasileiro é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que normatiza e organiza as aprendizagens essenciais que devem ser trabalhadas e desenvolvidas no decorrer da Educação Básica no país. Na seção voltada para a Educação Infantil, encontramos o seguinte trecho:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (Brasil, 2018, p.36)

Nesse sentido, compreendemos que a entrada da criança na creche ou na pré-escola não só afeta a criança, mas envolve a dinâmica familiar como um todo. A separação física inicial entre pais e filhos pode ser uma fase difícil. Isso não significa que os estabelecimentos de ensino devem substituir os laços afetivos criados no seio familiar, mas dar continuidade a eles em um novo cenário educacional. As creches e pré-escolas assumem a função de construir um espaço acolhedor e seguro que promova o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas de modo compatível com os afetos construídos em seus lares.

Nessa perspectiva, a BNCC ressalta:

[...] 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 são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (Brasil, 2018, p.36)

Esse trecho é uma importante contribuição ao fomentar a parceria entre as instituições de EI e a família, como uma relação que transcende um vínculo formal, mas que funciona como um elo colaborativo para que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas aos hábitos culturais e sociais em que crianças e bebês estão inseridas.

No tópico 3.1 que trata sobre os campos de experiência, destacamos “O eu, o outro e o nós” por ser o que mais se aproxima das vivências familiares, ao valorizar a família como parte primordial na formação infantil. Esse campo aborda como, por meio das interações com os pares e com os adultos, as crianças normalmente constroem suas primeiras opiniões acerca de si mesmas e sobre os outros. A partir das experiências sociais adquiridas na família, na escola e na coletividade, as crianças conseguem se identificar como sujeitos individuais e sociais.

Nesse processo, a família aparece como o principal espaço social da criança, no qual ela começa a desenvolver o pertencimento e o reconhecimento de seu lugar no mundo. Apesar disso, os objetivos de aprendizagem associados a esse campo não envolvem a participação da família, mas visam o desenvolvimento das relações interpessoais e da convivência sem citar ações voltadas ao núcleo familiar.

O campo de experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”, está associado a questões científicas, temporais e espaciais, mas inclui espaço para as experiências familiares por meio do objetivo de aprendizagem EI03ET06, que propõe que a criança relate fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, assim como história dos seus familiares e da sua comunidade (BNCC, 2018, p.51). Esse objetivo de aprendizagem apresenta uma abordagem que conecta a história pessoal da criança aos

contextos comunitários e familiares, reconhecendo-os como referências na construção da identidade ao estimular que a criança compartilhe suas narrativas sobre seu nascimento e momentos marcantes de sua infância.

Nessa lógica, ao propor o relato de fatos importantes do nascimento, desenvolvimento, história familiar e comunitária, há um incentivo para conduzir as crianças a explorarem e conhecerem suas origens, criando uma mentalidade que valoriza e preserva suas vivências e faz conexões com o mundo ao seu redor. Logo, entende-se a família como base da construção identitária, pois ao lembrar as memórias familiares é possível promover o senso de pertencimento.

Através desse objetivo, as configurações familiares são exploradas e apreciadas em suas particularidades. No entanto, além das histórias familiares, o objetivo de aprendizagem também valoriza o olhar da criança para a sua comunidade e com os demais sujeitos que compartilham o espaço social.

No entanto, é possível notar que, embora a BNCC mencione a família, essa temática nem sempre é aprofundada o bastante nos trechos subsequentes. Outro ponto relevante é que o documento não contempla integralmente as diversidades familiares e as características regionais. Tal lacuna reafirma o que identificamos nas análises anteriores, que as políticas públicas educacionais ainda falham em abordar as múltiplas configurações familiares e seus contextos regionais.

Essa limitação na abordagem das diversidades familiares e regionais está relacionada à natureza prescritiva da BNCC, que estabelece conteúdos obrigatórios e competências esperadas, orientando os processos pedagógicos de forma uniformizada, o que limita a autonomia da comunidade, com riscos de padronização pedagógica e da avaliação, além do uso de materiais apostilados nos processos educativos (Maudonnet, 2019 apud Marcolino, 2023).

2.5 Plano Nacional de Educação (2014)

Diante da necessidade de aprofundamento de estratégias concretas para fortalecer a parceria entre as famílias e a escola, é válido analisar outros documentos que apresentam diretrizes mais detalhadas acerca dessa relação. O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que determina metas e diretrizes para a educação brasileira. Dessa maneira, analisaremos as estratégias e metas que mencionam as famílias.

Conforme estabelece a Meta 1.14 do Plano Nacional de Educação (PNE), é necessário fomentar ações de acompanhamento para indivíduos em situação de vulnerabilidade social, de forma colaborativa entre diferentes setores. O PNE orienta ainda a necessidade de:

“fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância” (Brasil, 2014)

É importante ressaltar que o PNE dá atenção especial às crianças que são beneficiárias desses programas, oriundas de contextos de vulnerabilidade socioeconômica. A colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de áreas diferentes torna o acompanhamento mais efetivo às especificidades de cada território, bem como os fatores que prejudicam o acesso e a permanência de crianças na educação infantil.

A meta 15 do documento, por sua vez, busca:

promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos”(Brasil, 2014)

O envolvimento familiar na busca ativa é imprescindível para evitar possíveis desconhecimentos da importância do ensino nessa fase. Nesse sentido, as políticas públicas precisam garantir que os familiares sejam bem informados sobre os benefícios das creches e pré-escolas, sem que isso pareça uma imposição ou prática autoritária.

A Estratégia 2.9 propõe “incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias”(Brasil, 2014). Essa proximidade entre família e escola cria possibilidades para que o aprendizado se estenda ao ambiente doméstico como um local complementar que contribui para o desenvolvimento educacional.

Complementando essa análise, a estratégia 4.19, pretende:

promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo”(Brasil, 2014)

Desse modo, mais uma estratégia reconhece que a educação escolar das crianças não ocorre isoladamente, mas sim em um contexto compartilhado. Ao promover uma articulação interinstitucional, a diretriz reconhece, mais uma vez, que a construção de uma educação inclusiva está interligada à corresponsabilidade entre escola, família e demais atores sociais. A valorização da participação familiar nesse processo contribui para que as práticas pedagógicas correspondam às realidades locais e às necessidades das crianças.

Ainda assim, a distância entre a proposta e sua efetivação permanece um desafio. Como apontam Resende e Nogueira (2016), ainda não se pode afirmar a existência de uma regulamentação robusta que sustente essa articulação de forma consistente no contexto brasileiro. Sem normas claras que definam os papéis, limites e responsabilidades de cada ator envolvido, corre-se o risco de que as ações propostas pelas diretrizes permaneçam apenas no campo da intenção, sem se concretizarem em ações efetivas.

Essa lacuna é motivo de atenção, sobretudo porque o vínculo entre as famílias e instituições educativas é uma das bases para a construção de uma educação infantil mais humanizada. Enquanto as políticas públicas ainda não dedicam a devida atenção para esta temática, que continuemos cultivando as relações entre as instituições de educação infantil e as famílias, promovendo escuta, afeto e corresponsabilidade nas escolas das infâncias. Como diz a canção de Juliana Linhares: “ Eu não posso mudar o mundo, mas eu balanço”.

3 METODOLOGIA

A revisão de literatura é o tipo de pesquisa que reúne os resultados das pesquisas em uma determinada área, permitindo o aprimoramento científico. De acordo com Galvão e Ricarte (2019, p.58):

A Revisão de literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos. É possível encontrar diversos artigos de revisão de literatura que apresentam diferentes abordagens para as diferentes etapas do desenvolvimento de trabalhos.

Galvão e Ricarte (2019, p.58) conceituam a revisão sistemática como “uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e que busca dar alguma logicidade a um grande corpus documental”. Para os autores, a revisão sistemática explicita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca, o processo de seleção de artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão, bem como o processo de análise de cada artigo.

Com base nessa definição, optamos pela revisão sistemática como procedimento metodológico para analisar as produções acadêmicas publicadas no GT 07 da ANPEd que abordam as relações entre família e instituição de educação infantil. A aplicação dessa metodologia exigiu a definição de critérios de busca, seleção e análise dos artigos, conforme descrito a seguir.

Para a busca dos artigos, utilizamos como palavras-chave: relação família-creche; participação das famílias; participação das famílias na gestão da creche ou pré-escola; relação família educação infantil; mães; família. Como a plataforma não disponibiliza um buscador, todos os artigos foram lidos, e quando apresentavam as palavras-chave eram separados para uma leitura mais minuciosa.

Porém, embora as palavras-chaves fossem mencionadas, não necessariamente o objeto de estudo era a família ou as relações entre a família e a educação infantil. Neste trabalho, consideramos o objeto de estudo como o foco central de uma pesquisa, ou seja, aquilo que se deseja conhecer, compreender, investigar e explicar. Ele delimita o recorte temático da investigação e define o que será estudado dentro de um campo mais amplo de conhecimento. Dessa forma, apenas 10 artigos tratavam as relações entre as famílias e a educação infantil como objeto de estudo.

A partir desse critério, conformou-se uma amostra de 10 trabalhos:

Tabela 1: Informações da amostra da pesquisa

Título do artigo e Autores	Objetivo	Metodologia	Participantes
1. As concepções sobre o sistema público de Educação Infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches Catarina de Souza Moro (UFPR)	Investigar e compreender as concepções e percepções das mães sobre o sistema público de educação infantil, especificamente em relação ao uso ou não de creches.	O presente estudo caracterizou-se como descritivo, compreensivo e interpretativo, sendo uma das formas de pesquisa qualitativa, com o uso de entrevistas.	30 mães
2. Caracterização e motivação das famílias sobre a Educação Infantil em tempo integral no contexto da região Metropolitana da Grande Vitória Vania Carvalho de Araújo, Rennati Taquini e Franceila Auer (UFES)	Caracterizar o perfil étnico e socioeconômico das famílias entrevistadas; identificar as motivações das famílias ao matricular seus filhos em tempo integral.	Abordagem estatística e descritiva. Os dados foram coletados através de um <i>survey</i> com as famílias.	248 famílias
3. Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos Rosimari Koch Martins (SED-SC)	Desvelar as expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, de uma localidade rural, em relação aos serviços de educação pública	Abordagem exploratória e adota o estudo de caso como metodologia principal.	Famílias do campo (quantidade não informada)

Título do artigo e Autores	Objetivo	Metodologia	Participantes
4. Participação das famílias na avaliação institucional na Educação Infantil: tensões, desafios e perspectivas Maria Nilceia de Andrade Vieira (UFES)	Analisar a participação das famílias na avaliação institucional de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)	Abordagem qualitativa, com delineamento metodológico articulado à pesquisa narrativa de tipo investigação-formação, a produção de dados foi desenvolvida por meio de observação participante, aplicação de questionário, análise documental e entrevistas narrativas	Famílias, professoras e trabalhadores de creche
5. Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche Denise Silva Araújo (UCG)	Explorar como diferentes atores, como familiares e educadoras de creche, percebem e atribuem significados à infância	Método sócio histórico-dialético, de abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas.	Famílias e educadores
6. A Educação das famílias como Política Educacional - uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida Rosânia Campos (PPGE/UFSC) e Roselane F. Campos (UNOESC)	Apresentar uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida, abordando de forma mais específica as concepções que orientam os livretos de instruções destinados à educação das famílias no cuidado de seus filhos.	Pesquisa documental	Pesquisa documental; documentos de política nacional
7. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da Educação Infantil Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (UFSCAR)	Apresentar alguns resultados obtidos em uma pesquisa-intervenção realizada em 1999 no âmbito de duas disciplinas de Práticas de Pesquisa, vinculadas a um curso de Pós-Graduação em Educação	Não específica	Professores/as
8. A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais Eliana Bhering e Alessandra Sarkis (UFRJ)	Investigar a visão sobre Educação Infantil e os sentimentos vividos pelos pais quando da inserção de seus filhos na creche	Abordagem qualitativa, incluindo entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante	Pais

<p>9. Obrigatoriedade escolar na pré-escola: percepções de famílias e profissionais da educação</p> <p>Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva e Livia Fraga Vieira (UFMG)</p>	<p>Analisar a percepção de familiares e profissionais da educação sobre a obrigatoriedade escolar na pré-escola.</p>	<p>Análise documental com o uso de entrevistas</p>	<p>Famílias e Profissionais da Educação</p>
<p>10. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem</p> <p>Letícia Veiga Casanova (UNIVALI)</p>	<p>Escutar as famílias de crianças de berçários que frequentam a creche em período integral, procurando compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas nas creches</p>	<p>Abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica, incluindo entrevistas.</p>	<p>Famílias/mães</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Os artigos apresentam temas que exploram as percepções das famílias sobre as creches e o sistema público de educação infantil, a participação familiar na avaliação das instituições educativas e no atendimento ofertado em tempo integral. Além disso, trazem análises sobre o papel das famílias nas políticas públicas, permitindo o entendimento de diferentes realidades vivenciadas pelas famílias.

Em relação às abordagens metodológicas das pesquisas, encontramos estudos qualitativos, de caráter descritivo, análises estatísticas e investigações fundamentadas na perspectiva sócio-histórico-dialética. Elas apresentam uma diversidade de tipos e procedimentos de pesquisa, como a análise documental, a observação participante e a realização de entrevistas.

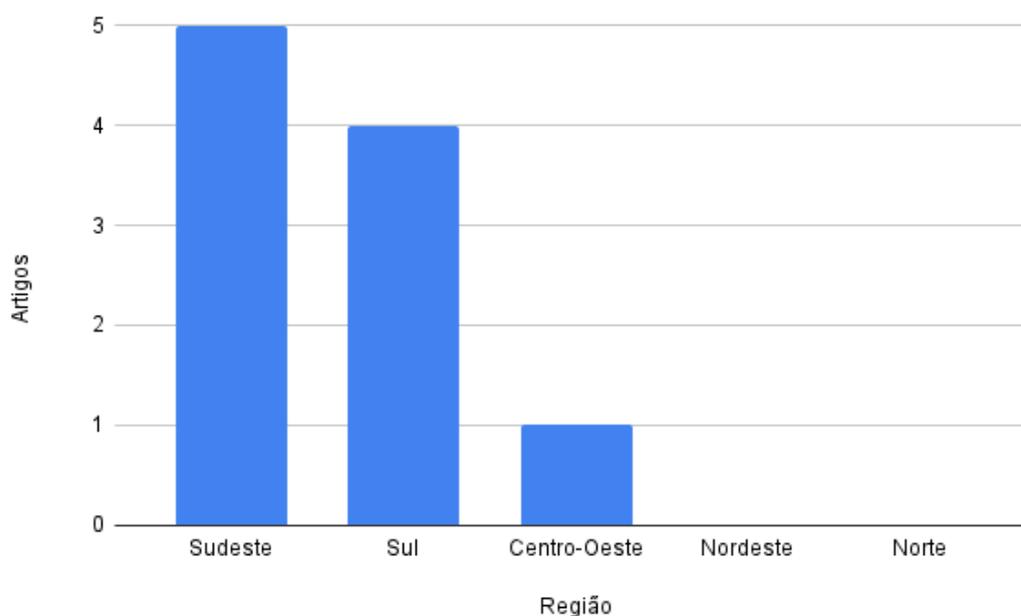
Para conhecer os principais enfoques dos artigos, realizamos o fichamento dos 10 artigos da amostra. Em seguida, procedemos uma leitura para identificar categorias de análise a *posteriori*, que nos permite extrair os temas recorrentes nos estudos analisados sem categorias pré-definidas. As categorias que emergiram foram: representações das famílias e dos profissionais de educação infantil, e participação das famílias.

3.1 Mapeamento Regional das Produções

De forma posterior à seleção dos trabalhos, foi realizado um mapeamento regional das produções conforme ilustrado no Gráfico 1. Nota-se uma concentração de

pesquisas na região Sudeste com 5 trabalhos. Em seguida, a região Sul apresenta 4 trabalhos, e o Centro-Oeste apresenta somente um. As regiões Norte e Nordeste não possuem nenhuma produção acadêmica na amostra analisada.

Gráfico 1: Distribuição regional dos artigos selecionados (10)



Fonte: Autoria própria, 2025.

Os achados manifestam as desigualdades na produção científica na área da Educação no Brasil. Essa desigualdade decorre de fatores estruturais, como concentração histórica de universidades e programas de pós-graduação no Sudeste, especialmente em estados como São Paulo e Rio de Janeiro, além da maior disponibilidade de financiamento.

De acordo com Guimarães, Brito e Santos (2020), “no Brasil, a distribuição de renda ocorre desproporcionalmente entre as regiões”, pois o desenvolvimento econômico do país tende a privilegiar determinadas regiões em prejuízo de outras. Essa concentração de renda no eixo Sul-Sudeste contribuiu para a expansão da pós-graduação nessas regiões.

Diante dessas informações, é urgente promover a descentralização da produção científica para que haja uma maior visibilidade de vozes e realidades no debate educacional, haja vista o multiculturalismo que caracteriza o Brasil. Além disso, é essencial fortalecer a distribuição equitativa de recursos para pesquisa, para que diferentes regiões tenham acesso ao financiamento necessário na produção de conhecimento.

4 ANÁLISE DOS PRINCIPAIS ENFOQUES

Com a revisão de literatura dos 10 principais artigos, identificamos os enfoques mais recorrentes nas pesquisas que estão relacionadas às representações construídas por famílias e profissionais da área, bem como aspectos de participação familiar no contexto escolar. As análises possibilitam compreender como se dão as interações entre os diferentes atores, expondo percepções, expectativas, tensões e obstáculos que influenciam o vínculo entre instituição e comunidade.

4.1 Percepções ou representações das famílias e dos profissionais de Educação Infantil

Essa categoria apresenta um dos enfoques das pesquisas que são as representações das famílias e dos profissionais da Educação Infantil. Foram utilizados os estudos de Moro (2004), Araújo et al. (2021), Tancredi e Reali (2001), Silva e Vieira (2021) e Casanova (2011). Os estudos tornam visível que as famílias atribuem diferentes significados à questões como: o papel da creche na formação das crianças, os motivos que levaram as mães a optarem pela creche, percepções de melhorias no atendimento, visões negativas, condições de cuidado e o próprio conceito de infância.

A pesquisa de Moro (2004) teve como objetivo buscar compreender as concepções de mães usuárias e não usuárias de creches públicas sobre o sistema de educação infantil. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, interpretativo e descritivo com discussões de grupo realizadas na cidade de São José dos Pinhais/PR. De acordo com a autora, a decisão entre deixar a criança sob os cuidados maternos ou matriculá-la em uma creche revela tensões históricas e sociais.

Os relatos das mães não usuárias de creche, expõem questões como: “Não consegui vaga” e “Você não sabe como é o tratamento”. A partir dessas falas, as mães se referem aos obstáculos no acesso à educação infantil, como os receios em relação à qualidade do atendimento ofertado, por acreditarem que o cuidado no seio familiar é mais seguro para a criança e que a creche oferece uma educação inferior, carente de afetividade.

Entretanto, as mães usuárias de creche atribuem importância às atividades pedagógicas na creche em período integral, valorizando-as como essenciais para o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos e intelectuais.

As informações da pesquisa também revelam que as mães percebem os conflitos entre as educadoras. As mães relatam que há uma tensão presente no interior da própria instituição

educativa, e afirmam “ter intriga entre elas” (p.12), referindo-se aos desentendimentos entre os profissionais. Contudo, preferem não intervir.

As mães usuárias de creche também sugeriram melhorias na infraestrutura da instituição, como a presença de um bom parquinho e um espaço coberto, mas demonstraram preocupações na segurança da creche e a necessidade de avanços nas atividades pedagógicas, ao afirmarem que é preciso “trabalhar mais na parte da educação” (p.12).

Araújo et al. (2021) efetuaram um estudo com a finalidade de identificar quais os motivos que conduzem as famílias a matricular seus filhos em instituições de educação infantil em tempo integral, a fim de analisar um conjunto de fatores de natureza educacional, econômica e social, por meio da metodologia “*survey*”, aplicada com 248 famílias oriundas de Vitória, Cariacica e Vila Velha, que são regiões metropolitanas do município de Vitória/ES.

Nessa conjuntura, os autores descobriram que, embora a escolha pela creche esteja, por diversas vezes, associada às necessidades de trabalho por parte dos responsáveis, (7,44%) das famílias entrevistadas demonstram como motivo principal a busca pela aprendizagem, pelo desenvolvimento e pelas oportunidades de socialização proporcionadas às crianças. Por outro lado, uma pequena quantidade (4,46%) diz que a educação infantil foi a única opção disponível, devido à falta de rede de apoio familiar ou comunitário. Enquanto (3,72%) dos participantes afirmaram que as questões financeiras dificultam o cuidado doméstico, o que confirma a atuação da instituição como rede de apoio sociofamiliar.

As representações de familiares e professoras sobre infância também são objeto de estudo na pesquisa de Araújo (2009), realizada em uma creche filantrópica de Goiânia. O trabalho analisou os sentidos e os significados atribuídos à questões associadas à infância por profissionais da educação infantil e famílias, por meio do método sócio-histórico-dialético, que investiga os fenômenos sociais e suas transformações. As informações foram coletadas através de entrevistas semiabertas para que os participantes pudessem expressar à vontade suas concepções sobre o mundo infantil.

As mães entrevistadas demonstraram ter uma perspectiva idealizada de infância e expressam que a infância é uma etapa marcada pela inocência, alegria e ausência de responsabilidades (p.2). Nas discussões sobre trabalho infantil, emergem lembranças de infância caracterizada pela exploração, como aponta Aidê, mãe entrevistada, ao relatar que não teve infância devido ao trabalho na roça aos oito anos de idade. Para ela, as crianças de que trabalham são “crianças adultas”, mas as de antigamente eram “crianças escravizadas”, devido à exploração e à falta de ludicidade (p.7).

As professoras, por sua vez, compreendem a infância como uma fase de aprendizagem, liberdade e sem preocupações (p.3), reconhecendo, ao mesmo tempo, a dependência da criança em relação aos adultos para a realização de atividades básicas do cotidiano, o que indica a falta de autonomia plena. Dessa forma, ainda que com diferentes ênfases, ambas as percepções entendem a criança como um ser em desenvolvimento, ainda sob a tutela dos mais velhos.

A partir de uma pesquisa-intervenção realizada por Tancredi e Reali (2001) com professores/as da educação infantil, cujo objetivo consistia em auxiliar uma instituição educativa em entender melhor as famílias das crianças matriculadas, foi possível identificar visões negativas construídas por profissionais sobre as famílias. Os/as docentes relatam pontos de vista que ampliam preconceitos, intitulando-as como desestruturadas e que enfrentam desafios sociais como o alcoolismo, expondo as crianças à situações relacionadas aos uso de drogas e violências. Ademais, alegam que as crianças têm contato com drogas em casa, e que todos esses obstáculos exercem um efeito negativo sobre elas.

De acordo com uma professora entrevistada, algumas famílias podem sentir-se “um estranho no ninho” dentro do espaço educativo por terem dificuldades com a escrita e leitura, devido a isso, não podem ser alcançadas pelos meios usuais de comunicação da escola, como bilhetes e cartas. Nesse panorama, tornam-se necessárias outras estratégias que possibilitem a interação entre escola e família à distância (Tancredi e Reali, 2001, p.12).

Silva e Vieira (2021) analisam a relação entre a família e a educação infantil no contexto da obrigatoriedade escolar na pré-escola, a partir de uma pesquisa feita em três escolas públicas de educação infantil do município de Belo Horizonte. O estudo teve como objetivo dar espaço às visões dos familiares e dos profissionais da educação sobre a implementação das políticas públicas voltadas para crianças.

Entre os depoimentos registrados, as famílias relatam sobre o aumento da demanda por vagas nas creches e escolas devido à chegada de crianças oriundas de áreas de ocupação irregular (Silva e Vieira, 2021, p.3). A mesma família critica a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, imposta pelo governo, ao apontar que o número de instituições disponíveis é inferior em comparação com a demanda, tornando o acesso às vagas um processo difícil que chega a durar anos. (Silva e Vieira, 2021, p.3).

Ainda sobre a temática da obrigatoriedade escolar, os responsáveis rememoram que, pelas suas vivências, muitas famílias da comunidade ainda não tem clareza sobre a exigência de matricular seus filhos na educação infantil, pois acreditam que a obrigatoriedade é aplicada somente no ensino fundamental (Silva e Vieira, 2021, p.4). Além disso, uma docente da EMEI

B, observou que as famílias enfrentam dificuldades para manter a presença regular das crianças, pois possuem um entendimento restrito sobre a obrigatoriedade da pré-escola e do papel da família nesse processo educacional.

Casanova (2011, p.9), ao realizar entrevistas com responsáveis por bebês matriculados em creches de tempo integral, analisou como interpretam as atividades educativas e a rotina cotidiana da educação infantil. A autora aponta que, embora os responsáveis reconheçam avanços no desenvolvimento infantil, como a fala, alimentação autônoma e socialização, as práticas da creche ainda são vistas como um ritual a ser cumprido, e não uma oportunidade propulsora do desenvolvimento infantil.

De acordo com Casanova (2011), o ato de brincar é percebido pelas famílias como uma ação rotineira, sem intencionalidade educativa. As mães entrevistadas costumam analisar os momentos das brincadeiras durante a entrada e saída das crianças na creche, quando os/as professores/as se concentram na recepção e na entrega dos pequenos, sem mediações nas brincadeiras infantis. As expressões como “acho” e “não sei” presentes nas narrativas das mães quando se referem aos objetivos pedagógicos representam um distanciamento frente ao universo escolar.

As representações das famílias sobre a educação infantil expõem múltiplos sentidos que são atravessados por fatores históricos, sociais e afetivos. Há famílias que entendem a creche como um ambiente propulsor de desenvolvimento integral, reconhecendo os avanços na autonomia, socialização e linguagem de bebês e crianças pequenas. Também persistem representações de desconfiança quanto à atenção do(a) professor(a) para as várias crianças que compõem as turmas, bem como representações de distanciamento e idealização da infância, onde o seio familiar é concebido como mais protetivo e afetivo que a creche ou pré-escola.

Algumas famílias demonstram preocupações em relação à qualidade do atendimento ofertado, à segurança e à infraestrutura das instituições de educação infantil. Emergem, também, representações que atribuem à creche a necessidade de trabalho dos responsáveis, bem como à falta de rede de apoio familiar ou comunitário e à obrigatoriedade normativa. Para essas famílias, a matrícula é considerada como uma imposição estatal, em vez de uma escolha consciente dos pais.

Os desconhecimentos sobre os objetivos pedagógicos e as práticas educativas, somado à percepção do brincar como uma atividade recreativa, mostra uma representação da creche como um lugar de cuidado e rotina, onde a aprendizagem fica em segundo plano. Essas representações contraditórias comprovam que a educação infantil ainda é vista de forma

fragmentada por algumas famílias, considerando que uma pequena parcela reconhece o caráter educacional. Diante das diversas percepções identificadas ao longo da análise, torna-se indispensável que as instituições educativas adotem meios mais eficazes de comunicação e corresponsabilidade com as famílias desde a primeira infância.

Ao revelar tensões, expectativas e desconhecimentos, essas representações tornam evidente que a relação entre famílias e instituições de Educação Infantil necessita de um diálogo qualificado e sensível às diferentes realidades. Além disso, essa categoria enfatiza que reconhecer essas vozes é uma iniciativa imprescindível para a construção de um espaço coletivo, cujos alicerces sejam o respeito, a escuta e a corresponsabilidade entre todos os atores sociais envolvidos no processo educativo.

4.2 Participação das famílias

Essa categoria reúne outro enfoque das pesquisas, qual seja, a participação das famílias. Foram utilizados os estudos de Vieira (2011), Araújo et al. (2021), Campos (2006), Martins (2011), Tancredi e Reali (2011) e Bhering e Sarkis (2007). Os estudos mostram os distanciamentos e as formas de participação das famílias, trazendo à tona os obstáculos e as potencialidades dessa parceria.

Vieira (2011), ao analisar a participação das famílias na avaliação institucional da educação infantil, nos mostra que, possivelmente, as famílias não distinguem o Projeto Pedagógico e o Plano de Ação dentro do conjunto do Projeto Institucional. Essa percepção é resultado da não apresentação dos documentos às famílias, explicitando a importância de apresentar com mais clareza o papel de cada documento, para então evitar as generalizações e as compreensões equivocadas.

Em relação ao Conselho Escolar, Vieira (2011) analisou que muitos pais se interessaram em se candidatar como representantes, mas devido a falta de tempo, não foi possível participar ativamente dos trâmites da organização desse órgão escolar. Ademais, na avaliação institucional presencial, duas famílias estiveram presentes, porém somente uma conseguiu assistir a reunião até o final, pois a outra família precisou se ausentar devido aos afazeres cotidianos. Mediante a isso, a avaliação foi feita através da plataforma *Google Forms* que permitiu uma participação mais acessível das famílias nesse processo avaliativo.

Araújo et al. (2021), complementa mostrando que, em cenários de vulnerabilidade socioeconômica, o trabalho fora de casa é uma exigência para muitas mães, o que torna a creche um equipamento social que lhes proporciona conciliar a rotina de trabalho com o cuidado infantil. Além disso, foi possível identificar que existe um descompasso entre o

período de trabalho das famílias com o funcionamento das creches, o que dificulta a dinâmica familiar e a interação entre escola e família. Com a falta de tempo, os vínculos afetivos podem ser prejudicados, causando insegurança emocional e problemas comportamentais nas crianças.

A análise de Campos (2006), que discute o Programa Família Brasileira Fortalecida, iniciativa governamental voltada para a promoção de espaços intencionalmente educativos em parceria com as famílias de baixo poder aquisitivo, que tem como objetivo analisar as concepções que orientam os materiais instrucionais voltados à educação das famílias no cuidado dos filhos. Mesmo que o programa tenha como propósito estimular modos de educação e cuidado para mães e pais, acaba por estabelecer padrões normativos e rígidos, ignorando as realidades e os desafios diários enfrentados pelas famílias.

O programa construiu álbuns direcionados às famílias como parte de sua proposta educativa. Apesar de conter uma organização fácil e de linguagem compreensível, a pesquisadora analisa que os materiais trazem frases ríspidas e normativas, por prescrever comportamentos considerados adequados para cada etapa do desenvolvimento infantil.

Os discursos moralistas presentes nos livretos ilustravam as contradições das políticas públicas educacionais. Ainda que essas políticas tenham o objetivo de minimizar as desigualdades sociais, os programas propostos parecem assumir o papel das famílias na educação dos filhos, impondo padrões referenciais que devem ser seguidos rigorosamente, intensificando uma hierarquia de saberes, na qual somente o discurso institucional é legitimado.

Ambos os estudos se atravessam ao expor os desafios na participação familiar na educação infantil, principalmente diante das limitações oriundas das políticas públicas. Vieira (2011) e Campos (2006) dialogam ao apresentar como a participação dos pais pode ser simultaneamente estimulada e restringida, retratando a falta de clareza na comunicação institucional e a imposição de modelos normativos que não levam em consideração seus contextos socioeconômicos e culturais.

As autoras esclarecem que embora as políticas públicas tenham a intenção de integrar as famílias ao processo escolar e em promover melhores condições para a educação e o cuidado às crianças, frequentemente falham ao não oferecer instrumentos acessíveis para garantir uma participação ativa. Assim, a escuta e o acolhimento sensível às demandas familiares é um passo importante para que as instituições de educação infantil ajustem suas propostas pedagógicas às necessidades das crianças e de seus responsáveis.

A pesquisa de Martins (2011), desenvolvida no contexto da zona rural, teve como objetivo desvelar as expectativas de famílias de crianças de zero a quatro anos acerca dos

serviços de educação pública. Através das pesquisas, constatou-se que essas famílias enfrentam dificuldades de acesso às políticas educacionais, principalmente devido à ausência de informação sobre o direito à educação infantil. Para muitas mães, o cuidado infantil é uma responsabilidade do espaço doméstico.

A autora informa que apenas 41,30% das famílias participantes dos questionários aplicados, alegam que são cientes do direito à creche gratuita para crianças de zero a três anos, e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. Grande parte das famílias reconhecem o direito à creche através da representação física dos estabelecimentos de ensino, em vez de considerar como um direito garantido por lei.

Tancredi e Reali (2001) apontam que, alguns profissionais de creche percebem a proximidade com as famílias como uma ameaça à sua competência profissional, o que os faz se sentirem pressionados. Eles acreditam que a participação ativa das famílias limita a autonomia profissional no espaço escolar, o que contribui para uma relação instável, com ausência de diálogo.

A pesquisa de Tancredi e Reali (2001) mostra que, além dos pais não participarem das reuniões pedagógicas, também não acompanham as crianças nas atividades escolares. Diante dessa realidade, as autoras ressaltam a relevância de que as escolas respeitem cada realidade específica, pois os ambientes familiares possuem traços próprios, apesar de terem algumas semelhanças (Tancredi e Reali, 2001, p.7).

Trazendo o olhar das famílias ao investigar a visão sobre a Educação Infantil e os sentimentos vivenciados pelos pais no momento da inserção de seus filhos na creche, Bhering e Sarkis (2007) expõem sentimentos intensos dos pais devido à separação diária de seus filhos, expressões como “uma dor imensa” e “uma tristeza horrorosa, com “vontade de chorar” revelam o sofrimento familiar só ao imaginar que os filhos teriam que ficar na creche durante suas ausências. Conforme a pesquisa, o desejo dos pais é que a relação com os professores seja baseada em confiança e respeito, e que a gestão seja compreensiva às questões familiares.

A pesquisa também traz à tona o desejo das famílias por uma gestão acolhedora. Apesar dos desafios emocionais enfrentados pelos pais na separação, as famílias reconhecem a importância de um espaço educacional que entenda suas preocupações e construa, com elas, uma relação baseada na confiança (Bhering e Sarkis, 2007, p.14).

A participação familiar na educação infantil, embora reconhecida como fundamental, é composta por barreiras estruturais e tensões simbólicas e até mesmo emocionais. As pesquisas analisadas, informam que a falta de tempo das mães em situações de

vulnerabilidade, e o desconhecimento sobre os direitos educacionais infantis prejudicam o envolvimento ativo no âmbito escolar. Mesmo com programas do governo e ações que visam aproximar as famílias, essas iniciativas nem sempre levam em consideração as diferentes realidades sociais, culturais e locais em que vivem as crianças e seus responsáveis.

Os sentimentos de angústia por parte das famílias ao lidar com a separação diária dos filhos e a visão de ameaça dos profissionais no que tange à aproximação das famílias evidenciam que essa relação precisa de acolhimento e de escuta ativa. Há anseios de desejos por vínculos mais respeitosos e cooperativos, em que o diálogo impere no lugar das relações hierárquicas, pois as famílias não desejam apenas ser ouvidas, mas também reconhecidas como agentes legítimos da vida escolar de seus filhos. Assim, são necessárias ações pedagógicas que transcendam o institucional, mas que acolham os grupos familiares em todas as suas especificidades, pois se precisamos repensar a escola e suas relações com as famílias, é necessário repensar os próprios fundamentos que sustentam a organização institucional e as formas de escuta e participação.

Diante disso, a análise dos artigos selecionados nos mostra que fortalecer essa participação consiste em não apenas criar espaços físicos ou eventos festivos, mas em transformar as práticas pedagógicas e os modos de gestão para que a cultura escolar seja efetivamente inclusiva e democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a relação entre família e escola a partir de diferentes perspectivas, como antropológicas e políticas, seguido de uma revisão sistemática para aprofundar as discussões sobre o tema, com o intuito de proporcionar novos aportes para pesquisas futuras no campo da Educação Infantil.

Os estudos antropológicos oferecem uma contribuição valiosa para embasar teoricamente as análises direcionadas para as dinâmicas familiares e parentais, principalmente ao lançar luz sobre pesquisas que abrangem as famílias das classes populares. A antropologia possibilita o entendimento de diversas nuances, como as pressões sociais e estigmas atribuídos às famílias mais carentes, e as diversidades na composição familiar, que vai além do modelo nuclear tradicional.

Com base nas contribuições da antropóloga Cláudia Fonseca, cujas pesquisas foram valiosas para a produção deste trabalho, torna-se imprescindível compreender a família como uma construção social que sofre alterações de acordo com os contextos culturais e sociais de cada sociedade. A desconstrução das concepções normativas de família é um

elemento que nos acompanhou durante a escrita desse trabalho, nos permitindo analisar criticamente as dinâmicas familiares diversas, com modos de cuidado que nem sempre se encaixam nos padrões institucionalizados.

Ao analisar a relação família-escola no âmbito das políticas públicas nacionais, identificamos uma lacuna constitucional, que falha ao abordar a participação familiar sem muitos detalhes. Além disso, identificamos que as políticas públicas vigentes não englobam corretamente as pluralidades familiares em diferentes regiões brasileiras. Essa perspectiva contribui para a invisibilidade das famílias monoparentais, homoafetivas e arranjos comunitários, que são expressões genuínas da realidade brasileira.

No decorrer da pesquisa, notamos que, majoritariamente, a relação família-escola aparece em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, onde as mães precisam da creche para conseguirem trabalhar. No entanto, a participação nem sempre é ativa, a falta de conhecimento sobre as atividades pedagógicas realizadas no cotidiano da educação infantil, ausência da consciência dos responsáveis sobre a importância dessa fase educacional, e a falta de estratégias promovidas pelas creches e pré-escolas para envolver a participação familiar são um dos fatores que comprometem o estabelecimento de uma parceria sólida.

No que tange ao cenário da produção acadêmica, foi possível identificar que, embora a temática seja difundida em alguns trabalhos da ANPEd, a quantidade ainda é pequena. Esse panorama dialoga com o que Rodrigues (2020) já apontava, que os artigos publicados abordam as estratégias institucionais de aproximação, sem utilizar de maneira mais profunda os aspectos culturais, sociais e afetivos que compõem essa relação.

Entretanto, os dados aqui expostos avançam nessa temática, ao esclarecer que, em realidades de vulnerabilidade socioeconômica, o distanciamento entre família e instituição educativa não ocorre somente pela falta de estratégias, mas também por uma falha de comunicação e pela ausência de uma escuta qualificada das instituições de educação infantil.

As tensões observadas entre profissionais da educação e familiares confirmam o que Maranhão e Sarti (2008) investigaram. Contudo, este estudo contribui para essa discussão ao esclarecer que muitos dos impasses decorrem de pontos de vista distorcidos sobre as responsabilidades da família no processo educativo. Muitos trabalhos não se aprofundam na forma como os costumes sociais e as normas escolares mudam a visão sobre o papel da família na educação. Ao trazer esse aspecto para o debate, esta pesquisa oferece novas perspectivas para entender como se constroem e se tensionam a relação entre família e instituição de educação infantil.

O título “Entre portões e diálogos..” não foi escolhido em vão, pois representa uma metáfora, onde os portões representam as barreiras sociais, físicas e simbólicas. Os diálogos são as possibilidades de escuta e construção coletiva. Nesse sentido, é entre esses portões e os diálogos que se constroem as relações e se abrem caminhos para parcerias.

Por fim, o envolvimento com a análise das relações entre família e escola no âmbito da educação infantil despertou em mim o desejo em aprofundar essa temática em ciclos posteriores e em diferentes contextos educacionais e sociais, pois essas interações influenciam na qualidade das vivências escolares e no desenvolvimento integral das crianças, que são o centro de todo processo educativo e dão sentido ao trabalho pedagógico que merece toda a nossa dedicação, não apenas pela sua relevância, mas sobretudo, pela sua potência de transformação na vida de crianças, famílias e de toda a comunidade escolar.

Como o homem das orelhas verdes, que escuta o mundo com sensibilidade e pureza, acredito que educar é também aprender a escutar o que não é dito, e reconhecer a potência transformadora das infâncias, que são múltiplas e complexas. Que nossa atuação pedagógica seja guiada por essa escuta ativa, capaz de transformar não apenas a vida das crianças, mas também de inspirar suas famílias, e assim criar relações de troca e cuidado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO–UCG, Denise Silva. **Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche**. 2009.

BHERING, Eliana–; SARKIS, Alessandra. **A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais**. 30º reunião da Anped, 2007.

BONOMI, Adriano. **O relacionamento entre educadores e pais**. BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a, v. 3, p. 161-172, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução CEB-CNE, v. 1, 2010.

BRASIL, M. E. C. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**, v. 2, 2018.

CAMPOS, Rosânia. **A EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS COMO POLÍTICA EDUCACIONAL—UMA ANÁLISE DO PROGRAMA FAMÍLIA BRASILEIRA FORTALECIDA**. Caxambu, 2006.

CASANOVA, Leticia Veiga et al. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011.

DE ARAÚJO, Vania Carvalho; TAQUINI, Rennati; AUER, Franceila. **Caracterização e motivação das famílias sobre a educação infantil em tempo integral no contexto da região metropolitana da grande Vitória**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2021.

FONSECA, Claudia. **Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica**. Saúde e sociedade, v. 14, p. 50-59, 2005.

FONSECA, Claudia. **Olhares antropológicos sobre a família contemporânea**. Pesquisando a família: Olhares contemporâneos, p. 55-68, 2004.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.9.

GUIMARÃES, André Rodrigues; BRITO, Cristiane de Sousa; SANTOS, José Almir Brito dos. **Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil (2002-2018)**. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 41, p. 47-71, 2020.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. **Creche e família: uma parceria necessária**. Cadernos de pesquisa, v. 38, n. 133, p. 171-194, 2008.

MARCOLINO, Suzana; DIAS, Adelaide Alves. **SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**. Eccos Revista Científica, n. 65, 2023.

MARTINS, Rosimari Koch. **Expectativas das famílias do meio rural em relação à educação pública para os filhos menores de quatro anos**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 34, 2011.

MELO, A. S. **A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários**. 160 f. Mestrado. UFRJ, 2008.

MORO, Catarina de Souza-UFPR. **As concepções sobre o sistema público de educação infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 27, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas. **Relação família-escola no Brasil: um estado do conhecimento (1997-2011)**. Educação: Teoria e Prática, v. 32, n. 65, 2022.

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, v. 24, p. 30-58, 2016.

SARTI, Cynthia Andersen. **Contribuições da antropologia para o estudo da família**. Psicologia Usp, v. 3, n. 1-2, p. 69-76, 1992.

SILVA, Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos; VIEIRA, Livia Fraga. **Obrigatoriedade escolar na pré-escola: percepção de famílias e profissionais da educação**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2021.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. **Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 24, 2001.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. **A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC**. Eccos Revista Científica, n. 58, 2021.

VERGARA DEL SOLAR, Ana C.; SEPÚLVEDA GALEAS, Mauricio A.; CHÁVEZ IBARRA, Paulina B. **Parentalidades intensivas y éticas del cuidado: Discursos de niños y adultos de estrato bajo de Santiago, Chile**. Psicoperspectivas, v. 17, n. 2, p. 67-77, 2018.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Participação das famílias na avaliação institucional na educação infantil: tensões, desafios e perspectivas**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2021.

VITORIA, Telma. **A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas**. Zero-a-seis, v. 19, n. 36, p. 308-327, 2017.