UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KEITY ELEN DA SILVA MELO

O COMPARTILHAMENTO DO CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS ENTRE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 2 ANOS

MACEIÓ-AL

2025

KEITY ELEN DA SILVA MELO

O COMPARTILHAMENTO DO CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS ENTRE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 2 ANOS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, do Centro de Educação, vinculado à Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Haddad

MACEIÓ-AL

2025

Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

M528c Melo, Keity Elen da Silva.
O compartilhamento do cuidado e educação das crianças entre a instituição de educação infantil e as famílias : um estudo de caso com crianças de 2 anos / Keity Elen da Silva Melo. – 2025.
[476] f. : il.

Orientadora: Lenira Haddad.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió.

Bibliografia: f. 382-396.
Apêndices: f. 397-[467].
Anexos: f. [469]-[476].

1. Educação infantil. 2. Relação instituição-família. 3. Família; responsabilidade compartilhada. I. Título.

CDU: 373.2

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O COMPARTILHAMENTO DO CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS ENTRE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS: UM ESTUDO DE CASO COM CRIANÇAS DE 2 ANOS

KEITY ELEN DA SILVA MELO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 26 de agosto de 2025.

Banca Examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
LENIRA HADDAD
Data: 27/08/2025 19:25:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Lenira Haddad, Universidade Federal de Alagoas, Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
Data: 28/08/2025 10:43:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Cleriston Izidro do Anjos, Universidade Federal de Alagoas, Avaliador Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
GIVANILDO DA SILVA
Data: 28/08/2025 22:09:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Givanildo da Silva, Universidade Federal de Alagoas, Avaliador Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA
Data: 29/08/2025 15:07:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva – Universidade Federal de Minas Gerais
Avaliadora Externa à Instituição

gov.br Documento assinado digitalmente
SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ
Data: 01/09/2025 14:55:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz - Universidade Federal do Ceará,
Avaliadora Externa à Instituição

Às famílias das crianças da educação infantil, que suas vozes possam ser reconhecidas e incorporadas nas práticas e políticas que buscam favorecer o bem-estar das crianças da educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Eu acho tão bonito quando a gente segue um sonho
E não quer mais voltar… 🎵
(Atitude 67)

Assim como a letra da música *"Sonho"*, do Atitude 67, seguir esse SONHO de tornar-me DOUTORA em Educação, não foi nada fácil, sendo atravessado por um percurso árduo, por vezes angustiante, com renúncias, mas BONITO. Um caminho tecido por encontros afetuosos que encorajaram, motivaram e celebraram junto. Gratidão a Deus por me possibilitar viver e concretizar esse sonho!

Nessa caminhada, agradeço àqueles que vibraram comigo e torceram pela minha conquista. Inicio agradecendo aos meus: minha mãe, Josefa, meu pai, Cícero, e meus irmãos, Katiene e Enio. Obrigada por serem casa, consolo, abraço e aconchego. Por vibrarem comigo desde o resultado da seleção do doutorado até a sua conquista final. Meus pais, muitas vezes, não compreendiam as ausências que esse processo exigia, questionando: "*olha a hora, ainda estás aí?*", "*sai um pouquinho*". Ainda assim, nunca deixaram de me apoiar e de vibrar com cada passo dado. Por tudo, muito obrigada!

Do lado da Universidade, em especial na UFAL, também encontrei abraços, sorrisos e, sobretudo, a possibilidade de desaprender para aprender tantas outras coisas novas, em especial, no âmbito do GPEIDH, grupo de pesquisa do qual faço parte. Nas reflexões e diálogos com as companheiras de grupo questionei minha própria prática enquanto professora de educação infantil e pude ressignificar e ampliar a forma de ver, olhar e compreender as infâncias.

Nesse contexto, agradeço imensamente a minha orientadora, a professora Dra. Lenira Haddad, por me acolher, acreditar em minhas proposições e, ao mesmo tempo, ajudar-me a revê-las, questioná-las e, de fato, torná-las concretas. Querida Lenira, que prazer foi ter sido sua orientanda. Cada encontro de orientação era atravessado por uma riqueza de discussões, suas experiências e seus sólidos conhecimentos no campo da educação infantil foram essenciais para a construção desta tese. Nos momentos em que me sentia perdida, suas provocações, escuta e encaminhamentos cuidadosos possibilitaram traçar novas rotas e atribuir sentido ao processo. Minha eterna gratidão!

Ainda no contexto do GPEIDH, agradeço à Thainy, amiga e companheira do grupo de pesquisa e do curso de doutorado. Fomos cúmplices, ombro amigo, abraço e acalento quando

o caminho parecia confuso, difícil e angustiante. Querida Thainy, gratidão por sua amizade! Noelia, Anna Líssia e Ericka, laços também construídos no GPEIDH, obrigada pela escuta, conselhos e o encorajamento que a vida acadêmica exige.

Outros laços da Universidade foram construídos em outro momento, no decorrer do Mestrado na UFAL. Vanessa, Líllian, Isvânia e Kely, como foi bom contar com vocês, especialmente por compartilharmos juntas dúvidas, medos, aflições, risos e alegrias vividas em nossos cafés, almoços e saídas.

Meu querido amigo Andresso, ao longo da caminhada do doutorado compartilhamos tantos sonhos, mas também medos e incertezas. Como também muitos conhecimentos e posicionamentos teóricos! Obrigada pelo ombro amigo, pelos puxões de orelha e, sobretudo, por tantos gestos de afeto nesse caminho "meio solitário", sejam com as caminhadas no calçadão de Cruz das Almas, com as idas ao shopping e ao cinema.

À banca examinadora de qualificação e defesa: Profa. Dra. Isabel Silva (UFMG), Profa. Dra. Silvia Helena Cruz (UFC), Prof. Dr. Givanildo Silva (UFAL) e Prof. Dr. Cleriston Izidro (UFAL). Registro o sentimento de gratidão e honra por contar com a participação de pessoas que leio e admiro em um momento tão especial da minha formação. Vocês são inspirações!

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Ao secretário, Lucas, atencioso e gentil em todas as solicitações.

A todos os profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil onde esta pesquisa foi realizada com especial gratidão à gestora, à vice-diretora e à professora regente do grupo de crianças que acompanhei. Agradeço o acolhimento, escuta, abertura e companheirismo. Às famílias das crianças ali matriculadas, obrigada pela confiança, escuta e abertura.

Ao meu grupo de crianças do ano de 2025, meu querido Infantil II C, questionadores e desbravadores de infinitos contextos, com olhos curiosos e corpos inquietos, me ensinaram a escutá-los com mais sensibilidade, a aprender com a dúvida e a brincar de diferentes maneiras.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), pela bolsa que permitiu a realização desta pesquisa.

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os diretos das crianças
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir [...].

Ruth Rocha

RESUMO

O direito à educação em creches e pré-escola desde o nascimento, assegurado pela Constituição Federal de 1988, não apenas legitima a educação e o cuidado das crianças para além do âmbito familiar, mas também estabelece responsabilidade compartilhada sobre a criança entre família e sociedade. Diante dessa compreensão, esta tese de doutorado tem por objetivo compreender as dimensões que caracterizam o compartilhamento da educação e cuidado infantil com as famílias, a partir do acompanhamento de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em período integral na cidade de Maceió, AL. Esse objetivo ainda se desdobra em cinco objetivos específicos: I) identificar e analisar por meio de uma revisão sistemática de literatura os estudos empíricos que abordam a relação entre instituições de educação infantil e famílias; II) identificar o lugar que as famílias ocupam nos documentos que orientam o trabalho pedagógico da instituição investigada; III) identificar e analisar no cotidiano do CMEI mecanismos e ações mobilizadas pela instituição e professoras para interagir com as famílias das crianças; IV) compreender as percepções e expectativas dos profissionais da instituição sobre a participação das famílias e as relações com elas empreendidas; e V) Compreender as percepções e expectativas das famílias acerca de sua participação na unidade educativa e as relações com ela empreendida. A pesquisa foi realizada em um CMEI, situado na cidade de Maceió, AL, mais especificamente, com um agrupamento de crianças de 2 anos, com frequência em jornada de tempo integral. Participaram da pesquisa 15 (quinze) informantes, sendo seis profissionais do CMEI (duas professoras, duas auxiliares de sala, a diretora e a diretora adjunta) e nove familiares das crianças do grupo investigado. Como questionamento, buscou-se responder: Quais as dimensões que caracterizam o compartilhamento da educação e do cuidado de um grupo de crianças de 2 anos, que frequentam um CMEI em período integral na cidade de Maceió, AL, entre instituição e famílias? Em termos metodológicos, a pesquisa orienta-se pelos princípios da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), e caracteriza-se como um estudo de caso (Yin, 2015; Becker, 1993), que consiste em uma investigação que busca desvelar um fenômeno em sua profundidade e em seu contexto de mundo real (Yin, 2015), a partir do uso de múltiplas fontes de informação. As fontes de dados utilizadas nesta pesquisa, foram: observação participante, entrevista semiestruturada (com a equipe gestora do CMEI e os familiares das crianças), grupo focal (com as profissionais do CMEI) e análise documental (do Projeto Político Pedagógico do CMEI e o seu livro de ocorrências). A análise dos dados apoiou-se na análise por triangulação de métodos (Minayo, 2005; Gomes *et al*., 2005; Gomes, 2007). Os achados da pesquisa revelam que o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre CMEI e famílias se manifesta em diversas dimensões institucionais, muitas vezes acompanhadas por tensionamentos. Nove dimensões foram identificadas nesse estudo: as regras institucionais, o período de inserção da criança no CMEI, os momentos de acolhida e despedida, as comunicações estabelecidas, o uso do transporte escolar pelas crianças, as ações organizadas pelo CMEI para receber as famílias, a jornada das crianças na instituição em tempo integral, a interrupção das atividades do CMEI e intersetorialidade. Apoiando-me na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 2011), identificou-se que alguns dos tensionamentos se encontram no domínio do mesossistema como ruídos na comunicação e os tipos de ações propostas às famílias. As raízes de outras tensões vão além dos muros do CMEI e encontram-se no exossistema, seja no âmbito das políticas locais, como ausência de diretrizes de saúde, transporte escolar, ou das políticas nacionais, como a oferta em período integral e a jornada de trabalho dos professores. Outras tensões ainda refletem forças oriundas do macrossistema como visões de educação e cuidado infantil, de criança e de família que impactam a relação entre a instituição e as famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; relação instituição-família; família; responsabilidade compartilhada.

ABSTRACT

The right to education in daycares and preschools from birth, guaranteed by the 1988 Federal Constitution, not only legitimizes the education and care of children beyond the family context, but also establishes shared responsibility for the child between the family and society. Based on this understanding, this doctoral thesis aims to understand the dimensions that characterize the sharing of early childhood education and care with families, through the monitoring of a group of 2-year-old children attending a full-time Municipal Early Childhood Education Center in the city of Maceió, AL. This goal is further divided into five specific objectives: I) to identify and analyze, through a systematic literature review, the empirical studies that address the relationship between early childhood education institutions and families; II) to identify the role that families occupy in the documents that guide the pedagogical work of the investigated institution; III) identify and analyze, in the daily life of the CMEI, mechanisms and actions mobilized by the institution and teachers to interact with children's families; IV) understand the perceptions and expectations of the institution's professionals regarding family participation and the relationships established with them; and V) understand the perceptions and expectations of families regarding their participation in the educational unit and the relationships established with it. The research was conducted at a CMEI (Municipal Center for Early Childhood Education) located in the city of Maceió, AL, specifically with a group of 2-year-old children attending full-time. Fifteen informants participated in the research: six professionals from the CMEI (two teachers, two classroom assistants, the director, and the assistant director) and nine family members of the children in the investigated group. The research question sought to answer: What dimensions characterize the sharing of education and care for a group of 2-year-old children attending a full-time CMEI in the city of Maceió, AL, between the institution and their families? In methodological terms, the research is guided by the principles of the qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994), and is characterized as a case study (Yin, 2015; Becker, 1993), which consists of an investigation that seeks to unveil a phenomenon in its depth and in its real-world context (Yin, 2015), based on the use of multiple sources of information. The data sources used in this research were: participant observation, semi-structured interviews (with the management team of the CMEI and the children's families), focus group (with CMEI professionals), and document analysis (of the CMEI's Political Pedagogical Project and its incident log). The data analysis was based on method triangulation (Minayo, 2005; Gomes et al., 2005; Gomes, 2007). The research findings reveal that the sharing of children's education and care between the CMEI and families manifests in various institutional dimensions, often accompanied by tensions. Nine dimensions were identified in this study: institutional rules, the period of a child's enrollment in the CMEI, moments of welcoming and saying goodbye, established communications, children's use of school transportation, actions organized by the CMEI to welcome families, children's full-time attendance at the institution, interruption of CMEI activities, and intersectoral practices. Drawing on Bronfenbrenner's bioecological theory (1996, 2011), it was identified that some of the tensions lie within the mesosystem domain, such as communication noise and the types of actions proposed to families. The roots of other tensions extend beyond the walls of the CMEI and are found in the exosystem, whether in the realm of local policies, such as the absence of health guidelines, school transportation, or in national policies, such as full-time offerings and teachers' work hours. Other tensions still reflect forces originating from the macrosystem, such as views on education and child care, and perceptions of children and families, which impact the relationship between the institution and the families.

KEYWORDS: Early childhood education; institution-family relationship; family; shared responsibility.

RESUMEN

El derecho a la educación en guarderías y preescolar desde el nacimiento, asegurado por la Constitución Federal de 1988, no solo legitima la educación y el cuidado de los niños más allá del ámbito familiar, sino que también establece una responsabilidad compartida sobre el niño entre la familia y la sociedad. Ante esta comprensión, esta tesis doctoral tiene como objetivo comprender las dimensiones que caracterizan el compartir la educación y el cuidado infantil con las familias, a partir del seguimiento de un grupo de niños de 2 años que asisten a un Centro Municipal de Educación Infantil en jornada completa en la ciudad de Maceió, AL. Este objetivo se desglosa además en cinco objetivos específicos: I) identificar y analizar mediante una revisión sistemática de la literatura los estudios empíricos que abordan la relación entre las instituciones de educación infantil y las familias; II) identificar el lugar que ocupan las familias en los documentos que guían el trabajo pedagógico de la institución investigada; III) identificar y analizar en la vida cotidiana del CMEI los mecanismos y acciones movilizadas por la institución y las profesoras para interactuar con las familias de los niños; IV) comprender las percepciones y expectativas de los profesionales de la institución sobre la participación de las familias y las relaciones con ellas emprendidas; y V) comprender las percepciones y expectativas de las familias acerca de su participación en la unidad educativa y las relaciones con ella emprendidas. La investigación se llevó a cabo en un CMEI (Centro Municipal de Educación Infantil) ubicado en la ciudad de Maceió, AL, específicamente con un grupo de niños de 2 años que asistían a tiempo completo. Quince informantes participaron en la investigación: seis profesionales del CMEI (dos docentes, dos auxiliares de aula, el director y el subdirector) y nueve familiares de los niños del grupo investigado. La pregunta de investigación buscó responder: ¿Qué dimensiones caracterizan la compartición de la educación y el cuidado de un grupo de niños de 2 años que asisten a tiempo completo a un CMEI en la ciudad de Maceió, AL, entre la institución y sus familias? En términos metodológicos, la investigación se guía por los principios del enfoque cualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), y se caracteriza como un estudio de caso (Yin, 2015; Becker, 1993), que consiste en una investigación que busca revelar un fenómeno en su profundidad y en su contexto del mundo real (Yin, 2015), con base en el uso de múltiples fuentes de información. Las fuentes de datos utilizadas en esta investigación fueron: observación participante, entrevistas semiestructuradas (con el equipo directivo del CMEI y las familias de los niños), grupo focal (con profesionales del CMEI) y análisis documental (del Proyecto Político Pedagógico del CMEI y su registro de incidencias). El análisis de los datos se apoyó en el análisis mediante triangulación de métodos (Minayo, 2005; Gomes et al., 2005; Gomes, 2007). Los hallazgos de la investigación revelan que el compartir la educación y el cuidado de los niños entre el CMEI y las familias se manifiesta en diversas dimensiones institucionales, muchas veces acompañadas de tensiones. Nueve dimensiones fueron identificadas en este estudio: las reglas institucionales, el período de incorporación del niño al CMEI, los momentos de acogida y despedida, las comunicaciones establecidas, el uso del transporte escolar por parte de los niños, las acciones organizadas por el CMEI para recibir a las familias, la jornada de los niños en la institución a tiempo completo, la interrupción de las actividades del CMEI y las prácticas de carácter intersectorial. Apoyándome en la teoría bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 2011), se identificó que algunas de las tensiones se encuentran en el dominio del mesosistema, como ruidos en la comunicación y los tipos de acciones propuestas a las familias. Las raíces de otras tensiones van más allá de los muros del CMEI y se encuentran en el exosistema, ya sea en el ámbito de las políticas locales, como la ausencia de directrices de salud o de transporte escolar, o de las políticas nacionales, como la oferta a tiempo completo y la jornada laboral de los docentes. Otras tensiones aún reflejan fuerzas provenientes del macrosistema, como visiones de educación y cuidado infantil, de la infancia y de la familia que impactan la relación entre la institución y las familias.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil; relación institución-familia; familia; responsabilidad compartida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Descrição das etapas de uma Revisão Sistemática de Literatura 33

Figura 2 - Protocolo de Pesquisa 36

Figura 3 - Fluxograma de seleção dos estudos..... 44

Figura 4 - Autores/autoras mais citados nos debates sobre a relação instituição de educação infantil-família(s): pesquisas brasileiras 61

Figura 5 - Autores/autoras mais citados nos debates sobre a relação instituição de educação infantil-família(s): pesquisas portuguesas 63

Figura 6 - Convergência das evidências..... 168

Figura 7 - Momento da acolhida no filme dinamarquês 179

Figura 8 - Momento da acolhida no filme brasileiro 179

Figura 9 - Temas e subtemas emergidos na pesquisa 183

Figura 10 - O entorno do CMEI Aventuras no Quintal..... 185

Figura 11 - Maquete digital do Projeto Proinfância tipo C 187

Figura 12 - Planta baixa do Projeto Padrão Proinfância tipo C 192

Figura 13 - Vista frontal direita do CMEI Aventuras no Quintal 194

Figura 14 - Pátio coberto 194

Figura 15 - Refeitório 195

Figura 16 - Cozinha.....195

Figura 17 - Sala dos professores 195

Figura 18 - Lavanderia 195

Figura 19 - Ambiente externo: tanque de areia, área verde e galinheiro 196

Figura 20 - Sala de referência, materiais e cantos 198

Figura 21 - Crianças no solário 198

Figura 22 - Espaço de higiene pessoal 199

Figura 23 - Cardápio: CMEI Aventuras no Quintal 216

Figura 24 - Informação compartilhada no grupo de pais 221

Figura 25 - Espera pela abertura do portão no CMEI - Dia 8/5/24 244

Figura 26 - A via na qual o CMEI se circunscreve 245

Figura 27 - Card da Programação da Semana da Criança enviado por uma professora via grupo do *WhatsApp* 260

Figura 28 - Foto de um remédio administrado por uma mãe enviado no grupo do *WhatsApp* 260

Figura 29 - Convite enviado às famílias 274

Figura 30 - Primeira reunião de pais 275

Figura 31 - Café da manhã da primeira reunião de pais 277
Figura 32 - Segunda reunião de pais 279
Figura 33 - Convite da festa junina 288
Figura 34 - Decoração do CMEI para a festa junina 289
Figura 35 - Nomes de brincadeiras afixadas nas paredes 289
Figura 36 - Festa junina: Mesa Multisabores 290
Figura 37 - Festa junina: quadrilha junina 290
Figura 38 - Festa junina: momento das brincadeiras 291
Figura 39 - Festa junina: bingo 291
Figura 40 - Aviso: reunião do conselho escolar 298
Figura 41 - Passeio à praia: a espera do ônibus 301
Figura 42 - Passeio à praia: famílias e crianças 302
Figura 43 - Passeio à praia: Antonhy e o pai 303
Figura 44 - Passeio à praia: distribuição de quentinhas 304
Figura 45 - Organização da turma do Maternal IA para a amostra do Portfólio 310
Figura 46 - Amostra de Portfólios 311
Figura 47 - Percurso realizado pelo transporte escolar do CMEI Aventuras no Quintal .. 313
Figura 48 - Conversa com os dentistas da UBS 346
Figura 49 - Avaliação bucal das crianças 346
Figura 50 - Reunião com a equipe do NASF 348

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Publicações acadêmicas por ano 49
Gráfico 2 - Distribuição por regiões das pesquisas realizadas no Brasil 50
Gráfico 3 - Natureza dos trabalhos selecionados 51
Gráfico 4 - Área de concentração dos trabalhos 51
Gráfico 5 - Campos investigativos das pesquisas realizados no Brasil 54
Gráfico 6 - Campos investigativos das pesquisas realizados em Portugal 55
Gráfico 7 - Principal meio de comunicação entre famílias e CMEI 261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção inicial dos estudos na RCAAP 39
Quadro 2 - Seleção inicial dos estudos na BDTD 40
Quadro 3 - Seleção inicial dos estudos no catálogo da CAPES 41
Quadro 4 - Seleção inicial dos estudos na SciELO 41
Quadro 5 - Seleção inicial dos estudos no Portal de Periódicos da Capes 42
Quadro 6 - Caracterização dos estudos selecionados 46
Quadro 7 - Instrumentos utilizados para geração de dados – estudos brasileiros 65
Quadro 8 - Instrumentos utilizados para geração de dados – estudos portugueses 67
Quadro 9 - Distribuição dos profissionais, quantidade e vínculo..... 190
Quadro 10 - Ambientes originais e adaptados no CMEI Aventuras no Quintal 193
Quadro 11 - Caracterização do grupo de crianças do Maternal IA 196
Quadro 12 - Perfil das profissionais 201
Quadro 13 - Perfil das famílias 203

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Número de crianças matriculadas no CMEI Aventuras no Quintal 187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19	Corona Vírus Disease
CREI	Centro de Referência de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPEIDH	Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estática
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ID	Identificação
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
IRDI	Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LEB	Licenciatura em Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MENDELEY	*Reference Management Software*
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MLC	Movimento Luta por Creche
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NASF	Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica

OCS Organizações da Sociedade Civil

PAE-AE Profissionais de Apoio Escolar para Atividades Escolares

PBF Programa Bolsa Família

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

PES Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

PME Plano Municipal de Educação

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNEI Política Nacional de Educação Infantil

PPGE Programa de Pós-graduação em Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PROIFÂNCIA Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PSE Programa Saúde na Escola

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

RAYYAN *Intelligent Systematic Review*

RCAAP Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

REDALYC *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*

RSL Revisão Sistemática da Literatura

SciELO *Scientific Electronic Library Online*

SIMEC Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SEMED Secretaria Municipal de Educação

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA Transtorno do Espectro do Autismo

UBS Unidade Básica de Saúde

UEX Unidade Executora

UFAL Universidade Federal de Alagoas

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundação das Nações Unidas para a Infância

UMJ Centro Universitário Mario Pontes Jucá

SUMÁRIO

1	**DOS ENTRELAÇAMENTOS DA MEMÓRIA AOS CAMINHOS DA PESQUISA**	21
1.1	CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA	29
1.2	ESTRUTURA DA TESE	31
2	**REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA(S)**	32
2.1	PLANEJAMENTO DA REVISÃO	34
2.2	CONDUÇÃO DA REVISÃO	37
2.3	RESULTADO E DISCUSSÃO DOS TRABALHOS	45
2.3.1	**Caracterização bibliográfica dos estudos**	45
2.3.2	**Motivações para realização dos estudos**	52
2.3.3	**Campos investigativos das pesquisas**	54
2.3.4	**Participantes de pesquisa**	57
2.3.5	**Perspectivas teóricas**	58
2.3.6	**Aspectos metodológicos e escuta dos participantes da pesquisa**	64
2.3.7	**Temáticas abordadas**	69
2.3.8	**Principais problemáticas apontadas nas pesquisas**	79
2.3.9	**Agenda de trabalhos futuros**	93
2.4	CONTRIBUIÇÕES DA RSL PARA ESTA PESQUISA	96
3	**PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E NORMATIVAS SOBRE A RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS**	98
3.1	A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	98
3.1.1	**Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT)**	102
3.2	PENSANDO SOBRE FAMÍLIA(S)	112
3.3	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	119
3.4	A RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA(S): REFLEXÕES A PARTIR DO CAMPO DE ESTUDOS	125
3.5	O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO E CUIDADO DAS CRIANÇAS COM AS FAMÍLIAS: OLHARES PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS	140
3.5.1	**A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996**	140
3.5.2	**A Política Nacional de Educação Infantil – PNEI/2005**	142
3.5.3	**As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009**	144
3.5.4	**Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/2009**	146
3.5.5	**A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil/2017**	150
3.5.6	**Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil/2018**	151
3.5.7	**Síntese das análises dos documentos**	157
4	**O CAMINHO TRILHADO NA BUSCA DE COMPREENDER O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO E CUIDADO DAS**	

CRIANÇAS ENTRE O CMEI AVENTURAS NO QUINTAL E AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO MATERNAL IA..... 160

4.1 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA 161
4.2 A PRODUÇÃO DE DADOS EM CAMPO 166
4.2.1 Observação participante 169
4.2.2 Análise de documento 171
4.2.3 Questionário Perfil 174
4.2.4 Entrevista semiestruturada 174
4.2.5 Grupo Focal..... 176
4.3 ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS..... 180

5 O CONTEXTO INVESTIGADO: O CMEI AVENTURAS NO QUINTAL 184

5.1 EQUIPE DE FUNCIONÁRIOS DO CMEI 188
5.2 A INFRAESTRUTURA DO CMEI 191
5.3 CARACTERIZAÇÃO DA SALA E DO GRUPO DE CRIANÇAS 196
5.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS PROFISSIONAIS DO CMEI E AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO AGRUPAMENTO DO MATERNAL IA..... 200
5.4.1 As profissionais do CMEI 200
5.4.2 As famílias das crianças da turma investigada 202

6 O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO E CUIDADO DAS CRIANÇAS: POSSIBILIDADES E TENSÕES NA RELAÇÃO CMEI-FAMÍLIA(S)..... 206

6.1 REGRAS INSTITUCIONAIS..... 206
6.2 INSERÇÃO..... 231
6.3 ACOLHIDA E DESPEDIDA..... 243
6.4 COMUNICAÇÃO..... 256
6.5 AÇÕES PARA RECEBER AS FAMÍLIAS..... 272
6.5.1 Reunião de pais 273
6.5.2 Festa junina 286
6.5.3 Projeto de leitura..... 293
6.5.4 Conselho Escolar..... 296
6.5.5 Passeio à praia..... 300
6.5.6 Reunião de apresentação do portfólio..... 305
6.6 TRANSPORTE ESCOLAR (A VAN) 312
6.7 A JORNADA DE TEMPO INTEGRAL..... 319
6.8 INTERRUPÇÃO DAS ATIVIDADES NO CMEI..... 331
6.9 INTERSETORIALIDADE..... 343
6.91 Reunião entre os dentistas da UBS e os pais, seguida da avaliação bucal das crianças..... 344
6.9.2 Reunião com a equipe do NASF para pais..... 347

7 A RELAÇÃO ENTRE O CMEI E AS FAMÍLIAS: PERSPECTIVAS DE PAIS E PROFISSIONAIS..... 349

7.1 PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE O CMEI E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM AS PROFISSIONAIS..... 349
7.2 PERSPECTIVAS DAS PROFISSIONAIS DO CMEI ACERCA DAS FAMÍLIAS E DA RELAÇÃO GESTADA COM ELAS..... 361

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 368

REFERÊNCIAS 375

APÊNDICE A – A RELAÇÃO CMEI-FAMÍLIA SOB A ÓTICA DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
APÊNDICE B - PROTOCOLO DE PESQUISA RSL
APÊNDICE C - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA
APÊNDICE D - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA
APÊNDICE E - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA
APÊNDICE F - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA
APÊNDICE G - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA
APÊNDICE H - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA: EXTRAÇÃO DOS DADOS
APÊNDICE I - CARTA DE ANUÊNCIA
APÊNDICE J - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO PERFIL – FAMÍLIAS
APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS
APÊNDICE M - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA (PROFISSIONAIS DO CMEI)
APÊNDICE N - QUESTIONÁRIO PERFIL – PROFISSIONAIS DO CMEI
APÊNDICE O - ROTEIRO DO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO FOCAL
APÊNDICE P - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (FAMÍLIAS)
APÊNDICE Q - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (PROFISSIONAIS DO CMEI)

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

1 DOS ENTRELAÇAMENTOS DA MEMÓRIA AOS CAMINHOS DA PESQUISA

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...].
> (Hannah Arendt, 2016, p. 146).

Inicio a escrita desta tese fazendo menção ao pensamento de Hannah Arendt, a partir do trecho citado acima, o qual nos convida a pensar a educação como um ato de responsabilidade e de compromisso com o mundo. Trata-se de um compromisso que não se restringe apenas aos educadores atuantes em instituições educativas, mas que convoca a sociedade como um todo, "na medida em que vivemos em um mundo junto às nossas crianças e jovens" (Arendt, 2016, p. 145).

Arendt (2016) nos lembra ainda que dessa compreensão de educação decorre uma tarefa ética e política de cuidar e zelar do mundo para as gerações vindouras e de introduzir as crianças nesse mundo sem excluí-las ou abandoná-las, mas também sem lhes subtrair a possibilidade de criar e empreender o novo e o inesperado.

É a partir dessa perspectiva que apresento o objeto de estudo desta tese: o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre instituição de educação infantil e famílias. No empreendimento desta investigação, parto da compreensão que o direito à educação em creches e pré-escola desde o nascimento, assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), não apenas legitima a educação e o cuidado das crianças para além do âmbito familiar, mas também estabelece responsabilidade compartilhada sobre a criança entre família e sociedade (Haddad, 2015).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos na esfera pública, consolidado na Constituição Federal de 1988, marca ainda uma ruptura com a concepção que atribuía à família a responsabilidade exclusiva pela criança, ao mesmo tempo em que tensionou a legitimidade da creche como espaço de educação e desenvolvimento infantil (Haddad, 1991/2016). Isso porque, historicamente, sua função esteve associada à substituição das famílias, particularmente das mães, com o objetivo de compensar carências econômicas, sociais e culturais (Haddad, 1991/2016; Silva; Luz, 2019).

A revisão do significado e da função da creche no Brasil foi impulsionada, a partir da década de 1970, por diversas transformações sociais como a crise econômica, o crescimento desordenado dos centros urbanos, a emancipação feminina e as mudanças nas concepções de educação e nos modos de organização da família (Vitória, 1999). Também merecem atenção,

as reivindicações populares pela ampliação de creches, especialmente por grupos de mulheres e associações de bairro. Esses movimentos, segundo Vitória (1999), impulsionaram ainda um processo de abertura política com ações governamentais mais democráticas, sendo uma das exigências a ampliação de equipamentos do tipo creche.

Haddad (2006) aponta que, a partir das contestações de diferentes movimentos sociais ocorridos nas décadas de 1960 e 1970, novas tendências na educação e no cuidado infantil surgiram. O movimento feminino, em particular, teve um papel de destaque nessa reorientação com a revisão dos significados da creche e da sua expansão, incluindo na sua agenda questionamentos sobre a restrição desses serviços serem destinados às famílias pobres, trabalhadores ou em situações de vulnerabilidade. Como resposta a esse e outros movimentos ocorridos nesse período, o Estado passa a atuar de forma mais ativa na oferta de serviços do tipo creche (Haddad, 2006).

No Brasil, essas reinvindicações são materializadas em plano legal na Constituição Federal de 1988 que reconhece o direito das crianças e de suas famílias à creche e à pré-escola (Brasil, 1988). Essa conquista também incorporou creche e pré-escola no campo educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que assinala a educação infantil como complementar à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29).

De acordo com Vitória (1999), a creche como direito faz sentir mudanças tanto em sua função social como na relação com as famílias. Do ponto de vista assistencialista, pode ser compreendida como um a favor à mãe, que deve se sentir grata, e em sinais de insatisfação ou queixa pode receber ameaças. Quando considerada como direito, a creche tem outras ordens de obrigações tais como compartilhar o que acontece no seu interior, além de oferecer às mães um suporte social.

Bonomi (1998, p. 161) afirma que o compartilhamento do cuidado e educação de uma criança pequena é envolvido por uma "prática de uma dinâmica relacional complexa, pois a criança, não apenas como objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avalições, é fonte de um tipo particular de experiência conflitante entre os adultos". O autor ainda discorre que essas relações é um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da creche, sendo necessário um trabalho de reflexão e pesquisa.

Semelhantemente à ideia do autor italiano, diferentes pesquisas (Haddad, 1991/2016; Vitória, 1999, 2017; Silva, 2014; Monção, 2015; Silva; Luz, 2019; Maranhão, Sarti, 2007; Maistro,1999; Cruz, 2001) realizadas em âmbito nacional em contextos de creche e pré-escola

trazem o tema das relações entre adultos (professores/as e famílias) na educação infantil e mostram que as bases de edificações desses relacionamentos são delicadas, envolvidas por diferentes forças macrossociais e, por vezes, um clima de tensão. Essas pesquisas também apontam diferentes dimensões que caracterizam e tensionam essas relações, que vão desde conflitos travados no momento de inserção das crianças às práticas e ações que marcam o cotidiano das instituições de educação infantil.

Vitória (1999, p. 1), ao tecer comentários sobre as relações entre creches e famílias, a partir de uma perspectiva sócio-histórica no Brasil, destaca que estas vão de "filantrópica, autoritária e fechada à participação das famílias para se mostrar cada vez mais como instituição de direito, abertas e democráticas". Essa abertura às famílias, possibilitada pela concepção da creche como direito, configura-se como uma importante oportunidade de rompimento com a opacidade desses espaços, historicamente marcados por diferentes estigmas. No entanto, tal abertura nem sempre se efetiva, ocorrendo, muitas vezes, de forma limitada e restrita a momentos esporádicos.

Considerando minhas aproximações com a temática investigada, revisito, incialmente as minhas memórias de infância quando, ao frequentar uma determinada pré-escola em uma cidade do interior do estado de Pernambuco, lembro que o momento da despedida era um esperado e marcante, pois aguardava ansiosamente por meu pai que no caminho de volta para a nossa casa comprava chocolates para me agradar. Já a minha mãe era a pessoa que participava das reuniões e atendia aos chamados da instituição. Adorava quando ela retornava com as minhas atividades entregues pelas professoras, as quais gentilmente sempre falavam coisas sobre o meu comportamento e empenho. Tais registros eram guardados em uma mala e, sempre que eu os folheava, despertava em mim um certo prazer. Não diferente também na minha mãe que os guardava com certo carinho e zelo.

Mais de uma década passada dos acontecimentos dessas lembranças, iniciam-se os meus primeiros contatos com as discussões referentes à educação, possibilitados pela frequência no Curso do Normal Médio, antigo Magistério. Com o final desse curso, em 2009, ingresso na Universidade de Pernambuco (UPE-Campus Garanhuns), no curso de Licenciatura em Pedagogia. No decorrer desse curso, as disciplinas de educação infantil são as que mais me chamam a atenção. Sentia-me curiosa com o componente de fundamentos da educação infantil, pois era um tanto interessante conhecer a luta engendrada pelas mulheres no final da década de 1970 pelo direito à creche. Incomodava-me também conhecer a omissão do poder público na garantia do direito das crianças à creche e à pré-escola, visto que nos anos de 2009 a 2013, os

municípios se organizavam para oferecer de modo obrigatório a pré-escola enquanto a oferta da creche no meu entorno era praticamente inexistente. Por exemplo, na pequena cidade em que cresci, Caetés, no estado de Pernambuco, até o ano de 2019 não existia uma creche pública. O que se tinha era apenas uma instituição destinada para todas as crianças entre 4 e 5 anos que residiam na zona urbana. Ou seja, as crianças muito pequenas para frequentarem um contexto de experiências coletivas deveriam esperar até completar 4 anos de idade. Os pais que necessitavam desse equipamento, seja por uma necessidade sua ou um despertar de interesse em inserir seus(as) filhos(as) nesses contextos, deveriam matricular as crianças em instituições particulares como os chamados hoteizinhos[1].

Ao adentrar nas minhas memórias com a docência, retorno ao ano de 2009 quando iniciei minha trajetória como professora da rede municipal de educação de Caetés-PE, atuando no primeiro ano do ensino fundamental - anos iniciais, experiência que perdurou por 4 anos. Em seguida, vivi por um ano a experiência como estagiária da educação infantil em uma instituição privada de grande porte, na cidade de Garanhuns, no estado de Pernambuco. Com o encerramento do estágio e a conclusão do curso de Pedagogia fui convidada pela coordenadora da instituição a integrar a equipe como auxiliar de coordenação da educação infantil e do ensino fundamental. Ressalto que havia uma mesma coordenação pedagógica para ambas as etapas da educação. Sobre esta última experiência, direcionarei a escrita apenas às lembranças mais marcantes, sendo estas constituídas por diferentes encontros e revisões de conceitos, visto que ainda nesse momento, algumas situações despertavam-me o olhar, no entanto, eu não tinha o conhecimento que tenho hoje para confrontá-las de forma mais ativa.

Minha atuação como auxiliar de coordenação em uma escola privada permitiu-me conhecer de perto o trabalho de diferentes professoras e aproximar-me das famílias das crianças. Recordo-me que chegava à instituição 30 minutos antes do horário estabelecido para o início das atividades, pois precisava receber os pais e as crianças, além de dar suporte às estagiárias da educação infantil, pois eram elas que, na maioria das vezes, recebiam as crianças e as suas famílias. Essa atitude refletia a ausência de sensibilidade para perceber esse momento como um mecanismo de construção de vínculos e trocas de informações com as famílias.

Na coordenação, recebíamos diferentes reclamações por parte das famílias das crianças da educação infantil. As mais comuns diziam respeito à mordida entre as crianças e perdas de objetos. Outro aspecto que muito me marcou refere-se aos eventos e festividades promovidos

[1] Hoteizinhos particulares se constituem como um espaço que oferece serviços de recreação destinado às crianças pequenas.

pela instituição. Como tradição, esta sempre comemorava os dias festivos, em especial, dia das mães, Natal, São João e dia dos pais. Os festejos eram grandiosos e contavam sempre com a presença de uma grande parte das famílias.

Eventos como o dia dos pais e o dia das mães aconteciam em horários concomitantes às atividades cotidianas da instituição, sendo comemorados com apresentações performáticas das crianças e seguidas por um café da manhã ou lanche. Destaco que todas as crianças presentes naquele dia participavam das apresentações, o que se tornava uma verdadeira confusão, visto que alguns pais não estavam presentes e essa ausência despertava nas crianças envolvidos um choro intenso e aflição por não encontrarem seus familiares e tal fato me incomodava profundamente.

As práticas das professoras também me causavam inquietações. Percebia que elas ficavam muito tempo preenchendo fichas individuais das crianças contendo perguntas que deveriam ser assinaladas com "X" e que nada revelava sobre suas vivências e conquistas. No entanto, as profissionais eram instruídas a fazer isso. Algumas tentavam subverter orientações da coordenadora, contudo, passavam a ser alvos de críticas e olhares, em especial, sobre exigências de leitura e escrita das crianças de 4 e 5 anos.

Incomodada com tais situações, recorri a algumas leituras e a espaços de debate que me auxiliassem a compreendê-las. Foi então que, no ano de 2017, participei como aluna especial da disciplina "Políticas e Práticas em Educação Infantil", ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), ministrada pela professora Lenira Haddad. A disciplina teve como objetivo o estudo do campo da educação infantil em uma perspectiva nacional e internacional, a partir de uma abordagem socioecológica do cuidado e da educação. Esta possibilitou-me o acesso a diversas leituras, trocas, debates, e em especial, à participação em uma pesquisa na época em andamento coordenada pela professora Lenira e realizada no âmbito na UFAL[2].

Tratando-se das leituras, merece atenção a obra clássica, "A creche em busca de identidade" (Haddad, 1991/2016), a qual me provocou diversos questionamentos e confrontos com a minha prática profissional. Isso porque a obra se dedica a compreender os conflitos travados na relação creche-família, os quais são desbravados a partir de intervenções nas próprias práticas da creche.

[2] Título da pesquisa: Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação, realizada entre os períodos de 2015 a 2019 (Haddad, 2018).

No que se refere à participação na pesquisa coordenada pela professora Lenira, esta levou-me a lugares antes desconhecidos os quais me provocaram inúmeros questionamentos, reflexões e um verdadeiro processo de "desfamiliarização cultural"[3] (Tobin; Wu; Davidson, 2008). A pesquisa combinava a exibição de filmes de práticas contrastantes de dois países, Brasil e Dinamarca, e sua discussão em grupo focal pelos participantes (Haddad, 2018). Ao assistir aos dois filmes, chamou-me atenção a estética visual do dinamarquês, em especial, às cenas que retratavam o momento da acolhida, com a livre circulação dos pais na instituição infantil, as trocas de informações a respeito das crianças entre famílias e professores(as), além do respeito e do encorajamento aos interesses das crianças.

Confrontando as cenas do filme com a minha prática profissional, percebi que diferentes aspectos mereciam atenção. Como a organização do momento da acolhida, com espaços e tempos destinados para esse fim, pois no filme era possibilitado aos professores e professoras que conversassem com os pais e conhecessem aspectos fundamentais do bem-estar das crianças. Sentia que esses questionamentos mereciam ser compartilhados e conhecidos por outras pessoas que faziam parte da instituição onde trabalhava. Que naquele momento, vivia mudança na direção escolar e coordenação pedagógica. Em diálogo com a coordenadora, senti-me autorizada a falar sobre as minhas inquietações, no entanto, percebi resistência, o que indicava que continuar a andar pelas rotas já conhecidas parecia a única solução. Foi nesse momento que me encorajei a trilhar novos caminhos e a vislumbrar novos horizontes.

Alimentada pelo desejo de aprofundar os estudos sobre a temática, a relação entre instituições de educação infantil e família(s), no ano de 2018, participei da seleção de mestrado do PPGE da UFAL, com vaga destinada para o Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), coordenado pela professora Lenira Haddad. Com a aprovação, o meu interesse era realizar um estudo em que as famílias fossem as principais interlocutoras. A minha pesquisa, então, teve como finalidade compreender as perspectivas de práticas pedagógicas de educação infantil sob o ponto de vista das famílias das crianças (Melo, 2020).

As trilhas seguidas para a concretização do estudo do mestrado, revelaram momentos de profunda angústia e incerteza. Pois seu escopo inicial sofreu diferentes alterações, em virtude

[3] Segundo Tobin, Wu e Davidson (2008) esse efeito de desfamiliarização cultural é provocado pelo confronto entre a experiência da nossa própria cultura com a cultura estrangeira, encoraja, assim, esse processo de refletir acerca de crenças vistas como certas.

da pandemia mundial de coronavírus (SARS-CoV-2)[4], agente causador da COVID-19, implicando em um novo contexto de investigação, redefinição do público-alvo e adaptações nos instrumentos usados para a geração de dados. Os resultados da pesquisa apontam reflexões acerca do lugar ocupado pelas famílias nas instituições de educação infantil e da valorização de seus saberes na constituição das práticas cotidianas (Melo, 2020).

Em 2021, movida pelo interesse em dar continuidade à pesquisa desenvolvida no mestrado, ingressei no curso de doutorado do PPGE da UFAL. Meu olhar voltou-se, mais uma vez, para as relações entre as instituições de educação infantil e as famílias; contudo, o foco passou a incidir sobre essas relações a partir do "lado de dentro" das instituições infantis.

Os caminhos trilhados ao longo do curso de doutorado fortaleceram ainda mais os rumos da investigação aqui proposta. As novas experiências e os encontros vividos marcaram-me profundamente, sinalizando a necessidade de mergulhar, mais uma vez, nessa discussão. A recordação que se mantém viva ao longo desse percurso advém da atuação como professora substituta no curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE – Campus Garanhuns, nos anos de 2021 e 2022. Nesse período, fui responsável por três componentes curriculares da educação infantil: Fundamentos da Educação Infantil; Conteúdos e Metodologias das Práticas Docentes na Educação Infantil; e Estágio Supervisionado I – Educação Infantil. Essa experiência foi constituída por diversos encontros, debates, cumplicidades e, principalmente, um despertar para as questões das relações com as famílias a partir do lugar da formação de professores.

A memória advinda dessa experiência refere-se à procura de uma das alunas do curso de Pedagogia, mãe de uma criança de aproximadamente 4 anos de idade, a qual me envia mensagens por um aplicativo de texto que dizia: "*a senhora sabe de cabeça qual a constituição que ampara a educação infantil? Tô pesquisando aqui e não tô achando. Tive um probleminha com a minha filha e estou reivindicando o direito dela*". Ligeiramente respondi, a LDB é a lei que regulamenta e organiza a educação básica brasileira. Perguntei, ainda, se poderia ajudar no assunto e ela continuou a enviar mensagens descrevendo o episódio que se referia ao horário de entrada da instituição. Comentou que chegou com a sua filha às 8h05min e que foram impedidas de entrar. Segundo a pessoa que as recebeu, o horário é pauta de discussão das reuniões, ou seja, deveria ser cumprido. A aluna continua a relatar que, em virtude de a escola negar a entrada de sua filha, retornou para casa com a criança chorando, pois, ela havia se

[4] A pandemia de COVID-19 causada pelo Coronavírus foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma emergência de saúde pública internacional, identificada em 2019 na China, e, espalhando-se por todo o mundo em 2020. Trouxe ainda sérias implicações em diversos âmbitos da vida humana.

preparado no dia anterior para ir à instituição, organizando sua mochila e estojo, traçando planos para vivenciar com os colegas. Discorre que naquele dia não iria trabalhar, no entanto, pensou que se tivesse que ir, com quem deixaria a filha? E se morasse distante da escola?

Essa situação levou-me a retomar minhas inquietações, assim como minhas hipóteses de que o conhecimento sobre as crianças e as suas famílias, a rigor, não se constitui como elemento mobilizador das instituições para a obtenção dessas informações. O descumprimento de horário foi alvo de aflições tanto na mãe, quanto na filha, que retorna para casa chorando por não poder entrar. Será que a escuta dessa mãe não seria uma possibilidade para resolver a tensão, assim evitando o choro da criança? Ou ainda, quando essa me questiona sobre o ordenamento legal, a lei se limita a estabelecer que as instituições de educação infantil tenham como funcionamento o período diurno, em jornada parcial ou integral (BRASIL, 2013, Art. 31°, inciso III), não dando espaço para a discussão sobre horários de funcionamento ou a sua flexibilidade, o que poderia convergir com as necessidades das crianças e dos pais.

Destaco ainda outra memória recente. Em janeiro de 2025, fui convidada a ministrar uma formação com professoras de creche em um município do interior do estado de Alagoas. A formação teve como tema a inserção e a acolhida das crianças na educação infantil. Esse momento mostrou-se altamente revelador, pois, ao discutir com o grupo de professoras estratégias relativas a esse período, que é marcado pela entrada das crianças na creche e pela separação com as famílias, como por exemplo, a ampliação gradual do horário nas primeiras semanas e a permanência das famílias na instituição, fui surpreendida por manifestações como: "*as famílias não se preocupam*", "*não querem*", "*se fosse para falar do Bolsa Família elas viriam*" e "*grande parte das crianças utiliza transporte escolar, não tem como*".

Para problematizar as visões apresentadas pelas professoras, perguntei quem, dentre elas, era mãe e já havia vivenciado a experiência da separação do filho com sua entrada em uma instituição de educação infantil. Das 35 mulheres presentes, apenas quatro haviam vivenciado essa experiência e reconheceram o quão desafiador e delicado esse momento pode ser. As demais, no entanto, expressaram ressentimento em matricular seus filhos muito pequenos em instituições infantis. Esse contraste gerou um momento construtivo de reflexões, no qual o grupo questionou suas próprias posturas iniciais e as práticas vivenciadas com as crianças.

As experiências aqui relatadas revelam a necessidade de reflexões sobre o lugar que as famílias têm ocupado nas instituições de educação infantil e, principalmente, a imagem que as

professoras constroem sobre elas e como isso se reverbera nas práticas pedagógicas e no sentido do compartilhamento da educação e cuidado das crianças pequenas.

1.1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

As experiências e inquietações anteriormente descritas contribuíram para a delimitação inicial do problema de pesquisa desta tese, o qual foi fortalecido a partir da realização de uma revisão sistemática da literatura (Seção II). Tal revisão evidenciou que o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre instituições de educação infantil e famílias atravessava múltiplas dimensões do cotidiano dessas unidades, configurando-se como um fenômeno complexo. Sua compreensão e análise mostra-se desafiadora, uma vez que tais relações se constroem em contextos dinâmicos e vivos, envolvendo diferentes atores, com perspectivas e expectativas distintas.

Nesse sentindo, delineou-se o seguinte problema de pesquisa para esta tese: Quais as dimensões que caracterizam o compartilhamento da educação e do cuidado de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em período integral na cidade de Maceió, AL, entre instituição e famílias?

Diante dessa inquietação, nesta pesquisa, o foco foi direcionado para o cotidiano do CMEI, a escuta de profissionais e famílias, bem como para o descrito em documentos que orientam o trabalho pedagógico da instituição investigada. O agrupamento de crianças de 2 anos, justifica-se pelo fato de a revisão ter revelado que quanto menor a criança mais se fazem necessárias relações saudáveis, trocas de informações e contatos diários entre os adultos na educação infantil, pois, a depender da idade da criança, as ações de cuidado são mais intensas (Silva; Luz, 2019). Ou seja, mais necessário é atenção entre instituição e família (Vitória, 1999).

A escolha do tempo integral como funcionamento da instituição educativa justificou-se por dois aspectos: primeiro, a possibilidade de um maior tempo da criança em espaço extrafamiliar; e segundo, por compreender que essa modalidade de jornada apresenta uma riqueza de elementos e possibilidades em torno do compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre instituição educativa e famílias.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é: compreender as dimensões que caracterizam o compartilhamento da educação e cuidado infantil com as famílias, a partir do

acompanhamento de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em período integral na cidade de Maceió, AL. Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar por meio de uma revisão sistemática de literatura, os estudos empíricos que abordam a relação entre instituições de educação infantil e famílias;
- identificar o lugar que as famílias ocupam nos documentos que orientam o trabalho pedagógico da instituição investigada;
- identificar e analisar no cotidiano do CMEI, mecanismos e ações mobilizadas pela instituição e professoras para interagir com as famílias das crianças;
- compreender as percepções e expectativas dos profissionais da instituição sobre a participação das famílias e as relações com elas empreendidas;
- Compreender as percepções e expectativas das famílias acerca de sua participação na unidade educativa e as relações com ela empreendida.

As trilhas desta pesquisa foram orientadas pelo método do estudo de caso que consiste em uma investigação que busca desvelar um fenômeno em sua profundidade e em seu contexto de mundo real (Yin, 2015), a partir do uso de múltiplas fontes de informação, que são utilizadas pela possibilidade de compreender o fenômeno investigado por diferentes ângulos e dimensões. No estudo de caso é selecionado um caso ou uma unidade para análise de forma aprofundada e em sua complexidade e dinamismo próprio, o qual exige do pesquisador preparo e disposição para trilhar caminhos desconhecidos, movimentando-se sem regras fixas e sem critérios muito definidos (André, 1995).

Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: observação participante; entrevista com a equipe gestora e com familiares das crianças do grupo acompanhado; grupo focal com profissionais do CMEI; e análise de dois documentos da instituição, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e seu livro de ocorrências.

As contribuições desta pesquisa consistem em cooperar com o debate no campo acadêmico sobre a temática em estudo, a partir de “olhares de dentro da instituição de educação infantil”, ou seja, como o compartilhamento da educação e cuidado infantil entre CMEI e famílias é vivido, e não apenas sentido. Além disso, espera-se que os resultados deste estudo possam mobilizar e provocar questionamentos na rede pública municipal de educação infantil

de Maceió/AL, no que toca o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre família e poder público.

1.2 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese de doutorado estrutura-se em oito seções. A primeira corresponde a este texto introdutório no qual são descritas as possibilidades e tensões que atravessam o objeto de estudo, as aproximações com a temática de investigação e as inquietações que mobilizaram o desenvolvimento da pesquisa.

A seção dois, compreende à Revisão Sistemática da Literatura (RSL) acerca do tema de pesquisa, cujo objetivo foi identificar e analisar estudos empíricos que abordem a temática da relação entre instituições de educação infantil e famílias. Na terceira seção, discorre-se sobre a relação entre instituição de educação infantil e família a partir de contribuições do campo teórico e do arcabouço normativo.

Na seção quatro, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa que viabilizaram a sua realização. São apresentadas ainda informações como a natureza da pesquisa, método que embasa o estudo, as estratégias perseguidas para geração e análise dos dados. Na seção cinco são apresentados os dados da caracterização do contexto investigado, incluindo informações sobre a equipe de funcionários, a infraestrutura do CMEI, a sala de referência das crianças, o perfil do grupo acompanhado e dos participantes da pesquisa, profissionais do CMEI e famílias.

Na seção seis, descrevo as nove dimensões identificadas no microuniverso pesquisado e que caracterizam o compartilhamento da educação e cuidado das crianças com as famílias. As dimensões são: regras institucionais, inserção, acolhida e despedida, comunicação, ações para receber as famílias, transporte escolar (a van), jornada de tempo integral, interrupções das atividades do CMEI e intersetorialidade. A seção sete apresenta as perspectivas de pais e profissionais sobre as relações estabelecidas entre CMEI-famílias. E por fim, a seção oito traz as considerações finais, retomando os objetivos do trabalho, o percurso da pesquisa, os principais achados e indicações para estudos futuros.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS

> *[...] não tirar a criança à força do colo dos pais (forçadamente). Achamos que dependendo da situação, tem que esperar ele se acalmar*[5]. (Novaes, 2018, p. 103)

Esta seção apresenta o processo de operacionalização da RSL com o objetivo identificar e analisar estudos empíricos[6] que abordem a relação entre instituições de educação infantil e famílias e que contemplem um ou mais atores envolvidos nessa relação (famílias e/ou profissionais da instituição educativa), tendo como recorte a produção acadêmica publicada no período de 2017 a 2022.

Foram utilizadas como fontes cinco bases de dados distintas: 1) Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); 2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 3) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; 4) SciELO - *Scientific Electronic Library Online*; e 5) Portal de Periódicos da Capes.

No que concerne à execução desta RSL, essa se sustenta na diretriz preconizada por Kitchenham (2004) para quem a revisão sistemática consiste em um método confiável e rigoroso para avaliar e interpretar a literatura disponível e relevante para uma questão de pesquisa específica. Outrossim, os estudos individuais que contribuem para a revisão sistemática são denominados de estudos primários, enquanto a revisão sistemática é um estudo secundário, por integrar diversos trabalhos relacionados a uma ou mais questão de pesquisa (Kitchenham, 2004).

Destaca-se que a revisão sistemática difere de revisões tradicionais/convencionais, pois normalmente as revisões tradicionais não descrevem o processo da pesquisa da literatura e os critérios de seleção dos trabalhos, uma vez que o interesse pessoal do investigador acerca de um determinado tópico/tema é o que direciona a revisão, o que a torna propensa a um maior número de vieses (Donato; Donato, 2019). Em contrapartida, a RSL "[...] responde a uma questão de investigação bem definida e é caracterizada por ser metodologicamente abrangente, transparente e replicável" (Donato; Donato, 2019, p. 227).

---

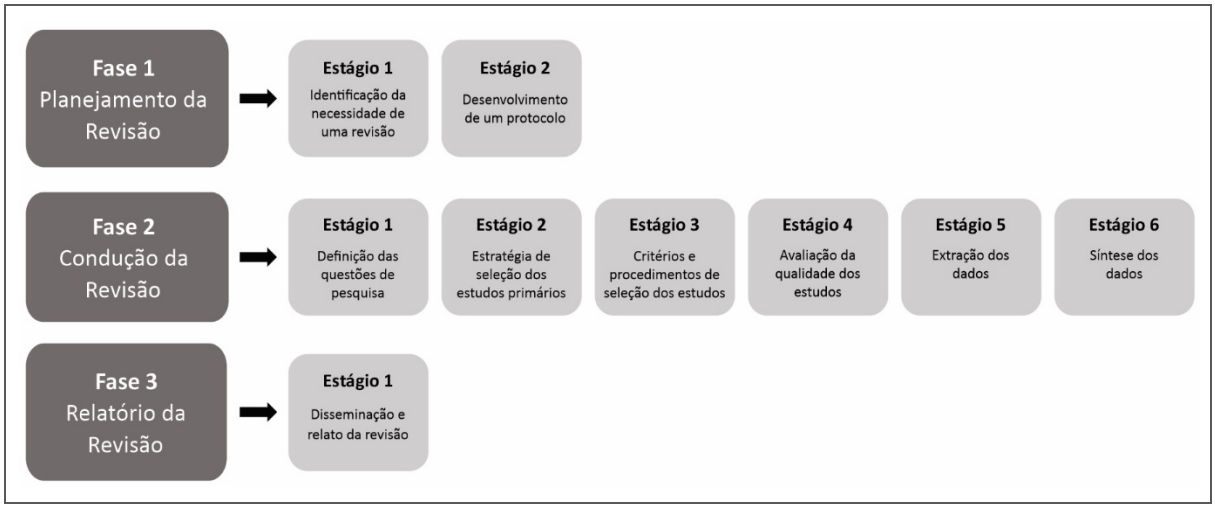
[5] Fala de uma mãe em resposta a entrevista cedida no estudo de Gabriela Novaes (2018, p. 103).

[6] Sobre estudos empíricos, compreende-se que são aqueles realizados em contextos de vida real (Yin, 2016). Ou seja, são pesquisas que manipulam dados e fatos concretos, que se voltam "[...] sobretudo para a face experimental e observável dos fenômenos" (Demo, 1985, p. 25).

De acordo com Kitchenham (2004) e Okoli (2015), existem inúmeras motivações para realizar uma revisão sistemática, as mais comuns são: identificar o estado atual de um campo de pesquisa; evidenciar as lacunas existentes; posicionar apropriadamente novas atividades de pesquisa; e elaborar novas hipóteses. As revisões de literatura contribuem, ainda, para inserir um estudo em desenvolvimento num diálogo maior e contínuo com a literatura (Creswell; Creswell, 2021).

O processo de realização de uma RSL envolve diversos estágios/atividades. Na diretriz proposta por Kitchenham (2004), a autora organiza essas atividades em três fases: planejamento da revisão; condução da revisão; e relatório da revisão. A Figura 1 ilustra as fases e os estágios orientados pela autora.

Figura 1 – Descrição das etapas de uma Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Adaptado de Kitchenham (2004).

Durante a execução de uma RSL, os estágios listados acima interagem entre si, e muitas vezes, uma atividade é iniciada em determinado estágio ou fase e refinada em outro(a) (Kitchenham, 2004). Além disso, esses estágios contribuem para que a revisão seja cientificamente rigorosa, e assim, replicável (Okoli, 2015; Donato; Donato, 2019). Outro ponto a destacar é que a terceira fase abarca um único estágio, que consiste no relato da RSL, que pode ser comunicada em diferentes formatos, como relatório técnico, artigo científico, ou em uma seção de tese de doutoramento, como aqui proposto.

Com a finalidade de detalhar as etapas seguidas nesta revisão, esta seção foi organizada em quatro subtópicos: planejamento da revisão, condução da revisão, resultado e discussão dos trabalhos e contribuições da RSL para este estudo.

2.1 PLANEJAMENTO DA REVISÃO

O planejamento é o primeiro passo de uma RSL e envolve a discussão sobre a necessidade da revisão e do desenvolvimento de um protocolo (Kitchenham, 2004).

A revisão aqui tratada se justifica por constituir-se em um alicerce do trabalho de doutoramento, pois oferece a possibilidade de conhecer e sintetizar a produção acadêmica recente (2017-2022) acerca da temática em estudo – a relação entre instituições de educação infantil e famílias –, identificando o que foi produzido, e tensões que permeiam essa relação, as temáticas tratadas nos estudos e as indicações de pesquisas futuras que os trabalhos podem trazer entre outros pontos.

Somando-se a isso, destaca-se a conjuntura da pandemia de COVID-19, na qual a relação entre as instituições de educação infantil e as famílias ganharam uma notoriedade maior em decorrência desse contexto e os seus desdobramentos nas instituições de educação infantil, assim como nos modos de comunicação com as famílias das crianças. Nessa direção, conhecer a produção do conhecimento atual sobre a temática em estudo se configura como um prelúdio para a pesquisa empírica de doutorado.

Além disso, no Brasil, mais especificamente com o (des)governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), assistimos a debates de cunho eleitoral e governamental referentes à valorização de um único modelo de família em detrimento a outras formas das famílias coexistiram. Essas narrativas de cunho conservador adentraram os muros das escolas que passou a ser vista por alguns como um ambiente ameaçador aos valores e crenças da família tradicional.

Vale registrar ainda que, durante o levantamento dos estudos nas cinco fontes de dados utilizadas nesta revisão (RCAAP, BDTD, Catálogo Capes, SciELO e Portal Periódico Capes), foram localizadas duas pesquisas com características de revisão da literatura acerca da temática "relação entre escola-famílias".

A primeira, de autoria de Baggio publicada no ano de 2020, centra-se na área da psicologia escolar e educacional com o objetivo de compreender o embasamento teórico em que subjaz o entendimento da relação entre a escola e as famílias dos artigos publicados na base de dados digital Redalyc, no período de 2000 a 2017. Dos 13 (treze) trabalhos que compuseram o corpus do estudo, apenas dois se referiam ao campo da educação infantil. Esses dois trabalhos

centram-se na área da psicologia, discutindo temas como desenvolvimento socioemocional, habilidades sociais e comportamento.

O segundo trabalho identificado foi a dissertação de mestrado de Santos (2019) que, por meio de estado da arte, buscou investigar de que forma os estudos recentes sobre a relação escola-famílias no Brasil abordam a formação ética dos estudantes e o seu desdobramento na questão da violência. Utilizou como base de dados o catálogo de teses e dissertações da Capes com recorte temporal estabelecido por trabalhos publicados nos anos 2013 a 2018. Nesse último estudo, não foram localizadas características e descrições acerca dos trabalhos que constituem o corpus da pesquisa. O conhecimento dessas duas revisões intensificou ainda mais a justificativa para a realização desta RSL, uma vez que as pesquisas identificadas como mapeamento da produção científica e estado da arte sobre a temática relação escola-famílias não contemplam os objetivos e as questões de pesquisa estabelecidas para esta revisão.

Conforme já mencionado, o planejamento da revisão sistemática envolve ainda a organização de um protocolo de ação. Sua elaboração prévia se dá pela necessidade de especificar todos os métodos e passos a serem seguidos durante a realização da revisão, o que garante transparência e integridade no seu desenvolvimento (Kitchenham, 2004). É importante registrar que o protocolo aqui apresentado foi submetido à apreciação da equipe de pesquisa (aluna/doutoranda e orientadora).

Na Figura 2 são ilustrados os componentes que constituíram o protocolo aplicado (para mais detalhes, ver Apêndice B):

Figura 2 – Protocolo de Pesquisa

1. Identificação da pesquisa	*Objetivo:* Identificar e analisar estudos empíricos que abordam a relação entre instituições de educação infantil e famílias e que contemplem um ou mais atores envolvidos nessa relação (famílias e/ou profissionais da instituição educativa), tendo como recorte a literatura produzida no período de 2017 a 2022. *Questões de Pesquisa:* **QP1**: Como as pesquisas se caracterizam em termos de local, regionalidade, ano de publicação, natureza e área de concentração? **QP2**: O que motiva a existência dos trabalhos? **QP3**: Os estudos selecionados incidem mais sobre as creches ou pré-escolas? **QP4**: Quais as perspectivas teóricas e autores/autoras que iluminam o debate sobre a relação instituição de educação infantil e famílias nas pesquisas eleitas? **QP5**: Quais os atores investigados nessa relação? **QP6**: Do ponto de vista metodológico, como os interlocutores de pesquisas foram escutados? **QP7**: Quais temáticas têm sido abordadas pela produção científica no que toca à relação entre as famílias e as instituições de educação infantil? **QP8**: Quais as principais problemáticas envoltas a relação entre instituições de educação infantil e famílias apontado pelas pesquisas? **QP9**: Quais as indicações de estudos futuros das pesquisas selecionadas?
2. Estratégias de seleção dos estudos primários	*Fonte de dados:* Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES SCIELO - *Scientific Electronic Library Online* Periódicos CAPES *Palavras-chave e String de busca:* relação creche-famílias; creche AND famílias; pré-escolas AND famílias; educação infantil AND famílias; creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias *Tipo dos estudos primários*: Artigo cientifico, dissertação de mestrado e tese de doutorado.
3. Critérios e seleção dos estudos	*Critérios de inclusão* a. Estudos que tem como foco a discussão sobre a relação entre Instituições de Educação Infantil e famílias; b. Trabalhos que se concentram apenas no campo da EI; c. Trabalhos publicados entre o período de 2017 a 2022; d. Trabalhos revisados por pares (no caso dos artigos); e. Trabalhos empíricos que tenham como interlocutores um ou mais atores envolvidos na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias (famílias e/ou profissionais da unidade de educação infantil). *Critérios de exclusão* a. Duplicidade dos trabalhos encontrados nas diferentes bases de dados; b. Trabalhos que tratam a relação IEI e famílias como variável da pesquisa, assim, não concentrando-se integralmente na referida discussão; c. Trabalhos que não dialogam com as questões de pesquisa; d. Trabalhos derivados de pesquisas nos âmbitos da graduação e especialização; e. Trabalhos que abordam a relação das IEI com as famílias juntamente com a discussão em outras etapas da educação, ou ainda, trata dessa relação em outras etapas da educação que não a educação infantil. f. Trabalhos com abordagens unicamente teórica ou de revisão. *Seleção dos estudos* Levantamento inicial dos estudos nas bases de dados por meio das palavras-chave. Posteriormente, com auxílio do aplicativo RAYYAN foi aplicado os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos exportados, no caso de dúvidas de elegibilidade, a orientadora foi consultada. Em seguida ao uso do RAYAAN foi utilizado um formulário de condução, o qual descreve o processo de busca em cada fonte de dados e o status de inclusão ou exclusão dos trabalhos.
4. Avalição da qualidade	No caso de artigos, a avaliação da qualidade dá-se pelo critério de inclusão, que buscou incluir somente estudos revisado por pares; no caso das teses e dissertações, sua qualidade está verificada pela aprovação do texto pelas bancas examinadoras.
5. Extração dos dados	Leitura na íntegra dos trabalhos selecionados e preenchimento de um formulário de extração de dados para cada texto (pelo principal revisor, a aluna/doutoranda).
6. Síntese dos dados	Análises qualitativas e quantitativas dos trabalhos incluídos.
7. Relato da revisão	Registro do percurso da RSL em uma seção da tese de doutoramento.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Depois de definido e acordado o protocolo pela equipe de pesquisa, teve início a execução da RSL. No próximo subtópico serão apresentados os detalhes da sua condução.

2.2 CONDUÇÃO DA REVISÃO

Seguindo o protocolo apresentado, a revisão foi executada durante um período de sete meses (outubro de 2022 a abril de 2023) e revisada durante os meses de novembro e dezembro de 2023 com o objetivo atender às solicitações da banca examinadora de qualificação do doutorado.

Conforme já mencionado, a busca pelos estudos primários ocorreu em cinco bases de dados: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; SciELO - *Scientific Electronic Library Online*; e Portal de Periódicos da Capes.

A escolha pela primeira base de dados RCAAP, justifica-se por essa agregar diversos tipos de trabalhos acadêmicos como artigos científicos, teses, dissertações e outros, além de ser uma base de dados de língua portuguesa. Somando-se a isso, a escolha também residiu na curiosidade em questões pertinentes à educação infantil portuguesa e a relação com as famílias, que foi despertada durante as vivências no curso de doutorado, mais especificamente na disciplina Políticas e Práticas em Educação Infantil, ofertada no Programa de Pós-Graduação em educação da Ufal e ministrada pela orientadora desta tese, professora Dra. Lenira Haddad. Por meio de pesquisas e discussões durante a referida disciplina, no contato com diferentes textos, chamou nossa atenção o artigo da professora Teresa Sarmento (2005) que traz como discussão uma análise histórica da interação entre escola-família na educação da infância portuguesa. Nesse texto, a autora salienta que o tema chega a ser um componente curricular de alguns cursos de formação de professores em Portugal, sendo ainda propício à investigação, tanto nos cursos de licenciatura em educação básica quanto no Mestrado em educação pré-escolar, o qual integra a formação do educador de infância. Despertou-se assim o desejo de conhecer com mais afinco como ocorrem essas investigações no ciclo do Mestrado, em especial em conhecer a realidade observada e desvelada pelos estagiários durante seus percursos de formação.

A BDTD é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e é uma das principais disseminadoras de teses e dissertações em meio eletrônico no país, abrangendo a divulgação de trabalhos produzidos e defendidos por 132 (centro e trinta e duas) instituições nacionais.

O catálogo de teses e dissertações da Capes consiste em um banco de dados que reúne informações como referências, resumos e textos integrais de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país. Os dados disponíveis têm como marco temporal o ano de 1987 em diante, ao passo que as informações são atualizadas semanalmente. Essa base apresentou-se como um complemento da busca realizada na BDTD.

A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) traduzida no Brasil para Biblioteca Eletrônica Científica Online, tem como mantenedora diferentes instituições, dentre elas, a Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), a Capes e o CNPq. É uma biblioteca digital de livre acesso, que integra periódicos nacionais e internacionais, e publica textos completos de artigos científicos em acesso aberto[7]. A escolha da SciELO residiu na possibilidade da ampliação desta revisão com a inclusão de artigos científicos no seu corpus.

O Portal de Periódicos da Capes reúne e disponibiliza diversas produções em âmbito nacional e internacional e tem como instituição financiadora, o Governo Federal do Brasil. As produções disponibilizadas para livre acesso versam em periódicos com textos completos e bases de dados com diferentes conteúdos, como teses, dissertações, livros e outros[8]. Para efeitos desta revisão, a busca no acervo dessa base de dados centrou-se apenas nos artigos científicos, configurando-se assim como um complemento da busca realizada na SciELO.

Para o levantamento dos trabalhos nas cinco fontes de dados mencionadas, foram utilizadas as seguintes palavras-chave e *string* de busca:

Palavras-chave: relação creche-famílias
creche AND famílias
pré-escolas AND famílias
“educação infantil” AND famílias
***String* de busca**: creche OR pré-escola OR “educação infantil” AND famílias

Dadas as especificidades de cada base de dados, descreve-se abaixo como se ocorreram as buscas em cada uma das cinco fontes.

[7] Informações consultadas no site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Scientific.
[8] Informações consultadas no site: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html.

a) RCAAP

O RCAAP foi acessado por meio da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), que abriga artigos científicos e favorece o acesso a uma quantidade maior de artigos púbicos.

Para a seleção inicial dos estudos foi utilizada a busca avançada, usando-se inicialmente o campo título e depois assunto. Nos dois campos foram usadas separadamente as palavras-chave e, em seguida, a *string* de busca. Além disso, foi considerado o recorte temporal de publicação dos trabalhos de 2017 a 2022 e refinado o tipo de trabalho: artigos científicos, dissertações, tese e tese de doutoramento. Os estudos não disponíveis na íntegra foram descartados por não ser possível exportar o trabalho. Os resultados da busca são ilustrados no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Seleção inicial dos estudos no RCAAP

Palavras-chave e *string* de busca	**Trabalhos encontrados**	
	Campo: Título	**Campo: Assunto**
relação creche-famílias	2	0
creche AND famílias	10	3
pré-escola AND famílias	2	2
“educação infantil” AND famílias	14	5
creche OR pré-escola OR “educação infantil” AND famílias	27	13
Seleção inicial: total de trabalhos	**20**	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme o quadro acima, a seleção inicial no RCAAP por meio da leitura de títulos e resumos contou com a exportação de 20 (vinte) trabalhos que apresentaram relações com o objetivo e as questões de pesquisa desta revisão. Destaca-se que os trabalhos versaram em três artigos científicos, 14 (catorze) dissertações de mestrado e 3 (três) teses de doutorado, dos quais metade tem como área de concentração a educação, em seguida, a educação especial e família na sociedade contemporânea.

b) BDTD

Na BDTD, foi feita a busca avançada a partir do uso das palavras-chave e a *string* de busca no item “todos os campos”; foi selecionado, ainda, o recorte temporal 2017-2022. Os trabalhos não disponíveis na íntegra foram descartados da seleção primária.

A seleção inicial foi totalizada com a exportação de 34 (trinta e quatro) estudos, sendo 23 (vinte e três) dissertações de mestrado e 11 (onze) teses de doutorado. A maioria dos estudos

apresentou como área de concentração a educação, seguida da psicologia e de gestão e práticas educacionais. Os resultados da busca dos estudos por palavras-chave e *string* de busca são ilustrativos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Seleção inicial dos estudos na BDTD

Palavras-chave e *string* de busca	**Trabalhos encontrados**
relação creche-famílias	3
creche AND famílias	112
pré-escola AND famílias	101
"educação infantil" AND famílias	234
creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias	234
Total de trabalhos selecionados: primeiras aproximações	**34**

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

c) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

No catálogo de teses e dissertações da Capes, o único refinamento utilizado foi o recorte temporal 2017-2022. Importa mencionar que em razão do número elevado de resultados com a palavra-chave: relação creche-famílias, decidiu-se por usar aspas entre o termo "creche-famílias". Além disso, a seleção inicial dos estudos com o referido termo deu-se ano a ano (2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022). Destaca-se ainda que diversas vezes a plataforma ficou instável, aparecendo a notificação de "erro", em especial na busca da palavra-chave mencionada.

Outrossim, alguns textos não estavam disponíveis na íntegra, sendo possível apenas ter contato com o título e o resumo, portanto, descartando-se o trabalho dessa seleção inicial. No catálogo de teses e dissertações da Capes, a maioria dos trabalhos resultantes da busca não condizia com as palavras-chave utilizadas (em especial, relação "creche-famílias"), o que dificultou a seleção das pesquisas.

Nessa fonte de dados, a seleção inicial contou com a exportação de 52 (cinquenta e dois) estudos que depois da leitura do título e do resumo apresentaram aproximações com as questões de investigação desta RSL, sendo 46 (quarenta e seis) dissertações de mestrado e 6 (seis) teses de doutorado. A maioria das pesquisas apresentou como área de concentração a educação seguida da psicologia e gestão e práticas educacionais. São demonstrativos os resultados da busca por meio das palavras-chave e da *string* no Quadro 3.

Quadro 3 – Seleção inicial dos estudos no catálogo da Capes

Palavras-chave e *string* de busca	**Trabalhos encontrados**
relação “creche-famílias”	11.091
creche AND famílias	11
pré-escola AND famílias	173
“educação infantil” AND famílias	38
creche OR pré-escola OR “educação infantil” AND famílias	38
Seleção inicial: total de trabalhos	**52**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

d) SciELO

Para a seleção dos trabalhos na SciELO, no campo busca utilizou-se “todos os índices”, e inicialmente, a busca foi realizada a partir do uso das palavras-chave, e em seguida, a *string* de busca. Para o refinamento dos estudos foram selecionados os seguintes filtros: idioma português; tipo de literatura artigo científico; e ano de publicação 2017 a 2022. Os resultados dessa busca são ilustrados no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Seleção inicial dos estudos na SciELO

Palavras-chave e *string* de busca	**Trabalhos encontrados**
relação “creche-famílias”	0
creche AND famílias	8
pré-escola AND famílias	2
“educação infantil” AND famílias	17
creche OR pré-escola OR “educação infantil” AND famílias	17
Seleção inicial: total de trabalhos	**2**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme o quadro acima, a seleção inicial dos trabalhos na SciELO, resultou na exportação de dois estudos do tipo artigo científico. Esses trabalhos têm como área de concentração: a educação e a psicologia.

e) Portal de Periódicos da Capes

No Portal de Periódicos da Capes foi feita a busca avançada, utilizando cada palavra-chave e, em seguida, a *string* de busca. Com o objetivo de refinar a procura dos trabalhos foram aplicados os seguintes filtros: trabalho revisado por pares; tipo de recurso: artigos; data de criação: entre o período de 2017 a 2022; e idioma português.

Importante sublinhar que alguns textos não estavam disponíveis na íntegra, sendo possível apenas ter contato com o título e o resumo, descartando-se o trabalho dessa seleção inicial. Outro aspecto a considerar é a recorrência de achados de informações repetidas de alguns textos nas buscas realizadas.

A seleção inicial nessa fonte de dados contou com a exportação de 8 (oito) estudos sendo todos eles de natureza de artigo científico. A maioria apresentou como área de concentração a educação, seguida da psicologia e da educação especial. Os resultados da busca dos trabalhos por palavras-chave e *string* de busca são demonstrativos no Quadro 5, abaixo.

Quadro 5 – Seleção inicial dos estudos no Portal de Periódicos da Capes

Palavras-chave e *string* de busca	**Trabalhos encontrados**
relação "creche-famílias"	4
creche AND famílias	59
pré-escola AND famílias	26
"educação infantil" AND famílias	119
creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias	496
Seleção inicial: total de trabalhos	**8**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com essa seleção inicial (por meio de leitura de título e resumo) nas cinco fontes, obteve-se um total de 116 (cento e dezesseis) estudos, sendo 20 (vinte) trabalhos advindos do RCAAP (14 dissertações, 3 teses e 3 artigos científicos), 34 (trinta e quatro) estudos selecionados da BDTD (23 dissertações e 11 teses), 52 (cinquenta e dois) trabalhos exportados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (46 dissertações e 6 teses), 2 (dois) trabalhos advindos da SciELO (2 artigos científicos) e 8 (oito) estudos selecionados do Portal de Periódicos da Capes (8 artigos científicos), os quais se aproximavam com as questões de investigação desta RSL.

Depois de exportados, esses trabalhos foram encaminhados para o gerenciador de referências Mendeley[9], por meio do qual foram organizadas pastas para cada fonte de dados e seus respectivos trabalhos selecionados, além de as informações dos estudos serem transformadas para o formato RIS, pois essas, posteriormente, seriam exportadas para o aplicativo RAYYAN (para uma seleção mais rigorosa dos trabalhos).

[9] O gerenciador de referências Mendeley é de acesso gratuito, e com ele é possível criar, organizar e compartilhar biblioteca pessoal de referências, sendo também possível formatar citações conforme normas da ABNT e entre outras.

O aplicativo *Intelligent Systematic Review*[10] (RAYYAN) consiste em uma ferramenta que proporciona suporte para a execução de RSL, mesmo não abrangendo todas as suas etapas. Tem portabilidade para versões *web* e *mobile*, além de ser uma ferramenta multidisciplinar que pode ser utilizada por diferentes áreas do conhecimento (Machado *et al*., 2017). Durante processos de revisão, a RAYYAN pode ser usada para visualizar os estudos, refinar a seleção, identificar duplicatas, além de permitir um trabalho colaborativo (Machado *et al*., 2017).

Nesta revisão, com o auxílio desse aplicativo foi executada a seleção preliminar dos estudos, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos exportados da seleção inicial (ver esses critérios na Figura 2); nos casos de dúvidas de elegibilidade, o trabalho foi discutido entre os momentos da equipe de pesquisa.

Posteriormente ao uso da RAYYAN, conduziu-se a seleção final dos estudos. Para esse fim foi utilizado um formulário de condução (ver apêndices C, D, E, F e G) que descreve o processo de busca em cada fonte de dados e o status de inclusão ou exclusão dos trabalhos, bem como a identificação dos critérios que culminaram na sua inclusão ou exclusão. Nessa etapa, outras partes do trabalho previamente selecionado na etapa anterior (introdução, metodologia, considerações finais) foram lidas para validar o status do estudo.

Definidos os trabalhos incluídos, esses foram lidos na íntegra pelo principal revisor (aluna-doutoranda). No momento da leitura também foi preenchido um formulário de extração de dados para cada texto (ver Apêndice H) o qual foi elaborado para possibilitar a coleta de informações dos trabalhos selecionados em conformidade com os objetivos e as questões de pesquisa definidos.

Sabendo-se que a avaliação da qualidade é um importante passo de uma RSL, por essa minimizar o viés da seleção do estudo e maximizar sua validade (Kitchenham, 2004), nesta revisão levou-se em conta que os artigos científicos somente seriam considerados incluídos se fosse confirmada sua revisão por pares; no caso das teses e dissertações, sua qualidade está verificada pela aprovação do texto pelas bancas examinadoras de defesa, o que resultou na publicação do trabalho nas fontes de dados.

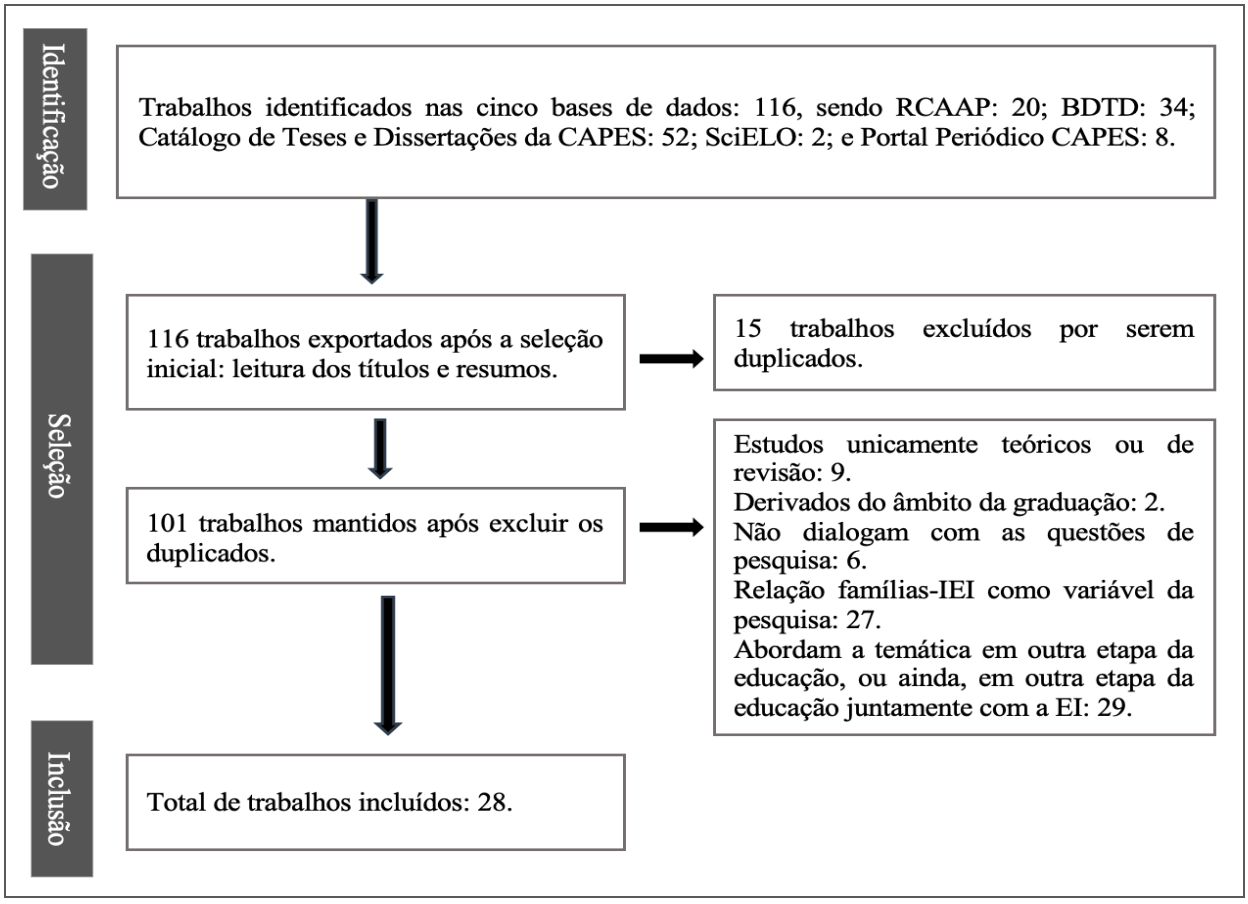
Dos 116 (cento e dezesseis) trabalhos identificados na seleção inicial, 15 (quinze) foram eliminados por serem duplicados, mantendo-se assim o estudo remanescente. Com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, na seleção preliminar e final avaliou-se que 73 (setenta e três) estudos não contemplavam o contexto de investigação desta revisão. Isso porque uma parte

[10] Ainda sobre a ferramenta RAYYAN, apesar de ser gratuita, está disponível apenas no idioma inglês.

dos trabalhos tratava da relação entre as instituições de educação infantil e as famílias como uma variável do estudo, assim não se concentrando integralmente na discussão da temática ou, ainda, essa discussão permeou outras etapas da educação, que não a educação infantil. Observaram-se, ainda, alguns estudos de caráter unicamente teórico ou de revisão, bem como derivados do âmbito da graduação. No fim, para compor o corpus desta pesquisa foram considerados 28 (vinte e oito) trabalhos.

No fluxograma da Figura 3, é ilustrado o processo de seleção dos trabalhos (para melhor compreensão, ver os Apêndices C, D, E, F e G)[11].

Figura 3 – Fluxograma de seleção dos estudos



Fonte: Adaptado PRISMA, 2022.

Na Figura 3, chama a atenção o número expressivo de trabalhos excluídos por tratarem a relação entre instituições de educação infantil e famílias como uma variável de pesquisa, que é emergida pela interlocução com o tema central da investigação na etapa de análise dos dados. O foco de investigação desses trabalhos excluídos versam sobre diferentes temáticas, sendo as

[11] Importa mencionar que em alguns trabalhos identificou-se mais de um critério de exclusão, conforme explicitado nos Apêndices B, C, D, E e F.

mais discutidas: as percepções das famílias sobre o trabalho do(a) professor(a) da educação infantil e sobre as práticas pedagógicas de creches e pré-escolas; as expectativas das famílias sobre o direito à creche; crenças de pais e professores sobre o desenvolvimento das crianças; gestão democrática e o papel do gestor escolar; sentidos atribuídos pelas famílias e professores(as) acerca da transição da creche para a pré-escola e da educação infantil para o ensino fundamental; compreensões de pais e professores(as) sobre a qualidade da educação infantil; e sentidos e significados atribuídos por pais e professores(as) à inserção da criança na creche.

Essa inter-relação entre os temas mencionados e a relação entre as instituições de educação infantil e as famílias indicam uma complexidade envolta nesse tema, visto que o contato entre ambas atravessa diferentes aspectos constituintes de creches e pré-escolas. Tais contatos têm como início a busca da família pela vaga da criança na unidade educacional, a partir de sua concretização essa relação situa-se nos desdobramentos que marcam a dinâmica do cotidiano das instituições infantis assim como na rotina e organização das famílias usuárias desses serviços.

No próximo tópico, são apresentadas as análises quantitativas e qualitativas dos 28 (vinte e oito) trabalhos que constituem o corpus desta revisão.

2.3 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS TRABALHOS

Com a finalidade de responder às nove questões preestabelecidas na revisão, o referido tópico foi organizado em nove grandes categorias de análise, sendo estas: caracterização bibliográfica dos estudos; motivações para a realização dos estudos; campos investigativos das pesquisas; participantes da pesquisa; perspectivas teóricas; aspectos metodológicos e escuta dos participantes da pesquisa; temáticas abordadas; principais problemáticas apontadas nas pesquisas; e, por último, agenda de trabalhos futuros. A seguir, são descritas as categorias mencionadas.

2.3.1 Caracterização bibliográfica dos estudos

No Quadro 6, é descrito um sumário dos trabalhos selecionados. Em sua primeira coluna, identificam-se os trabalhos em uma numeração sequencial, para facilitar o reconhecimento do formulário de extração de dados de cada estudo (ver Apêndice H). As colunas denominadas “título do trabalho”, “autor” e “ano” contêm informações bibliográficas das pesquisas, enquanto a coluna “fonte/país” refere-se à base de dados da qual o estudo foi recuperado e o seu país de vinculação. A última coluna, “natureza”, diz respeito ao tipo do trabalho – artigo científico, dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Quadro 6 – Caracterização dos estudos selecionados

Continua

ID	Título do Trabalho	Autor	Ano	Fonte/País	Natureza
1	Um estudo sobre as relações de gênero na educação infantil: o que as famílias têm a ver com isso?	Fernandes, Noeli Aparecida	2021	Catálogo Capes/Brasil	Dissertação
2	Relação família e escola na educação infantil: a reunião de pais em foco	Zoadelli, Cristiane Lino	2018	Catálogo Capes/Brasil	Dissertação
3	Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil: as contribuições das TDIC	Teixeira, Carla Brenes	2021	BDTD/Brasil	Dissertação
4	Educação Infantil no Facebook: registros e diálogos	Souza, Sirlene Oliveira de	2021	BDTD/Brasil	Tese
5	“Acho que vocês vão se surpreender!” as relações escola-família na construção das identidades de gênero na educação infantil	Silva, Francisca Jocineide da Costa e	2019	BDTD/Brasil	Tese
6	Formação por meio dos IRDI com pais e professores: uma parceria possível na Educação Infantil	Merletti, Cristina Keiko Inafuku de	2017	BDTD/Brasil	Tese
7	Participação das famílias no cotidiano de uma creche: percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages, SC	Crestani, Janice	2021	Catálogo Capes/Brasil	Dissertação
8	A psicologia escolar e a relação família-escola: construindo caminhos de aproximação	Ribeiro, Carolina Lemos Valadão	2019	Catálogo Capes/Brasil	Dissertação
9	Integração escola e família na educação infantil: uma proposta de formação para a gestão participativa	Calmon, Noélia da Silva Souza	2017	Catálogo Capes/Brasil	Dissertação
10	O conhecimento pertinente na relação família e instituição de educação infantil	Albuquerque, Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de	2017	Catálogo Capes/Brasil	Dissertação
11	Relações dialógicas entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade: desafios e possibilidades	Arioza, Rosane Prado Tavares	2020	Catálogo Capes/Brasil	Dissertação

Quadro 6 – Caracterização dos estudos selecionados

Continua

ID	Título do Trabalho	Autor	Ano	Fonte/País	Natureza
12	A escola que educa as famílias: percepções e ações sobre a educação em um espaço de desenvolvimento infantil	Moreira, Amanda Morgana	2019	Catálogo Capes/Brasil	Tese
13	Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias	Novaes, Gabriela	2018	Catálogo Capes/Brasil	Dissertação
14	A tecnologia digital na integração creche-família	Antunes, Michele Cristina Fonseca	2017	BDTD/Brasil	Dissertação
15	Os bebês na educação infantil: um olhar para as relações creche e famílias	Ferreira, Marisa Vasconcelos	2019	Periódicos Capes/Brasil	Artigo Científico
16	Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças	Silva, Isabel de Oliveira e; Luz, Iza Rodrigues da	2019	Periódicos Capes/Brasil	Artigo Científico
17	A construção da relação creche-família no berçário: contribuições da pesquisa-formação	Bahia, Celi Costa; Mociutti, Solange	2017	Periódicos Capes/Brasil	Artigo Científico
18	Gestão da dinâmica institucional: aprendizagens formativas nos horários de entradas e saídas na educação infantil	Côco, Valdete; Alves, Kallyne Kafuri	2017	Periódicos Capes/Brasil	Artigo Científico
19	A relação com as famílias em creche e jardim de infância	Garcia, Inês Sofia Lança	2019	RCAAP/ Portugal	Dissertação
20	Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios resultantes da situação pandêmica da Covid-19: Estudo de Caso	Oliveira, Inês Felipa Castro de	2022	RCAAP/ Portugal	Dissertação
21	“A PARTIR DE HOJE NÃO PODEM ENTRAR NA CRECHE!”: A confiança de famílias com filhos na Creche, em tempos de pandemia	Henriques, Marisa Alexandra Medeiros Foz	2021	RCAAP/ Portugal	Dissertação
22	O envolvimento das famílias no contexto de creche e jardim de infância	Vidal, Bruna Filipa Mouquinho	2022	RCAAP/ Portugal	Dissertação
23	A relação escola-família na educação de infância	Cotovio, Susana Andreia Alves	2021	RCAAP/ Portugal	Dissertação
24	O envolvimento das famílias nas salas de creche e jardim de infância	Oliveira, Ana Beatriz Pereira Marques de	2018	RCAAP/ Portugal	Dissertação
25	O envolvimento nas rotinas e a continuidade educativa: compromissos e estratégias com a família em educação de infância	Santos, Ana Marta de Almeida	2021	RCAAP/ Portugal	Dissertação
26	Creche, jardim de infância, famílias e currículo	Bizarro, Débora	2018	RCAAP/ Portugal	Dissertação

Quadro 6 – Caracterização dos estudos selecionados

Conclusão

ID	Título do Trabalho	Autor	Ano	Fonte/País	Natureza
27	Estreitar a relação escola-famílias: descrição de um percurso vivido no contexto de jardim de infância e creche	Sá, Ana Catarina Truta de	2018	RCAAP/ Portugal	Dissertação
28	A experiência do bebé na creche: perceções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche	Grande, Catarina Rodrigues; Nunes, Inês Brandão; Collho, Vera; Cadima, Joana; Barros, Sílvia	2017	SciELO/ Portugal	Artigo Científico

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme é possível observar nos títulos dos trabalhos descritos no quadro acima, a produção científica tem se dedicado a abordar/desvelar diferentes aspectos envoltos nas relações entre instituições de educação infantil e famílias, o que permite afirmar que esse tema é amplo e complexo, pois é permeado de diversas facetas. São exemplos dos aspectos tratados pelas pesquisas: a pandemia de Covid-19; o currículo, a rotina e a gestão institucional na educação infantil; a participação, o envolvimento, a parceria, o diálogo, a construção de vínculos e a integração entre escola-famílias; o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre escola-família; a inserção do bebê na creche; redes sociais e mídias digitais; e questões de gênero.

Chama a atenção que os 28 (vinte e oito) trabalhos listados têm mulheres como autoria majoritária. Isso remete à reflexão de que a educação infantil ainda tem sido um campo marcado por uma atuação predominantemente feminina e que vai além dos espaços físicos das instituições educativas, pois se estende também às práticas de pesquisas e, consequentemente, à ocupação de espaços de discussões relacionados à educação e o cuidado das crianças pequenas.

Esse dado dialoga com os achados do estado da arte realizado por Saraiva-Junges e Wagner (2016), que ao mapearem as pesquisas sobre a relação família-escola no Brasil, os 31 (trinta e um) artigos selecionados para comporem a revisão têm como autoria 55 (cinquenta e cinco) autores e coautores, sendo que 47 (quarenta e sete) destes pertencem ao gênero feminino.

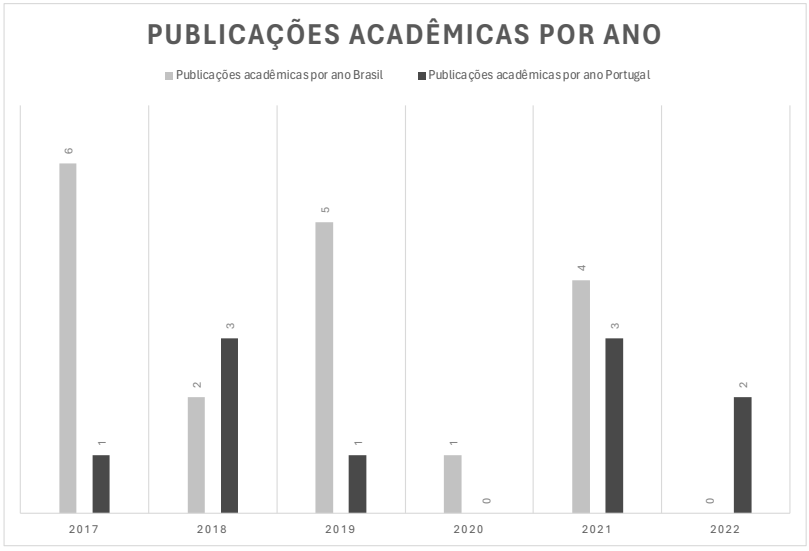
Considerando o recorte temporal utilizado nesta revisão – os anos de 2017 a 2022 –, a distribuição dos trabalhos mostra um equilíbrio de produções publicadas entre os anos de 2017 a 2019, sendo uma média de cinco trabalhos por ano. Em 2020, observou-se um declínio de estudos publicados, sendo apenas um, o que pode ser justificado pela pandemia de coronavírus – Sars-CoV-2 – e seus impactos na pesquisa científica, visto que para a atenuação do vírus as

universidades necessitaram fechar suas portas, e uma grande parte das pesquisas foi interrompida, enquanto outras sofreram adaptações no escopo de seus projetos.

No ano de 2021, percebeu-se um crescimento de pesquisas publicadas sobre a temática investigada, compreendendo sete estudos, os quais versam entre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Esse dado remete uma vez mais ao contexto da pandemia de Covid-19 e as suas implicações, tendo em vista que a educação foi um dos assuntos recorrentes nos debates e decisões mundiais, ganhando holofotes de opiniões acerca da reabertura das escolas, o medo da contaminação pelo vírus no ambiente escolar, o uso das tecnologias digitais, entre outros (Didonet, 2021).

No tocante ao ano de 2022, observou-se novamente um número reduzido de estudos, sendo apenas dois, o que pode ser pela busca dos trabalhos, que ocorreu entre os meses de novembro a dezembro de 2022. O Gráfico 1, abaixo, ilustra com mais detalhes as informações descritas sobre as publicações acadêmicas por ano e local/país de publicação.

Gráfico 1 – Publicações acadêmicas por ano

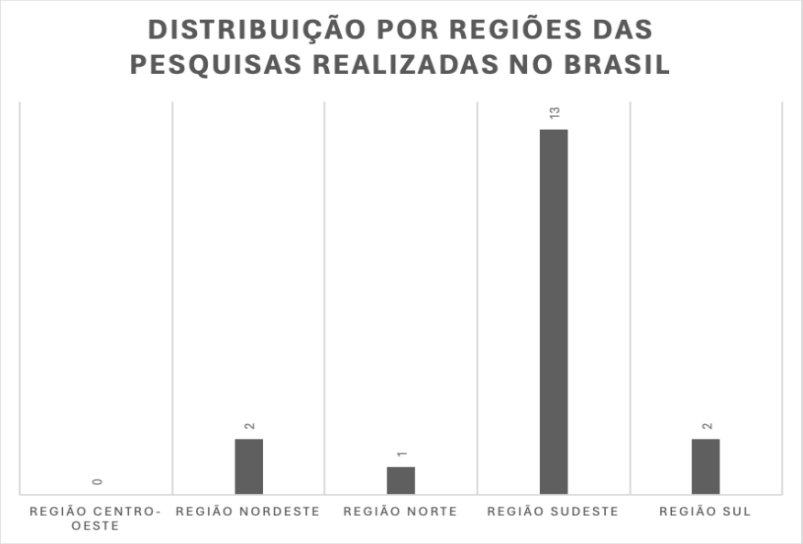


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com a análise do Gráfico 1, é possível perceber que dos 28 (vinte e oito) estudos selecionados nesta pesquisa, 18 (dezoito) foram publicados no Brasil, sendo 6 (seis) no ano de 2017, 2 (dois) em 2018, 5 (cinco) em 2019, 1 (um) em 2020 e 4 (quatro) em 2021. Em Portugal, que é o outro país de vinculação dos trabalhos, foi encontrado um total de 10 (dez) pesquisas, as quais distribuem-se por ano da seguinte forma: 1 (um) trabalho em 2017, 3 (três) em 2018, 1 (um) em 2019, 3 (três) em 2021 e 2 (dois) em 2022.

No que se refere aos 18 (dezoito) estudos publicados em território brasileiro, eles estão vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior, distribuídas em quatro regiões do país, conforme ilustra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição por regiões das pesquisas realizadas no Brasil

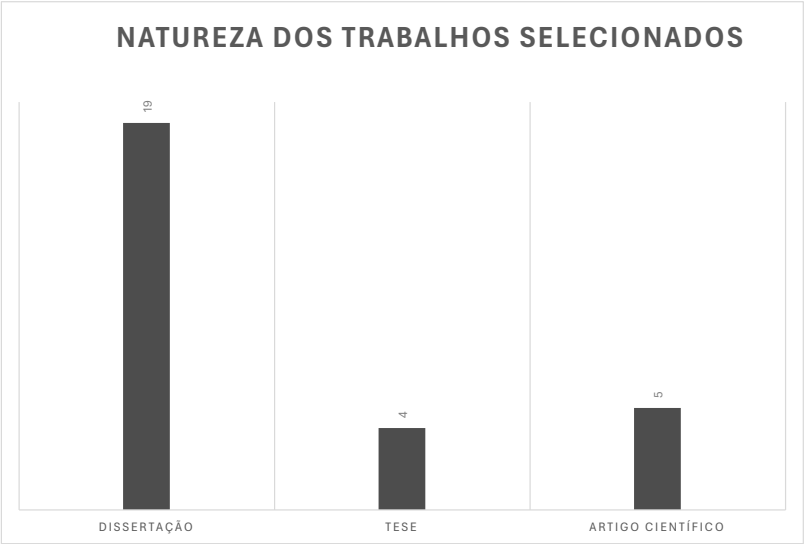


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível visualizar no Gráfico 2 um número expressivo de trabalhos (13) advindos de Instituições de Ensino Superior localizadas na região Sudeste. O gráfico indica ainda um silenciamento de pesquisas atuais sobre a temática investigada, na região Centro-Oeste, além de um número reduzido de pesquisas nas regiões Nordeste (2), Norte (1) e Sul (2).

Em relação à natureza dos trabalhos selecionados, os 28 (vinte e oito) trabalhos consistem em 19 (dezenove) dissertações de mestrado, 4 (quatro) teses de doutorado e 5 (cinco) artigos científicos, conforme Gráfico 3. Dos 19 (dezenove) trabalhos procedentes de cursos de mestrado, 11 (onze) advêm do mestrado profissional, sendo 2 (dois) vinculados a instituições de ensino superior brasileiras e nove a instituições de ensino superior portuguesas. Esses números suscitam, ainda, questionamentos para pesquisas futuras sobre o porquê de a grande parte das pesquisas se limitarem ao mestrado, tendo em vista que geralmente o curso compreende um curto tempo de duração.

Gráfico 3 – Natureza dos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre as fontes dos trabalhos, 9 (nove) foram recuperados do repositório RCAAP, 9 (nove) do catálogo de tese e dissertações da Capes, 5 (cinco) são estudos selecionados da BDTD, 1 (um) da biblioteca digital SciELO e 4 (quatro) do Portal de Periódicos Capes.

As áreas de conhecimento dos estudos incidiram em três: educação (23); psicologia (4); e gestão da educação e redes socais (1). Esses achados indicam um empreendimento do campo da educação em desvelar e problematizar a temática estudada. Esses dados são representativos no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Área de concentração dos trabalhos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda sobre as áreas de conhecimento dos trabalhos eleitos por país, os 10 (dez) estudos vinculados à instituição de ensino superior de Portugal têm como área de concentração, a educação (9) e a psicologia (1); enquanto as 18 (dezoito) pesquisas brasileiras centram-se na área da educação (14), da psicologia (3) e gestão da educação e redes sociais (1).

2.3.2 Motivações para a realização dos estudos

Com a leitura das 28 (vinte e oito) pesquisas foi possível identificar quatro diferentes motivações para a sua existência: continuidade da pesquisa de mestrado; inquietações advindas de experiências profissionais e pessoais; recorte de pesquisa maior; e questionamentos suscitados a partir das observações das práticas do mestrado em educação pré-escolar com valência em creche e jardim de infância. As duas primeiras motivações mencionadas relacionam-se às pesquisas brasileiras; a terceira motivação compreende as pesquisas caracterizadas como artigo científico e engloba trabalhos produzidos no Brasil e em Portugal; a última motivação, por sua vez, é inerente a 9 (nove) trabalhos vinculados a instituições de ensino superior de Portugal.

A primeira motivação identificada, continuidade da pesquisa de mestrado, compreende a tese de doutoramento de Silva (2019), que intenta analisar as relações instituição educativa-família no processo de construção da identidade de gênero das crianças. Esse interesse foi despertado a partir dos achados da sua pesquisa de mestrado, em que a autora constatou tensões na relação escola-família na educação infantil diante da discussão de temas como sexualidade e gênero.

A segunda motivação percebida, inquietações advindas das experiências profissionais e pessoais, é a justificativa descrita em 13 (treze) pesquisas brasileiras (Crestani, 2021; Ribeiro, 2019; Calmon, 2017; Arioza, 2020; Moreira, 2019; Novaes, 2018; Fernandes, 2021; Zoadelli, 2018; Antunes, 2017; Albuquerque, 2017; Teixeira, 2021; Souza, 2021; Merletti, 2017). As inquietações mais recorrentes são: os desafios na interação com as famílias das crianças; observações acerca da valorização do saber pedagógico dos professores em detrimento dos saberes dos pais; o testemunho de queixas de profissionais das escolas em relação às famílias.

Ao lado dessas inquietações, em três pesquisas o interesse pelo tema é complementado com as experiências pessoais das autoras. Uma das estudiosas sinaliza o sentimento vivido de tristeza na infância devido à ausência da mãe nos esporádicos momentos propiciados pela

escola para a participação das famílias (Arioza, 2020); já nas outras duas pesquisas, são destacadas experiências maternas, em que uma das pesquisadoras, por exemplo, aponta certo distanciamento entre a unidade educativa que sua criança de 6 meses havia sido matriculada e as famílias, descrevendo que as interações entre essas se esbarravam no portão, o que era justificado pela escola pelo fato de que a entrada dos pais na sala de referência poderia sujar os tapetes nos quais as crianças engatinhavam (Ribeiro, 2019); a outra autora assinala um cunho predominantemente informativo e unilateral nas reuniões de pais na instituição infantil onde sua criança estava matriculada, em que percebeu que as vozes e considerações das famílias não eram elementos a serem incluídos nas pautas das reuniões (Zoadelli, 2018).

A terceira motivação, recorte de pesquisa maior, compreende os cinco (5) trabalhos eleitos de natureza de artigo científico, sendo quatro publicizados no Brasil (Bahia; Mociutti, 2017; Ferreira, 2017; Silva; Luz, 2019; Cocô; Kafuri, 2017), e um em Portugal (Grande; Nunes; Coelho; Cadima; Barros, 2017). Conforme descrito nestas pesquisas, os seus achados são recortes de pesquisas maiores, como dissertações de mestrado e outros projetos de pesquisas.

A quarta motivação compreende 9 (nove) trabalhos vinculados às instituições de ensino superior de Portugal. Segundo o que foi descrito nessas pesquisas, durante a prática de observação no percurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES), as autoras se deparam com diferentes inquietações acerca da participação dos pais no cotidiano de creches e jardins de infância (Santos, 2021; Oliveira, 2018; Cotovio, 2021; Vidal, 2022; Henriques, 2021; Oliveira, 2022; Garcia, 2019; Sá, 2018; Bizarro, 2018). São exemplos dessas inquietações: o não encorajamento das famílias à participação do cotidiano da instituição que é campo de estágio (Cotovio, 2021; Oliveira, 2018; Bizarro, 2018); o pouco envolvimento das famílias no período da pandemia de Covid-19, visto que essa participação limitava-se aos portões das instituições escolares (Vidal, 2022; Henriques, 2021; Oliveira, 2022); questionamentos dos pais acerca do desenvolvimento das crianças e as atividades por elas realizadas (Sá, 2018; Garcia, 2019); e situações de conflitos entre famílias e instituição educativa (Santos, 2021).

Nota-se que as motivações para a realização da grande maioria das pesquisas advêm de observações e experiências vividas no interior de creches e pré-escolas, em que as relações entre a unidade educativa e as famílias são percebidas pelo atravessamento de ausências, de afastamento, de culpabilização, de silenciamento, de questionamentos e de desafios – tensões que se repetem em diferentes contextos, em alguns mais acentuados que outros.

2.3.3 Campos investigativos das pesquisas

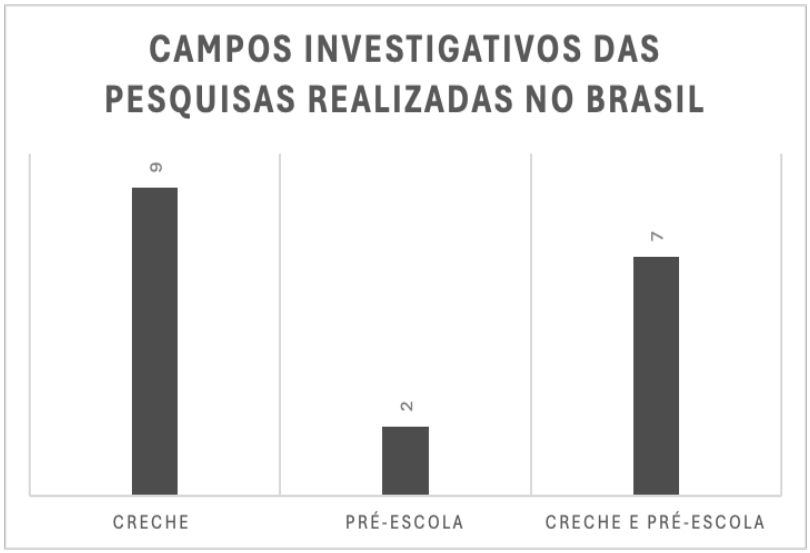
Nesta categoria, foram reunidas as informações relacionadas aos campos investigativos dos 28 (vinte e oito) trabalhos, e tendo em vista que os contextos das pesquisas, em termos de organização educacional, apresentam diferenças, optou-se por apresentar inicialmente os dados das pesquisas brasileiras e logo depois as informações relativas às pesquisas vinculadas às instituições de ensino superior de Portugal.

a) Pesquisas brasileiras

No Brasil, a educação infantil pode ser ofertada em creches ou entidades equivalentes, para as crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos (Brasil, 1996), assim, importa identificar em qual dessas subetapas as 18 (dezoito) pesquisas eleitas mais incidem.

O Gráfico 5 ilustra esse dado, apresentando a ocorrência de 9 (nove) trabalhos realizados no âmbito de creche, 2 (dois) em pré-escolas e 7 (sete) em ambos os contextos.

Gráfico 5 – Campos investigativos das pesquisas realizadas no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No que diz respeito à competência administrativa das instituições, as pesquisas, em sua grande maioria (16), foram realizadas em instituições públicas. Apenas um único trabalho foi

realizado em instituição privada; e em um dos estudos não há menção à vinculação administrativa da instituição campo de pesquisa.

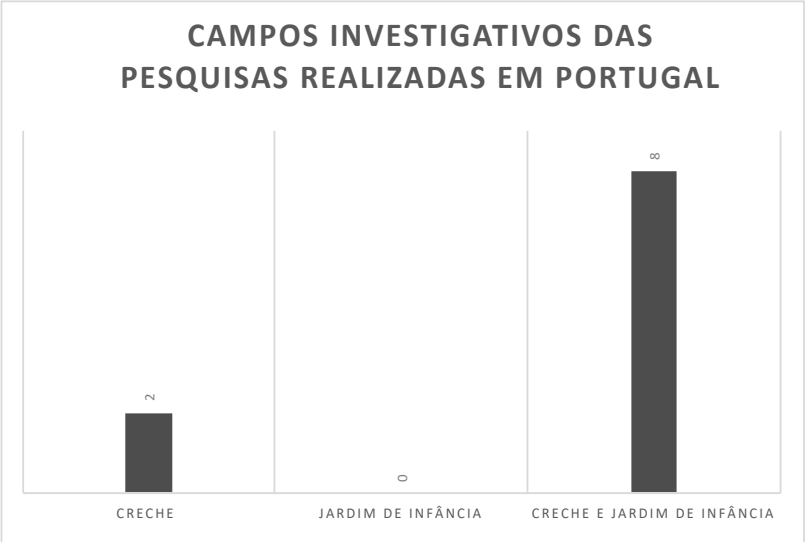
Esses dados mostram um movimento e o interesse das pesquisadoras brasileiras em contribuírem para o debate e a problematização da realidade das unidades de educação infantil públicas do Brasil, em especial no que toca às relações estabelecidas entre os profissionais de creches e pré-escolas e as famílias.

b) Pesquisas portuguesas

A educação infantil em Portugal compreende a educação de todas as crianças de até 5 anos de idade. A terminologia usada para designar a pré-escola é jardim de infância, e esses espaços formais abrangem a educação das crianças de 3 a 5 anos de idade, enquanto a creche atende crianças de 4 meses a 3 anos (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2014). Além disso, a pré-escola em Portugal é vista como a primeira etapa da educação básica e sua frequência é opcional (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2014).

Dito isso, das 10 (dez) pesquisas selecionadas, 8 (oito) foram realizadas simultaneamente nos contextos de creche e jardim de infância, enquanto duas pesquisas incidiram exclusivamente sobre o contexto da creche. Esses dados são representados no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Campos investigativos das pesquisas realizadas em Portugal



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O número expressivo de pesquisas realizadas simultaneamente nos contextos de creche e jardim de infância se deve em virtude de grande parte dessas pesquisas serem frutos da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, uma vez que em Portugal a formação inicial dos educadores de infância é estruturada em dois ciclos (Fialho; Artur, 2018). O primeiro, com duração de três anos, compreende a Licenciatura em Educação Básica, e o segundo ciclo, com duração de três a quatro semestres, corresponde à formação em Educação Pré-Escolar ou formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1° Ciclo do Ensino Básico (Fialho; Artur, 2018). O último ciclo mencionado é o cenário de desenvolvimento de 9 (nove) das 10 (dez) pesquisas selecionadas portuguesas, essas 9 (nove) pesquisas ainda são desenvolvidas em dois semestres, com duração de 15 (quinze) semanas cada um; inicialmente, ocorre na creche e depois em jardim de infância. Isso explica a abrangência de grande parte das pesquisas serem realizadas de modo concomitante nos dois contextos.

Tratando-se da competência administrativa das instituições em que as 10 (dez) pesquisas foram realizadas, 1 (um) estudo menciona as duas instituições como privadas; 3 (três) estudos ressaltam que as instituições lócus de investigação pertencem a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)[12]; outros 2 (dois) apontam vinculação entre instituição privada e IPSS; 1 (um) estudo caracteriza as instituições-campos de pesquisas como uma pública e outra IPSS; e 3 (três) estudos não apresentaram informações claras acerca da vinculação da instituição pesquisada. Importa destacar que em Portugal existe uma variedade de redes de educação pré-escolar (com o objetivo de atender às diferentes procuras), como estatal, solidária e privada, enquanto a creche é o contexto formal típico dos cuidados e educação infantil das crianças de 4 meses a 3 anos (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2014). Ainda sobre essa questão administrativa, não foram incluídos mais detalhes nesta RSL, haja vista que é uma questão específica a ser focalizada em outros estudos[13].

Os dados reunidos nesta categoria, englobando as pesquisas brasileiras e portuguesas, indicam uma maior incidência de trabalhos realizados no âmbito da creche quando comparado

[12] Em entrevista concedida à Lenira Haddad (2017), Maria da Assunção Folque, professora auxiliar na Universidade de Évora e dirigente dos cursos de Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, destaca que as IPSS são instituições de iniciativa da igreja ou de associações de pais e outros cidadãos, portanto, essas têm caráter privado, no entanto, sem fins lucrativos. Salienta ainda que em Portugal, no contexto atual, não existem creches públicas (Haddad, 2017).

[13] Para aprofundamento nessa discussão, visitar o texto "A educação infantil em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa" (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2014).

às pesquisas realizadas em um único campo investigativo, sendo um total de 11 (onze) pesquisas.

2.3.4 Participantes da pesquisa

No que se refere aos atores investigados na relação entre instituições de educação infantil e famílias, os pais e os professores foram os mais abordados, tanto nos estudos brasileiros quanto nos estudos vinculados às instituições de ensino superior de Portugal.

Das 18 (dezoito) pesquisas realizadas no Brasil, as famílias foram interlocutoras exclusivas em 3 (três) estudos (Ribeiro, 2019; Silva, Luz, 2019; Ferreira, 2017); enquanto os(as) professores(as) foram informantes únicos de uma das pesquisas (Bahia; Mociutti, 2017). Em 5 (cinco) desses trabalhos, professores(as) e famílias foram abordados simultaneamente; em 3 (três) estudos, além de professores(as) e famílias, as crianças também foram envolvidas; e 6 (seis) pesquisas se utilizaram de multi-informantes, como professores, famílias, gestor(a), coordenação/supervisão pedagógica, auxiliar/agente/monitor(a) de desenvolvimento infantil, entre outros profissionais da escola.

No que concerne às pesquisas advindas de institutos de ensino superior de Portugal, as famílias foram investigadas em 6 (seis). Ao lado das famílias, nessas 6 (seis) pesquisas, as educadoras de infância[14] também foram abordadas. Um dos estudos, além de ter as educadoras de infância e as famílias como participantes, contou também com a participação das crianças. Em outra pesquisa, além da participação de famílias e da educadora de infância, o gestor da instituição foi investigado. E em outro trabalho, além das famílias e das educadoras de infância, configuraram como interlocutoras de pesquisa, as auxiliares de ação educativa. Em 4 (quatro) pesquisas, as educadoras de infância foram as únicas informantes (Santos, 2021; Cotovio, 2021; Vidal, 2022; Garcia, 2019).

Direcionando o olhar para o conjunto de pesquisas eleitas, brasileiras e portuguesas, chama a atenção que das 23 (vinte e três) pesquisas em que as famílias participam como sujeitos da investigação (17 brasileiras e 6 portuguesas), 19 (dezenove) revelam o gênero do participante e o grau de parentesco com as crianças, em que é possível observar uma participação majoritária das mães que, inclusive, são as únicas informantes, ao lado de professoras e gestoras, em 5

[14] Em Portugal, os profissionais da educação infantil são denominados legalmente de educadores de infância (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2014).

cinco trabalhos (Zoadelli, 2018; Albuquerque, 2017; Souza, 2021; Crestani, 2021; Grande; Nunes; Coelho; Cadima; Barros, 2017).

A ausência dos pais nas pesquisas pode indicar que a figura paterna tem participado pouco das atividades das instituições infantis, o que pode ser reflexo da divisão de papéis acerca da responsabilidade familiar, em que as questões relacionadas à educação das crianças por muito tempo foram atribuídas exclusivamente às mães/mulheres. Esses dados ainda causam inquietações para serem explorados em pesquisas futuras, a respeito de como as unidades educacionais têm incentivado e promovido a participação dos homens/pais nos assuntos relacionados à educação dos filhos.

2.3.5 Perspectivas teóricas

Nesta categoria, apresentamos as perspectivas teóricas e autores/autoras mais utilizados como referencial teórico na discussão de saberes sobre a relação instituição de educação infantil e famílias no conjunto de pesquisas eleitas.

Importar sublinhar ainda que o referencial teórico empreendido nessas pesquisas também se constitui de outras categorias temáticas de discussão, são exemplos: o papel, o conceito, as transformações e os diferentes tipos de família(s), tendo como base discussões do campo da história, sociologia; debate histórico e político sobre a educação infantil e o direito das crianças à creche e à pré-escola; formação e papel do(a) professor(a) de educação infantil; interlocução entre a educação e o uso de artefatos tecnológicos e dentre outros.

Inicialmente, será apresentado as perspectivas teóricas e autores/autoras que permeiam o debate teórico das pesquisas brasileiras, e em seguida, trataremos das informações referentes às pesquisas vinculadas às escolas e/ou instituições de ensino superior de Portugal.

a) Pesquisas brasileiras

Do conjunto de pesquisas realizadas em âmbito nacional, em 7 (sete) há menções específicas de horizontes teóricos perseguidos. As demais pesquisas constroem seu quadro teórico referenciando ideias de diferentes autores/autoras, conforme veremos mais adiante.

As pesquisas de Merletti (2017) e Ribeiro (2019) têm como área de concentração a psicologia, e apresentam abordagens teóricas oriundas do campo da Psicologia.

Merletti (2017) constrói um quadro teórico fundamentado nos estudos da Psicanálise, dialoga com os pressupostos de Freud sobre a educação e o seu reflexo na constituição subjetiva e social do ser humano; e de Lacan, ao se referir sobre a importância do outro semelhante para a sobrevivência do bebê e a sua inserção no mundo da linguagem. Também convoca para a discussão autores/autoras que recorrem às ideias de Freud e Lacan e as articulam com a educação, como Kupfer, Mariotto e Lajonquière. Com base na teoria psicanalítica apresenta ideias sobre as funções educativas parentais e as funções do(a) educador(a) da creche na relação com o sujeito criança, e a continuidade e descontinuidade que essas funções operam na constituição subjetiva da criança e em seu desenvolvimento, tendo como foco para a reflexão a relação entre professores-pais.

O quadro teórico do estudo de Ribeiro (2019) é embasado pelos princípios da Psicologia Escolar Crítica e a Teoria Histórico-Cultural. No que concerne a Psicologia Escolar Crítica, a autora, apresenta ideias de uma Psicologia escolar comprometida com o cotidiano e o papel social da escola bem como de seus agentes: crianças, famílias, professores(as), comunidade; nessa discussão são referenciados autores como Antunes, Souza e Patto. Sobre a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, são apontadas reflexões sobre a escola como um espaço histórico-cultural, no qual a criança é compreendida em sua totalidade, abrangendo olhares para o ambiente escolar e o seu mundo social.

Moreira (2019) constrói seu quadro teórico com enfoque nos estudos da Sociologia da Educação, abordando reflexões sobre o papel da família no cotidiano escolar dos(as) filhos(as) e a sua relação com a escola. São citados autores como Lareau, Romanelli e Thin.

A pesquisa de Albuquerque (2017) tem como suporte teórico específico, o paradigma da complexidade de Edgar Morin. No debate teórico, Albuquerque (2017), entre outros pontos, tece considerações sobre os saberes do conhecimento pertinente apontados por Morin e a complexidade que atravessa a relação entre os sistemas, instituição de educação infantil e famílias, na constituição dos saberes necessários para uma educação compartilhada atualmente.

O trabalho de Silva (2019) ancora-se nos Estudos Culturais da Educação, perspectiva teórica que possibilita que os processos pedagógicos produzidos em meio ao contexto da escola sejam analisados como construtores de significados. Em seu quadro teórico, Silva (2019) recorre à diferentes campos do conhecimento e diferentes autores/autoras para entrelaçar a discussão sobre identidade de gênero e seus processos e significados em meio à relação escola-família.

O trabalho de Fernandes (2021) tem como base os pressupostos dos Estudos da Pedagogia, da Sociologia da Infância e dos Estudos de Gênero Feminista. Apresenta no quadro teórico diferentes categorias que entrecruzam o debate sobre as relações de gênero no âmbito doméstico e da educação infantil, mais especificamente, as desigualdades sociais de gênero e a abordagem desse tema a partir das relações entre instituições de educação infantil e famílias. Para introduzir essa discussão na pesquisa, a autora utiliza o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que dá ênfase à participação das famílias e dos profissionais docentes nos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, o fortalecimento do diálogo entre ambos, além de abrir caminhos para a discussão sobre gênero na educação infantil paulistana. Tratando-se dos autores/autoras referenciados, sobre os Estudos de Gênero Feminista destaca-se Scott e Piscitelli; os Estudos da Pedagogia, Malaguzzi e Barbosa; e no campo da Sociologia da Infância, Corsaro e Soares.

A pesquisa de Côco e Alves (2017) fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos de Bakhtin, mobilizados para evidenciar as potencialidades dos encontros cotidianos nos horários de entrada e saída das crianças na educação infantil. Esses encontros são compreendidos pelas autoras como elementos constitutivos da vida dos pares de trabalho da instituição educativa, profissionais e crianças, na relação de parceria com as famílias, uma vez que se configuram como espaços de interação, marcados por uma "multiplicidade de vozes que se encontram, movimentam, tensionam e rivalizam" (Côco; Alves, 2017, p. 192).

Conforme já comentado, nos demais trabalhos eleitos não há menção específica de perspectivas teóricas seguidas na produção de saberes sobre a relação instituição de educação infantil e famílias. No entanto, é possível identificar a combinação e posicionamento de ideias de diferentes autores/autoras na construção do quadro teórico e no empreendimento da análise de dados que os trabalhos se propõem. Importa destacar, ainda, que os 7 (sete) trabalhos que especificam perspectivas teóricas perseguidas também dialogam com outros autores/autoras.

Os/As autores/autoras mais citados no conjunto de pesquisas brasileiras, no que concerne os debates sobre a relação instituição de educação infantil e família são: Damaris MARANHÃO; Cynthia SARTI; Isabel de Oliveira e SILVA; Eliana BHERING; Celi BAHIA; Paulo FREIRE; Maria Auxiliadora DESSEN; Ana da Costa POLONIA; Maria Aparecida MONÇÃO; Heloísa SZYMANSKI; Solange YAEGASHI; Luciana CAETANO; Lenira HADDAD; Aldo FORTUNATI; Fernando PONTES; Celina MAGALHÃES; e Maria Eulina de CARVALHO. Conforme é ilustrativo na figura a seguir:

Figura 4 – Autores/autoras mais citados nos debates sobre a relação instituição de educação infantil-família(s): pesquisas brasileiras

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A figura 4 apresenta em tamanho de fonte maior, a partir dos trabalhos eleitos, nomes de autores/autoras que foram mais citados nas pesquisas brasileiras. Cabe destacar, que os nomes de autores/autoras aparecem dissociados, no entanto, algumas das publicações utilizadas como referencial teórico nos estudos selecionados foram escritos em coautoria, são exemplos: Maranhã e Sarti (2007, 2008); Bahia, Magalhães e Pontes (2009, 2011); Polonia e Dessen (2005, 2010); Caetano e Yegashi (2014).

As pesquisas analisadas além de problematizarem a relação instituição de educação infantil e famílias a partir de diálogos com o campo teórico, buscam abordar essa relação por meio de debates fundamentados em documentos legais e norteadores da educação infantil. Essa discussão aparece de forma mais acentuada nos trabalhos de Moreira (2019), Novaes (2018), Crestani (2021), Calmon (2017) e Fernandes (2021). Isso porque essas pesquisas dedicam seções e/ou subseções do seu referencial teórico para discutir como essa relação é contemplada e incentivada nos documentos legais e norteadores de creches e pré-escolas.

Moreira (2019), por exemplo, constrói uma seção sobre políticas para a educação infantil, a qual é dividia em três subseções. Merecendo destaque a segunda subseção, que aborda a relação escola-família nos documentos oficiais nacionais, tais como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2009; Plano Nacional de Educação (2004-2014); Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil de 2013; Deixa eu falar de 2011; Critérios para um

atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças de 2009, dentre outros.

Novaes (2018) dedica uma seção de sua pesquisa para abordar a relação escola e famílias a partir do descrito em publicações mais significativas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no que concerne o período de 2001 a 2016. Dentre as diferentes publicações mencionadas, destacam-se: A Rede em Rede: Formação Continuada na Educação Infantil; Caderno: Relações com as Famílias e a Comunidade – Âmbito 2; Currículo Integrador da Infância Paulista e dentre outros.

Crestani (2021) em diferentes momentos no referencial teórico de sua pesquisa menciona orientações sobre a relação creche e família descrita em pareceres, legislações e resoluções brasileiras. No entanto, esse tema é tratado de forma mais específica na subseção que problematiza a ideia de complementariedade preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nessa direção, a autora, convoca para a discussão diferentes autores/autoras que discutem o tema, além de fazer menções a outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2010, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Na pesquisa de Calmon (2021), também é abordado o incentivo à participação das famílias nas instituições de Educação Infantil, conforme previsto em documentos legais. Em uma de suas subseções, a autora discute o papel do Estado e a responsabilidade da família na educação das crianças pequenas, situando, ainda, como a parceria escola–família é concebida nesses marcos normativos. Entre os documentos analisados, destacam-se a Política Nacional de Educação Infantil (1993), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Fernandes (2021) constrói dois tópicos sobre a relação instituição de educação infantil e famílias a partir de orientações de documentos legais e orientadores para a educação infantil brasileira. No primeiro tópico, são tratados documentos de caráter nacional e municipal, são exemplos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a orientação normativa Paulistana de 1/2013, intitulada, Avaliação na educação infantil: aprimorando olhares. No segundo tópico, a discussão se centra nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, em que é tecido considerações sobre a sua construção, as dimensões que o constitui e o seu processo de autoavaliação institucional participativa, a qual envolve toda a comunidade educativa.

b) Pesquisas portuguesas

As discussões de saberes acerca da relação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, nas pesquisas selecionadas e vinculadas a instituições de ensino superior de Portugal, são tecidas por meio do diálogo com diferentes autores e autoras. Entre os mais referenciados destacam-se: Ramiro MARQUES, Graça MAGALHÃES, Liliana MARQUES, Lourdes MATA, Manuela ROSA, Mary HOHMANN, Isabel Lopes da SILVA, Isaura PEDRO, Júlia OLIVEIRA-FORMOSINHO, Manuela MATOS, Urie BRONFENBRENNER, Teresa SARMENTO, Sara ARAÚJO, Maria Luísa HOMEM, Gabriela PORTUGAL, Jacalyn POST e David WEIKART. Conforme é ilustrativo na Figura (5):

Figura 5 – Autores/autoras mais citados nos debates sobre a relação instituição de educação infantil-família(s): pesquisas portuguesas

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A Figura 5 apresenta em tamanho de fonte maior, a partir dos trabalhos eleitos, nomes de autores/autoras que aparecem com maior recorrência nos debates sobre educação infantil-famílias nas pesquisas portuguesas. Importa sublinhar que, embora os nomes dos autores e autoras estejam apresentados de forma dissociada na Figura 5, parte significativa das obras utilizadas como referencial teórico nos estudos que compõem o conjunto de trabalhos analisados, vinculados às instituições de ensino superior de Portugal, foram produzidos em coautoria. São exemplos: Post e Hohmann (2000, 2011, 2016); Silva, Mata, Marques e Rosa

(2016); Oliveira-Formosinho e Araújo (2013); Hohmann e Weikart (2004, 2011); Mata e Pedro (2021).

Ao lado das discussões advindas do campo teórico sobre a relação instituição de educação infantil e famílias, a coleção de trabalhos vinculados às instituições de ensino superior de Portugal fomentam o debate acerca da temática em questão a partir do diálogo com documentos legais e orientados de creche e pré-escola do país.

Como exemplo, Oliveira (2022) em seu estudo dedica um tópico da seção do seu quadro teórico para apresentar um arcabouço legislativo, que ao longo do tempo vem reconhecendo a importância e criando condições para o envolvimento e a participação das famílias no interior das instituições de educação infantil. Esse protagonismo das famílias nas unidades educativas, segundo Oliveira (2022), é incitado a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 de Portugal, sendo reforçado em outros decretos, como o decreto Lei nº 372/90, dentre outros.

Nos demais trabalhos não há tópicos, seções ou subseções específicas que tratem da relação instituição de educação infantil e famílias a partir de olhares dos documentos legais e orientadores de creches e pré-escolas. Contudo, é possível identificar nesses estudos menções a uma expressividade de documentos normativos, sendo os mais citados: I) as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de 2016; II) a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de 1977; e III) o Manual de Processos-chave creche de 2011.

2.3.6 Aspectos metodológicos e escuta dos participantes da pesquisa

Nesta categoria, estão elencados os instrumentos metodológicos utilizados pelas autoras em suas pesquisas no processo de geração de dados, os quais possibilitaram o contato e a escuta com os participantes da investigação. Para tanto, a apresentação dessas informações foi organizada em duas partes; na primeira, são descritos os dados dos trabalhos brasileiros, em seguida, as informações dos trabalhos vinculados às instituições de ensino superior de Portugal.

a) Pesquisas brasileiras

Dos 18 (dezoito) trabalhos vinculados a Instituições de Ensino Superior no Brasil, 14 (quatorze) descrevem o estudo com uma abordagem de cunho qualitativo, enquanto uma das

pesquisas cita uma metodologia que combina métodos qualitativos e quantitativos, caracterizando-a como uma abordagem mista. Um dos trabalhos menciona que sua metodologia se fundamenta na etnografia. Nos demais estudos não há menção específica de abordagens perseguidas (2).

Ainda dessas 18 (dezoito) pesquisas, 8 (oito) mencionam tipificação específica dos estudos. Os tipos de pesquisas mencionados são: estudo de caso em 5 (cinco) pesquisas (Teixeira, 2021; Calmon, 2017; Moreira, 2019; Antunes, 2017; Silva; Luz, 2017); pesquisa-intervenção, 2 (dois) trabalhos (Merletti, 2017; Zoadelli, 2018); e exploratória com inspiração etnográfica (Côco; Alves, 2017).

Os instrumentos utilizados para a geração de dados das 18 (dezoito) pesquisas, são descritos no Quadro 7.

Quadro 7 – Instrumentos utilizados para a geração de dados – estudos brasileiros

Continua

Id	Pesquisa	Instrumentos usados para a geração de dados
1	Fernandes (2021)	Análise documental: levantamento e análise de livros de registros da Emei, seu projeto político-pedagógico (PPP) e outros; investigação com as crianças e entrevista semiestruturada (profissionais docentes e às famílias).
2	Zoadelli (2018)	Observação das reuniões de pais; entrevista semiestruturada com as mães; roda de conversa inspirada no círculo da cultura de Paulo Freire; consulta ao PPP da escola.
3	Teixeira (2021)	Observação; análise de documentos; registros multimídia; anotações de campo (vivências da pesquisadora e sua interlocução com as professoras e famílias).
4	Souza (2021)	Levantamento das postagens de todas os espaços de desenvolvimento infantil (EDIs) do RJ; questionário enviado para os gestores dos EDIs de uma determinada coordenadoria do RJ; e entrevista com gestoras, professoras e mães de crianças matriculadas nos EDIs pesquisados.
5	Silva (2019)	Observação, entrevista dirigida (diferentes profissionais da escola), questionário (usado com as famílias) e oficinas (realizada em reunião de pais).
6	Merletti (2017)	Implantação de reuniões regulares com pais e educadoras. Nas reuniões foram propostos quatro mecanismos de acompanhamento de cada grupo: sondagem e questionário pré-teste, formação em Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), revisão do questionário pré-teste e encontros de pais e professores.
7	Crestani (2021)	Entrevistas semiestruturadas.
8	Ribeiro (2019)	Roda de conversas com as famílias.
9	Calmon (2017)	Análise documental (análise do PPP da escola), questionário e entrevista semiestruturada.
10	Albuquerque (2017)	Análise documental (PPP da instituição) e entrevistas com as famílias e professoras.
11	Arioza (2020)	Grupo focal.

Quadro 7 – Instrumentos utilizados para a geração de dados – estudos brasileiros

Conclusão

Id	Pesquisa	Instrumentos usados para a geração de dados
12	Moreira (2019)	Análise documental (documentos oficiais que definem e orientam as concepções e práticas na educação infantil e análise de documentos oficiais do município do RJ); observações etnográficas por meio da participação observante; entrevista com professoras e famílias.
13	Novaes (2018)	Entrevistas para as famílias, a coordenadora pedagógica do CEI e uma professora; análise documental (PPP e publicações em redes sociais).
14	Antunes (2017)	Questionário para as famílias; entrevista semiestruturada (famílias e professoras).
15	Ferreira (2019)	Entrevista semiestruturada.
16	Silva; Luz (2019)	Grupos focais com familiares.
17	Bahia; Mociutti (2017)	Encontros mensais de formação; observações cotidianas da prática docente; rodas de conversa.
18	Côco; Alves (2017)	Observação participante; produções de imagens; e entrevistas semiestruturadas aos responsáveis e às crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme se observa no Quadro 7, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas configuraram-se como os instrumentos metodológicos mais recorrentes nas pesquisas analisadas, estando presente em 7 (sete) estudos. Na sequência, destacam-se as seguintes técnicas de pesquisa: entrevistas (5 estudos), observação (6 pesquisas), questionários (4 estudos), rodas de conversa (3 pesquisas), redes sociais (2 pesquisas), grupos focais (2 pesquisas), anotações (2 pesquisas) e registros multimídias (2 pesquisas). Os demais instrumentos mencionados aparecem uma única vez, como a reunião de pais, encontros formativos, oficinas e outros. Registra-se também que a maioria dos trabalhos se utilizou de mais de uma técnica no processo de geração de dados.

b) Pesquisas portuguesas

Dentre as 10 (dez) pesquisas eleitas circunscritas no país de Portugal, 8 (oito) dessas apresentam um caráter de abordagem de cunho qualitativo, enquanto 1 (uma) das pesquisas caracteriza-se como uma abordagem mista, combinando métodos quanti e qualitativos. E em um dos estudos não há menção acerca do tipo de abordagem perseguida.

Dessas 10 (dez) pesquisas, 8 (oito) mencionam tipificação específica. Os tipos de pesquisas mencionados são: a investigação-ação em 7 (sete) estudos (Bizarro, 2018; Sá, 2018; Garcia, 2019; Vidal, 2022; Cotovio, 2021; Oliveira, 2018; Santos, 2021); e o estudo de caso em 1 (um) trabalho (Oliveira, 2022).

Chama a atenção o número expressivo de trabalhos identificados como investigação-ação, isso se justifica em virtude de esses estudos serem frutos da PES do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, conforme já comentado. A PES realiza-se em dois semestres, tendo duração de 15 (quinze) semanas cada um, e acontece entre o 2° e 3° semestre do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, primeiro ocorre em contexto de creche, e depois no jardim de infância. Nas 11 (onze) semanas seguintes, acontece o planejamento e a intervenção, em que os estagiários escolhem uma temática para ser objeto de reflexão, análise e intervenção (Fialho; Artur, 2018) que seja comum aos contextos de creche e jardim de infância. Essa dimensão investigativa pode assumir diferentes modalidades, sendo a investigação-ação o exemplo de uma delas. Cabe destacar, ainda, que essa atitude investigativa da PES tende a "[...] assegurar uma estreita sinergia entre o processo investigativo e o processo formativo" (Fialho; Artur, 2018, p. 74) da educadora de infância em formação.

Dito isso, no Quadro 8, são descritos os instrumentos utilizados na geração de dados das 10 (dez) pesquisas realizadas no país de Portugal.

Quadro 8 – Instrumentos utilizados para a geração de dados – estudos portugueses

Continua

ID	Pesquisa	Instrumentos usados para a geração de dados
19	Garcia (2019)	Observação participante e não participante; notas de campo; registros fotográficos, inquéritos por questionários (usados para as professoras); pesquisa documental (projeto educativo da escola e o projeto pedagógico de sala).
20	Oliveira (2022)	Entrevista semidiretiva (para as educadoras); inquérito por questionário (para as famílias); observação; notas de campo; registros fotográficos.
21	Henriques (2021)	Questionário (enviado para o e-mail pessoal dos pais); entrevista semiestruturada (diretor e educadora de infância).
22	Vidal (2022)	Observação participante; notas de campo; registro fotográfico; inquérito por questionário (para as educadoras cooperantes).
23	Cotovio (2021)	Observação participante; notas de campo; registros fotográficos; questionário; conversas informais; pesquisa documental (projeto pedagógico e curricular da sala).
24	Oliveira (2018	Notas de campo; observação e observação participante; registro fotográfico; pesquisa documental (análise do projeto educativo das instituições e dos projetos de sala); inquéritos por questionário (para as professoras e famílias).
25	Santos (2021)	Observação; notas de campo; registro multimídia; análise documental; entrevista semiestruturada.

Quadro 8 – Instrumentos utilizados para a geração de dados – estudos portugueses

Conclusão

ID	Pesquisa	Instrumentos usados para a geração de dados
26	Bizarro (2018)	Observação participante; conversação; análise de documentos; questionário para ouvir as famílias e educadoras.
27	Sá (2018)	Observação participante; análise documental; entrevista com as educadoras cooperantes; e inquéritos com encarregados de educação/famílias.
28	Grande; Nunes; Coelho; Cadima; Barros (2017)	Questionário de Experiência na Creche (Skouteris & Dissanayake, 2001).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como se pode perceber, os instrumentos utilizados na geração de dados das 10 (dez) pesquisas citadas acima apresentam certas semelhanças, tendo em vista o caráter metodológico similar dos trabalhos, pois esses, em sua grande maioria, são frutos da PES, e buscam inicialmente conhecer de forma aprofundada os contextos investigativos e, logo depois, intervir neles (Fialho; Artur, 2018). As técnicas de geração de dados mais usadas nessas investigações são: observação – 3 (três) estudos; observação participante – 6 (seis) estudos e observação tida como não participante – 1 (um) estudo; notas de campo – 6 (seis) pesquisas; registro fotográfico ou multimídia – 6 (seis) trabalhos; inquérito por questionário – 5 (cinco) estudos; questionário – 4 (quatro) estudos; pesquisa documental – 6 (seis) estudos; conversas informais – 2 (duas) pesquisas), entre outros. Destaca-se ainda que a maioria dos estudos utilizou mais de um instrumento mencionado.

De modo geral, percebeu-se que a análise de documentos se constituiu em um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas brasileiras e portuguesas, além de ser usada em complemento a outras técnicas. No tocante aos documentos analisados, o que mais se sobressaiu foi o Projeto Político-Pedagógico da Escola/Projeto Educativo das Instituições – diferindo sua denominação em algumas pesquisas. De acordo com as pesquisas eleitas, o uso da análise documental teve por objetivo apreender informações sobre o lugar das famílias na proposta educativa das instituições educativas (Fernandes, 2021; Novaes, 2018; Albuquerque, 2017; Calmon, 2017; Zoadelli, 2018; Sá, 2018; Garcia, 2019; Cotovio, 2021; Oliveira, 2018; Santos, 2021).

Em relação aos instrumentos mais usados para abordar os participantes das pesquisas, são eles: o inquérito por questionário, questionário, entrevista, rodas de conversas e conversas informais.

2.3.7 Temáticas abordadas

Quanto ao foco investigativo das pesquisas, a análise dos 28 (vinte e oito) trabalhos indicam cinco eixos temáticos de discussão, quais sejam: 1) questões de gênero na educação infantil e o diálogo com as famílias; 2) estratégias de aproximações entre instituição de educação infantil e famílias; 3) concepções sobre as relações concebidas entre unidade educativa-famílias; 4) percepções sobre os mecanismos de ações usados na integração instituições de educação infantil-famílias; e V) participação dos pais na instituição educativa.

Eixo 1 – Questões de gênero na educação infantil e o diálogo com as famílias

As pesquisas reunidas no primeiro eixo investigam, entre outros pontos, como as questões de gênero são percebidas/compreendias/engajadas nas práticas cotidianas da unidade educativa e dialogadas com as famílias das crianças. Este eixo é contemplado apenas com pesquisas realizadas em território brasileiro e engloba as investigações de Silva (2019) e Fernandes (2021).

O estudo de Silva (2014) busca analisar as relações escola-família e suas reverberações na construção das identidades de gênero das crianças. Para essa finalidade, utiliza diferentes instrumentos de geração de dados para capturar as expectativas e as compreensões de famílias e profissionais sobre a participação dos pais na instituição investigada, como se dá essa participação e suas compreensões acerca da socialização do tema gênero na escola. O assunto gênero é mobilizado na pesquisa a partir das diferentes práticas empreendidas no cotidiano da instituição educativa com as crianças, por exemplo, nos momentos de brincadeira e banho, assim esse conteúdo é problematizado nos instrumentos de geração de dados, como nas entrevistas, questionários e oficina, a fim de apreender as percepções de professores e famílias sobre tais práticas.

O trabalho de Fernandes (2021), por sua vez, dedica-se a compreender como as questões de gênero, em especial as diferenças entre meninos e meninas, se fazem presentes nas relações entre instituição de educação infantil e famílias, e como se dá o diálogo entre ambos a respeito do tema gênero. Os participantes da pesquisa são professores, crianças e famílias. O estudo teve como balizador, para a introdução das questões de gênero aos participantes da pesquisa, o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, o qual trata de questões

de gênero na educação infantil em uma perspectiva de potencializar a relação e o diálogo entre unidade educativa e famílias.

Eixo 2 – Estratégias de aproximações entre instituições de educação infantil e famílias

As pesquisas reunidas no Eixo 2 vislumbram discutir/apresentar caminhos e possibilidades para o fortalecimento das relações entre instituições de educação infantil e famílias, contempla 12 (doze) estudos, sendo 5 (cinco) advindos de universidades circunscritas no Brasil: Zoadelli (2018), Merletti (2017), Ribeiro (2019), Teixeira (2021) e Bahia e Mociutti (2017); e 7 (sete) investigações vinculam-se a escolas/institutos superiores de Portugal, quais sejam, Bizarro (2018), Sá (2018), Oliveira (2018), Cotovio (2021), Vidal (2022), Santos (2021) e Garcia (2019).

Para melhor compreensão, incialmente a análise se deterá nas cinco pesquisas brasileiras, em seguida, serão apresentadas as sete pesquisas portuguesas.

a) Pesquisas brasileiras

A investigação de Zoadelli (2018), pautada nos princípios da pesquisa-ação, tem como objeto de pesquisa a reunião de pais. No estudo, a autora analisa como essas reuniões são conduzidas por uma professora de um grupo de crianças de 4 anos, discute com ela suas percepções e possíveis formas de encaminhá-las, além de analisar a participação das famílias e o que elas dizem e propõem para as reuniões; mais especificamente, duas mães são participantes ativas. Com as sugestões da pesquisadora e das mães, somadas ao diálogo entre esses atores e a professora, as reuniões de pais vão tomando novas formas de organização, por exemplo, disposição das cadeiras, mudanças de ambiente, lanches que são preparados com a ajuda das crianças, entrega da pauta da reunião, implantação de caixinhas de sugestão para as famílias etc.

Merletti (2017), em sua tese de doutorado, se debruça sobre o período de inserção da criança no ambiente coletivo da creche e propõe uma estratégia de reunião de pais com professores, por meio da formação da metodologia de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) articulada aos princípios da educação terapêutica (escuta de

pais e professores em grupo), ambos orientados pela teoria psicanalítica. A introdução desse dispositivo teve como objetivo aproximar pais e professores e servir como recurso disparador de reflexões acerca de suas influências sobre o desenvolvimento e a constituição psíquica da criança.

O estudo de Ribeiro (2019) propõe rodas de conversas – que são frutos da criação de um projeto na escola –, espaço que é consolidado como um lugar de fala/escuta para as famílias e tem por objetivo contribuir para que essas se aproximem da instituição educativa pesquisada. Os temas discutidos nas rodas de conversa foram suscitados a partir de conversas individuais da pesquisadora/psicóloga da instituição com as famílias, assim como por meio da escuta de professoras e dos desafios vivenciados cotidianamente com as crianças. Destaca-se que essa interação entre famílias e instituição foi realizada por meio do serviço da psicologia escolar, assim, outros profissionais da escola, como professores(as), coordenação e gestão, não estiveram presente nas rodas de conversa. As manifestações das famílias nesses encontros chegaram aos outros profissionais da escola por intermédio da pesquisadora e psicóloga da instituição.

A pesquisa de Teixeira (2021), por sua vez, caracteriza-se como um estudo de caso e tem por objetivo analisar as contribuições da tecnologia digital para aproximar as famílias das turmas de educação infantil da instituição investigada. Para isso, a pesquisadora analisou os elementos presentes nos projetos realizados na instituição educacional nos períodos de 2017 a 2020, os quais são permeados pela introdução de aparatos tecnológicos para a comunicação e o envolvimento das famílias nas atividades realizadas com as crianças. A título de exemplo, as famílias são convidadas a participar de recontos de histórias com o uso de aplicativos, organização de livro digital, dentre outros.

O estudo de Bahia e Mociutti (2017), apresenta resultados de uma experiência de formação continuada com professoras de creche, decorrida no âmbito de um projeto de pesquisa ligado à Universidade. Tem por objetivo refletir sobre como ocorre a relação entre creche-família em uma unidade de educação infantil e analisar a contribuição da pesquisa-formação na construção de práticas que favoreçam essa relação. Durante o projeto de formação, foram realizadas diferentes ações, como observações da prática docente, encontros mensais permeados de relatos e reflexões sobre a prática, rodas de conversas para discutir situações vividas pelas professoras no cotidiano da instituição educativa e cadeias formativas temáticas. Essas ações tiveram como finalidade levantar informações sobre o trabalho desenvolvido na creche, identificar necessidades formativas e possibilitar às professoras novas experiências que

visassem à ampliação e/ou transformação de seus afazeres juntos as crianças e as famílias. Como estratégias perseguidas pelas professoras para ampliarem a relação com as famílias, destacam-se: abertura de portas para os familiares nos momentos de deixarem e receberem os filhos e exposição de fotos carregadas de experiências vividas pelos bebês na creche.

b) Pesquisas portuguesas

Importa frisar, uma vez mais, que as pesquisas portuguesas que compõem esse eixo foram realizadas no âmbito do curso do mestrado em educação pré-escolar e pautam-se nos princípios da investigação-ação, apresentando assim alguns pontos em comum, como observações nos contextos de creche e jardim de infância, sucessivos momentos de reflexões e desenvolvimento de atividades interventivas em ambos os contextos.

O estudo de Bizarro (2018) busca compreender a importância dada à creche pelos pais e educadoras cooperantes e desenvolver atividades de intervenção para aproximar creche/jardim de infância das famílias. Propõe, assim, um conjunto de atividades visando incluir a família das crianças na gestão do currículo. Essas atividades ainda permearam diferentes momentos de aprendizagens, na casa e na instituição educacional; são exemplos: contação de história pelas famílias na sala de referência das crianças; organização de ateliê de Natal que contou com a participação de mães, avós e crianças; pesquisas realizadas em casa com as famílias e socializadas na turma pelas crianças, além de outras.

Semelhantemente ao estudo de Bizarro (2018), Santos (2021), em sua pesquisa, além de compreender de que forma as famílias são envolvidas nas rotinas das crianças, adota diferentes estratégias para fomentar a continuidade desse envolvimento. São exemplos das estratégias: solicitação da colaboração das famílias no projeto "Hospital dos livros", que consistiu na recuperação de livros pelas famílias e crianças; celebração do dia das famílias, promovido a partir do seu acolhimento no momento de chegada na instituição educativa; participação e visita das famílias à sala, dentre outras atividades.

A pesquisa de Sá (2018), entre outros pontos, tem por objetivo perceber se os dispositivos e as atividades pedagógicas implementados estreitam a relação creche/jardim de infância e famílias. Para essa finalidade, são construídos diferentes dispositivos e atividades pedagógicas em parceria com as famílias, os quais permeiam o contexto da casa e das unidades educativas. São exemplos desses dispositivos: construção de histórias pelas famílias e crianças;

atividades do dia dos pais e das mães, as quais são iniciadas na sala pelas crianças e finalizadas em casa com ajuda de pais/mães, entre outros.

Oliveira (2018) busca compreender o lugar que as famílias ocupam e o envolvimento dessas nas turmas de creche e jardim de infância. Logo depois de conhecer os contextos do campo de estágio (a partir das observações), intenta potencializar o envolvimento dos pais no cotidiano, em especial nos momentos de acolhimento e regresso das crianças e famílias das instituições educativas. São exemplos das ações executadas: o estreitamento do diálogo com as famílias, no momento de acolhimento e regresso, tendo como base conversas sobre a criança: "a que horas dormiu?", "dormiu bem?" e relatos acerca de como foi o seu dia na creche ou jardim de infância; organização de festa de Natal; convite para as famílias entrarem na sala e permanecerem o tempo que desejassem; comemoração do dia internacional das famílias e outras.

Semelhantemente ao estudo de Oliveira (2018), Garcia (2019) tem por objetivo conhecer o nível de envolvimento e da participação das famílias nas turmas de creche e jardim de infância. O foco de suas intervenções também foram os momentos de acolhimento e regresso das crianças e suas respectiva famílias. Como exemplo dessas estratégias, a autora relata conversas informais nos momentos de entrada e saída, com o objetivo de construir vínculos de confiança com as famílias; confecção de mural com fotografias dos pais e fixado nas salas, a fim de contribuir para o processo de adaptação das crianças, entre outras.

O estudo de Cotovio (2021) busca compreender as competências e as estratégias a serem desenvolvidas pelos profissionais em educação da infância no que toca ao relacionamento com as famílias. Sobre as atividades interventivas, em sua grande maioria foram planejadas pela educadora cooperante da creche, visto que suas propostas não foram aceitas por ela, cabendo apenas à estagiária/pesquisadora a condução de alguns desses momentos planejados pela educadora. São exemplos: a busca de envolvimento das famílias de forma ativa nas reuniões de pais, por meio de jogos e dinâmicas; e organização de chá para as mães em alusão ao seu dia.

A pesquisa de Bruna Vidal (2019) consiste em investigar a relação existente entre creche/jardim de infância e as famílias e compreender de que forma é importante o envolvimento de ambas no processo educativo das crianças. Para esse fim, procura conhecer o ponto de vista das educadoras cooperantes sobre esse assunto e realiza intervenções que visam promover o envolvimento das famílias. No contexto da creche, uma das atividades interventivas teve como foco contribuir para a adaptação das crianças, enquanto no jardim de infância o foco da atividade foi estimular a presença das famílias na sala de referência.

Eixo 3 – Concepções sobre as relações concebidas entre unidade educativa-famílias

Os trabalhos reunidos neste eixo visam apreender as percepções sobre as relações concebidas entre unidade educativa e famílias, do ponto de vista de pais e/ou profissionais. Este eixo abarca 7 (sete) trabalhos, sendo 6 (seis) pesquisas brasileiras: Albuquerque (2017), Novaes (2018), Calmon (2017), Arioza (2020), Ferreira (2017) e Silva e Luz (2019); e uma pesquisa vinculada à instituição de nível superior de Portugal, Oliveira (2022).

a) Pesquisas brasileiras

Gabriela Novaes (2018), em sua dissertação de mestrado, debruça-se a explicitar como a relação escola-família é concebida pelas famílias e pelos profissionais de um Centro de Educação Infantil (CEI), utiliza-se de diferentes instrumentos metodológicos como: observação, entrevista, análise de questionário organizados por professores/as durante a formação em contexto e registro da unidade educativa. Além disso, busca conhecer como essa relação é apresentada nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, munícipio em que o CEI campo de pesquisa está localizado. Cabe destacar que o olhar para essas relações nos documentos oficiais abrange desde o período da transição dos CEIs, em 2001, para a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo até o ano de 2016.

Ainda sob a ótica de desvelar essas relações, Albuquerque (2017), partindo das premissas defendidas por Edgar Morin, intenta compreender como se dão as relações sistêmicas entre famílias, instituição de educação infantil e educadoras de infância no compartilhamento do cuidar e educar das crianças; busca ainda, identificar o conhecimento pertinente que emerge dessa relação, sendo esse oriundo dos saberes de famílias e educadoras de infância. Assim, utiliza-se de entrevistas para compreender o entendimento das famílias sobre o papel da instituição educativa; e o sentido atribuído pelas professoras sobre as relações entre a unidade educativa e as famílias.

Com o objetivo de adensar noções sobre o compartilhamento do cuidado e educação das crianças entre instituição de educação infantil e famílias, a pesquisa de Silva e Luz (2019) analisa pontos de vista e experiências que familiares vivenciam no processo de inserção e permanência de seus filhos(as) na educação infantil. Os dados empíricos da pesquisa

constituem-se de registros de dois grupos focais realizados com membros familiares de crianças de 0 a 5 anos. Segundo as autoras, os grupos focais além de permitirem acesso às opiniões dos participantes do estudo, promoveram também um processo de reflexão sobre assuntos comuns e entre pares.

O estudo de Ferreira (2017) consiste em um recorte de sua pesquisa de mestrado, no qual a autora, a partir da realização de uma entrevista com uma mãe, logo após a entrada de sua bebê à creche, busca refletir aspectos da relação creche-família, em especial, concepções e afetos que emergem no contexto dessa interação no período de inserção da criança na creche, e suas decorrências para o projeto pedagógico da educação infantil.

A pesquisa de Arioza (2020) organiza-se em dois momentos. Inicialmente, a autora busca identificar e analisar fatores que incidem na construção de uma relação mais dialógica entre famílias e educadores de creche e, para isso, realiza dois grupos focais: um constituído pelas famílias das crianças e outro composto por professores e agentes de desenvolvimento infantil. No segundo momento, a partir das vozes capturadas nos grupos focais, a autora propõe, na parte final de sua pesquisa, um plano de ação que viabilize a construção de uma parceria mais dialógica entre os atores centrais que integram a creche pesquisada: equipe gestora, educadoras e famílias. Importa destacar que o plano de ação não é executado no decurso da pesquisa.

O estudo de Calmon (2017) caracteriza-se como um estudo de caso e tem como objeto as relações entre instituições de educação infantil, família e gestão participativa. Seu objetivo fundamental é estruturar uma proposta de formação para a gestão participativa, a fim de promover a parceria entre a unidade educativa e a família. Vale mencionar que o referido plano/projeto de ação proposto não é posto em prática durante o desenvolvimento da pesquisa, no entanto, é estruturado a partir da realidade investigada e conhecida, que é desvelada por meio da escuta (aplicando-se questionário e entrevista) dos diferentes atores sociais integrantes do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pesquisado e pela análise do seu PPP.

b) Pesquisa portuguesa

O estudo de Oliveira (2022) busca compreender as interações e implicações na parceria escola-crianças-famílias, sob a perspectiva de duas educadoras de infância e dez encarregados da educação (pais/mães) de um grupo de crianças que frequentam a creche. O objetivo das

entrevistas realizadas com as educadoras consistiu em compreender suas percepções sobre as relações entre essas últimas e as famílias das crianças, e analisar as estratégias usadas para assegurar a parceria escola-crianças-família. No que se refere às famílias, a autora se utiliza de questionário para capturar seus entendimentos sobre as relações entre escola-crianças-famílias, como acontecia esse envolvimento antes da pandemia de Covid-19, durante o período pandêmico e as vantagens e desvantagens de como essas relações foram gestadas nos diferentes momentos.

Eixo 4 – Percepções sobre mecanismos de ação usados na integração instituição de educação infantil-famílias

Neste eixo, são reunidas 5 (cinco) pesquisas que buscam apreender as concepções de professores e/ou famílias acerca dos mecanismos de ação mobilizados pela instituição educativa para interagirem e se comunicarem com os pais. Três pesquisas foram realizadas no Brasil e as outras duas vinculam-se a instituições de ensino superior de Portugal.

a) Pesquisa brasileiras

O estudo de Souza (2021) tem por objetivo conhecer as percepções das famílias e dos profissionais acerca do uso do *Facebook* pelas equipes de três Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), localizados na cidade do Rio de Janeiro, visto que essa rede social tem sido comum na rede de educação pesquisada, pois das 287 unidades de EDI no município, 236 (87%) apresentam conta no *Facebook*. Segundo a autora, esse fato tem tornado essa plataforma um mecanismo de interação com as famílias, pois nessa rede são compartilhados registros de atividades diárias realizadas com as crianças.

No mesmo caminhar do uso de aparatos tecnológicos e rede social como mecanismo de integração instituição educativa-família, o trabalho de Antunes (2017) busca analisar o uso da tecnologia digital para facilitar a integração creche-família, segundo a percepção de famílias e professoras.

A pesquisa de Côco e Alves (2017) aborda a gestão das instituições de educação infantil articulada às reflexões sobre os processos relacionais estabelecidos com as famílias das crianças

matriculadas. Para tanto, as autoras tomam como foco os horários cotidianos de entrada e saída das crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil, valendo-se de procedimentos metodológicos como observação, produção de imagens e entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis e com as próprias crianças. Fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin, as autoras destacam a potência desses encontros diários entre profissionais, crianças e famílias, os quais, mesmo marcados por restrições de tempo, revelam importantes sinalizadores sobre o trabalho educativo com as crianças, especialmente no que se refere às propostas pedagógicas e às políticas públicas voltadas para a educação infantil.

b) Pesquisa portuguesa

O trabalho de Grande, Nunes, Coelho, Cadima e Barros (2017) analisa as percepções de mães e educadoras de infância sobre a comunicação estabelecida entre a família e a creche, bem como sobre o estado emocional do bebê durante o primeiro mês de inserção à instituição. Essas percepções são apreendidas por meio de questionário respondido pelas mães e pelas educadoras de infância em dois momentos distintos: na primeira e na quarta semana de frequência do bebê à creche.

Com a necessidade da abertura de novos canais de comunicação para a continuação das atividades educacionais e o contato com as famílias e as crianças em tempos de pandemia de Covid-19, o trabalho de Henriques (2021) apresenta como objetivo fundamental conhecer as estratégias criadas por algumas creches de Lisboa/Portugal para se comunicarem com as famílias das crianças durante o período dessa pandemia. Visando alcançar seu escopo, utiliza questionário para capturar as respostas das famílias usuárias de creche acerca do tema em questão e entrevista um diretor escolar e uma educadora de infância.

Eixo 5 – A participação dos pais na instituição educativa

Este último eixo temático tem como foco a captura do ponto de vista das famílias e de profissionais das instituições investigadas sobre a participação dos pais. Foram agregadas ao

eixo duas pesquisas realizadas em âmbito brasileiro, sendo estas Crestani (2021) e Moreira (2019).

a) Pesquisas brasileiras

O trabalho de Crestani (2021) tem por objetivo compreender como o PPP da unidade educativa aborda a participação das famílias de crianças que frequentam turmas de berçário e maternal; além disso, por meio de entrevistas com gestores, professores e famílias, intenta investigar como se dá a participação dos pais no cotidiano de um Centro de Educação Infantil Municipal (Ceim), situado no município de Lages – SC. Destaca-se que a pesquisa fora realizada no período da pandemia de Covid-19, assim, os relatos de profissionais e famílias se voltam para esse contexto.

Na mesma direção do trabalho de Crestani (2021), a pesquisa de Moreira (2019) tem como foco a "participação". A autora se propõe a analisar as concepções das famílias acerca de sua participação no cotidiano da instituição infantil, as percepções das docentes e das famílias sobre a educação infantil, a visão das professoras acerca das famílias e a visão dos pais sobre as professoras. Chama a atenção nessa pesquisa que, das sete famílias participantes, seis foram escolhidas pelo critério de ser pai/mãe presente, além disso, elas desempenham na instituição educativa o papel de representantes da turma das crianças, atuando como intermediários na comunicação famílias-professores.

Conforme pôde ser observado nesta categoria, a produção científica tem se dedicado a compreender a relação entre instituições de educação infantil e famílias sob o enfoque de diferentes dimensões, como participação, comunicação e como essa relação é compreendida pelos diferentes atores nela envolvidos.

Somando-se a isso, no Eixo 2 foram reunidas 12 (doze) pesquisas, às quais além de trazerem o debate acerca do tema em questão, propuseram estratégias práticas que vislumbraram a aproximação entre unidade educativa-famílias, que foram planejadas a partir de realidades e necessidades conhecidas e refletidas, que não devem ser encaradas como receitas, únicas possibilidades ou verdadeiras. Deve-se ter em vista que a aproximação entre instituição educativa-família ocorre na medida em que os atores envolvidos nesses espaços vão se "[...] aproximando, (re)conhecendo-se e respeitando-se mutuamente" (Sambrano, 2010, p. 152).

2.3.8 Principais problemáticas apontadas nas pesquisas

No que tange às principais problemáticas, os resultados das 28 (vinte e oito) pesquisas analisadas ressaltam uma diversidade de entraves/empecilhos que envolvem a relação entre instituições de educação infantil e famílias. Vale destacar que os impasses aqui elencados são descritos nos estudos a partir das percepções/depoimentos dos diferentes interlocutores dos estudos, profissionais da unidade educativa e famílias, bem como das observações realizadas pelas autoras no caminhar de seus trabalhos.

Os problemas evidenciados com mais recorrência foram classificados em quatro eixos: 1) a entrada da criança na instituição infantil e a separação das famílias; 2) tensões na relação instituição de educação infantil e famílias; 3) a (in)visibilidade da pluralidade de famílias; e 4) espaço limitado para o acolhimento e participação das famílias.

Eixo 1 – A entrada da criança na instituição infantil e a separação das famílias

No tocante à separação entre crianças e famílias, os estudos evidenciam que a inserção das crianças na unidade educativa, em especial na creche, é um momento delicado e envolvido por diferentes sentimentos experienciados por professores(as) e famílias.

Importa sublinhar que esse tema foi mais recorrente nas pesquisas brasileiras, sendo localizado apenas um estudo português a mencionar o assunto em questão. A seguir, detalha-se sobre a discussão acerca da entrada da criança na instituição educativa e a separação das famílias.

a) Pesquisas brasileiras

Para os pais esse evento é causador de insegurança, medo e tristeza, por terem que deixar os(as) filhos(as) com pessoas não familiares, conforme assinalam os trabalhos de Novaes (2018), Merletti (2017), Arioza (2020), Ribeiro (2019) e Moreira (2019). Já as educadoras sentem apreensão pelo julgamento das famílias nos momentos de inserção das crianças na instituição infantil (Arioza, 2020), pois precisam acalentá-las e dar suporte à família, que sofre com essa separação.

Na pesquisa de Merletti (2017), por exemplo, algumas mães declaram que a entrada de seus bebês na creche configurou um período difícil tanto para elas quanto para as crianças, pois a vaga na creche saiu muito rapidamente, não dando tempo suficiente para as mães iniciarem o desmame. Segundo o relato de uma mãe, esse evento implicou dificuldades de a criança aceitar a mamadeira na creche, causando nela ressentimentos por ter sido desmamada muito cedo, bem como culpa, por não ter dedicado mais tempo à criança. Ao mesmo tempo que a mãe revela esses sentimentos, faz menção à creche como possibilidade do retorno ao trabalho, devido ao fim de sua licença-maternidade. Como um pedido de ajuda em meio ao sofrimento vivido por essa mãe, esta sugere que no período de inserção das crianças na creche, exista também um período de adaptação para os pais e especialmente para as mães (Merletti, 2017).

Sobre o desmame, Maranhão e Sarti (2007) alertam que nesse processo a mãe pode se sentir perdida, à medida que ela começa a perceber que a criança pode sobreviver sem ela. Nesse sentido, essa experiência da perda vivida pela mãe deve ser uma dimensão a ser trabalhada no período de inserção da criança na creche (Maranhão; Sarti, 2007).

Merletti (2017) e Ribeiro (2019) evidenciaram, ainda, diferentes estratégias perseguidas pelas famílias para que se sintam mais tranquilas com a entrada da criança na instituição educativa, como ligações telefônicas, a fim de saber informações sobre o(a) filho(a) (Merletti, 2017), até mesmo atitudes de fiscalização, chegando à escola de surpresa momentos antes do término das atividades do dia (RIibeiro, 2019).

Essas atitudes das famílias colocam em evidência relações de confiança, as quais devem ser construídas nos primeiros contatos de relacionamento entre profissionais e famílias, e que gradativamente vão sendo consolidadas (Maranhão; Sarti, 2008; Bhering; Sarkis, 2007).

Ferreira (2017) em seu estudo identifica opiniões ambivalentes de uma mãe com a ida de seu bebê à creche. No discurso da mãe, a inserção de sua criança nesse contexto irá possibilitar o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que, ocasiona perdas para ela, por não poder acompanhar mais de perto o seu crescimento. Essa mãe entrevistada deseja que as professoras sejam parceiras no compartilhamento de situações que envolvam o progresso da criança, indicando que deixará um caderninho dentro de sua mochila para que registrem coisas ao seu respeito.

No trabalho de Arioza (2020), o tema “insegurança e falta de confiança” foi o que mais se sobressaiu nas discussões dos dois grupos focais realizados pela pesquisadora, sendo um formado por profissionais da instituição (professoras e agentes de desenvolvimento infantil); e

o outro, constituído por pais e mães. Os dados gerados nesses grupos focais revelaram que o momento de inserção das crianças na unidade educativa é um dos mais delicados na relação instituições de educação infantil-famílias.

Os depoimentos de todas as professoras participantes do grupo focal mostraram que a insegurança das famílias no período de acolhimento dificultava a adaptação das crianças, que choram e por vezes são impedidas de participar dos acontecimentos da sala por estarem no colo dos pais. Essa visão das educadoras é confirmada por pais e mães, que declararam sentir medo e insegurança, em virtude de não conhecerem a educadora, pela falta de diálogo com ela no momento do acolhimento, o choro da criança e, com a sua saída, a dúvida sobre o seu bem-estar (Arioza, 2020).

A autora ainda observa que mesmo que as professoras e os agentes de desenvolvimento infantil compreendam como é delicado o momento de inserção das crianças na creche, a presença de pais e mães é percebida por grande parte das profissionais como incômoda, por se sentirem inseguras em relação a um possível julgamento das famílias.

Cabe destacar que o momento de entrada da criança na unidade educativa requer ajuda e trocas mútuas (Bonomi, 1998) sobre o comportamento e os hábitos da criança. Assim, isso necessita ser incentivado, pois as tensões entre pais e profissionais nascem no período de inserção da criança e quando essas não são refletidas e dialogadas tornam-se prejudiciais à construção de relações seguras, confiantes e mútuas (Bhering; Sarkis, 2007).

b) Pesquisas portuguesas

Semelhantemente aos achados das pesquisas brasileiras, Garcia (2019) relata que durante o momento de observação da PES, em contexto de creche, percebeu que as relações entre creche e família são complexas. Isso porque os pais se sentem inseguros por terem que deixar a criança aos cuidados de terceiros, além de se sentirem tristes, e a essa tristeza relaciona-se, ainda, a culpa por não poderem passar todo o tempo do dia com os filhos(as). A autora comenta, também, que o momento de acolhida é o que causa mais estresse e angústia à criança, que, assim como os pais, se sentem abandonadas e destaca a importância de olhares para esse momento da acolhida, a partir da organização de estratégias que visem à construção de relações com as famílias. Com base nas observações realizadas, a autora pontua que nem sempre os profissionais da creche se sentiam à vontade para envolver as famílias e justifica que, talvez, as

educadoras sintam receio em se expor e assim se tornarem alvos de críticas por parte das famílias em relação aos trabalhos por elas desenvolvidos.

Eixo 2 – Tensões na relação instituição de educação infantil e famílias

Observou-se, em grande parte das pesquisas analisadas, a existência de conflitos e queixas entre os profissionais da instituição educativa e as famílias, sendo as queixas, em sua grande maioria, manifestadas pelos(as) professores(as). Os conflitos identificados são de naturezas diversas, por vezes assentando-se no descumprimento de regras por parte dos pais, na descontinuidade de ações entre a casa e a unidade educativa dentre outros.

Esses entraves foram encontrados em 15 (quinze) pesquisas, sendo 11 (onze) brasileiras e 4 (quatro) advindas do país Portugal.

a) Pesquisas brasileiras

Uma das queixas mais recorrentes apontada nos estudos pelo(as) professores(as) se refere à ausência das famílias (Moreira, 2019; Arioza, 2020; Calmon, 2017; Crestani, 2021; Albuquerque, 2017; Silva, 2019; Merletti, 2017). Essa ausência ainda é compreendida por alguns profissionais da instituição educativa como falta de compromisso e desinteresse dos pais (Albuquerque, 2017; Moreira, 2019).

Na pesquisa de Moreira (2019), percebeu-se desencontro de entendimento sobre a visão do trabalho da unidade educativa pelos pais. Por exemplo, uma das professoras investigadas destaca que as famílias não são comprometidas e veem a escola como um lugar de assistência, pois não procuram saber das questões pedagógicas, mas apenas sobre a alimentação, o sono e o bem-estar da criança. No contraponto dessa última narrativa, os pais informantes deste estudo destacam que ao acompanharem a rotina escolar de suas crianças percebem que elas se desenvolveram, aprenderam, se socializaram e ficaram mais espertas, qualificando assim a educação infantil como um espaço educacional e não assistencial (Moreira, 2019).

Além disso, foi possível evidenciar em diferentes trabalhos que os pais desejam participar ainda mais da instituição educativa (Arioza, 2020; Calmon, 2017; Zoadelli, 2018;

Albuquerque, 2017) e alguns justificam a sua não participação pela falta de tempo em virtude do trabalho (Crestani, 2021; Silva, 2019), ou ainda o choque do horário das reuniões com o horário de saída de suas atividades profissionais (Moreira, 2019).

Outra queixa assinalada pelos(as) professores(as) diz respeito à descontinuidade de ações das crianças em casa e na instituição educacional (Silva, 2019; Novaes, 2018). No estudo de Novaes (2018), a educadora entrevistada relata que esses descompassos se devem à falta de parceria das famílias, como no processo de controle dos esfíncteres e o desfralde das crianças, que é iniciado na escola e não continuado em casa pelas famílias.

Bahia e Mociutti (2017) em seu estudo evidenciam insatisfação das professoras para com as famílias, decorrente da não concordância das professoras sobre as manifestações expostas pelos familiares das crianças. As reclamações se referiam a alteração nos corpos dos bebês, como mordidas e assaduras, do cuidado com os seus pertences, e como queriam que os(as) filhos(as) fossem cuidados, o modo de pentear seus cabelos e o material de higiene a ser usado na criança. Essas solicitações das famílias ainda eram compreendidas pelas professoras como muito trabalho, difícil de ser atendida, em virtude de estarem em um ambiente coletivo. Como forma de superar essas práticas, as professoras se colocavam numa posição de cobrar os pais, no que se refere à higiene do bebê e à identificação de seus pertences.

No trabalho de Côco e Alves (2017), as tensões e rivalidades entre os profissionais da instituição de educação infantil e as famílias não se apresentam de forma espetacularizada, mas emergem nas interações cotidianas, especialmente nos momentos de entrada e saída das crianças. Essas tensões são atravessadas por questões como o tempo de abertura dos portões e as demandas da vida cotidiana dos responsáveis que acompanham as crianças. No momento da entrada, as autoras, destacam conflitos decorrentes das tentativas das famílias de resolver pendências de dias anteriores, tais como objetos esquecidos ou perdidos e atendimentos a chamadas da instituição. Já no momento da saída, as tensões, segundo as autoras, partem mais das profissionais em direção às famílias, em razão da necessidade de resolver situações ocorridas ao longo do dia, entre outras.

Do outro lado das queixas dos profissionais, estão as famílias, as quais salientam a resistência de professores(as) acerca de suas interferências na instituição educativa. No estudo de Arioza (2020), como por exemplo, algumas famílias afirmam sentir dificuldades de dialogar com os(as) professores(as), que por vezes não são receptivos/as e que precisam insistir para obter informações de suas crianças. Na pesquisa de Ribeiro (2019), as famílias sentem a intromissão da instituição acerca da forma com que cuidam de suas crianças. Sobre esse último

assunto, duas mães entrevistadas na pesquisa de Ribeiro (2019) relataram distintas experiências, como o recebimento de bilhete da unidade educativa informando que deveriam iniciar o desfralde de sua criança; e chamada de atenção para que sua criança tivesse uma rotina em casa.

Na pesquisa de Silva e Luz (2019) duas mães registram momentos de insatisfação para com a unidade educativa. Tal insatisfação decorre de convocação para comparecer na instituição em situação de conflito entre as crianças, tendo a mãe que se ausentar do trabalho durante o expediente, devido a um evento que compreende ser atinente à responsabilidade dos(as) professores(as); outro motivo de insatisfação das mães, diz respeito à imposição de alimentos a serem ingeridos pelas crianças na unidade educativa.

Entre as causas dos conflitos, ressaltam-se nos depoimentos dos(as) professores(as) as transgressões às regras da instituição por parte das famílias (Arioza, 2020; Silva, 2019), por exemplo, que os pais "[...] não cumprem horários propostos de entrada e saída, enviam itens proibidos no regulamento etc." (Arioza, 2020, p. 175). A gestora da instituição campo de pesquisa do estudo de Silva (2019) frisa também o descumprimento do uso do fardamento ou uniforme, a negação do comportamento da criança pelas famílias, o qual difere do comportamento de casa, e declara que quando os conflitos surgem a gestão assume a responsabilidade, pois professores(as) e monitores(as) já foram alvos de ameaças de famílias e comunidade.

Nas pesquisas de Silva (2019) e Fernandes (2021), as queixas e conflitos levantados entre escola-família situam-se em sua grande parte no âmbito das questões de gênero, sendo os principais motivos a proibição e a autorização das famílias em relação a determinadas ações pedagógicas. Por exemplo, a possibilidade de brincadeiras que fujam de normas heterossexuais, pelas crianças. Importa mencionar que no estudo de Silva (2019), as profissionais informantes relatam que a instituição educativa não percebe conflitos relacionados à questão de gênero, no entanto, segundo a autora, essa percepção se deve à ausência de conhecimento aprofundado acerca do tema pelas docentes. Haja vista que ela observou relatos de professoras e famílias sobre a proibição por parte dos pais de brincadeiras de boneca por meninos, como também percebeu um silenciamento da instituição sobre o tema, devido ao receio de conflitos. Nessa mesma direção, Fernandes (2021) evidencia resistências e dificuldades dos profissionais em convidar as famílias para o diálogo, pelo medo do choque entre concepções divergentes.

b) Pesquisas portuguesas

Semelhantemente às queixas assinaladas nas pesquisas brasileiras, dois estudos circunscritos em institutos/escolas superiores de Portugal evidenciam a descontinuidade entre ações de cuidado na casa e na unidade educativa. A educadora de infância entrevistada no trabalho de Cotovio (2021, p. 60), por exemplo, revela que o desfralde é uma das maiores dificuldades sentidas, pois há "[...] falta de sintonia entre o trabalho realizado na instituição e em casa". Já Santos (2021), percebe no contexto da creche investigada que uma das crianças demostrava dificuldades no momento da refeição, rejeitando grande parte dos alimentos a ela oferecidos; registra também que a equipe da sala sabia que o mesmo comportamento ocorria em casa, contudo, as estratégias usadas em cada contexto se diferiam.

Somando-se a isso, uma educadora de infância na pesquisa de Garcia (2019) declara como dificuldades com as famílias, a imposição de regras e limites para com as crianças, em virtude de os pais sentirem que essa atitude coloca em causa a educação que esses dão aos filhos(as).

Na pesquisa de Oliveira (2018), a autora destaca como queixa da educadora de infância da creche pesquisada, a falta de interesse dos pais, no entanto, essa mesma educadora acredita que cabe ao educador envolver o mais frequentemente possível as famílias na instituição educativa, partilhando fatos e valorizando a criança. Ainda na pesquisa de Oliveira (2018), a educadora do jardim de infância comenta sobre a ausência das famílias e declara que essas se preocupam em demasiado com situações de pouco conteúdo e não dão importância a questões referentes à educação. É exemplo dessas situações a alimentação da criança, em que as famílias se preocupam com o tipo de alimentação ingerida, e se esquecem de regras e utilização de talheres.

Santos (2021) revela, em sua pesquisa, que ambas as educadoras, da creche e do jardim de infância, sentiam-se frustradas em virtude do descumprimento de horário por parte das famílias. As crianças, assim, chegavam atrasadas e perdiam alguns momentos importantes do dia, como o conselho, que é dedicado ao momento do planejamento do dia com as crianças.

Eixo 3 – (In)visibilidade da pluralidade de famílias

Em relação ao Eixo 3, observou-se que o reconhecimento da diversidade de famílias, assim como posturas pautadas na noção idealizada de um único modelo de família, se constitui em um dos aspectos que culminam nos entraves da relação entre instituições de educação infantil e famílias.

Esse assunto foi pauta de discussão em 7 (sete) pesquisas, sendo quatro brasileiras e três vinculadas a instituições de ensino superior de Portugal, conforme se pode ver a seguir.

a) Pesquisas brasileiras

No que diz respeito à invisibilidade dos diferentes tipos de famílias, Silva (2019), ao observar as interações entre unidade educativa e famílias nas festividades do dia das mães e dos pais no CREI investigado, destaca que os discursos e decorações representavam uma mãe maravilha, que é ideal, bondosa, delicada e obra de Deus, enquanto os pais eram caracterizados como ausentes-presentes, porém heróis. Ausentes-presentes por não terem tempo para participar da vida escolar dos(as) filhos(as) e terem como disponibilidade para estar com estes(as) apenas o momento da noite, assim lhes era oferecido um café da manhã, sem muita demora, pois não poderiam se atrasar para o trabalho (Silva, 2019).

Ainda para Silva (2019), essas festividades desconsideram a existência de outros tipos de famílias, como as monoparentais e homoafetivas. Além disso, a forma como são organizadas tais festividades, conforme observado pela autora, acabam reforçando a responsabilidade unicamente da mãe pela vida educativa da criança, visto que o pai não pode demorar-se nos eventos da escola.

Silva (2019) também observa no CREI a presença de práticas de cunho religioso, em que as crianças diariamente cantavam e rezavam orações cristãs, bem como encenavam em eventos que tinham como intenção celebrar feriados religiosos, como a Páscoa e o Natal. Uma mãe informante de sua pesquisa declarou repudiar a prática do cristianismo que ocorria no CREI, em virtude de vivermos em um Estado Laico.

Nas pesquisas de Zoadelli (2018) e Ribeiro (2019), as autoras chamam a atenção para os convites das reuniões destinados às famílias, enquanto Ribeiro (2019) observa que os convites eram confeccionados e direcionados às mães, pois eram iniciados com o vocativo “mãezinhas”. No estudo de Zoadelli (2018), uma das mães participantes da investigação faz a

inferência de que a nomenclatura “reunião de pais” seja alterada para “reunião de famílias”, uma vez que nessas reuniões há presença de outros cuidadores das crianças e não apenas os pais.

Levando em consideração essas situações que problematizam os convites à participação na unidade educativa, Ribeiro (2019, p. 66) distingue que ao direcionar os convites às famílias, que também sejam incluídos outros agentes familiares na responsabilização pelo cuidado e educação das crianças; além de que, “nem sempre existe uma mãezinha como destinatária”, visto que as famílias coexistem de diferentes formas.

b) Pesquisas portuguesas

Sobre a invisibilidade das famílias, Cotovio (2021) destaca em sua pesquisa ter se sentido constrangida em uma das atividades interventivas promovidas às crianças, em alusão ao dia dos pais, pois algumas das crianças, ao confeccionarem uma prenda para o pai, relataram “[...] que não tinham pai, ou que o pai estava preso” (Cotovio, 2021, p. 50), logo, a prenda não poderia ser entregue. Essa situação coloca em destaque a importância de que todos os profissionais da instituição educativa conheçam as crianças e suas famílias, para que esse tipo de atividade não as exclua ou as oprima.

No tocante ao reconhecimento da pluralidade das famílias, observou-se que alguns profissionais reconhecem a existência de diferentes tipos de famílias e apontam também essa diversidade como umas das principais dificuldades na relação com elas. A exemplo disso, na pesquisa de Garcia (2019) as educadoras da creche e do jardim de infância, quando questionadas acerca das principais dificuldades percebidas na relação com as famílias, destacam a variedade de opiniões, suas personalidades e ideologias, em especial quando essas são dissonantes das suas opiniões.

Na pesquisa de Vidal (2022, p. 69), a educadora cooperante do jardim de infância salienta que “[...] é muito mais difícil trabalhar com as famílias do que propriamente com as crianças”, tendo em vista que cada família tem sua história, diferenciando-se cada uma das outras.

O reconhecimento e a valorização das diferentes famílias por parte das educadoras também se expressam como uma das dificuldades presentes na relação instituição-família na

educação infantil, em decorrência das diferentes demandas, necessidades, valores e perspectivas que as famílias trazem. No entanto, suas opiniões necessitam ser acolhidas e respeitadas, bem como incorporadas nas práticas de cuidado e educação das crianças, as quais pertencem a diferentes grupos culturais e sociais.

Eixo 4 – Espaço limitado para o acolhimento e participação das famílias

Este eixo engloba olhares para o acolhimento e a participação das famílias nas unidades de educação infantil, em que grande parte dos informantes do conjunto de pesquisas analisadas assim como as autoras das pesquisas sinalizam que a participação e o acolhimento das famílias têm acontecido de forma restrita, limitada e pouco encorajada. Além disso, neste eixo há sugestões de espaços "outros" para acolher e integrar as famílias no cotidiano das instituições infantis.

Esse assunto foi debatido de forma acentuada em 14 (catorze) pesquisas, sendo 8 (oito) vinculadas a instituições brasileiras e 6 (seis) às instituições de ensino superior de Portugal.

b) Pesquisas brasileiras

O trabalho de Zoadelli (2018) caracterizado como uma pesquisa intervenção, teve como foco, a reunião de pais, que inicialmente, era conduzida pela professora de maneira a não recepcionar as famílias e com pouco espaço para o diálogo e envolvimento dos pais. No decorrer da pesquisa, as reuniões sofrem alterações conforme sugestões de duas mães entrevistadas e de conversas entre a pesquisadora e a professora. As alterações das reuniões ainda provocaram satisfação nas mães participantes do estudo, que declararam se sentirem acolhidas e manifestaram expectativas da continuidade de reuniões que valorizem suas falas, sugerindo ainda momentos de formação sobre diferentes temas.

As famílias participantes do estudo de Ribeiro (2019) de modo geral valorizam participar da vida escolar de suas crianças, no entanto, suas falas revelam formas de participação superficial, restringindo-se a eventos, e com possibilidades de adentrarem os muros da escola e poderem conversar com os(as) professores(as). Ribeiro (2019) a partir dos relatos das famílias evidencia que essas não participam de coisas instituintes da unidade

educativa, como no compartilhamento de ideias para a organização de eventos, definição de seu dia, horário e programação.

Semelhantemente a Ribeiro (2019), Silva (2019) em seu trabalho identifica que as famílias não são consultadas em relação às comemorações do dia das mães e dos pais promovidas pelo CREI campo de pesquisa, no que toca, o desejo da realização desse tipo de evento, como poderia ser, o seu dia e o horário. A autora nos lembra ainda que esses eventos podem interferir na rotina das famílias e que quando os pais não comparecem podem causar frustações nas crianças, que são forçadas a realizarem apresentações para pessoas que não têm relações.

Crestani (2021) a partir da narrativa das professoras e das famílias informantes de sua pesquisa, constata que a participação das famílias na creche pesquisada se vincula a momentos convocatórios ou necessários, como conversas limitadas quando as mães deixam e buscam suas crianças na creche, nas reuniões de pais, nos registros realizados nas agendas e nas festividades em alusão às datas comemorativas.

Calmon (2017) identifica no estudo que as formas de participação das famílias no CMEI investigado se dá principalmente nas reuniões de pais, festas comemorativas e em raras vezes em palestras sobre determinados temas. As famílias investigadas, de forma tímida manifestaram o desejo de estreitar a relação com o CMEI, se colocando como responsáveis para essa aproximação, sugerindo ações que despertem um maior interesse dos pais em participarem, como eventos e visitas uma vez por mês na turma de crianças. Os profissionais entrevistados, por sua vez, apontam uma baixa participação das famílias e como sugestão para uma maior integração destas no CMEI, destacam: a realização de palestras informativas, convidar ainda mais os pais para as reuniões, formações com pessoas internas e externas à instituição e o desenvolvimento de projetos que promovam a integração escola-famílias.

Arioza (2020) na pesquisa destaca a relação creche-família como distante. Uma das barreiras que incide nessa distância consiste na ausência de diálogo entre educadores-famílias a respeito de trocas de informações sobre a criança. Arioza (2020) aponta ainda que a participação das famílias se limitava a momentos pontuais da rotina da creche, como em reuniões de pais, festividades em alusão às datas comemorativas, palestras e nas conversas rápidas durante os momentos de entrada e saída. A autora também assinala que educadores(as) e famílias anseiam por uma participação efetiva das famílias na vida escolar das crianças, e sugerem diferentes ações para o estabelecimento de vínculos e a construção de uma relação mais próxima e dialógica entre eles, são exemplos dessas ações:

> [...] dinâmicas e oficinas no período de inserção, onde pais, mães e educadores(as) possam se conhecer; revisão do procedimento para preencher a ficha de caracterização de cada criança, considerando o diálogo como ferramenta para aproximar familiares e profissionais; compartilhamento das informações recolhidas sobre a criança com toda a equipe de educadores(as) em sala; reuniões e dinâmicas ao longo do ano letivo que valorizem a participação de pais e mães no planejamento pedagógico; momentos de troca de informações sobre a rotina, a educação, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança (Arioza, 2020, p. 178).

O estudo de Bahia e Mociutti (2017), teve como foco, os momentos de entrada e saída das crianças da instituição de educação infantil. As autoras apontam que, inicialmente, em alguns casos, esses momentos eram marcados pelo distanciamento entre professoras-famílias, com encontros breves e mecânicos, nos quais, as professoras se posicionavam nas portas da sala para ouvirem as demandas das famílias, responderem suas perguntas, fazerem comunicados, chamarem atenção dos pais quanto ao cumprimento de horários, higiene do bebê e acolherem e receberem as crianças. Com o processo de reflexão acerca dessas práticas durante os momentos de formação continuada, estratégias foram adotadas para a ampliar a relação professoras-famílias, dentre elas: abertura da porta da sala para os familiares e exposição de fotos de vivências das crianças.

Na pesquisa de Antunes (2017), grande parte das famílias participantes sinalizam a agenda como a principal ferramenta de comunicação com a creche. Além disso, professoras e famílias entrevistadas demostram interesse em utilizar meios de comunicação via internet, sendo o aplicativo do *WhatsApp* o mais citado como possível ferramenta de comunicação entre a creche e as famílias. As famílias ainda ao serem questionadas como poderiam participar mais ativamente da vida escolar de suas crianças indicam a criação de grupos de mães via *WhatsApp*, o uso de redes sociais e comunicações mais imediatas com ferramentas em tempo real.

b) Pesquisas portuguesas

No estudo de Bizarro (2018), os pais informantes, em sua grande maioria, avaliaram a comunicação com a educadora como “boa” e “fácil”, destacando momentos de participação na instituição educativa, como nas reuniões, festividades anuais e na realização de atividades com as crianças. Ao serem questionados se gostariam de propor atividades para promover a relação escola-família pontuaram diferentes momentos, são exemplos: a realização de atividades uma vez por mês na turma de crianças, com leitura de histórias, atividades desportivas, trabalhos manuais, atividades de culinária e carnaval em família. As educadoras cooperantes da creche e

jardim de infância, por sua vez, afirmaram que as famílias não são convidadas muitas vezes a participarem e quando há participação, essa se limita a coisas pontuais, sugeriram assim como forma de aumentar a participação das famílias, chamá-las mais vezes à instituição educativa e realizar reuniões com maior regularidade.

Semelhantemente aos achados da pesquisa de Bizarro (2018), os pais informantes do estudo de Sá (2018), destacam a relação creche/jardim de infância e famílias como "muito boa" e "boa", e como momentos de participação, os mais citados são: reuniões e comemorações de datas festivas. Sobre sugestões de outros momentos de participação das famílias, as respostas dos pais que mais se sobressaíram foram: mais reuniões com informações sobre o desenvolvimento das crianças, dia aberto para os pais e encontros temáticos. Importa frisar que a creche investigada pela autora não dispunha de dia aberto para as famílias.

Oliveira (2018) em seu trabalho revela discrepâncias observadas nos contextos campo de estágio. Nos dois momentos vivenciados nas turmas de creche, a autora observou grande preocupação por parte da equipe pedagógica para envolver e construir relações com as famílias, sendo habitual a sua presença no cotidiano das crianças. Já nas duas experiências em turmas de jardim de infância, assinala que parte do contato entre equipe pedagógica e família era feito majoritariamente pela assistente operacional, que era incumbida pelo acolhimento e regresso das crianças e famílias, destaca também que em um desses contextos, os recados e as informações aconteciam exclusivamente através de cadernos e recados, não havendo comunicação direta com as famílias. Em um dos contextos de jardim de infância, Oliveira (2018) se utiliza de questionário direcionado às famílias, cuja intenção foi compreender suas perspectivas e expectativas em relação ao seu envolvimento na turma de crianças. Os achados do questionário mostram que as famílias consideram o envolvimento parental importante e quando questionadas como gostariam de participar, as famílias sugerem diferentes formas de participação: datas comemorativas, festas promovidas pela instituição, realização de atividades com as crianças (pintura, jogos), ida das famílias à sala para desenvolver atividades de sua autoria (falar de empregos e profissões), dentre outras.

Vidal (2022) em seu estudo ao questionar as educadoras cooperantes da creche e jardim de infância acerca de quais atividades são postas em práticas para envolver as famílias, observa respostas distintas. A educadora da creche comenta envolver o máximo as famílias nas atividades do dia a dia do grupo de crianças, enquanto a educadora do jardim de infância, aponta atividades comuns, como por exemplo, datas específicas como o Natal, em que realizam decorações e construções de enfeites. Sobre as atividades que gostariam de pôr em prática e

que ainda não conseguiram, apenas a educadora da creche mencionou algumas atividades: convidar as famílias para atividade de tricô, construção de cozinha de lama e inserir as famílias em atividades a serem realizadas com as crianças, como contação de histórias, preparação de receita e entre outras.

Henriques (2021), em pesquisa realizada durante o decurso da pandemia de COVID-19, verificou que a grande maioria das famílias participantes de sua pesquisa consideram a comunicação com a instituição educativa como aspecto importante para a construção de laços de confiança. Relatam que antes da pandemia essa comunicação acontecia por meio de diálogos nos momentos de entrada e saída da unidade educativa com os(as) filhos(as) e através de comunicação digital. Com a pandemia, o principal meio de comunicação foram as plataformas digitais. Como sugestões e melhorias para essa comunicação, salientam o retorno à entrada na unidade educativa, melhorias nos formatos digitais e nos espaços exteriores à instituição, sendo o último desejo proposto em virtude de os pais permanecerem no espaço externo até o momento de pegarem suas crianças.

O estudo de Oliveira (2022), também realizado em meio ao decurso da pandemia de COVID-19, teve como respondentes das entrevistas, educadoras de infância das turmas de creche/jardim de infância e as famílias das crianças que frequentavam a creche. Segundo as famílias das crianças da creche, a pandemia não interferiu na relação de proximidade com a educadora, sendo os principais meios para essa aproximação, o uso de plataformas digitais, *WhatsApp* e a rede social do *Facebook*. Apontaram como sugestões em tempos de pandemia: interação presencial com as crianças na sala (mediante a relação de teste de COVID-19), a manutenção do uso das plataformas digitais, exposição dos trabalhos das crianças no exterior da unidade educativa e mais encontros por videochamada.

As pesquisas apresentadas neste eixo indicam que a participação e o acolhimento das famílias nas instituições de educação infantil têm acontecido em momentos específicos, como nas reuniões de pais, nas festividades em alusão às datas comemorativas, palestras, nos momentos de chegada e saída dos pais com os(as) filhos(as) na unidade educativa, através de trocas de mensagens pelo aplicativo do *WhatsApp* e por meio da rede social do *Facebook*.

Além disso, os achados de 10 (dez) das 13 (treze) pesquisas comentadas apontam anseios de professores(as) e famílias por espaços outros de participação e acolhimento dos familiares das crianças nas instituições educacionais. Tais sugestões ainda envolvem uma gama de alternativas em que professores(as) e famílias apontam como desejo e/ou mais apropriados

para que as famílias participem, se sintam pertencentes ao cotiado das crianças, ergam suas vozes e compartilhem informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos(as) filhos(as).

2.3.9 Agenda de trabalhos futuros

Esta categoria tem a pretensão de reunir as perspectivas futuras sinalizadas no conjunto de pesquisas identificadas e analisadas nesta revisão, a fim de contribuir para os avanços e novos debates sobre a temática da relação entre instituições de educação infantil e famílias.

Importa destacar, uma vez mais, que as sugestões e questões aqui descritas são frutos dos resultados e indagações de pesquisas já empreendidas, apresentando-se assim como importantes reflexões e pontos de partida para a produção científica que vier a ser produzida, inclusive para a nossa própria pesquisa de campo, que será descrita com detalhes nas próximas seções. Cabe destacar, ainda, que essas perspectivas futuras envolvem também reflexões e problematizações em torno das práticas que permeiam o cotidiano de creches e pré-escolas.

Percebeu-se também que o tema investigado é peculiar e singular a cada campo de pesquisa, mas que seus emaranhados e entraves por vezes se mostraram recorrentes nos diferentes contextos investigados, além de se apresentarem com multifacetas, conforme já avistado em revisão da literatura sobre a relação escola-família no Brasil, realizada por Saraiva-Junges e Wagner (2016) – o que faz com que se afirme a importância de outras pesquisas, reflexões e debates sobre o tema.

Chamou a atenção que dos 28 (vinte e oito) trabalhos que constituem o corpus desta revisão, apenas 10 (dez) apresentam perspectivas futuras; desses últimos, 6 (seis) vinculam-se a programas de pós-graduação brasileiros e 4 (quatro) estão ligados a instituições de ensino superior de Portugal. Dito isso, a seguir serão apresentadas as perspectivas futuras apontadas nas 10 (dez) pesquisas.

a) Perspectivas futuras sinalizadas nas pesquisas brasileiras

No trabalho de Antunes (2017), é destacada a necessidade de outros estudos sobre integração, tecnologia digital e comunicação entre creche e famílias. Ao se levar em consideração o uso dos artefatos tecnológicos como aliados para a comunicação entre escola e

famílias em tempos de pandemia de Covid-19 (Didonet, 2021), afirma-se que esse evento sem dúvidas foi/é um grande propulsor para outras discussões acerca dessa temática nos dias atuais.

A exemplo disso, destaca-se a pesquisa de Souza (2021) realizada no decurso da pandemia de Covid-19, que se debruça em conhecer as percepções de familiares e profissionais acerca do uso do *Facebook* pelas equipes de três EDIs. Como perspectiva futura a autora ressalta que o fenômeno das redes sociais leva a pensar no lugar das crianças em relação à presença dessas redes nas instituições educativas e como essas têm sido respeitadas diante disso. Observa ainda com a pesquisa a ausência de uma formalidade no que diz respeito ao uso das imagens das crianças pela Coordenadoria-Geral de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. Além disso, nessa pesquisa algumas mães relatam apreensão pela exposição das imagens das crianças na rede social *Facebook*, no entanto, consideram o risco válido em prol das informações das crianças, que podem ser acessadas e vistas em diferentes horários e locais, como em seus locais de trabalho.

Para Teixeira (2021), o evento da pandemia também é um elemento que merece atenção em pesquisas futuras, levantando o seguinte questionamento: como cuidar dos afetos de crianças e famílias em tempos de pandemia? Outra questão suscitada pela autora é problematizar a participação das famílias no projeto pedagógico da escola. Sobre esse assunto, foi possível observar, no conjunto de pesquisas analisadas, um movimento no sentido de se debruçarem na análise do PPP das instituições que são campos de pesquisas.

Merletti (2017), ao introduzir um recurso mediador para a promoção de vínculos e troca de saberes entre unidade educativa e famílias, sendo esse a formação por meio do IRDI, sugere pesquisas futuras com o uso dessa mesma metodologia, a fim de que os efeitos dessa formação sejam analisados a partir de um longo período, uma vez que na sua pesquisa isso não foi possível.

Silva (2019) traz como questionamento para investigações futuras reflexões que também reverberam nas práticas cotidianas de educação infantil. A questão emerge a partir do ponto de vista de uma mãe participante do seu estudo, a qual declara que espera que sua criança cresça preparada para o mundo, no entanto, não concorda com banhos mistos, pois, segundo a mãe, esse tipo de banho poderá despertar a curiosidade das crianças. Nessa direção, a autora ressalta: como a criança poderá participar da sociedade se sua curiosidade é podada desde cedo? Ainda de acordo com Silva (2019, p. 134), essa questão poderá "[...] ajudar a escola [a] pensar que perspectivas de sociedade e educação as famílias desejam para suas crianças".

Assim como Silva (2019), Fernandes (2021) dedica-se, em sua pesquisa, à temática gênero na educação infantil e o diálogo com as famílias e expõe algumas lacunas em seu estudo, lançando-as para pesquisas futuras, por exemplo, a problematização sobre as manifestações de sexualidade das crianças, a invisibilidade dos novos arranjos familiares e as famílias homoafetivas, pois esses temas estão presentes na educação infantil, no entanto, são "[...] sufocados pelo silêncio a eles impostos" (Fernandes, 2019, p. 169).

b) Perspectivas futuras sinalizadas nas pesquisas portuguesas

Oliveira (2022), em seu relatório da PES, destaca como perspectiva futura a continuidade do seu trabalho, que teve como objetivo compreender as interações e as implicações na parceria escola-crianças-famílias em tempos de pandemia de Covid-19. Como ideia para estudos futuros, assinala o desenvolvimento de um projeto comum aos contextos de creche e jardim de infância, no qual os intervenientes educativos (educador, crianças e famílias) sejam escutados e convidados para participar e sugerir novas dinâmicas e formas de contato entre eles.

Grande, Nunes, Coelho, Cadima e Barros (2017) ao comentarem sobre os limites da sua pesquisa, sinalizam também reflexões para estudos futuros. São exemplos do limite da pesquisa assinalados pelas autoras: a homogeneidade das condições sociodemográficas das famílias participantes, em virtude de um dos critérios de inclusão traçado na pesquisa, assim, propõem que em trabalhos futuros sejam incluídas famílias com níveis socioculturais diversificados; outro limite, compreende a geração de dados, visto que os resultados da pesquisa são baseados nas percepções das educadoras de infância e famílias a respeito do estado emocional do bebê na transição família-escola e a frequência da comunicação entre ambos, desse modo, sugerem que estudos futuros além de considerarem essas percepções também se debrucem sobre observações do contexto.

Retomando o contexto da pandemia de Covid-19 e a tríade escola-criança-família, Henriques (2021, p. 39) sugere para as investigações futuras, "compreender a percepção que as famílias têm da relação entre a criança e a escola, em tempo de pandemia".

Por fim, Sá (2018, p. 90) apresenta algumas questões emergidas na sua investigação, sendo estas: "As instituições dão voz às famílias, de forma a perceber as suas preocupações e necessidades? Os educadores de infância comunicam de forma clara e personalizada o

desenvolvimento de cada criança às famílias? Estarão as instituições adaptadas às novas formas de comunicação com os pais mais ausentes?”.

Sobre a última questão apresentada por Sá (2018), o estudo de Moreira (2019) realizado no Brasil, foi o único que tentou problematizar o perfil de famílias classificadas como ausentes, pois participaram do seu estudo sete famílias, das quais seis foram escolhidas pelo critério de serem presentes, e uma das famílias fora classificada como não participativa no cotidiano escolar do filho.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA RSL PARA A PESQUISA

Os achados da RSL contribuem para posicionar a pesquisa empírica de doutorado, que será apresentada com mais detalhes nas próximas seções, no entanto, merece atenção alguns aspectos que caracterizam seus encaminhamentos: o tipo de pesquisa -doutorado-, que possibilitará um maior tempo em campo, além disso, conforme revela a RSL, entre os anos de 2017 a 2022, apenas 4 (quatro) trabalhos de natureza de doutorado foram encontrados/selecionados sobre a temática em estudo; seu desenvolvimento na região Nordeste, é um ponto a ser frisado, tendo em vista o número reduzido de pesquisas encontradas/realizadas nessa região sobre a temática em questão (2 trabalhos); sua ênfase no contexto da creche, em que tensões na relação instituição-família se mostraram mais recorrentes; a possibilidade de abordar simultaneamente diferentes informantes, como pais, mães e/ou responsáveis e profissionais da unidade educativa que lidam diretamente com as crianças; o uso de instrumentos de geração de dados que pouco se evidenciaram nas pesquisas brasileiras que compõe esta RSL, isto é, das 18 (dezoito) pesquisas selecionadas apenas 2 se utilizaram do grupo focal, e 5 a observação; e a possibilidade de apreender informações por ângulos distintos.

Somando-se a isso, conhecer o estado atual acerca da temática investigada, permitiu a ampliação de olhares para a pesquisa de campo, uma vez que essa problemática se desdobra no cotidiano de creches e pré-escolas de forma complexa, apresentando diferentes dimensões a serem exploradas e investigadas.

A RSL revela ainda que, embora algumas dimensões da relação entre família e instituição sejam comuns no cotidiano da educação infantil, a ênfase dos debates difere entre os países Brasil e Portugal. Nas pesquisas brasileiras, destacam-se discussões sobre questões de gênero e identidade, o uso de tecnologias digitais para a integração e a participação da

família na instituição. Já nas pesquisas portuguesas, a ênfase está na entrada e saída das crianças e no envolvimento dos pais no dia a dia da instituição educativa.

Foi possível identificar diferentes problemáticas nos estudos, as quais ganham mais notoriedade em um contexto investigativo do que o outro, Brasil x Portugal, bem como algumas dessas problemáticas são inerentes apenas a um contexto. Por exemplo, nas pesquisas brasileiras merece atenção: o evento da inserção das crianças na instituição de educação infantil; tensões decorridas de cobranças, descontinuidade de ações, descumprimento de regras, queixas da ausência dos pais, resistência à interferência das famílias na instituição educativa; práticas assentadas em um único modelo de família; e pouco espaços para conversas, diálogos e participação dos pais. Enquanto nas pesquisas portuguesas, destacam-se: tensões decorridas da descontinuidade de ações na unidade educativa e na casa; descumprimento de regras, como o horário de entrada; a pluralidade de famílias e suas várias opiniões; e pouco espaço para a participação dos pais.

Cabe salientar, que episódios e situações de tensionamentos que foram explorados, comentados e refletidos pelas autoras das pesquisas que compõe esta RSL também foram identificados no campo de investigação desta tese, conforme será discutido mais adiante.

Ainda no tocante as contribuições desta RSL, a construção dos quadros teóricos dos estudos eleitos, a partir das perspectivas teóricas e do referenciado em instrumentos normativos, iluminaram e ampliaram o olhar para a construção de uma base teórica a ser perseguida nesta investigação. Além disso, grande parte dos trabalhos selecionados dão suporte para as análises dos dados empreendidos em campo.

Por fim, investir nas provocações apresentadas na subcategoria “agenda de trabalhos futuros”, coloca em movimento novos debates acerca da temática.

3 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E NORMATIVAS SOBRE A RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA(S)

É preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança.
(Provérbio africano)

Esta seção se organiza a partir de duas vertentes: a teórica e a normativa. Inicialmente, na parte teórica, apresento a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996, 2011), apontando informações, como a origem e a definição de alguns conceitos-chaves que imprimem considerações acerca da temática investigada nesta tese.

No tópico seguinte, o debate centra-se nas concepções de família, a partir de diferentes perspectivas teóricas como social, demográfica, psicológica, histórica, antropológica e filosófica. Em seguida, reúno discussões sobre os aspectos históricos da educação infantil no Brasil, abordando o contexto em que essa etapa da educação surge, e é definida com função complementar às ações das famílias. Após isso, a discussão teórica centra-se na relação entre instituições de educação infantil e famílias, a partir de estudos de autoras do campo epistêmico da educação infantil.

Por fim, no último tópico apresento uma análise de seis documentos normativos e orientadores da educação infantil, em que se pretendeu conhecer como o compartilhamento da educação e cuidado das crianças com as famílias se desdobra e é posto nesses documentos; buscou-se, ainda, identificar como as famílias desse público estão situadas/aparecem nessas publicações.

3.1 A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, introduzido pela primeira vez na década de 70, sofre evoluções tanto em sua perspectiva teórica quanto em seu delineamento. Essa teoria visa estudar o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida, emergido da sua interação com o contexto.

Os escritos de Bronfenbrenner originaram-se na década de 70 de críticas do autor ao modo convencional de se estudar o desenvolvimento psicológico e cognitivo, cujas abordagens,

na época, focalizavam o indivíduo fora do contexto (Haddad, 1997). Isso porque as pesquisas se limitavam à descrição das propriedades da pessoa em termos de endereço social (classe, raça), e seu ambiente era percebido apenas como uma estrutura estática e restrita, não havendo qualquer consideração sobre os seus impactos no comportamento da pessoa (Bronfenbrenner, 1996, 2011).

Passada mais de uma década da publicação de sua primeira monografia, Bronfenbrenner observa uma série de pesquisas desenvolvidas em contextos de vida real, no entanto, o que dantes se voltava para o estudo do desenvolvimento humano fora do contexto, as pesquisas apresentavam um contexto sem desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996, 2011). Esse cenário provocou descontentamentos e questionamentos do teórico acerca de suas próprias proposições, ocasionando reformulações da teoria em sua forma original - ou primeira fase (Rosa; Tudge, 2013).

Ao longo do tempo, o quadro conceitual do paradigma ecológico sofreu duas grandes modificações (Rosa; Tudge, 2013). A primeira refere-se à redefinição e à expansão do conceito de ecologia do desenvolvimento humano, inicialmente assim chamada, pois Bronfenbrenner dedica-se a uma maior atenção para o indivíduo e maior preocupação com os processos de desenvolvimento (Rosa; Tudge, 2013; Haddad, 1997), bem como reformula algumas proposições do ambiente ecológico (Haddad, 1997). Na versão final, a teoria passa a ser chamada de modelo bioecológico do desenvolvimento humano, e o objetivo do autor nesse empreendimento foi "[...] mostrar como as características individuais e em conjunto com aspectos do contexto, tanto espacial quanto temporal, influenciam os processos proximais, que passam a ser vistos como os motores do desenvolvimento humano" (Rosa; Tudge, 2013, p. 251).

Segundo Rosa e Tudge (2013), às duas primeiras fases da teoria (origem e primeira reformulação), conforme descritas acima, tiveram maior ênfase nos contextos em que o desenvolvimento ocorre, enquanto a teoria em sua versão final ou mais madura, denominada de modelo bioecológico ou teoria bioecológica, a ênfase recai sobre os mecanismos de participação da pessoa em seu próprio desenvolvimento.

Bronfenbrenner (2011) comenta que a teoria bioecológica juntamente com os seus respectivos delineamentos de pesquisa, consiste em um sistema teórico em evolução para o

estudo científico do desenvolvimento humano ao longo do ciclo da vida. O termo evolução usado para definir esse modelo teórico intenta evidenciar o processo de desenvolvimento em que a teoria foi submetida ao longo do tempo.

Dentro do modelo bioecológico, Bronfenbrenner (2011, p. 43) define o desenvolvimento humano como:

> [...] fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida por meio de sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente.

Segundo Lerner (2011), este modelo de ciência do desenvolvimento humano, é marcado por uma teoria centrada na temporalidade histórica, nos processos relacionais da pessoa com o contexto e nas dinâmicas de mudanças que permeiam seu ambiente ecológico, o qual tanto sofre influência quanto influencia às pessoas e às instituições que englobam a sua ecologia.

Bronfenbrenner e Morris (2007, p. 795) comentam que o modelo bioecológico, ainda, aborda dois processos de desenvolvimento que estão intimamente relacionados, no entanto, são fundamentalmente diferentes, cada um ocorrendo do seu modo e ao longo de tempo:

> O primeiro processo define o fenômeno sob investigação – continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos. A segunda concentra-se no desenvolvimento das ferramentas científicas - modelos teóricos e projetos de pesquisa correspondentes necessários para avaliar a continuidade e a mudança.

Essas duas tarefas são realizadas de forma conjunta e traduzem o pensamento de que o produto do conjunto de ideias emergentes e convergentes que fundamentam a teoria bioecológica se caracterizam por um processo chamado de ciência do desenvolvimento no modo de descoberta (Bronfenbrenner; Morris, 2007; Bronfenbrenner, 2011). A ciência no modo de descoberta busca afastar a ideia de verificação, cujo objetivo é replicar descobertas anteriores e em outros contextos na busca de garantir que as descobertas se apliquem, enquanto a ciência no modo de descoberta, consiste em cumprir dois objetivos mais amplos e inter-relacionados:

> 1. Conceber novas hipóteses alternativas e projetos de pesquisa correspondentes que não apenas questionem os resultados existentes, mas também produzam descobertas de pesquisa novas, mais diferenciadas, mais precisas e replicáveis e, assim, produzam conhecimento científico mais válido.
> 2. Fornecer bases científicas para a concepção de políticas e programas sociais eficazes que combatam as influências disruptivas do desenvolvimento recém-emergente (Bronfenbrenner; Morris, 2007, p. 795).

De acordo com Bronfenbrenner (2011), o primeiro objetivo remete a um dos desafios do modelo bioecológico, descobrir novas hipóteses de trabalho e delineamentos de pesquisas que podem ser desenvolvidas no futuro. O segundo objetivo, por sua vez, coloca em realce um dos objetivos do modelo bioecológico desde seus primórdios, "propor bases científicas para o planejamento de políticas e de programas públicos eficazes, que possam neutralizar a emergência de novas influências perturbadoras do desenvolvimento" (Bronfenbrenner, 2011, p. 44). Em outras palavras, o interesse da teoria bioecológica é contribuir com a implementação de políticas públicas para melhorar o desenvolvimento das crianças, da juventude e da família, visto que o desenvolvimento das pessoas é profundamente influenciado pelos eventos e condições dos contextos em que estão inseridas, assim, as políticas e as suas intervenções têm efeito sobre a natureza do seu ambiente.

Durante o percurso de seus estudos, Bronfenbrenner é influenciado pelo pensamento de vários estudiosos, tendo contribuído significativamente para a versão final ou mais madura de sua teoria - a teoria bioecológica do desenvolvimento humano -, as seguintes perspectivas teóricas: o sociólogo Glen Helder Jr., e os psicólogos Kurt Lewin, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Tratando-se dos estudos do sociólogo Glen Helder Jr., particularmente, Bronfenbrenner, inspira-se na ideia de desenvolvimento humano com abrangência em todo o ciclo vital da pessoa. Com base na Teoria do Campo psicológico de Kurt Lewin, Bronfenbrenner concebe a ideia de que os ambientes ecológicos devem envolver o campo fenomenológico da pessoa em desenvolvimento, o qual é formado por um conjunto de estruturas aninhadas, uma dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas (Rosa; Tudge, 2013).

No tocante ao pensamento de Jean Piaget, Bronfenbrenner busca ir além da ideia de organismo essencialmente descontextualizado, enfatizando "a natureza e o alcance da realidade percebida conforme ela emerge, estendendo-se à criança e ao seu ativo envolvimento com o meio físico e social" (Bronfenbrenner, 2011, p. 91). No que diz respeito aos estudos de Vygotsky, auxiliam Bronfenbrenner (2011) a conceituar a ideia de processos de desenvolvimento proximal como o principal motor do desenvolvimento humano.

Dito isso, abaixo descrevo sobre as propriedades definidoras do modelo bioecológico, que compreende quatro componentes e as relações dinâmicas e interativas entre eles, sendo então definido como modelo PPCT - Processo-Pessoa-Contexto-Tempo.

3.1.1 Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT)

Conforme descrito, o modelo bioecológico é constituído por quatro componentes que se apresentam interligados, sendo eles: I) o *processo* de desenvolvimento, que envolve a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o contexto; II) a *pessoa*, com suas características pessoais: cognitiva, emocional, biológica e comportamental; III) o *contexto* de desenvolvimento humano, definido na ecologia do desenvolvimento humano, como sistemas entrelaçados, sendo eles: micro, meso, exo e macrossistema; e IV) o *tempo*, compreendendo suas múltiplas dimensões de temporalidade (Lerner, 2011).

A seguir será descrito o papel de cada um deles no paradigma bioecológico.

I) *Processo*

O primeiro componente é o *Processo*. Esse construto constitui o núcleo do modelo bioecológico, por ser considerado como a força motriz primária do desenvolvimento humano.

O *Processo* abrange formas particulares de interação recíproca entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato, sendo essas interações chamadas de *processos proximais*. Essas interações para serem efetivas devem operar de forma regular e por longos períodos de tempo. Além disso, seu poder varia em função do ambiente e das características da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011).

Uma das principais funções dos processos proximais é o seu potencial para transformar características genotípicas (características genéticas) em fenotípicas (características externas do indivíduo), atualizando assim o potencial genético da pessoa e, consequentemente, contribuindo para o funcionamento efetivo do seu desenvolvimento ao longo do tempo (Rosa; Tudge, 2013).

Tratando-se de padrões duradouros de processo proximal, Bronfenbrenner (2011) cita diferentes exemplos como: momentos de brincadeiras com uma criança pequena, amamentação do bebê, atividades entre crianças, momento da leitura e dentre outros. Essas ações constituem-se como as engrenagens do desenvolvimento, “porque é engajando-se nessas atividades e

interações que a pessoa se torna capaz de dar sentindo ao seu mundo, entender o lugar neste mundo e, ao mesmo tempo que nele ocupa um lugar, transforma-o" (Tudge, 2012, p. 215).

Importa sublinhar que caso tais atividades ocorram em "períodos curtos (como fim de semana), que são frequentemente interrompidas ou são inconsistentes, não se caracterizam como processos proximais" (Bhering; Sarkis, 2009, p. 11). Além disso, não basta que essas atividades sejam simplesmente repetidas, necessitam também evoluir em complexidade.

Bronfenbrenner (2011) menciona que a participação nos processos proximais para os mais jovens tende a gerar capacidade, motivação, conhecimento e habilidades para se engajar em atividades com outras pessoas ou por conta própria; já para as crianças, o engajamento em interações progressivamente mais complexas com pessoas com quem estabeleceu apego emocional, mútuo e permanente, tende a tornar a criança cada vez mais agente do seu próprio desenvolvimento.

Em contraste à afirmação, Bronfenbrenner (2011) aponta que o ambiente também pode ser um local de interrupção dos processos proximais, e assim, provocador de consequências para o desenvolvimento da pessoa, em virtude dos caos que o rodeia, a título de exemplo, atividades frenéticas, ausência de estrutura no ambiente, imprevisibilidade nas atividades cotidianas ou exacerbação de estimulação ambiental, como o barulho residencial, a configuração das salas de aulas e a ausência de objetos que convidem à manipulação e à exploração pela criança.

Nesse sentido, a *forma*, a *força*, o *conteúdo* e a *direção* dos processos proximais tendem a influenciar o desenvolvimento e atuar ainda como articulador entre as características da pessoa em desenvolvimento (sua herança genética) com o ambiente, tanto remoto como distante (Bronfenbrenner, 2011).

II) *Pessoa*

No modelo bioecológico, o componente *pessoa* recebe prioridade, tendo em vista a lacuna sobre as características biológicas do indivíduo nos protótipos anteriores da ecologia do desenvolvimento.

Bronfenbrenner e Morris (2007) consideram três características da pessoa como as mais influentes para moldar o desenvolvimento, em virtude de sua capacidade de influenciar a

direção e a força dos processos proximais, resultando assim nos efeitos do desenvolvimento, sendo elas: *disposições*, *recursos* e *demandas*.

As *disposições* podem colocar os processos proximais em movimento e sustentar a sua operação (gerando o desenvolvimento), ou inversamente, retardando e até interferindo sua ocorrência (perturbando o desenvolvimento). Sobre as disposições disruptivas do desenvolvimento, estas envolvem as dificuldades da pessoa em manter o controle sobre suas emoções e comportamento, como por exemplo: características de impulsividade, explosividade, distração, agressão, violência, atributos de apatia, desatenção e timidez. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2007), as pessoas que apresentam qualquer uma dessas propensões encontram dificuldades para se envolver em processos proximais que requerem padrões progressivamente mais complexos de interação recíproca e duradoura. Em contraste a essas características, são exemplos de atividades geradoras de desenvolvimento: a curiosidade e a iniciativa em desenvolver atividades sozinho ou com os outros.

Os *recursos* referem-se às características biopsicológicas da pessoa e refletem disfunção ou competências, as quais têm a capacidade de influenciar o organismo a se engajar efetivamente nos processos proximais. São exemplos de competências: habilidade, experiência e conhecimento; já disfunções englobam doenças graves, baixo peso ao nascer, danos à função cerebral por acidente ou processos degenerativos. Enquanto os primeiros exemplos, à medida que evoluem durante a maior parte do curso de vida, estendem domínios nos quais os processos proximais podem fazer seu trabalho construtivo, a segunda categoria, envolve condições que podem limitar ou perturbar a integridade funcional dos processos proximais (Bronfenbrenner; Morris, 2007).

As características de *demanda*, por sua vez, atraem ou desencorajam as reações advindas do ambiente para promover ou interromper a operação de processos proximais. Como por exemplo: um bebê agitado e um bebê feliz, a hiperatividade e a passividade (Bronfenbrenner; Morris, 2007).

De acordo com Bhering e Sarkis (2009), às características individuais farão que outras pessoas interajam com o sujeito em desenvolvimento de forma diferenciada, no entanto, não de modo melhor ou pior, mas a forma que a interação acontece poderá trazer implicações para o curso de desenvolvimento do sujeito.

Bronfenbrenner (2011) realça que as características das pessoas aparecem duas vezes no modelo bioecológico, primeiramente, como um dos componentes do modelo e, portanto, como influência em seu desenvolvimento, e ao mesmo tempo aparece como um resultado do desenvolvimento.

III) *Contexto*

O *contexto* é caracterizado por qualquer evento fora do organismo, o qual pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011).

A ideia de *contexto ecológico* cunhado por Bronfenbrenner em sua teoria, advém do pensamento topológico de Kurt Lewin, sendo concebido como "uma série de estruturas encaixadas uma dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas" (Bronfenbrenner, 2011, p. 86). É originalmente formulado em uma hierarquia de sistemas de quatro níveis, os quais se deslocam dos mais próximos aos mais distantes, sendo então identificados pelos prefixos sucessivos de micro, meso, exo e macrossistema (Bronfenbrenner, 2011).

No nível mais profundo do contexto ecológico, está o ambiente imediato que contém a pessoa em desenvolvimento, o qual denomina-se de ***microssistema***. O microssistema envolve um complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato que está inserido, como por exemplo, a casa, a escola, o grupo de amigos etc. (Bronfenbrenner, 2011).

Bronfenbrenner (2011) na versão final de sua teoria, amplia a concepção de microssistema, e inclui as interações da pessoa não somente com as pessoas do nível de sistemas ecológicos, mas também como o mundo dos símbolos e das linguagens, conforme definição que se segue:

> [...] Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente onde estabelece relações face a face como características físicas, sociais e simbólicas específicas que convidam, permitam ou inibam seu engajamento, sustentando atividades progressivamente mais complexas em um contexto imediato e a sua atividade (Bronfenbrenner, 1994, p. 814)

Inclui-se assim aspectos físicos, sociais e simbólicos do contexto imediato da pessoa em desenvolvimento, os quais convida, permite ou inibe o seu engajamento em interações

sustentadas e progressivamente mais complexas, que promoverão mudanças no comportamento e desenvolvimento individual.

A definição de microssistema também coloca em evidência os elementos de ambiente que o constituem, sendo eles: as *atividades molares*, que compreende a manifestação principal e mais imediata do desenvolvimento da pessoa bem como das forças do ambiente, instigando e influenciando o seu desenvolvimento; a *relação interpessoal*, a qual envolve a relação em uma atividade entre duas pessoas ou mais; e o *papel* que designa a posição de uma pessoa em sua cultura (Bronfenbrenner, 1996).

Bronfenbrenner (1996, p. 37) conceitua a atividade molar como "um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente". Ainda conforme o autor, os termos molar e continuado são usados na definição *de atividade molar* para enfatizar que esse tipo de atividade é mais que um evento momentâneo/efêmero, pois caracteriza-se como um processo contínuo que transmite mais que um meio e fim. São exemplos de atividade molar: ler um livro, construir uma torre com cubos e dentre outros.

Outra propriedade importante da *atividade molar*, é o fato desta ser caracterizada por um momento próprio, que possibilita sua persistência ao longo do tempo e a resistência à interrupção até a atividade ser completada. Além disso, para ser considerada como atividade molar, a situação deve ser percebida, ou seja, acontece pela existência de uma intenção do indivíduo para assim ocorrer um fechamento, e consequentemente, perseverança e resistência à interrupção (Bronfenbrenner, 1996).

Cabe sublinhar que embora a atividade molar possa ser executada de forma solitária pelo sujeito (a partir da interação com os objetos e símbolos), esta pode assumir ordem mais elevada de complexidade, para tanto, é necessário a introdução de outros elementos do microssistema, como por exemplo, a interação com um ou mais parceiros sociais. No caso das crianças, na medida em que se desenvolvem, tornam-se capazes de realizar mais de uma atividade molar ao mesmo tempo, sendo possível inclusive que adquiram e aperfeiçoem essa habilidade por meio da interação com os pais enquanto realizam uma ou mais atividades essenciais (Bronfenbrenner, 1996).

Bronfenbrenner (1996, p. 39) ainda alerta para o fato de que quando a *atividade molar* é apresentada pelo sujeito da interação (outra pessoa presente no ambiente), “elas constituem a fonte principal dos efeitos diretos do meio ambiente imediato sobre o crescimento psicológico”, o que contribuirá para o desenvolvimento do sujeito. A pessoa da interação assim se torna parte do campo psicológico da criança, por envolvê-la em uma atividade conjunta ou ainda atrair sua atenção.

No tocante às *relações interpessoais*, Bronfenbrenner (1996, p. 46) comenta que esta ocorre “sempre que uma pessoa em um ambiente presta à atenção nas atividades de uma outra pessoa, ou delas participa”, existindo uma relação. Conforme o autor, quando ocorre uma relação recíproca/bidirecional entre duas pessoas que participam de uma atividade, há o estabelecimento de uma *díade*. Essa relação no curso de atividade conjunta entre duas pessoas tende a provocar influência uma na outra, ou seja, o que F faz influência G e vice-versa.

A importância da *díade* reside na constituição de um contexto crítico para o desenvolvimento da pessoa, além de possibilitar a formação de estruturas maiores como tríades, tétrades e assim por diante, o que caracteriza o chamado sistema *N + 2* ou sistema que inclui mais de duas pessoas (Bronfenbrenner, 1996).

A *díade* ainda pode ser caracterizada de três formas e apresentarem-se simultaneamente ou separadamente: I) *díade observacional*, quando uma das pessoas cuidadosamente e continuamente presta atenção na atividade do outro; II) *díade de atividade conjunta*, quando os dois participantes se percebem fazendo alguma coisa juntos; e III) *díade primária*, quando a relação entre duas pessoas continua a existir fenomenologicamente para ambos, mesmos não estando juntos (Bronfenbrenner, 1996).

No caso das crianças pequenas, a participação em uma relação diádica oferece a oportunidade de ela aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais, o que contribui simultaneamente para o seu desenvolvimento cognitivo e social (Bronfenbrenner, 1996).

Uma terceira pessoa específica na relação diádica pode aumentar ou prejudicar a capacidade dessa *díade* realizar suas funções desenvolvimentais, como por exemplo, uma mãe pode servir como uma fonte de segurança para o bebê relacionar-se com uma pessoa

desconhecida. No contraponto, caso a terceira pessoa desempenhe um papel perturbador, o processo de desenvolvimento interrompe-se (Bronfenbrenner, 1996).

O *papel*, por sua vez, compreende "uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e de outros em relação àquela pessoa" (Bronfenbrenner, 1996, p. 68). O *papel* assim refere-se à posição social de uma pessoa na sociedade, como a mãe e a professora, cujos papéis assemelham-se quando se trata da criança, por desempenharem a função de orientá-las. O *papel* além de ser elemento de microssistema, suas raízes advêm do macrossistema, uma vez que os papéis sociais são definidos no nível da subcultura ou cultura como um todo (Bronfenbrenner, 1996).

O segundo nível ecológico, denominado ***mesossistema***, compreende as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. No caso de uma criança de 2 anos, foco do agrupamento de crianças deste estudo, são exemplos de mesossistema, as inter-relações entre a casa e a escola, ou entre a casa e os amigos da vizinhança e outros. Destaca-se ainda que esta tese se situa no nível do mesossistema.

Neste sistema ecológico, ganha evidência para Bronfenbrenner (2011, p. 82), o que ele chama de *transição ecológica*, que consiste "na passagem da pessoa em desenvolvimento de um contexto ecológico para outro contexto novo e diferente". O autor aponta como exemplo de transição ecológica, no caso das crianças pequenas, sua entrada na creche, na pré-escola ou na escola.

Cada uma dessas *transições ecológicas* tem consequência no desenvolvimento humano, visto que implicará em uma mudança de papel (novas atividades) e em outros tipos de estruturas sociais (Bronfenbrenner, 2011). Bronfenbrenner (2011) afirma ainda que a capacidade do ambiente, como a casa e a creche funcionar efetivamente como contexto de desenvolvimento, dependerá da existência de conexões sociais entre os meios, a partir da participação conjunta, comunicação e informações sobre cada um desses contextos.

O autor assim assinala quatro tipos de interconexões possíveis entre a casa e a escola, sendo elas: *participação multiambiente*; *ligação indireta*; *comunicações interambientais*; e o *conhecimento interambiente*.

A *participação multiambiente* ocorre por meio da interconexão entre dois ambientes, ou seja, quando a pessoa desenvolvente participa de atividades em mais de um ambiente, a título de exemplo, quando a criança passa seu tempo tanto em casa quanto na creche. Esse tipo de participação pode ser definido como uma rede social direta ou de primeira ordem entre os ambientes dos quais a pessoa participa. Tal exemplo ainda pode ser chamado de vínculo primário, quando a pessoa entra em um novo ambiente, como a creche/escola. As outras pessoas que participam desse ambiente são chamadas de vínculos suplementares, como a mãe da criança que participa das reuniões de pais (Bronfenbrenner, 1996).

A *ligação indireta* ocorre quando a mesma pessoa não participa ativamente de ambos os ambientes, mas ainda assim podem ser estabelecidas conexões entre eles, através de uma terceira pessoa, que servirá como *vínculo intermediário* entre as pessoas de um e de outro ambiente. Nessa situação, os participantes dos dois ambientes não estão se encontrando mais face a face, no entanto, continuam sendo membros de uma rede social, designada nessa configuração como rede de segunda ordem. Como por exemplo, a mãe que trabalha e não pode participar dos encontros de pais na creche, descobre o que acontece nesses encontros por terceiros (Bronfenbrenner, 1996).

As *comunicações interambiente* referem-se às mensagens transmitidas de um ambiente para outro, cuja intenção é informar as pessoas do outro ambiente. Essa comunicação pode ocorrer de várias maneiras, são exemplos: face a face, conversas telefônicas, correspondências entre outras. Além disso, a comunicação pode ser unilateral ou em ambas as direções (Bronfenbrenner, 1996).

O *conhecimento interambiente* refere-se à informação ou experiência que um ambiente possui sobre outro. Essa compreensão pode ser adquirida tanto por meio de comunicações interambientes quanto por fontes externas aos ambientes, como por exemplo, por famílias que tomam conhecimento de situações da escola por meio de notícias veiculadas em redes sociais (Bronfenbrenner, 1996).

Bronfenbrenner (1996) ainda distingue que o potencial desenvolvimento de um ambiente aumenta e é ampliado se a transição da pessoa - sua inserção em um novo ambiente - não se dá de forma solitária, mas sim acompanhada por uma ou mais pessoas com quais

participa em contextos anteriores (exemplo: pais e/ou mãe que acompanham a criança na creche).

O terceiro nível de ambiente ecológico, denomina-se de ***exossistema***, e engloba as ligações e os processos entre dois ou mais contextos, nos quais em um deles, a pessoa em desenvolvimento não está presente, no entanto, nele ocorrem eventos que influenciam os processos do seu contexto imediato (no microssistema). No caso das crianças pequenas, podem ser exemplos de exossistema: o local de trabalho dos pais, a rede de amigos dos seus pais e entre outros (Bronfenbrenner, 2011).

Para Bronfenbrenner (2011), a importância do exossistema pode ser compreendida em dois sentidos: I) primeiro, embora não contenha a pessoa em desenvolvimento, esse contexto pode envolver outros significantes em sua vida, a título de exemplo, a possibilidade de os pais apresentarem um desempenho efetivo na educação dos filhos dentro da família dependerá das exigências dos papéis, do estresse e do apoio advindo de outros ambientes; e II) segundo, o exossistema, também pode sofrer influência de instituições sociais, que tomem decisões os quais podem influenciar as condições de vida da família. Como por exemplo, o autor cita a redução do nível de renda máxima para que uma família possa se tornar elegível para pleitear uma vaga na creche. As mães que não conseguem a vaga, têm de parar de trabalhar para que elas mesmas cuidem dos/as filhos/as.

O nível mais externo do ambiente ecológico é o ***macrossistema***. Sua definição inspira-se nos postulados de Lev Vygotsky, especialmente em sua teoria da evolução "sócio-histórica da mente". Bronfenbrenner (2011, p. 113) estabelece, a partir dessa influência, que "o potencial para o desenvolvimento individual é definido e delimitado pelas possibilidades de uma determinada cultura em um certo momento histórico". Em outras palavras, essa ideia significa que em um contexto microssistêmico particular como a sala de aula, sua estrutura, o conteúdo do contexto e as formas do processo de desenvolvimento que ocorrem em seu interior, em parte são definidos e limitados pela cultura.

Bronfenbrenner (2011, p. 176) define o contexto de macrossistema como:

> [...] padrão global de características do micro, meso e exossistema de determinada cultura, subcultura ou contexto social mais amplo, em particular os sistemas instigadores de desenvolvimento de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades estruturais, opções de curso de vida e os padrões de intercâmbio social que são imersas em cada um desses sistemas. O macrossistema pode ser definido

> como um modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo.

Conforme descrito, o macrossistema engloba todos os níveis da ecologia do desenvolvimento humano de ordem inferior: micro, meso e exossistema, como também influencia as interações entre si. Esse sistema ainda envolve padrões globais da cultura, subcultura, microinstituições, como o governo federal e as políticas públicas (Lerner, 2011), bem como os sistemas de crenças e estilos de vida da sociedade (Bronfenbrenner, 2011). Cabe mencionar que esses padrões de vida funcionam de forma similar entre os sistemas de menor ordem, em que grupos específicos de pessoas são expostos. Como por exemplo, dentro de uma determinada cultura ou subcultura, ambientes de um determinado tipo se assemelham mesmo sendo diferentes (Bronfenbrenner, 2011).

IV) *Tempo*

Na teoria bioecológica, Bronfenbrenner (2011, p. 116), compreende que o processo do desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado com a dimensão do *Tempo*, visto que a preocupação central da referida teoria é a "a natureza da continuidade e de mudança na estrutura biológica e psicológica de cada um dos seres humanos" durante o ciclo da vida.

Assim, o *Tempo* ocupa lugar de notoriedade na teoria bioecológica, sendo referido pelo autor como modelo de *Cronossistema*. Através do delineamento do Cronossistema, é possível identificar experiências e eventos particulares que influenciam no desenvolvimento da pessoa, bem como os efeitos que essas experiências e eventos produziram ao longo do seu ciclo de vida (Bronfenbrenner, 1994). São exemplos de modelo de Cronossistema: "mudanças ao longo da vida na estrutura familiar, no status socioeconômico, no emprego, no local de residência ou no grau de agitação e capacidade da vida cotidiana" (Bronfenbrenner, 1994, p. 40).

Bhering e Sarkis (2009) fundamentadas nas ideias de Bronfenbrenner, distinguem que o conceito de *cronossistema* considera ainda o aspecto temporal relacionado às transições que vivemos durante o ciclo da vida, as quais se apresentam em dois tipos: I) *normativas* que englobam eventos habituais do curso da vida, como a entrada na escola, a puberdade etc.; e II)

não-normativas, que são eventos não esperados, como o divórcio, a separação dos pais e a mudança de endereço. Desse modo, essas transições podem servir como forças que impulsionam a mudança desenvolvimental, a título de ilustração, a entrada da criança na creche, pode provocar mudanças nas atitudes e expectativas da relação da família com a criança.

No modelo bioecológico, o *cronossistema* aparece em três níveis sucessivos: *micro*, *meso* e *macrotempo*. O *microtempo* compreende a continuidade ou a descontinuidade de episódios contínuos dos processos proximais, como por exemplo, as atividades que as crianças desenvolvem com as professoras ou seus pares na instituição de educação infantil. O *mesotempo* refere-se à periodicidade desses episódios em episódios de tempos mais amplos, como dias ou semanas. O *macrotempo*, por sua vez, focaliza eventos de mudanças no âmbito da sociedade, tanto dentro como através das gerações, na medida em que influencia ou é influenciado pelos processos e resultados do desenvolvimento ao longo do ciclo da vida (Bronfenbrenner; Morris, 2007).

Conforme descrito ao longo deste tópico, o modelo teórico metodológico de Bronfenbrenner, introduz uma possibilidade de pesquisa em que a pessoa em desenvolvimento é vista e compreendida a partir dos contextos que vive e as respectivas relações/interações que neles acontecem, além de considerar a frequência de tempo no qual o sujeito está exposto a um processo proximal específico e ao ambiente (Bhering; Sarkis, 2009).

A discussão do próximo tópico se concentra nas concepções de família sob a ótica de diferentes perspectivas teóricas.

3.2 PENSANDO SOBRE FAMÍLIA(S)

Segundo Prado (2013, p. 12), “a palavra ‘família’, tanto no sentido popular quanto em dicionários, refere-se a pessoas aparentadas que geralmente residem na mesma casa, como pai, mãe e filhos. Abrange, ainda, aqueles do mesmo sangue, ascendência, linhagem, estirpe ou admitidos por adoção”.

Recorrendo ao conceito de família construído pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estática (IBGE), encontramos a seguinte definição: um conjunto de pessoas ligadas por

parentesco ou dependência doméstica que convivem e residem em uma mesma unidade domiciliar (PNAD, 1992, 1993, 1995, 1996 *apud* Oliveira, 2022).

Diante das concepções descritas acima é possível observar, especialmente, distinções no que se refere à organização das famílias que são constituídas por uma variedade de possibilidades. Em vista disso, este tópico intenta reunir considerações acerca da temática família(s) sob diferentes perspectivas: social, demográfica, psicológica, histórica, antropológica, filosófica; cujo objetivo é compreender como esses contextos de desenvolvimento das crianças se apresentam e se organizam atualmente.

Na clássica obra francesa: *"História Social da Criança e da Família",* o historiador Philippe Ariès (1981), por meio de fontes iconográficas (arte e documentos escritos), oferece-nos valiosas informações acerca de aspectos históricos e sociais da família europeia e as suas transformações. Esta historiografia mencionada torna-se importante para o debate em virtude da influência de ideias europeias na constituição da família brasileira conforme veremos adiante.

Ariès (1981) a partir de alegorias iconográficas atesta que até o século XVII, na Europa, a vida era vivida no coletivo, e que essa densidade social não deixava espaço para uma vida privada e intimista da família, que tinha função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e do nome. O autor também assinala que esse movimento de vida coletiva implicava no desconhecimento do sentimento de família, enquanto consciência e valorização dessa instituição. Sentimento esse que passa a ser retratado pela iconografia a partir do século XV, com cenas da vida em família, e que gradualmente vai progredindo ao representar em suas ilustrações maior grau de afetação entre os seus membros. Importa sublinhar que, inicialmente, esse sentimento novo emerge nas classes mais abastadas, e estende-se a outras camadas a partir do século XVIII (Ariès, 1981).

Segundo Ariès (1981), essa transformação na família fez com que ela deixasse de ser primariamente uma instituição focada na transmissão de bens e nomes, assumindo um papel mais voltado para as dimensões moral, espiritual e afetiva entre seus membros. Em paralelo a essa mudança, que se desdobra a partir do século XVII, houve uma alteração significativa nas relações com as crianças. Anteriormente vistas com menos interesse devido às condições demográficas da época, os laços com os pais passaram a ser mais estreitos, cujas principais preocupações se voltaram para a saúde e a educação dos filhos.

Cabe frisar que a família do século XVII permanecia profundamente integrada a um contexto de grande sociabilidade. Essa característica a diferencia da família conjugal moderna do século XVIII, a qual, inicialmente restrita às classes mais abastadas (burguesia e aristocracia), exibia traços marcantes, como mais reservada em sua intimidade, formando um núcleo isolado da sociedade e composta apenas por pais e filhos. Além disso, houve um crescimento do poder do marido, e a total atenção do grupo familiar passou a ser direcionada aos cuidados com as crianças (Ariès, 1981).

Ainda sobre a família conjugal moderna, Ferry (2008) centrado em uma perspectiva de cunho filosófico, em seu livro: "*Famílias, amo vocês: política e vida privada na era da globalização*", assinala que os valores da vida privada, na Europa, influenciados pela história da família moderna, fundada no sentimento e no casamento por amor, ocasionaram uma reviravolta na relação público/privado. O autor comenta que nos anos 1990 e 2000, a sociedade europeia sem perceber, passou "[...] progressivamente das famílias a serviço da política (como no caso das guerras) a uma política a serviço das famílias" (Ferry, 2008, p. 75). Isso significa que a política passou a priorizar e servir às necessidades e valores da vida privada. Ferry (2008) ilustra essa reviravolta ao observar que discussões frequentes sobre educação, segurança, saúde e habitação, embora sejam questões coletivas, têm sua origem na intimidade da vida privada.

Conforme Ferry (2008), a lógica do individualismo provocada pela globalização e a modernização, além de constituir desdobramentos egoístas, também tem levado a esfera do privado a tornar-se o grande negócio do público de amanhã. Outro efeito destacado pelo autor, colocado em marcha pela família moderna, é a intensidade dos laços familiares, especialmente, nos últimos dois séculos. Ferry (2008), por exemplo, comenta que o afeto dos pais pelos filhos, mais do que nunca, são mais profundos, e os pais tendem a ficar angustiados diante das ideias de realizações futuras dos filhos.

As ideias de Ariès (1981) e Ferry (2008) sobre a mentalidade da família conjugal moderna europeia nos convidam a explorar a literatura sobre a história da família no Brasil e suas particularidades. Nesse sentido, os estudos de Ana Scott (2018), Eni Samara (1987), Angela Almeida (1987) e Del Priore (1999) oferecem importantes contribuições, ao evidenciar as diversas transformações ocorridas nas famílias brasileiras em termos de valores, configurações e papéis de seus membros, com impactos diretos nas formas de cuidado e educação das crianças.

Apesar das diversas transformações familiares, como indicado nos estudos mencionados, Scott (2018) observa que, por um longo período, a família brasileira teve como

referência os valores patriarcais do período Colonial. Esses valores, influenciados pelos ideais da Igreja Católica, defendiam uma estrutura familiar (composta por parentes e agregados) submetida à figura masculina do *pater-familias* (pai/marido). Corroborando essa perspectiva, Almeida (1987) descreve como a estrutura da família patriarcal, com sua ética dominante subjacente, difundiu-se e influenciou todas as demais formas de organização familiar.

No tocante a família patriarcal, Almeida (1987) a representa como uma família rural, escravista, poligâmica, a célula básica da sociedade brasileira, por atravessar as esferas social e individual, como no campo da política, nas relações de trabalho e poder e nas próprias relações interpessoais dos indivíduos.

Em sua pesquisa sobre a história da família no Brasil, Samara (1987) contrapõe o modelo idealizado da família patriarcal brasileira, popularizado pelos estudos de Gilberto Freyre. A autora argumenta que essa estrutura familiar genérica, baseada nos ideais da família portuguesa, acabou sendo empregada para caracterizar toda a família brasileira, o que resultou na invisibilidade da pluralidade de organizações familiares existentes. Sobre a pluralidade das famílias, Del Priore (1999, p. 9) comenta que também no passado, assim como a família patriarcal, existiram na mesma época, outras noções de família, como "famílias pequenas, famílias de solteiros e viúvos, famílias de mães e filhos sem pais, famílias de escravo".

Retomando a pesquisa de Samara (1987), a autora também tece considerações acerca da condição feminina no passado, visto que estudos publicados na década de 1980 e analisados pela autora, mostram imagens femininas que por vezes divergem das destacadas pelos parâmetros convencionais do patriarcado (submissa ao marido e restrita ao lar). Como exemplo disso, Samara (1987) assinala que apesar da existência de um aparato legal sobre a dominação masculina, experiências retratam que a partir do século XVIII, casamentos arranjados pelas famílias são desfeitos e as mulheres divorciadas são responsabilizadas pela tutela dos filhos, como também conquistam parte do patrimônio que lhe compete.

Os ideais da família patriarcal começam a ser questionados a partir da virada do século XX, com a difusão de discursos da modernidade e o surgimento de um novo padrão familiar: a família conjugal moderna. Segundo Scott (2018), esse modelo valoriza o amor romântico, a intimidade e a privacidade do lar, contrapondo-se ao espaço público. Seu núcleo é composto por pai, mãe e filhos. Essa nova configuração familiar também impôs novas expectativas à mulher, que passou a ser vista como inteiramente dedicada ao lar, uma esposa afetiva e zelosa com a criação e educação dos filhos; o homem, por sua vez, mantinha-se como o provedor da

família (Scott, 2018). Contudo, para Almeida (2018), essa organização familiar revela a continuidade de certos valores da família patriarcal.

Desse modo, a família conjugal moderna, com sua inspiração nos padrões europeus, consolidou-se como o novo modelo para as classes dominantes no Brasil. Contudo, assim como observado por Ariès (1981) em relação à Europa, esse padrão de família não se estabeleceu com a mesma relevância em toda a sociedade brasileira, que é caracterizada por sua vasta diversidade e acentuadas desigualdades.

Tratando-se dos dias atuais, Scott (2018) comenta sobre uma família mais democrática, no que se refere à relação entre homens e mulheres, na medida em que ambos contribuem efetivamente para a manutenção da unidade doméstica, e buscam valorizar e respeitar as vontades e interesse dos filhos.

Scott (2018) distingue que diferente do passado em que a família exercia o papel soberano no que concerne a educação e a formação das crianças, nos dias de hoje, devido ao trabalho feminino fora do lar, a escola e os meios de comunicação também detêm essa responsabilidade. A autora ainda enfatiza maior reconhecimento de poderes de decisão da mulher na família, as quais se apresentam com mais voz, são mais ativas e detém poderes de escolhas quando se trata dos filhos.

Ainda sobre as crianças, Prado (2013) ressalta a intervenção do Estado, no que diz respeito aos pais e filhos. No caso do nosso país, leis como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, imprimem orientações e responsabilidades das famílias acerca dos cuidados e educação das crianças. A autora também destaca que cabe aos pais a grande parcela de decisão sobre os filhos, bem como a família, é única em seu papel de sociabilidade e desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Adentrando em aspectos antropológicos, psicológicos e demográficos da família brasileira, Oliveira (2022), em pesquisa recente sobre formas de participação das crianças em seus contextos familiares, apresenta um arcabouço teórico que aborda tais tessituras. A autora, apoiando-se nos estudos do campo da antropologia (Fonseca, 2004) e da psicologia (Dessen; Polonia, 2007; Nogueira; Ribeiro, 2014) ressalta que as últimas décadas do século XX mostraram a existência de uma enorme diversidade de dinâmicas familiares, desmistificando assim a existência de um único modelo de família, a família nuclear (ou conjugal moderna), composta por pai, mãe e filhos e com papéis sociais entre si bem definidos.

Com o intuito de conhecer como as famílias brasileiras se configuram na atualidade a partir de uma perspectiva demográfica, Oliveira (2022) recorre aos dados do censo demográfico brasileiro, realizado em 2010 pelo IBGE. Tais dados revelam que as unidades domiciliares recenseadas apresentam diferentes características de convivência, identificando-se oito tipos de arranjos familiares: família nuclear, família monoparental feminina, família monoparental masculina, família homoafetiva, família recomposta, família estendida, família monoparental estendida e família monoparental masculina estendida.

Em dados recentes, mais especificamente em 2023, em conjunto as pesquisas correntes realizadas pelo IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD - Contínua), divulga que dentre as unidades domésticas ocupadas no território brasileiro, a configuração familiar mais encontrada foi a nuclear, correspondendo a 65,9% dos domicílios recenseados e sua estrutura consiste em um único núcleo formado por um casal, com ou sem filhos. Foram ainda consideradas como unidades domésticas nucleares, aquelas compostas por mães ou pais com filhos, denominadas também de monoparentais. Outros arranjos domiciliares encontrados, foram: unipessoal, composto por apenas um morador, correspondendo a 18% dos domicílios ocupados; seguido do arranjo domiciliar estendido, constituído pela pessoa responsável do domicílio com pelo menos um parente, correspondendo a 14,8% dos arranjos domiciliares; e por último, a unidade doméstica Composta, formada pela pessoa responsável com ou sem parente e mais um agregado, equivalendo a 1,3% dos arranjos domésticos (IBGE, 2024).

Os dados da PNAD Contínua de 2023 ainda revelam que dos arranjos domésticos recenseados, com a exceção do Unipessoal, os demais domicílios sofreram diminuição, quando comparado aos dados da PNAD Contínua de 2012, cujo percentuais eram: Unipessoal 12,25; Nuclear 68,3%; Estendida 17,9%; e Composta 1,6% (IBGE, 2024).

Essa variedade de configurações familiares apresentadas no censo demográfico do IBGE - 2010/2012/2024, também tem sido assinalada em diversos estudos do campo da psicologia, conforme apontado por Oliveira (2022) ao referenciar a pesquisa de Nogueira e Ribeiro (2014, p. 45): “[...] diferentes autores concordam com essa multiplicidade de modelos familiares que se apresentam: famílias divorciadas, recasadas, adotivas, monoparentais, homossexuais, chefiadas por homens ou mulheres [...] entre outras tantas configurações”.

De acordo com Oliveira (2022), a diversidade das organizações familiares é reflexo de questões sociais, econômicas e culturais, que também incidem em mudanças no interior das famílias. Como exemplo disso, a autora, recorrendo ao estudo de Araújo (2008 *apud* Oliveira,

2022), destaca o movimento feminista como um marco reivindicatório sobre a igualdade entre sexos, a defesa de ocupação das mulheres em outros espaços da sociedade e a discussão sobre a necessidade de pensar sobre novas formas de organizações da família - que passam a ser mais democráticas e incluem ainda modificações acerca do lugar que a criança ocupa em seu interior.

Importa sublinhar que as mudanças em relação ao lugar da mulher na família não aconteceram de forma homogênea, sendo preciso considerar fatores étnicos, socioeconômicos e territoriais (Scott, 2018). Oliveira (2022), com base em outros estudos, exemplifica outros aspectos que alteraram a família, como a intervenção do Estado. Isso inclui a legalização do divórcio e a criação de leis que asseguram os direitos de crianças e mulheres, culminando em importantes mudanças na estrutura familiar.

Recorrendo às ideias de Ferry (2008) sobre o reinventar do viver em família e a diversidade de configurações, destaca-se a transição do casamento por conveniência para o casamento fundado no amor. Este último, livremente escolhido pelos parceiros, elege o sentimento e a afinidade como elementos essenciais. Consequentemente, a separação entra em pauta quando essas prerrogativas emocionais e de afinidade se perdem (Ferry, 2008).

Somando-se a discussão, Prado (2013) destaca a intervenção do Estado nessas mudanças, apontando que desde 2018, o legislador tem buscado acompanhar de forma mais cuidadosa as transformações ocorridas na sociedade, as quais também implicam em mudanças na família e nos relacionamentos conjugais. A título de exemplo, pode ser citado, o reconhecimento do Supremo Tribunal Federal, em 2011, da união civil entre casais do mesmo sexo (Scott, 2018). Esse reconhecimento também coloca em debate a possibilidade desses casais adotarem crianças.

Oliveira (2022), a partir de diálogos com diferentes correntes teóricas como a psicologia, sociologia da infância, sociologia da família, antropologia e sociologia da educação, distingue que mesmo com as diferentes transformações no interior das famílias e as suas diferentes configurações, essa continua sendo a instituição responsável por garantir o desenvolvimento, a socialização e a subjetividade das crianças.

Bronfenbrenner (2011), fundamentado nas bases da psicologia do desenvolvimento humano, nos lembra que a criança está inserida em amplos círculos concêntricos (micro, meso, exo e macrossistema). Esses círculos englobam desde os objetos no ambiente (como a televisão) e as interações com outras pessoas, até a possibilidade de trabalho dos pais e a coesão da

comunidade. Todos esses aspectos influenciam o desenvolvimento da criança, que, portanto, não pode ser atribuído unicamente à família.

Somando-se a isso, embora o núcleo familiar ainda tenha a principal responsabilidade moral e legal sobre as crianças, a capacidade ou oportunidade de cumprir essas tarefas com responsabilidade pode ser comprometida. Isso ocorre porque pais e crianças, devido às mudanças nas condições de vida, já não passam tanto tempo juntos em situações que favoreçam essa formação (Bronfenbrenner, 2011). Nessa direção, o cuidado e a educação das crianças devem ser vistos e percebidos em meio a uma grande rede de sociabilidade, na qual diferentes atores/adultos estão implicados.

3.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história revela que o cuidado e a educação das crianças pequenas em nosso país durante muitos anos foram considerados atribuições exclusivas das famílias ou da comunidade de pertença da criança. Isso permite afirmar que a educação infantil como conhecemos hoje, sendo ela complementar às ações das famílias, é um fato recente (Bujes, 2001).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2015), a origem das instituições de educação infantil no Brasil se dá por influência e interesses diversos, merecendo atenção três forças: o campo médico-higienista, o jurídico-policial e o religioso.

Ainda conforme esse autor, as instituições pré-escolares de caráter assistencialista foram implantadas nas duas décadas iniciais do século XX, enquanto as creches caritativas são antecedentes à criação dos jardins de infância, sendo esses últimos orientados por modelos de outros países e voltados para filhos da elite (Kuhlmann Jr., 2015).

No que concerne às três influências que abarcam o atendimento assistencialista em creches e pré-escolas, a área médico-higienista atuava nas questões educacionais, marcando a década de 1870, e suas ações direcionavam-se ao combate à mortalidade infantil e à puericultura, difundindo normas de cuidado para com a infância e de comportamentos exigidos para a função materna. Já a influência jurídico-policial preocupava-se com a legislação trabalhista e criminal voltada à infância abandonada, cujo atendimento direcionava-se aos mais pobres, porém, não como direito, e sim como mérito daqueles que se mostravam mais subservientes. A igreja católica, por sua vez, atuava no controle das classes trabalhadoras, as quais deveriam sofrer e suportar sua condição de subalterna (Kuhlmann Jr., 2015).

Essas informações sobre as iniciativas no cuidado infantil também evidenciam dois tipos de serviço que se desenvolvem lado a lado, mas com objetivos e clientelas distintas (Haddad, 2006). Um deles, de caráter intencionalmente educativo, é dirigido às crianças mais favorecidas – o jardim de infância. O outro lado abrange instituições com funções sobretudo tutelares, destinadas a atender às necessidades básicas (alimentação, higiene, segurança) de crianças provenientes de grupos familiares em condições precárias de sobrevivência (Haddad, 2006). Na década de 1940 do século passado, diferentes órgãos passam a se responsabilizar parcialmente pelo atendimento das crianças, os quais atuaram de forma sobreposta e desarticulada em relação às questões voltadas à criança (Cruz, 2005; Kramer, 2006).

Dentre esses órgãos, chama a atenção a atuação do Ministério do Trabalho, que direcionava ações ao atendimento de crianças pequenas, especialmente em creches e no contexto da proteção ao trabalho da mulher (Campos; Rosemberg; Ferreira, 2001). No âmbito desse Ministério, a criança pequena pela primeira vez, aparece como objeto/preocupação do legislador nacional, com a Consolidação da Lei Trabalhista de 1943, no entanto, o foco da lei são apenas os(as) filhos(as) de trabalhadoras mulheres (Campos, 1999). Essa lei buscou resguardar o direito da mãe/funcionária a amamentar a sua criança, obrigando os estabelecimentos de trabalho a disporem de lugar apropriado para que essas guardassem, "[...] sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação" (Campos, 1999, p. 120). No entanto, pesquisas indicam que essa lei na prática foi quase inexistente, pois pouco se conhecia entre as mulheres trabalhadoras o seu cumprimento ou sua ampliação (Rosemberg, 1984; Kuhlmann Jr., 2000).

Outro ministério que merece atenção é o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), que em 1940 criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr), ocupando-se não apenas de creches, mas de todo o sistema escolar (Kuhlmann Jr., 2000). Esse departamento difundiu a concepção de creche como mal necessário, e suas ações pautavam-se na luta contra a mortalidade infantil, com propostas de cunho higienista e de preceitos à puericultura (Vieria, 2016). Esse órgão também buscava responder aos interesses de setores conservadores, atuando na normatização das famílias, em modelo nuclear e patriarcal, reforçando assim o lugar da mulher no lar e na sociedade (Vieira, 2016).

Observa-se que mesmo a creche sendo vista como equipamento destinado para os filhos de mulheres trabalhadoras, na prática, essa refletia "[...] uma preocupação voltada menos a liberar a mulher para o trabalho e mais a reforçar seu lugar no lar com os filhos (Haddad, 1991, p. 24).

Buscando avançar no caminhar da história, durante os governos militares o Estado brasileiro formulou uma política de intensa expansão de oferta de vagas para as crianças pequenas, configurando-se em um serviço de massa e com baixo custo (Rosemberg, 1999). Esse serviço se dava principalmente por meio de dois programas, ambos já extintos: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), vinculado ao Ministério da Educação Cultura, e o Projeto Casulo, ligado à Legião Brasileira de Assistência (LBA) (Cruz, 2005; Rosemberg, 1999; Haddad, 2015).

O Projeto Casulo quando foi lançado, em 1977, rapidamente se expandiu e ultrapassou inclusive a meta do atendimento às crianças no ano de sua implantação, e visava desenvolver atividades paralelas à orientação das famílias, pois acreditava-se que a baixa renda per capita teria provocado desequilíbrio e desintegração no seu interior (Kuhlmann Jr., 2000). Por intermédio do Mobral, em 1981 o MEC lançou e implantou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (Rosemberg, 1999), que tinha como ênfase a "[...] utilização de recursos da comunidade e o voluntarismo como modo de garantir uma expansão rápida e barata" (Haddad, 2015, p. 55).

Esses programas se apoiavam, ainda, numa concepção de educação compensatória, visando "[...] compensar supostas deficiências ou carências que as crianças pobres, que compunham a sua clientela, teriam" (Cruz, 2005, p. 142). Também receberam influência de agências internacionais e, além disso, eram defendidos pela ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola de problemas como o fracasso escolar (Kramer, 2006). Essa corrente, baseada na teoria da privação/carência cultural, enxergava as famílias como insuficientes nas práticas de criação dos filhos (Patto, 1992). Carvalho e Vianna (1994) argumentam que esse discurso científico baseado na privação cultural é a base para uma série de preconceitos relativos às populações mais pobres.

Ainda sobre a expansão da oferta do serviço de massa – o qual se orientou pela educação compensatória, que distinguiu as décadas de 1970 e 1980 como política nacional brasileira –, esse atendimento imprimiu às instituições infantis algumas marcas, como: baixo investimento; professores leigos e com salários reduzidos; espaços improvisados; material pedagógico precário; disseminação da pré-escola como solução para o fracasso escolar, entre outros aspectos (Haddad, 2015).

Em plena ditadura militar, mais especificamente no fim da década de 1970, esses programas foram questionados por novas ideias a respeito do cuidado e educação das crianças, que eram veiculadas pela eclosão de diferentes movimentos sociais, tendo destaque o

Movimento de Luta por Creches (MLC), oficializado em 1979 na cidade de São Paulo, no qual há o engajamento de diferentes mulheres da periferia (Haddad, 1991).

Esse movimento reivindicava a participação mais ativa do Estado na criação de uma rede pública de creches bem como a participação da comunidade na sua orientação e funcionamento. Mais tarde, a reivindicação pelo direito das crianças à creche e à pré-escola ganha outros espaços mais formalizados, passando também a ser pauta de luta de diferentes segmentos da sociedade civil, como a comunidade acadêmica, profissionais atuantes em programas pré-escolares e outros (Haddad, 1991). A pauta de reinvindicação da creche convergiu ainda para a luta travada por outros movimentos de base popular como o movimento protagonizado pelas feministas que traziam para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família e a defesa da responsabilidade de toda a sociedade pela educação das novas gerações (Campos, 1999).

Importa sublinhar que o impacto desses movimentos sociais, em um primeiro momento, incide mais diretamente sobre o setor social, cujos órgãos são instados a darem resposta às reivindicações dos diferentes movimentos, sendo então construída uma rede de creches para atender a população mais empobrecida (Campos, 1999). Mas é preciso considerar também que em partes do Brasil, por exemplo, no estado do Rio de Janeiro, quem assume a expansão das creches é o setor de saúde.

A expansão dos serviços destinados para as crianças pequenas marca o início dos anos 1980, e em seus primeiros diagnósticos foi observado um quadro dramático desse atendimento na maioria das creches em virtude de uma enorme dedicação de alguns serviços, enquanto outros apresentavam complicadas estruturas técnicas em muitas agências oficiais, apresentando uma baixa qualidade, representando uma ameaça ao desenvolvimento integral das crianças (Campos, 1999). O fortalecimento de uma subárea da educação, nos anos 1980, buscava integrar creche e pré-escola no mesmo campo temático, fazendo com que as lutas travadas pelas mulheres juntamente com o campo educacional, trouxessem para o debate novos sentidos, passando a ser colocado em primeiro plano o desenvolvimento da criança (Campos, 1999).

A pressão de diferentes setores feita à Assembleia Constituinte resultou na aprovação de importantes reinvindicações no texto da Carta Constitucional de 1988 (Haddad, 1991). Dentre essas conquistas, destacam-se: o artigo 208, inciso IV, que definiu como dever do Estado

o "[...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos"[15] (Brasil, 1988); e o artigo 7.º, inciso XXV, que estabeleceu esse atendimento como um direito de pais e mães trabalhadores, urbanos e rurais, "[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas"[16] (Brasil, 1988).

Saltos importantes foram dados para a educação das crianças a partir da aprovação da Constitucional de 1988, como a inserção de creches e pré-escolas ao âmbito dos direitos educacionais, representando um grande passo para a superação do caráter assistencialista que predominou os programas destinados às crianças de 0 a 6 anos no país (Campos; Rosemberg; Ferreira, 2001; Haddad, 2016). Outro ponto que chama a atenção é que, além da consolidação do direito de todas as crianças à educação, essa também é abalizada como um direito das famílias (Carvalho; Guizzo, 2018) e não mais destinada apenas à mãe pobre que precisa trabalhar. Com isso, a educação das crianças deixa de ser uma responsabilidade única e exclusiva das famílias e passa a ser compartilhada com a esfera pública – o Estado.

Sobre esse direito, Bobbio (2004) lembra que uma coisa é falar dos direitos do homem, esses sempre novos e cada vez mais extensos e justificados, outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva, que ultrapasse as palavras e se cumpra na prática. Também merece atenção que o Estado de direitos abre caminhos para a democracia, e assim para relações mais democráticas, que buscam romper com o autoritarismo e as relações verticalizadas. No entanto, essa democracia só se realiza quando os direitos do homem são protegidos e efetivamente reconhecidos (Bobbio, 2004).

Na prática, a tradução das definições legais conquistadas com a promulgação da Constituição de 1988 é atravessada por uma conjuntura política e econômica que tem como base reformas de cunho neoliberal, as quais afetaram as políticas sociais destinadas aos mais pobres (Campos, 1999). Em decorrência disso, as conquistas advindas com a Carta Magna passam a ser encaradas como entraves às reformas, ocasionando um enxugamento nas políticas de cunho social e direcionando o foco para programas de eficiência que focalizam determinados segmentos da população, opondo-se às políticas universalistas (Campos, 1999).

---

[15] Essa redação foi alterada pela Emenda Constitucional n.º 53/2006, que dispõe "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade". BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. p. 124.

[16] A mesma Emenda Constitucional n.º 53/2006 traz outra alteração: "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas" (Idem, 2016, p. 19).

Anos mais tarde o que foi explicitado na Carta de 1988 repercutiu na elaboração e implantação de outros dispositivos legais que incidem sobre o debate da educação infantil. É o caso da LDB, Lei n.º 9.394/96, aprovada em 1996 (Brasil, 1996). Nessa lei são materializadas as conquistas no campo da educação infantil demarcadas na Constituição de 1988.

Com a LDB/1996, a educação infantil passa a ser concebida como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade (Brasil, 1996). A única diferença entre esses dois segmentos compreende a idade das crianças, definida pela própria LDB. No passado, quase sempre a creche se destinava às crianças de 0 a 6 anos ou mesmo as com mais idade, enquanto as pré-escolas sempre se voltaram para o atendimento das crianças acima de 3 e 4 anos (Kuhlmann Jr., 2000).

Ainda no que toca à LDB, no seu Artigo 29, destaca-se que a finalidade da educação infantil consiste no "[...] 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). Essa lei coloca em destaque a função da educação infantil com ação complementar às famílias. Sobre a complementaridade, algumas interpretações foram localizadas na literatura. Por exemplo, Daniela Guimarães (2012), aponta que a complementaridade pressupõe parceria, encontro e diálogo, ações que se contrapõem à ideia de substituição, disputa de lugar, poder e saber, nas relações com as crianças. No entanto, segundo a autora, o cotidiano das instituições de educação infantil continua sendo marcado pela distância com as famílias.

Reforçando o contraponto à ideia de substituição anotada por Guimarães, Tiriba (2001) indica que essa definição legal reorienta as relações entre creches e famílias, coloca as duas instituições como responsáveis pela formação da criança, altera na creche a função dos adultos em relação às crianças que não é substituir os cuidados maternos, mas oferecer a elas tudo o que necessitam para que se desenvolvam plenamente, objetivo que só pode ser alcançado por meio de uma aliança entre os adultos a qual é tecida no dia a dia das instituições.

Didonet (2010) partindo da compreensão de que a educação da infância não é realizada apenas em estabelecimentos especializados, mas que também se inicia no lar, com a convivência entre a família e com outras crianças, explana que a complementaridade da educação das crianças nos estabelecimentos de educação infantil não é apenas um suplemento por se tratar de algo diferente e novo para as crianças em todos os aspectos: na socialização, nas suas diferentes formas de expressão etc. Nesse sentido, o autor ressalta que a expressão que

reforça a ação da família poderia ser substituída pôr “em complementação e acréscimo à experiência educacional em sua família e comunidade” (Didonet, 2010, p. 26).

Para Haddad (2015), essa complementaridade deve ser entendida como uma responsabilidade social sobre a criança e pela legitimação de espaços de socialização infantil para além do âmbito familiar. Segundo a autora, “[...] essa compreensão é necessária para a solidificação de um sistema de educação infantil que integra, efetivamente, o cuidado e a educação” (Haddad, 2015, p. 61) em uma ação compartilhada entre família e instituição infantil que se dá via poder público.

Em pesquisa realizada por Silva e Luz (2019), as autoras evidenciam que a regularidade de comunicação e troca de informações entre instituição educativa e famílias se constitui para os pais como imprescindível à complementaridade do cuidado e educação infantil. E essa complementaridade transcorre em dimensões espaços-temporais que extrapolam os muros da escola e se estendem ao âmbito familiar suscitando em crianças e pais sentimentos como confiança, segurança e bem-estar. São exemplos de como essa complementaridade se revelou do ponto de vista dos pais, apontado pelas autoras: no aspecto econômico, em virtude do acesso da criança à creche e da liberação da mãe para o mercado de trabalho; e na continuidade de ações de cuidado em casa e na unidade educativa (Silva; Luz, 2019).

Algumas das ideias descritas sobre complementaridade destacam interações com as famílias e as práticas a serem vivenciadas com as crianças, além disso, outras destas transcorrem essa articulação para outros espaços-tempos como a responsabilidade perante a criança entre família e poder público e a possibilidade de apoio às famílias.

3.4 A RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS: REFLEXÕES A PARTIR DO CAMPO DE ESTUDOS

Este tópico objetiva aprofundar a discussão sobre a relação entre instituições de educação infantil e famílias a partir do diálogo com diferentes autoras que têm se dedicado a estudar esta temática, sendo elas: Haddad (1991/2016; 1997; 2006), Vitória (1999), Maistro (1999), Cruz (2001), Maranhão e Sarti (2007), Silva (2012), Guimarães (2012) e Monção (2015).

O tópico possibilita ainda o retorno ao debate sobre as tensões observadas na revisão sistemática da literatura (seção II) no que concerne ao relacionamento entre os adultos na

educação infantil (famílias e profissionais), pois grande parte dessas tensões vêm sendo sinalizadas em pesquisas no campo da educação infantil desde a década de 1980. Assim, busca-se identificar e discutir os determinantes desses tensionamentos suas causas, explicações e as possíveis saídas.

Conforme apontado por Vitória (1999; 2017), a relação entre educadoras e famílias no Brasil começou a ser questionada a partir da década de 1980. Essa problematização surgiu em virtude de práticas que impediam um contato mais próximo entre educadoras e pais. Os encontros restringiam-se ao portão, e a entrada das mães na instituição acontecia em raros momentos, ocorrendo apenas em eventos como festividades, e em algumas creches, no período de inserção das crianças nesse novo contexto.

Fundamentada nos estudos de Rosemberg (1983) e Haddad (1991/2016), ambos realizados na década de 1980, Vitória (1999) argumenta que os questionamentos em torno da relação entre educadoras e famílias na creche residiam em diferentes aspectos, tais como: seu caráter autoritário; a falta de transparência do trabalho realizado; o sofrimento das mães por não conhecer às condições da educação e cuidado de seus filhos; as queixas frequentes entre mães e educadoras; e os reflexos dessas relações mal resolvidas no comportamento das crianças.

O trabalho de Haddad (1991/2016), realizado entre os anos 1981 e 1986 e citado por Vitória (1999), descreve a experiência da autora na direção de uma das primeiras creches municipais da rede pública de São Paulo. É importante mencionar que esse período histórico foi marcado por um intenso engajamento político nacional que pressionava o Estado pela oferta e manutenção de creches públicas. A obra aborda a transição de um modelo de creche substituto materno que reproduzia padrões de conduta familiar para um modelo compartilhado do cuidado, socialização e educação da criança em ação complementar à família (Haddad, 1997).

Como um dos pontos críticos da obra, destaca-se a relação entre creche e família, que era marcada por distância e falta de reconhecimento mútuo. Os contatos entre as profissionais da creche e as famílias eram predominantemente caracterizados por reclamações, ciúmes, competições, hostilidade e julgamentos, especialmente no que se referia à saúde e higiene das crianças. As famílias reclamavam das roupas que se perdiam, quedas e resfriados frequentes das crianças; a creche, por sua vez, incomodava-se com as roupas sujas que as crianças vinham de casa, suas sacolas incompletas e os piolhos na cabeça.

Haddad (1991/2016) situa a origem desses conflitos em uma complexa teia de questões sociais, profundamente interligadas à origem e concepção da creche (do século XIX nos países do hemisfério norte, e sua aparição no Brasil no século XX), e às visões de família e maternidade. A autora destaca a vinculação da creche à ideia da falta da família, cujas práticas se baseavam nos comportamentos desviantes das crianças ou de suas famílias; suas práticas influenciadas pela herança assistencialista e filantrópica, onde a creche se justificava apenas em caso de necessidade para crianças pobres e abandonadas; a responsabilidade exclusiva da família no cuidado e educação da criança, impulsionada pela idealização de um modelo família normativo, que privilegia a criança e se caracteriza por laços afetivos estreitos e uma reorganização de papéis entre seus membros; e a ideia de que o desenvolvimento da criança é prejudicado pela separação da mãe, influenciada por correntes da psicologia. Segundo a autora, essas diferentes concepções predominavam na creche (campo de pesquisa), consolidando relações fortemente estabelecidas, práticas absolutas e regras quase intransponíveis o que acabava por negar a própria identidade da creche, das profissionais e das famílias.

Ao revisitar essa obra na sua pesquisa de doutorado (Haddad, 1997), a pesquisadora aprofunda a discussão sobre a transição do modelo de creche "substituto materno" para um "modelo compartilhado" de cuidado e educação com a família. Para isso, a autora se apoia na teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, destacando que essa transição sofreu influência tanto de forças externas à creche quanto de mudanças em seu próprio interior. Em relação às forças externas, destaca o contexto histórico em que a obra se situa, ganhando destaque a presença mais ativa do Estado na oferta de creches públicas, a crescente participação feminina no mercado de trabalho e o surgimento de novos papéis de gênero que geraram pressão social, exigindo maior atuação estatal na responsabilidade pelo cuidado e educação da criança e, consequentemente, uma redefinição da relação entre família e poder público (Haddad, 1997).

A transição para o modelo "compartilhado" na creche foi impulsionada por confrontos de conceitos do macrossistema, conforme a autora destaca. Ideias sobre infância, família, maternidade e, principalmente, sobre o papel do Estado na responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças foram debatidas inicialmente com as profissionais da creche campo de pesquisa e depois às mães. Esses confrontos geraram diálogos, novos entendimentos e a conscientização dos valores e atitudes das profissionais e famílias. Embora não sem conflitos, essa conscientização progressiva culminou na transição de práticas e formas de conceber e praticar a creche. Anteriormente centrada no modelo "substituto materno", a creche passou a

reconhecer a pluralidade das famílias e as crianças em seu próprio direito. Essas mudanças de concepções, originadas no macrossistema, impulsionaram transformações em outros níveis ecológicos inferiores da creche, como no micro, meso e exossistema.

No exossistema essa experiência impulsionou a introdução de um conjunto de novas regras e normas. Essas medidas visaram promover flexibilidade, diversidade e continuidade do serviço, alinhando-o às necessidades das novas concepções de criança e família. No mesossistema, a autora menciona que essas mudanças impulsionaram transformações na relação com as famílias. Antes constituída por uma relação vertical, fechada, de dominação e substituição, passou a ser guiada por uma proposta de parceria, com a criação de instâncias de comunicação para a escuta de seus valores e expectativas. Na esfera do microssistema, no que toca às crianças, as mudanças significaram a promoção de sua autonomia e independência; as famílias vistas em sua potencialidade no desempenho de seu papel parental, mas que precisa de apoio para conciliar responsabilidade familiar com o trabalho; e a afirmação do papel das profissionais. Segundo Haddad (1997), o reconhecimento do direito à creche a legitima tanto no campo da educação e socialização da criança quanto permite resgatar suas qualidades como um espaço de apoio às famílias e de promoção do desenvolvimento da criança.

Conforme comentado, o período histórico que marca a experiência acima relatada no Brasil é pela luta do direito à educação e ao cuidado das crianças para além do âmbito familiar. Um ano mais tarde, a Constituição Federal de 1988 é promulgada e demarca transformações significativas na concepção da creche que passou a ser reconhecida na legislação como direito da criança e opção das famílias (Brasil, 1998).

Retomando os trabalhos de Haddad, em 2006 a autora aprofunda a discussão sobre a transição entre o modelo “substituto materno” (de déficit) centrado na falta da família para o modelo “compartilhado” (de direito) que reconhece a educação e o cuidado da criança como uma responsabilidade compartilhada entre família e sociedade. O referido trabalho diz respeito a uma pesquisa realizada no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em que são abordados por Haddad (2006) os desafios, as possibilidades e as armadilhas a serem percorridos por países desenvolvidos e em desenvolvimento para a implantação de serviços que integrem cuidado e educação infantil. Essa integração tem como objetivo a superação das tensões entre família e sociedade e a legitimação da educação infantil com um compromisso de duplo papel: social e educacional.

Assim, a autora propõe uma terceira via emergida por uma mudança de paradigma que remove inconsistências e considera as qualidades existentes dos serviços de educação infantil, adicionando novos elementos os quais atribuem sentido dinâmico e evolucionário ao todo. Esse novo elemento consiste na legitimação da socialização das crianças em contextos extrafamiliares, colocando em visibilidade a responsabilidade do cuidado e educação da criança, ao mesmo tempo como questão pública e privada, transitando assim de um "modelo déficit – fragmentado" para um "modelo de direitos humanos – integrado" (Haddad, 2006). De acordo com a autora essa mudança de paradigma envolve:

> - uma redefinição da relação entre público (Estado) e privado (família) nos assuntos relativos à infância;
> - o reconhecimento do direito da criança de ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que o da família;
> - o reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança;
> - o reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que, juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança (Haddad, 2006, p. 532).

O alcance dessas redefinições, segundo a autora, exige do Estado a responsabilidade ativa sobre os assuntos relacionados ao cuidado e à educação infantil, preocupando-se com todos os aspectos que os envolve tais como: população-alvo (seletividade x universalidade), faixa etária (focalização de faixa etária x todas as crianças), financiamento dos serviços (torna esse acessível), tipos de serviços oferecidos (serviços uniformes e limitados que acompanham o funcionamento do modelo de escola formal x leque de possibilidades, com escolhas de ofertas e flexibilidades quanto ao período e horário de funcionamento), perfil e formação dos profissionais (predominância feminina x ambos sexos), diretrizes pedagógicas (criança fragmentada x criança como um todo) e envolvimento dos pais (ações esporádicas e fontes de recursos x reconhecimento como parceiros valiosos com direito de participar e a instituição como rede social de apoio) (Haddad, 2006). São colocadas assim em relevo as possibilidades a serem perseguidas para a mudança de paradigma que rompe com um modelo deficitário/fragmentado e visa um modelo de direitos integrado.

Esse paradigma como modelo de direitos integra o cuidado e a educação infantil e consiste ainda para as famílias um apoio importante ao seu funcionamento, pois promove:

> [...] possibilidades de socialização de seus membros e o intercâmbio de experiências, ajuda a combinar atividade profissional e responsabilidade familiar e otimiza a habilidade dos pais de exercerem seu papel. Constitui um mecanismo com grande potencial para promover coesão social, ao oferecer às famílias carentes oportunidades de construir redes de apoio. Favorece a igualdade de gênero e o combate à desigualdade social (Haddad, 2006, p. 541).

O valor central da abordagem acima referenciada está no compromisso com as crianças e depende ainda da sinergia de atenção conjunta no acolhimento de suas necessidades e das necessidades das famílias (Haddad, 2006) às quais se expressam de diferentes formas, o que pode ser observado nas possibilidades acima descritas. São desafios para a implantação dessa abordagem: garantir a dupla função das instituições de educação infantil, social e educacional; a cooperação entre diferentes setores (educação, saúde, trabalho e bem-estar), na garantia de uma política integrada e entre outros (Haddad, 2006).

Vitória (1999), em pesquisa realizada em 1997 sobre a relação entre instituições de educação infantil e famílias, aponta novas questões para reflexão, especialmente, destacando o novo contexto em que essas relações são gestadas, a creche como direito, o que legitima o compartilhamento do cuidado e educação da criança entre família e sociedade. Seu trabalho ainda converge com Haddad (1997) ao destacar que essas relações são mediadas especialmente pelas representações que as educadoras e as famílias constroem sobre a criança, a creche, a mulher, a maternidade e a educação infantil.

Vitória (1999) neste trabalho distingue que a função social da creche tem passado por profundas transformações para desfazer a herança de "mal necessário" e responder às novas demandas da sociedade que tem precisado de sua ajuda na tarefa de educar as crianças. Um exemplo dessas novas demandas é a garantia do direito à educação em creches e pré-escolas, assegurado pela Constituição Federal de 1988. A autora destaca que, apesar dessas determinações legais, concepções sociais mais arraigadas persistem. Uma dessas concepções é a crença de que a separação da mãe pode prejudicar o desenvolvimento da criança. Adicionalmente, Vitória (1999) destaca a concepção de maternidade atrelada à função principal da mulher, e que nesses casos, a creche é vista como uma alternativa para aquelas que não podem cumprir plenamente esse papel. Segundo a autora, essa concepção vem sendo modificada lentamente, impulsionada pelos movimentos feministas, a legalização do aborto e uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho.

Nesse cenário, a autora menciona as mudanças na relação entre educadoras e famílias dentro das creches. Enfatiza que à época da publicação de sua pesquisa em 1999, o processo de abertura dessas instituições às famílias vinha ocorrendo, embora não sem dificuldades. Segundo a autora, isso se devia ao fato de ser um fenômeno relativamente recente, não havendo assim uma cultura estabelecida de interações entre as duas instituições. Vitória (1999) identifica como um dos principais determinantes da continuidade dos conflitos, por parte da creche, a qualificação profissional das educadoras (devido ao seu baixo nível escolar) e suas práticas

assentadas na ideia de “substituta da mãe”. Por outro lado, as mães ao deixarem seus filhos na creche, experimentavam uma mistura de culpa (devido à pressão social para assumir a responsabilidade sobre a criança) e alívio (pois a creche representa uma ajuda essencial para lidar com as tarefas diárias do lar e do trabalho). Esses determinantes também foram sinalizados na pesquisa de Haddad (2011), realizada 11 anos antes dessa publicação.

O trabalho de Vitória (1999) destaca a formação e qualificação profissional das educadoras como uma questão para se pensar a relação com as famílias. Esse debate, embora em voga na época da publicação do estudo, não era um elemento novo, já que a baixa qualificação dessas profissionais caracterizava os serviços de creche no Brasil desde a década de 1980, conforme apontado no trabalho de Haddad (2016/1991).

Nesse sentido, a autora defende a ideia de que a formação inicial e continuada das educadoras de creche deve constituir-se como elemento favorável para o estabelecimento e a manutenção de um bom relacionamento com as famílias, a partir de um projeto de formação, que deve ser guiado pelo entendimento da creche como uma instituição prestadora de serviço, cujos objetivos são o cuidado e a educação das crianças.

Em publicação de 2017, Vitória (2017) revisitou os resultados de sua pesquisa de mestrado, realizada 38 anos atrás, sobre a relação entre creche e família. Ela ressaltou a contínua atualidade da discussão, dada a persistência dos desafios nessa relação no cotidiano das creches. Importa mencionar que os resultados dessa pesquisa foram produzidos antes da publicação da LDB – Lei n° 9.394/96.

No estudo original de 1997 a autora investigou as representações das educadoras de duas creches sobre as mães/famílias, destacando a necessidade de um trabalho contínuo na creche para o desenvolvimento dessas relações, ponderando a influência da formação inicial e continuada das educadoras no trabalho com as famílias, considerando suas concepções sobre família, creche, criança e educação infantil.

A pesquisa foi realizada em duas diferentes creches. Uma delas com histórico de investimentos significativos na formação inicial e continuada das educadoras, atendendo uma população com condições socioeconômicas melhores que a segunda, que apresentava menor investimento na formação das educadoras e atendia exclusivamente famílias de baixo nível socioeconômico. Os resultados da pesquisa revelaram que em ambas as creches as educadoras apresentaram comentários sobre a importância da troca de informações com as famílias, enquanto as educadoras da creche com mais investimentos na formação destacaram mais

expectativas sobre a continuidade do cuidado e educação em casa, as educadoras da outra creche levantaram mais justificativas que levam as mães a não conseguirem esta continuidade. Foi ressaltado também ressentimentos em relação à falta de envolvimento das famílias, tanto em relação aos filhos quanto ao trabalho da creche. Apesar das evidentes diferenças entre as creches e suas educadoras, os resultados do estudo também indicaram que estas compartilham de uma mesma representação das mães, considerando-as com responsabilidade exclusiva sobre os cuidados e a educação dos filhos. Essa visão ainda vinha acompanhada de julgamentos sobre o eventual não cumprimento dessa tarefa pelas mães. Concepções que se fazem presentes desde a década de 1980 (Haddad, 2016).

Para Vitória (2017), esses dados evidenciam que, mesmo com os avanços da emancipação feminina e as mudanças nos papéis de gênero na sociedade e na organização das famílias bem como as transformações na creche pressionadas pela reprodução da força do trabalho feminino, representações idealizadas da maternidade persistem. Configurando-se como uma dificuldade central para que as educadoras assumam como parte de seu trabalho sua função mediadora na relação creche-família. Diante desses achados, Vitória (2017) argumenta que, a formação em serviço não garante totalmente o avanço de concepções enraizadas, apontando que esta deve ser acompanhada de outras medidas administrativas, como investimento nas suas condições concretas de trabalho.

Maistro (1999) em pesquisa realizada na mesma época da pesquisa de Vitória (1999), em 1997, em uma creche pública da rede municipal de Florianópolis, apontou a existência de um “muro de isolamento” na relação entre creche e família. Este isolamento se manifestava de ambos os lados: os pais, em grande parte, preferiram o silêncio com o “nada a reclamar” motivados, segundo a autora, pelo medo, pela vergonha, pelo preconceito, pela discriminação e pela possível perda da vaga da criança. Do lado da creche, havia recorrentes queixas sobre a não participação das famílias e algumas educadoras reconheceram a existência de uma política de exclusão em relação a elas. Essa dinâmica, segundo a autora, era influenciada pela visão hegemônica da família nuclear como padrão ideal que gerava crenças e expectativas no cotidiano da creche. A autora destacou que as famílias eram frequentemente descritas com termos negativos como “não são” ou “não fazem” em virtude da pobreza. Outro aspecto dos desencontros nessa relação residia nas divergentes expectativas sobre o papel da creche: as educadoras revelaram receio em assumir a função do cuidar em detrimento do pedagógico, enquanto percebiam que as famílias concebiam a creche como um “depósito” para os filhos enquanto trabalhavam.

Diante desse cenário, Maistro (1999) aponta como um dos caminhos a formação continuada das educadoras da creche que deve possibilitar reflexões sobre o próprio trabalho e acerca das concepções de criança e de famílias. Com o objetivo de promover a ressignificação da identidade profissional, a diminuição dos preconceitos em relação às crianças e suas famílias e a reflexão de novas práticas. A autora sinaliza ainda que essas ressignificações consolidam um novo ponto de partida para a creche, em consonância com a visão que esta deve complementar o cuidado e a educação das crianças em colaboração com as famílias. Ao mesmo tempo que coloca essa instituição a serviço da sociedade.

Para responder aos novos ditames da Constituição Federal de 1988 foi homologada em 1996 a LDB (Lei nº 9.394/96), conforme já referenciado no tópico anterior. Nesta Lei, a educação infantil é estabelecida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). As demais pesquisas apresentadas a seguir foram realizadas sob a vigência dessa lei a qual introduziu como elemento novo para se pensar a relação instituição de educação infantil-família o termo "complementaridade".

Em pesquisa realizada em 1998, Cruz (2001) investiga uma creche comunitária em Fortaleza/CE – instituição que representava a quase única oportunidade de creche em período integral na cidade. O estudo buscou capturar as percepções e opiniões de professoras e famílias sobre esse serviço. Segundo Cruz (2001) a relação entre creche e família ocorria em breves contatos nos momentos de entrada e saída das crianças ou em reuniões mensais ou semestrais, as quais contavam com baixa participação dos pais. A autora comenta ainda que nas creches comunitárias, via de regras, as famílias eram chamadas a contribuir com o trabalho voluntário, executando afazeres braçais, cuidados básicos relativos à criança, preparação de alimentos e limpeza da creche. Essa contribuição das famílias para Cruz (2011) caracterizava-se meramente com a execução de ordens e não como compreensão de parceria.

A autora também identificou que a visão de algumas professoras sobre as famílias era predominantemente negativa, classificando-as como problemáticas, alcoólatras, ignorantes e violentas. Outras profissionais, revelaram ambiguidade, descrevendo-as: "são mães solteiras, carentes, mas tem umas que são compreensíveis" (Cruz, 2001, p. 54). Unanimemente, as professoras participantes do estudo apontaram que a procura pela creche se dava devido à pobreza já que estar na creche garantia a alimentação dos filhos. Para as famílias, a função da creche era vinculada à necessidade do trabalho, ao mesmo tempo que muitas percebiam que

seus filhos ampliaram os conhecimentos, não colocaram defeito na creche e apontaram que a instituição já fazia tudo o que deveria fazer e que eram agradecidas por isso.

A prática profissional das professoras, conforme os achados de Cruz (2001), é constituída a partir de suas experiências pessoais, advindas de fragmentos de discursos dos rápidos cursos ou orientações pedagógicas que recebiam e de ideias difundidas pela ideologia dominante de pessoas pobres e de família, no que toca hábitos, ideias, necessidades e organização. Importa sublinhar ainda que a formação inicial destas era muito precária ainda, com a maioria possuindo apenas o ensino fundamental. A autora defende assim a ideia de oportunidades de formação, em especial, para as professoras por atuarem diretamente com as crianças. Essa formação, segundo Cruz (2001), deve ser guiada por informações que busquem ampliar as habilidades desses profissionais, ressignificar suas concepções de crianças e famílias, bem como em torno dos objetivos e estratégias da educação infantil. Essas concepções, novamente, emergem como elementos mediadores na relação com as famílias, um ponto já destacado desde a década de 1980 como nos estudos de Haddad (2016) e Vitória (1999).

Maranhão e Sarti (2007) apresentam dados de uma pesquisa realizada pelas autoras entre novembro de 2001 e janeiro de 2003, em uma creche pública localizada na Zona Sul do município de São Paulo. Na pesquisa, as autoras discutem a relação entre famílias usuárias e profissionais da creche no processo de compartilhamento do cuidado infantil, mais especificamente, alimentação e higiene das crianças a partir dos pontos de vista das professoras, famílias e das próprias crianças. O "cuidado" cotidiano na creche é discutido pelas autoras com base na promoção da saúde das crianças o que inclui atividades que também integram sua educação como os momentos de "acolher, alimentar, limpar, confortar, proteger, consolar e prover ambiente lúdico e interações que lhe propiciam situações de aprendizagem sobre si mesma, o outro e a cultura onde está inserida" (Maranhão; Sarti, 2007, p. 258).

Em relação ao aspecto da alimentação, os achados da pesquisa revelaram negociações para a substituição da mamadeira por outro alimento; compreensões por parte das mães que a convivência coletiva contribuía para a ampliação do repertório alimentar das crianças. Com a superação das dificuldades vividas na transição alimentar da casa para a creche, as famílias elogiaram a alimentação da creche, a diversidade do cardápio e a higiene na preparação da comida. Ainda no aspecto da alimentação, foram observados conflitos devido à restrição alimentar das crianças.

No tocante à higiene, Maranhão e Sarti (2007) observaram que as profissionais da creche associavam esses cuidados à ideia de limpeza. Os conflitos com as famílias, segundo as profissionais, surgiam devido à falta de asseio das crianças, frequentemente atribuída ao descuido materno e à pobreza material. As autoras também destacaram que os cuidados com os corpos e o descompasso de perspectivas incluíam ainda a atenção à estética, adornos e adereços usados pelas famílias para proteger as crianças. Novamente a falta aparece como um dos determinantes que incide na relação com as famílias, que vem sendo acenado desde a década de 1980 (Haddad, 1991/2016).

A partir dos achados da pesquisa, Maranhão e Sarti (2007) comentam duas dimensões que subjazem nos conflitos em torno do processo da alimentação: a sensibilidade em conhecer o significado desse ato para as famílias e o reconhecimento de suas diferenças culturais, as quais, segundo as autoras, precisam ser ao menos reconhecidas, caso não possam ser plenamente acolhidas e incorporadas. Em relação aos conflitos da higiene, revelaram-se posturas disciplinares por parte das profissionais da creche, associando-se à moralização dos costumes. No caso de negligência por parte das famílias, Maranhão e Sarti (2007) alertaram para um trabalho conjunto com as famílias, visando discutir esse cuidado no processo de construção da identidade das crianças.

Para as autoras, o compartilhamento desses cuidados requer das profissionais preparo e disposição para a escuta de crianças e famílias, na construção de reflexões "sobre o que seja o melhor cuidado e a melhor educação para esses grupos específicos, em seu contexto histórico, social e cultural (Maranhão; Sarti, 2007, p. 268).

Guimarães (2012), em pesquisa realizada em 2011 em uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro, apresentou tensões e caminhos na relação entre instituição de educação infantil e família. Uma das tensões identificadas pela autora, consistia na distorção de papéis vivido pelas educadoras entrevistadas que, devido ao convívio prolongado com as crianças em virtude do período integral, sentiam-se legitimadas no lugar das famílias. Apoiando-se em Nunes (2000), Guimarães (2012) comenta que a identidade da professora de educação infantil se constitui no limiar entre os papéis de mãe, faxineira e professora. Isso tem implicações diretas na identidade da própria instituição.

Outra tensão evidenciada pela autora é o antagonismo nessa relação. Por um lado, as educadoras reconhecem a sobrecarga da demanda do trabalho das famílias, por outro, sentem-se superiores aos seus saberes, pressupondo que as famílias são incapazes de acompanhar e favorecer o desenvolvimento dos filhos. A autora associa esses desencontros às raízes históricas

das instituições de educação infantil e ao contexto em que a creche surge compreendida como: "[...] um 'mínimo social', um lugar destinado para uma população em situação de subordinação" (Guimarães, 2012, p. 94). Isso porque, por um lado, é destinada às crianças pequenas e dependentes dos adultos e, por outro, às mulheres pobres e trabalhadoras.

Nesse contexto, Guimarães (2012) apresenta caminhos estratégicos para superar a petrificação e o distanciamento das famílias nas instituições de educação infantil bem como a desqualificação delas por parte das profissionais. Para a autora, o trabalho institucional, no que toca às famílias, deve ser sistematicamente planejado, avaliado, discutido e reorientado.

Silva (2012;2014) é outra autora que tem contribuído significativamente com as discussões no Brasil sobre a relação entre instituições de educação infantil e família. Em duas de suas publicações a autora apresenta reflexões resultantes de uma pesquisa iniciada em 2007 em duas unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte, enfocando, especificamente, o compartilhamento do cuidado e da educação das crianças com as famílias.

No estudo publicado em 2012, Silvia (2012) busca compreender os sentidos que educadoras e mães de crianças de 0 a 2 anos, que frequentam a unidade de educação infantil, atribuem a essa etapa da educação. Os achados da pesquisa indicaram que as profissionais reconheciam as crianças como sujeitos de direitos, sendo o direito à educação infantil o mais importante. Concebiam essa etapa da educação como um serviço educacional que engloba elementos específicos relacionados à faixa etária das crianças e à função de apoio às famílias. Contrariamente a essa visão, quando duas educadoras do berçário, em entrevista, são questionadas como essas referências enfatizadas traduzem-se nas práticas com as crianças, elas as definem a partir de uma percepção da falta, tanto em termos de desenvolvimento quanto de condições familiares. Além disso, as educadoras entrevistadas associaram suas práticas com as crianças a características maternas. Chama atenção ainda que a diretora e a coordenadora da unidade educacional pesquisada, apesar de demonstrarem uma visão ampliada da educação infantil, também a associaram à ideia de substituição da família especialmente quando essa cumpre o tempo integral, por exemplo, ao manifestar as dificuldades das famílias em cumprirem determinadas regras da instituição, em especial, os horários. Silva (2012) explica essas visões contraditórias, apontando que, embora os avanços legais e os conhecimentos teóricos da área tenham chegado às professoras como referências, eles se apresentam de forma genérica, não favorecendo às educadoras a oportunidade de desconstrução de estereótipos em relação às famílias, às mães, às crianças e mesmo das funções de educação infantil nos primeiros anos.

No tocante às perspectivas de três mães participantes da pesquisa, elas expressaram gratidão às professoras pelo cuidado e carinho dedicados aos filhos, teceram considerações que demonstraram confiança nas educadoras, justificando pelo fato de "também serem mães" - percepção mantida mesmo para aquelas que não o são. Além disso, as mães ao se verem diante das práticas das educadoras, apontaram parâmetros de avaliação das suas próprias vivências junto aos filhos.

O segundo estudo de Silva (2014), publicado em 2014, focaliza o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil, expandindo assim aspectos discutidos na pesquisa anterior. É importante sublinhar que os pontos de vista apresentados provêm de mães cujos filhos não frequentam instituições de educação infantil. Conforme a autora, a confiança e a possibilidade de escolha da instituição de educação para os filhos estão interligadas. No entanto, nas instituições de educação infantil públicas, a escolha é apenas parcialmente exercida, sobretudo por famílias que dependem exclusivamente dessa alternativa. Isso se deve à limitada oferta de vagas frente à demanda e às normas de acesso.

Os achados deste estudo mostram que a escolha da creche pelas mães é guiada pelas condições da instituição e pelas ações das professoras. Como por exemplo, a presença de duas professoras por grupos de crianças tranquiliza as mães por acreditarem que a vigilância mútua reduz riscos para as crianças. Outras mães destacam insegurança inicial que é superada pela observação das ações das professoras. As mães também revelam possíveis riscos na contratação de uma pessoa para estar no ambiente doméstico com a criança; e indicações da creche por pessoas conhecidas. A formação e o profissionalismo da equipe nas instituições públicas e o trabalho pedagógico desenvolvido também são fatores determinantes na escolha da unidade de educação infantil.

Outros relatos mostram que em alguns casos as mães mobilizam crenças em relação às professoras para neutralizar os receios da separação com os filhos como, por exemplo, destacam que as professoras são mães, fazem o que gostam, estão na unidade educativa por opção e não apenas como bico e estão atentas às crianças em grau mais elevado que as próprias mães. Silva (2014, p. 269) aponta que os depoimentos das mães "revelam a permanência de imagens de cuidadora e de educadora muito próximas daquelas que originalmente se associaram às educadoras nas creches".

Silva (2014), tomando como base as ideias de Santos (2013), enfatiza que adotar a questão da confiança como um processo conjunto entre famílias e educadores, pode nos conduzir à instituição de práticas que ajudem os adultos (educadores e famílias) a focar suas

energias em compreender melhor as experiências das crianças, tanto na instituição educativa quanto em casa. Além de que, para a autora, a confiança constitui-se em um principal fator da qualidade das experiências das crianças no ambiente institucional e familiar.

O estudo de Monção (2015), realizado em um centro de educação infantil da rede municipal de São Paulo entre 2010 e 2011, aborda a percepção de educadoras e famílias sobre o processo de compartilhamento da educação de crianças pequenas. A autora aponta que o compartilhamento da educação das crianças situa-se em dois âmbitos: nas políticas públicas, no que se refere ao papel do Estado na universalização e garantia da qualidade da educação infantil; e nas práticas cotidianas dessas instituições, que se manifesta na construção de uma cultura de diálogo e negociação entre educadoras e famílias sobre a educação das crianças.

A análise dos dados revela que as famílias percebem a educação infantil como espaço de cuidado e educação, além de lhes possibilitar realizar outras tarefas como trabalhar fora ou cuidar da casa. O compartilhamento da educação e do cuidado das crianças é encarado com tranquilidade apesar do reconhecimento de diferenças na forma de educar as crianças nas duas instituições. Também foi observado nos depoimentos das mães um sentimento de que a instituição educa melhor, especialmente em função da restrição de tempo enfrentada pelas que trabalham. Contudo, o estudo também identificou desafios no compartilhamento do cuidado e da educação das crianças pelas famílias, manifestado em ocorrências como episódios de mordidas entre as crianças, sumiço de roupas e objetos, falta das professoras e questões ligadas à saúde e à higiene das crianças (como piolho, corte das unhas, mochilas com roupas sujas). Esses conflitos também foram objeto de tensão na pesquisa de Haddad (1991/2016), realizada 24 anos antes da publicação desse estudo.

As professoras, por sua vez, apontam em suas compreensões a coexistência de diferentes concepções de educação infantil, as quais marcam essas instituições ao longo da história, são exemplos: a instituição como espaço educacional; ideias vinculadas à concepção de substituta da família, especialmente, quando fazem referência às mães que trabalham ou quando destacam que a instituição oferece melhores condições para as crianças do que as famílias. Contundentemente, criticam o caráter assistencialista da educação infantil, justificando sua postura com base em atitudes inadequadas das famílias e da política pública. Como ilustração, as professoras destacam as férias coletivas e o recesso de julho que, à época da pesquisa, não eram prerrogativas da instituição. Os conflitos com as famílias surgem da percepção de que elas desvalorizam a unidade educativa, manifestando-se no cotidiano por meio do descumprimento de regras e da falta de provisão de recursos básicos para a saúde e higiene das

crianças, além da compreensão de que os pais transferem responsabilidades sobre as crianças para a instituição. Segundo a autora, as professoras enfrentam dificuldades em compartilhar a educação das crianças com as famílias, principalmente devido à falta de diálogo, tornando a resolução de muitos problemas ainda mais desafiadora.

Para a autora, o processo de inserção das crianças na instituição educativa representa um desafio tanto para as famílias quanto para as educadoras que é agravado pela carência de políticas institucionais de apoio. Considera ainda a saúde das crianças como um tema de tensão entre famílias e professoras. Diante disso, defende a necessidade de uma política integrada e intersetorial na primeira infância. Segundo a autora, os resultados da pesquisa evidenciam uma clara distância entre o que a legislação prevê e o que é praticado no cotidiano da unidade educativa no que se refere ao compartilhamento da educação das crianças.

Como um ponto comum evidenciado em algumas das pesquisas apresentadas, destaca-se a persistência de concepções negativas das profissionais sobre as famílias, frequentemente vistas pela "falta", o que gera tensão na relação entre instituição-família. Essa problemática, já presente no trabalho de Haddad (1991/2016) originado na década de 1980, continua relevante. Apesar dos avanços legais e teóricos, as concepções idealizadas e estereotipadas sobre a família persistem, conforme demonstram estudos realizados em décadas mais recentes, como Maistro (1999), Cruz (2001), Guimarães (2012), Silva (2012), Monção (2015) e Vitória (2017).

Outras pesquisas (Vitória, 1999; Guimarães, 2012; Silva, 2012; Monção, 2015) mostram concepções sejam de professoras ou de famílias sobre a imagem da instituição infantil como "substituta materna", remontando à década de 1980 (Haddad, 1991/2016). Nessa perspectiva, as tensões entre instituição-família residem na valorização da relação exclusiva entre mãe e filho, levando a creche a ser um terreno de comparação com a mãe e gerando nelas um sentimento de culpa por não criarem os filhos (Haddad, 1991/2016).

Três pesquisas apontam a formação das educadoras como um caminho possível para construir relações mais saudáveis com as famílias, como sugerem Vitória (1999, 2017), Maistro (1999) e Cruz (2001). Contudo, como lembra Vitória (2017), a formação por si só, não garante a transformação de concepções enraizadas, sendo necessários outros investimentos.

As diferentes pesquisas mencionadas ainda revelam que leis aprovadas nem sempre significam mudanças, inclusive, não apenas mudanças na prática, mas também de concepções e mentalidades, especialmente no que toca a função da educação infantil, o reconhecimento da pluralidade de famílias, de maternidade e de criança.

3.5 O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO E CUIDADO DAS CRIANÇAS COM AS FAMÍLIAS: OLHARES PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste tópico pretende-se conhecer como o compartilhamento da educação infantil e cuidado das crianças com as famílias se desdobra e é posto nos documentos políticos e orientadores de creches e pré-escolas, tendo como ponto partida a LDB/1996, que regulamenta a educação brasileira, e define a educação infantil com função como complementar às ações das famílias (Brasil, 1996). Objetiva-se, ainda, identificar como as famílias estão situadas/aparecem nesses documentos.

Além da citada LDB (Brasil, 1996), os outros documentos escolhidos para a discussão são: a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018).

A apresentação desses documentos selecionados foi organizada em pequenas subseções. Cada uma se refere a um documento e é constituída por informações como: breve contextualização do contexto em que fora elaborado e publicado; objetivos apontados; e discussão acerca dos excertos localizados que sinalizam orientações/menções/proposições sobre o compartilhamento da educação e cuidado das crianças com as famílias. A identificação desses trechos nos documentos se deu pela busca de algumas palavras-chave, sendo estas: "famílias, pais, mães e responsáveis". Logo depois, cada documento foi lido por completo a fim de compreender o contexto em que as palavras-chave foram empregadas.

3.5.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996

O primeiro documento que integra esta discussão é a LDB (Brasil, 1996), que regulamenta os princípios constitucionais relativos à educação brasileira (Craidy, 2008). Cabe destacar, uma vez mais, que o período da implantação e aprovação da LDB foi marcado por novas concepções de Estado e de políticas sociais, sendo as políticas sociais não mais vistas como hegemônicas como ocorria no período da implantação da Carta Magna, fato decorrente de razões econômicas e demográficas que permearam a década de 1990 (Rosemberg, 2008). Para Campos (1999), a LDB reflete a contradição entre uma série de conquistas advindas com

a promulgação da Carta de 1988 e a introdução de dispositivos que abrem caminhos para o retrocesso.

Conforme ainda já comentado, com a LDB/1996 a educação infantil passa a integrar o sistema de ensino ao lado dos demais níveis da educação e apresenta, em seu Art. 29, a função da educação infantil e público-alvo: "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).

A lei considera, assim, que as crianças devam receber nos contextos de creches e pré-escolas, cuidado e educação, sem distinção, com vistas a garantir o seu desenvolvimento integral (Craidy, 2008), o qual deve ser realizado em ação complementar à família e à comunidade.

Em continuidade à análise do texto da lei, logo no seu início, Art. 2.º, é destacado que "A educação, dever da família e do Estado [...]" (Brasil, 1996) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. Desse modo, ratifica-se o descrito no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 sobre a responsabilidade pela educação: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 2016, p. 123).

O Título III, nomeado "Do direito à educação e do dever de educar", exprime dois deveres dos pais: o primeiro, zelar junto com o Estado pela frequência da criança à escola – Art. 5.º, inciso III (Brasil, 1996); e o segundo é efetuar a matrícula da criança a partir dos quatro anos de idade[17], Art. 6.º (Brasil, 1996), o qual apresenta alterações no estabelecido pela Carta de 1988, pois o que antes era um direito conquistado e opção de escolha das famílias, a matrícula das crianças de 4 anos se torna obrigatória, estabelecendo-se com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 59/2009 (Carvalho; Guizzo, 2018).

O Título IV da LDB refere-se à organização da educação nacional, em que o tema relacionado as famílias aparece três vezes; no primeiro momento, é atrelado aos estabelecimentos de ensino, que são incumbidos perante a Lei de "[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola", Art. 12,

[17] Também merece atenção a Emenda Constitucional n.º 53/2009, que redefiniu a faixa etária atendida na educação infantil, que passou a ser de 0 a 5 anos.

inciso VI (Brasil, 1996); o segundo, incluído ainda nesse artigo, traz a responsabilidade de informar pai, mãe e/ou responsáveis sobre a frequência, o progresso da criança e a execução da proposta pedagógica da escola, Art. 12, inciso VII (Brasil, 1996). No terceiro momento, o Art. 13, inciso VI, encarrega os docentes a colaborarem "[...] com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade" (Brasil, 1996).

De acordo com Resende e Silva (2015), o inciso VII do artigo 12 faz inferência para a regulamentação de um de um nível da relação entre escola-família, enquanto os artigos 12 e 13 preconizam que independentemente da demanda por parte da comunidade, as interações escola-família constituem-se em uma atribuição legal da instituição educativa.

Os excertos da LDB comentados apontaram deveres da família e da unidade educativa, sendo que essa última tem como responsabilidade criar canais de comunicação com as famílias, assim como incentivar sua participação na instituição. A ideia de complementaridade posta na LDB/1996 abre caminhos para espaços e diálogos contínuos que visem trocas acerca das experiências das crianças nos diferentes ambientes que participa; bem como aponta responsabilidade compartilhada perante a criança. Também coloca em evidência a necessidade de conhecer as crianças e suas famílias, que são diversas e plurais, têm interesses e necessidades distintas

Sabendo-se ainda que essa lei repercutirá na criação de outros dispositivos orientadores de creches e pré-escolas, considera-se interessante ater-se em como a ideia de complementaridade é esmiuçada/contemplada nos demais documentos que integram este tópico, assim como é descrito o papel das instituições educativas, uma vez que legalmente essas são incumbidas de se integrarem com as famílias das crianças.

3.5.2 A Política Nacional de Educação Infantil – PNEI/2005

O documento denominado "Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (PNEI)" tem como finalidade estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação infantil, assim como fomentar o processo democrático na implantação das políticas públicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos. Sua elaboração é fruto da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Comitê Nacional de Educação Infantil e de debates com diferentes atores da sociedade ligados à área (Brasil, 2005).

Lima e Silva (2015), ao tecer comentários sobre o processo de elaboração da PNEI, destaca que esse documento incorpora questões importantes para a educação infantil, as quais vinham sendo debatidas na época de sua elaboração pelos atores estatais e não estatais, refletindo assim consensos em seu conteúdo.

Logo na introdução, o documento reafirma o descrito na Carta de 1988 (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996) sobre o dever do Estado de viabilizar e implantar programas que garantam às crianças o seu desenvolvimento integral e vida plena, de modo a complementar a ação da família (Brasil, 2005). Ainda na introdução, é possível observar um panorama histórico de lutas e conquistas políticas para o campo da educação infantil, bem como o empreendimento de discussões acerca da concepção de criança como capaz e criadora, o acesso e o direito das crianças à creche e à pré-escola, a qualificação desse serviço e o cuidar e educar como ações indissociáveis a serem desenvolvidas com as crianças. Chamam a atenção as características da identidade e do papel dos profissionais da educação infantil, que segundo a PNEI têm atuação complementar ao papel das famílias (Brasil, 2005).

No tocante às diretrizes assinaladas pela PNEI, as famílias aparecem em dois momentos; no primeiro, ligadas à função da educação infantil que "[...] é diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas", (Brasil, 2005, p. 17). Já no segundo momento, as famílias aparecem ao lado das especificidades das crianças com necessidades especiais, sendo afirmada a importância do "[...] atendimento educacional especializado mediante avalição e interação com a família e a comunidade" (Brasil, 2005, p. 17).

Nos objetivos propostos pela PNEI, o termo famílias é mencionado uma única vez e orienta para o fortalecimento das relações entre instituições de educação infantil e famílias e/ou responsáveis pelas crianças (Brasil, 2005). Nas metas, as famílias também são citadas uma vez, em parágrafo que firma a criação de programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 a 6 anos, oferecendo-lhes até mesmo outros tipos de assistência:

> Estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, pela saúde e pela assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 6 anos, **oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema** (BRASIL, 2005, p. 21, grifos nossos).

No campo das estratégias, a PNEI instiga a formulação de duas estratégias de ações que envolvam as famílias das crianças. A primeira diz respeito a programas que visem fortalecer as funções distintas das famílias e da instituição no que concerne ao cuidado e à educação das

crianças. A segunda consiste em apoiar momentos de formação para as famílias e comunidades, os quais devam oportunizar o acompanhamento de seus filhos(as) (Brasil, 2005).

Como recomendações, a PNEI ressalta que a prática pedagógica na educação infantil deve considerar os saberes produzidos no cotidiano dos diferentes atores da educação infantil: pais, crianças, comunidade, professores(as) e outros profissionais. Além disso, recomenda que esses atores participem da elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas (Brasil, 2005).

Na PNEI, a educação infantil é enfatizada como direito das crianças, responsabilidade do Estado e complementar à ação das famílias. A sua função diferenciada e complementária às famílias, segundo a PNEI, implica a viabilização de mecanismos que permitam um contínuo diálogo com as famílias – as quais devem ser orientadas e apoiadas na tarefa de cuidar e educar suas crianças, inclusive em casos excepcionais, como a pobreza – e que lhes forneçam assistência financeira, jurídica e alimentar. O documento preza também que as famílias e os outros atores sociais que fazem parte da escola sejam vistos com vez e voz na elaboração das políticas públicas e nas práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano das instituições infantis (Brasil, 2005). Acentua-se que o descrito na PNEI sobre a função da educação infantil como diferenciada da família busca reafirmar a identidade dos contextos de educação infantil, que tem papel diferente das famílias, no entanto, atua em ação complementar a elas.

3.5.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009

Continuando as análises, o terceiro documento escolhido foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a). O debate sobre a formulação das DCNEI iniciou no ano de 1998, sendo aprovada a Resolução que a instituiu em 1999. No ano de 2009, essas diretrizes foram atualizadas pela Resolução CNE/CEB/MEC n.º 5/2009 (Brasil, 2009a). O processo de elaboração desse documento contou com contribuições de diferentes atores da sociedade, são exemplos: grupos de pesquisa e pesquisadores, ministério público, sindicato, entidades não governamentais, movimentos sociais, alunos vinculados ao curso de Pedagogia e outros (Brasil, 2010).

As DCNEI têm como objetivo "[...] orientar as instituições de educação infantil no planejamento de suas propostas curriculares, apontando um conjunto de princípios defendidos pelos diversos segmentos ouvidos no processo de sua elaboração" (Carvalho, 2015, p. 471).

Cabe destacar que essas diretrizes se constituem em um guia de caráter mandatório, ou seja, todas as instituições que ofertam a educação infantil devem obrigatoriamente contemplar suas orientações nas suas propostas curriculares e pedagógicas.

Esse documento estrutura-se em 13 (treze) artigos, os quais enfatizam, entre outros pontos: a concepção de currículo na educação infantil, de criança e proposta pedagógica; estabelece os princípios éticos, políticos, estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas; comenta sobre a avaliação na primeira etapa da educação; e coloca em destaque, ainda, os eixos que norteiam a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 (onze) meses, sendo estes as interações e a brincadeira.

Em relação às famílias, as DCNEI, ao destacar a concepção de proposta pedagógica, afirmam que as instituições de educação infantil devem garantir plenamente o cumprimento da sua função sociopolítica e pedagógica e para isso devem "[...] assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias", conforme o Art. 7.º, inciso II (Brasil, 2009a). Observa-se que, além de enfatizar a função sociopolítica e pedagógica dos centros de educação infantil, o documento apresenta um novo termo envolto na relação com as famílias, o "compartilhar".

Logo depois, o documento trata dos objetivos das propostas pedagógicas das unidades de educação infantil. Inicialmente, destaca que essas devem prever condições com espaços, tempos e materiais que assegurem "[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização", Art. 8.º, parágrafo 1.º, inciso III (Brasil, 2009a*)*. Esse artigo também ressalta "[...] a continuidade à educação tradicional oferecida na família" e sua articulação com "práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos na comunidade", Art. 8.º, parágrafo 2.º, inciso X (Brasil, 2009a). As DCNEI colocam em relevo que as propostas pedagógicas de educação infantil de filhos de ribeirinhos, agricultores, quilombolas e outros grupos devem ter vinculação à realidade dessa população e valorização dos seus saberes, conforme o Art. 8.º, parágrafo 3.º. No Art. 10, inciso III, é registrada ainda "[...] a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças" (Brasil, 2009a), como a transição entre a casa e a unidade educativa.

As DCNEI também orientam sobre a criação de procedimentos específicos para que as famílias conheçam o trabalho da instituição com as crianças, seu desenvolvimento e aprendizagem (Art. 10, inciso IV) (Brasil, 2009a).

Assim como a PNEI (Brasil, 2005), o processo de construção do texto das DCNEI (2009) se dá em meio a um contexto democrático, assentando-se assim em uma concepção de relações horizontais e nesse sentido orienta para que as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil criem/planejam espaços e tempos para que as famílias participem e sejam escutadas.

Recomenda como aspectos novos, para além dos já comentados em outros documentos analisados, a valorização das diferentes formas de coexistência das famílias, que devem ser respeitadas e contempladas nas ações promovidas pela instituição. Também merece atenção a criação de procedimentos específicos para informar/comunicar aos pais sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças. Identificou-se ainda nas DCNEI a preocupação com a continuidade entre os saberes adquiridos na casa e na unidade de educação infantil, os quais devem ser articulados e sistematizados com as práticas socioculturais da comunidade (Brasil, 2009a). Coloca-se assim em destaque o olhar para as "transições" vivenciadas pelas crianças.

Também chama atenção que assim como a PNEI (2005), as DCNEI (2009a) dão destaque à função da educação infantil, a qual é destacada nesse documento com função sociopolítica e pedagógica. Segundo o parecer das DCNEI, o cumprimento dessa híbrida função, sociopolítica e pedagógica, significa: em primeiro lugar, que o Estado deve assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças; em segundo lugar, reconhecer que creches e pré-escolas se constituem em estratégias de promoção de igualdade entre homens e mulheres; em terceiro lugar, promover o acesso aos bens culturais pelas crianças e as possibilidades de viverem suas infâncias; em quarto lugar, possibilitar que as crianças possam usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais; e, por fim, considerar que creches e pré-escolas são contextos de produção de novas formas de sociabilidade e subjetividades das crianças (Brasil, 2009a).

3.5.4 Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/2009

Em 2009 foram publicados os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, e sua elaboração esteve sob a coordenação conjunta do MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, com outras entidades representantes da sociedade. O documento se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, a qual deve ocorrer por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade (Brasil, 2009b).

A definição de qualidade abordada nesse documento é que essa pode ser concebida de diferentes formas, por exemplo, atrelada ao contexto social e econômico em que a escola está inserida, na compreensão sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; no caso específico da educação infantil incluem-se a responsabilidade coletiva pela educação das crianças e a forma como a sociedade define os direitos das mulheres (Brasil, 2009b).

Além disso, de acordo com o documento, o diagnóstico da qualidade de uma instituição de educação infantil precisa levar em consideração outros fatores, como os direitos fundamentais garantidos na Constitucional de 1988; o reconhecimento das diferenças de gênero, religião, cultura, etnicidade racial, da pessoa com deficiência; os valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, à legislação educacional brasileira; e os conhecimentos acerca de desenvolvimento infantil, cultura da infância, maneiras de cuidar e educar a criança em contextos coletivos, entre outros (Brasil, 2009b)

Destaca-se que, enquanto os Parâmetros Nacionais da Qualidade sintetizam os fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil (Brasil, 2018), os Indicadores traduzem e detalham esses parâmetros em indicadores operacionais, um instrumento para aferir e identificar os pontos fortes e fracos da instituição quanto à qualidade (Guerres-Zuco; Zanella; Coutinho, 2022).

No documento são definidas sete dimensões que devem ser consideradas na reflexão coletiva sobre a qualidade das unidades educativas, quais sejam:

> 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (Brasil, 2009b, p. 19-20).

Para a avaliação e a reflexão dessas setes dimensões o documento indica que os participantes (profissionais, comunidade e famílias) sejam divididos em sete grupos, um para cada dimensão. Cada grupo responde a questões aludidas ao tema da dimensão em posse, e suas respostas são baseadas em cores do semáforo. Logo depois, os grupos se desfazem e se juntam em um ambiente para socializar os resultados em plenária. No fim, o grande grupo define coletivamente os problemas prioritários da instituição, os quais deverão ser a base para a produção conjunta de um plano de ação (que pode ser realizado em um outro dia/momento).

Em relação às famílias, o olhar será direcionado para todas as dimensões, com o intuito de identificar como aparecem para além da dimensão que as envolve com maior afinco (dimensão 7).

Na primeira dimensão, “planejamento institucional”, o indicador referente à proposta pedagógica consolidada estabelece como apontadores da qualidade a elaboração e a avaliação periódica da proposta pedagógica, com a participação de professores, demais profissionais e famílias (Brasil, 2009b).

Na dimensão dois, “multiplicidade de experiências e linguagens”, o indicador crianças relacionando-se como o meio ambiente natural e social constitui como requisitos da qualidade a consideração e a valorização dos saberes das famílias nas atividades realizadas com as crianças (Brasil, 2009b).

As “interações”, na dimensão três, se referem às ideias, conquistas e produções das crianças, assinalando como elemento a ser considerado como indicador da qualidade a exposição aberta das produções das crianças para as famílias e a comunidade (Brasil, 2009b).

Na dimensão quatro, “promoção da saúde”, as famílias aparecem no texto explicativo sendo destacada a importância de canais de comunicação com as famílias para melhor atuação em relação a problemas de saúde que a criança possa vir a ter (Brasil, 2009b). Assim, esses canais de comunicação e trocas contribuem para o conhecimento de suas necessidades individuais.

Nos “espaços, materiais e mobiliários”, dimensão cinco, é identificada como aspecto da qualidade a existência de espaços planejados para receber e acolher as famílias das crianças (Brasil, 2009b).

Na dimensão seis, “formação e condições de trabalhos das professoras e demais profissionais”, assim como na dimensão quatro, as famílias são citadas no texto explicativo, em que há destaque no estabelecimento de diálogos e comunicação que levem as famílias a entender o trabalho educativo realizado com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e profissionais da instituição (Brasil, 2009b).

A última dimensão, “cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”, é voltada justamente para a discussão em torno das relações entre instituição educativa e famílias. Na parte explicativa da dimensão, é destacado que a presença das famílias e o seu sentimento de pertença ao espaço da instituição educativa são fundamentais para garantir uma educação infantil de qualidade, pois sua participação amplia as possibilidades do trabalho com as crianças, por meio das trocas dos conhecimentos sobre elas (Brasil, 2009b). Ainda é apontada a intersetorialidade como um movimento para garantir os seus direitos. Sobre essa última, Guerres-Zuco, Zanella e Coutinho (2022) assinalam que os indicadores da

qualidade preveem a intersetorialidade por meio de uma rede de apoio externa à instituição, no entanto, não a garantem.

Sobre os indicadores dessa dimensão, o primeiro se refere ao acolhimento em que são destacados aspectos como acolhida e respeito, em especial na fase inicial, quando a criança passa a frequentar a creche ou a pré-escola; o respeito mútuo entre profissionais e famílias; reuniões e entrevistas a serem realizadas em horários que as famílias possam participar; o horário e o calendário adequados às necessidades dos pais; o conhecimento sobre as famílias, nomes, religião, endereço; e critérios de matrícula das crianças, que devem ser amplamente discutidos com a comunidade (Brasil, 2009b).

No segundo indicador – garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças – são assinaladas como questões a serem aferidas/discutidas como elementos da qualidade: reuniões pelo menos três vezes ao ano para apresentar planejamento e avaliar as vivências e produções das crianças; o recebimento de relatório sobre os percursos de aprendizagens, vivências e produções das crianças; o encorajamento às famílias para permanecerem na instituição no período de adaptação das crianças; reconhecimento da cultura das famílias, seus saberes e necessidades (Brasil, 2009b).

O último indicador, participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças, destaca como aspectos da qualidade: o acompanhamento da frequência da criança e a comunicação com as famílias em caso de doenças infecciosas (Brasil, 2009b).

As interconexões com as famílias são percebidas nos indicadores como uma dimensão da qualidade das instituições destinadas às crianças pequenas, o que coloca esse documento em sintonia com outros aqui já referenciados. Além de que, conflitos entre educadores e famílias foram vistos por muito tempo com uma das precariedades denunciadas nos contextos de creches e pré-escola no Brasil (Campos, 2020; Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006).

Foi observado também que o olhar para as famílias se expressa nas diferentes dimensões que compõem o documento, assim elas são envolvidas em diferentes momentos dos saberes e fazeres das unidades de educação infantil. Como novidade em relação aos outros documentos já apresentados, destacam-se: alerta para a existência de olhares para a questão da saúde da criança, embora apenas seja mencionado o “contato” com serviços próximos da instituição, o que emerge o questionamento sobre “quem garante que exista um serviço próximo?”; menciona a intersetorialidade na garantia dos direitos das crianças; enfatiza o horário de reuniões, de modo que esses sejam planejados de forma que as famílias participem; sinaliza a preocupação

com a flexibilidade de horário e calendário, de modo a atender às necessidades dos pais; preocupa-se com espaços e estratégias que visem conhecer as famílias; e cita o encorajamento às famílias no período de adaptação.

Esses Indicadores da Qualidade da Educação Infantil aludem a alguns aspectos sinalizados por Haddad (1991/2006) acerca de uma política que integra cuidado e educação infantil, no entanto, não garantem um serviço que unifica diferentes setores na busca por atender às necessidades de crianças e famílias.

Chama a atenção a proposta do trabalho coletivo de autoavaliação que envolve não somente as equipes das unidades educativas, mas também a família e a comunidade. Merece destaque ainda a ideia que o documento assume da qualidade, não como um padrão a ser aferido/avaliado, mas como um conceito que é concebido de diferentes formas (político, social, cultural, econômico), inclusive construído a partir do diálogo entre diferentes atores ligados à unidade educativa, os quais são provocados a uma reflexão coletiva sobre o serviço oferecido.

3.5.5 A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil/2017

Prosseguindo a discussão, a ênfase agora incide sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Importa destacar que esse documento foi homologado pós-golpe parlamentar vivenciado no país no ano de 2016, o que resultou no cessamento de debates acerca de sua elaboração (Pereira, 2020). Além disso, a BNCC, foi "[...] financiada e fabricada por grupos políticos ligados à acumulação de lucros" (Pereira, 2020, p. 75), ou seja, é um documento fruto de acordos entre políticos e empresários (Pereira, 2020). A BNCC ainda tem, ainda, caráter normativo e é subordinada às orientações postas nas DCNEI de 2009.

Nesse documento as interações e a brincadeira são ressaltadas como eixos estruturantes do currículo da educação infantil, os quais devem assegurar seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, sendo estes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, a BNCC propõe uma organização curricular que se estrutura a partir de cinco campos de experiências, quais sejam: "o eu, o outro e o nós"; "escuta, fala, pensamento e imaginação"; "corpo, gestos e movimento"; "traços, sons, cores e formas" e "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (Brasil, 2017).

No tocante à educação infantil, a BNCC inicialmente referenda o preceituado na Constituição Federal de 1998, sobre o dever do Estado com a oferta da educação para as

crianças de 0 a 6 anos. Em seguida, enfatiza que a creche e a pré-escola, na maioria das vezes, apresentam-se como a primeira separação entre a criança e a família. Assinala que as instituições de educação infantil devam acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no lar, de modo que sejam articuladas as propostas pedagógicas, além de afirmar que essa etapa da educação atua de forma complementar à educação da família (Brasil, 2017).

Nesse sentido, segundo o documento, para que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças sejam potencializados, são necessários o diálogo e o "compartilhamento" de responsabilidades com as famílias. A BNCC também menciona que a unidade educativa precisa "[...] conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade" (Brasil, 2017, p. 36-37). Por fim, as famílias são citadas ao lado de um dos cinco direitos de aprendizagens firmados pela BNCC, qual seja, o "conhecer-se", em que é posto como direito à criança conhecer-se e construir uma imagem positiva de si e dos grupos de pertencimento, a partir das diferentes experiências vividas por ela nos contextos da escola, da família e da comunidade (Brasil, 2017).

Com a leitura do texto da base, percebeu-se que o documento se detém às orientações mínimas enfatizadas nas DCNEI (Brasil, 2009a) e na LDB (Brasil, 1996), por exemplo, destaca a função da educação infantil como complementar às ações da família; é necessário, segundo a BNCC (2018), valorizar os saberes que as crianças trazem de casa; menciona como essencial o diálogo com as famílias e o compartilhamento de responsabilidades acerca da criança; e aponta como importante a articulação das propostas pedagógicas das instituições educacionais com a diversidade cultural das famílias e da comunidade, incluindo o direito da criança de conhecer-se e construir uma imagem positiva de si e dos grupos aos quais pertence.

O texto da BNCC menciona orientações mínimas enfatizadas nas DCNEI (Brasil, 2009a), mas não avança nas implicações práticas do significado de uma educação e cuidado complementar e compartilhado com as famílias.

3.5.6 Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil/2018[18]

A primeira versão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil foi lançada em 2006 e organizava-se em dois volumes – 1 e 2. No ano de 2018, esses dois volumes foram atualizados e compilados em documento único com os Parâmetros Básicos de

[18] Cabe ressaltar que este documento foi alterado pela Resolução CNE/CEB nº 1/2024.

Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil – volumes 1 e 2. Assim, a versão escolhida para esta discussão foi publicada em 2018 e engloba a atualização dos quatro volumes mencionados, na qual ainda é acrescido o arcabouço legal em vigência.

O documento foi formulado pelo MEC em parceria com diferentes setores da sociedade civil como instituições governamentais e não governamentais e representantes sociais engajados com as questões voltadas à qualidade da educação das crianças pequenas. Importa frisar que o contexto em que fora publicado esse documento é o mesmo contexto que permeou a homologação do texto da BNCC em 2017, marcando-se assim por acordos mercadológicos.

Os parâmetros de qualidade têm como objetivo "[...] orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das instituições de educação infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implantação e avaliação das políticas públicas" (Brasil, 2018, p. 7) voltadas para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Cabe destacar que os parâmetros são referências, pontos de partida e de chegada e sugestões de práticas a serem executadas por diferentes atores ligados à escola (Brasil, 2018).

A ideia de qualidade trazida no documento assenta-se em um conjunto de características positivas que a educação infantil deva oferecer, as quais devem estar em sintonia com as diretrizes e princípios preconizados no referido documento (Brasil, 2018).

O documento está organizado em oito áreas focais, as quais englobam um conjunto de princípios e parâmetros, sendo estas: 1) gestão dos sistemas e redes de ensino; 2) formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; 3) gestão das instituições de educação infantil; 4) currículo, interações e práticas pedagógicas; 5) interação com a família e a comunidade; 6) intersetorialidade; 7) espaços, materiais e mobiliários; e 8) infraestrutura.

Antes da apresentação das áreas focais, no documento há sugestões para a sua utilização por diferentes atores, no que que diz respeito às famílias ou responsáveis pelas crianças; destacam-se as ações:

> [...] conversar com os profissionais da instituição de educação infantil sobre as possibilidades e alternativas viáveis para elevar a qualidade do atendimento ofertado pela instituição; inteirar-se do trabalho de órgãos colegiados e representativos como Conselho Escolar e Conselho Municipal de Educação, buscando conhecer e contribuir com estratégias para a melhoria da qualidade da educação infantil ofertada pelas instituições de educação infantil da sua região; conhecer e envolver-se nos processos de acolhida, transições, acompanhamento e avaliação das aprendizagens das crianças, reforçando o trabalho integrado entre a instituição de educação infantil e as famílias ou responsáveis (Brasil, 2018, p. 23).

Essas sugestões a serem executadas pelas famílias, parecem um tanto unilaterais, pois como pais/mães poderão realizar determinadas ações sem conhecerem o referido documento? Sugere assim que, incialmente, esse documento seja compartilhado com as famílias. Dito isso, a ênfase agora versará nos excertos que fazem alusão às famílias no documento deste tópico, mais especificamente nas diferentes áreas focais que o compõem.

Na primeira área focal, "gestão dos sistemas e redes de ensino", chama a atenção o princípio que se refere à gestão de acesso, oferta e matrícula da criança, em que se destaca como uma das competências do gestor da secretaria municipal de educação: "[...] utilizar como critério prioritário para a matrícula de crianças de 0 a 3 anos a vulnerabilidade social da família, ainda que outros critérios possam ser utilizados no processo decisório, garantindo sempre a transparência dos itens adotados" (Brasil, 2018, p. 27). A orientação mencionada difere das antigas orientações postas nos Parâmetros de Qualidade publicados em 2006, nos quais é ressaltada como responsabilidade do município a adoção de medidas que visem à garantia da vaga no sistema educacional para todas as crianças (Brasil, 2006), sem distinção. Além disso, emerge no seu texto a ideia da continuidade de seleção de clientela, opondo-se a uma política universalista.

Ainda envolvendo esse mesmo princípio, o documento assinala como uma competência do gestor da instituição de educação infantil: "[...] promover ações de conscientização da família (e até mesmo de responsabilização) sobre os horários de entrada e saída, levando em consideração que creches e pré-escolas são espaços de educação formal com rotina predefinida" (Brasil, 2018, p. 28). Tal orientação incomoda ao agir com horários predefinidos e não flexíveis e ao desconsiderar as diferentes necessidades das famílias. Conforme abaliza Haddad (2008), as instituições de educação infantil, para serem reconhecidas na sua multifuncionalidade (englobando suas dimensões sociais e pedagógicas), precisam ser vistas como espaço de apoio e reconhecimento das pluralidades de famílias; segundo a autora, uma das formas de a escola expressar a sua multifunção é na flexibilidade quanto ao horário de funcionamento e de permanência da criança na unidade educativa. Destaca-se ainda que essa prática vai na contramão do descrito nos antigos Parâmetros, que prezavam por horários de entrada e saída flexíveis, com o objetivo de atender às necessidades da organização das famílias (Brasil, 2006), como também apontam os Indicadores da Qualidade (Brasil, 2009b).

Nessa mesma área, no entanto, envolvendo o princípio gestão compartilhada e cooperativa, é citado como uma prática a ser executada pelo gestor da secretaria municipal o investimento em estratégias de comunicação para divulgar, por meio de *folders*, informativos e

vídeos à família e à comunidade, o "[...] conhecimento sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências previstos na BNCC" (Brasil, 2018, p. 29). Essa orientação suscita inquietações, pois a divulgação sugerida pode ficar restrita ao âmbito da família para lidar com a compreensão acerca dessas informações.

Também nesse mesmo princípio são mencionadas como tarefas do gestor da instituição educativa: adotar práticas participativas e democráticas que envolvam pais, comunidade e outros atores da escola; considerar a participação da família como condição necessária para avaliar as políticas públicas voltadas à educação das crianças; criar canais que estimulem participação e interação entre profissionais e famílias nos processos de implantação e avaliação das políticas; e promover clima de respeito, cooperação e profissionalismo entre os profissionais e as famílias (Brasil, 2018).

Na área focal dois, "formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil", as famílias são citadas uma única vez. O princípio que a envolve é a formação inicial e continuada dos profissionais da escola, em que são assinalados como competências do gestor da secretaria municipal, em colaboração com o gestor da secretaria estadual, o oferecimento de formação continuada sobre práticas que priorizem as crianças e suas famílias e o encaminhamento a outros entes quando necessário, por exemplo, a rede de proteção social (Brasil, 2018).

Em "gestão das instituições de educação infantil", área focal três, logo no seu início é afirmado o conceito de que a gestão democrática da instituição educativa amplia as possibilidades de práticas comprometidas com as crianças e suas famílias. Assim, para o cumprimento da tarefa da gestão democrática o documento enfatiza o estímulo à participação dos profissionais, famílias e comunidade na elaboração e execução do projeto pedagógico, na avaliação institucional e nas relações estabelecidas no interior da instituição (Brasil, 2018).

Ainda na área focal três, no princípio sobre o Projeto Pedagógico, é apontada como uma tarefa do gestor da unidade educativa "[...] considerar no Projeto Pedagógico que o trabalho desenvolvido pela instituição é complementar à ação da família e que a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade" (Brasil, 2018, p. 41). No princípio que enfatiza as transições é assinalada a criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, sendo isso uma competência do gestor da instituição educativa; ao professor(a), cabe realizar planejamento de acolhida e de transições das crianças, a fim de garantir um trabalho integrado entre professores(as) e famílias (Brasil, 2018). No princípio promoção de saúde, bem-estar e nutrição são destacadas como tarefa do gestor da

secretaria municipal bem como do gestor da instituição: fornecer orientações e informações às famílias sobre vacinação; e promover espaços, conversas e orientações às famílias sobre práticas nutricionais e de higiene que promovam a saúde e o bem-estar das crianças (Brasil, 2018).

Na área focal quatro, "currículo, interações e práticas pedagógicas", é destacado, inicialmente, que as instituições de educação infantil precisam conhecer a criança e sua individualidade, o que necessita trabalhar-se em articulação e em parceria com as famílias, estabelecendo ações complementares de ação e cuidado (Brasil, 2018). O princípio que se refere à observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e das aprendizagens das crianças é destacado como competência do gestor da instituição, que deve disponibilizar às famílias ou responsáveis documentação específica dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e o envolvimento dessas famílias/responsáveis nos processos de documentação pedagógica, a fim de reforçar o aspecto complementar entre família e educação infantil. Como atribuição do professor, é pontuado que esse deve manter atualizada a documentação pedagógica das crianças por meio de instrumentos e registros que evidenciem os seus progressos, permitindo assim que as famílias acompanhem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Brasil, 2018).

A área focal cinco, "interação entre a família e a comunidade", afirma na parte explicativa que a parceria com a família é indispensável para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; e que escola e família se complementam em suas especificidades e participação. Orienta para que as relações entre essas duas instituições transcorram de forma harmoniosa, pautadas no respeito mútuo e na valorização da identidade dos diferentes grupos familiares e das crianças (Brasil, 2018).

Nessa área focal há um único princípio, que são as relações cooperativas entre os profissionais da escola com a família e a comunidade. O documento aponta que cabe ao gestor da instituição: estimular a criação de grupos de estudos com as famílias para difundir os conhecimentos estabelecidos na BNCC; prever no projeto pedagógico espaços e tempos para o diálogo e escuta cotidiana das crianças e famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; realizar o período de acolhimento das crianças e famílias, possibilitando a presença de um representante da criança nas dependências da instituição; inserir no projeto pedagógico da escola formação com os pais, para que eles compreendam as especificidades do trabalho com as crianças; apresentar periodicamente informações sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças; aproximar-se das famílias e conhecer suas condições de vida e

envolvê-las na produção de bons resultados; abordar o tema relação escola-famílias com os profissionais da unidade educativa; envolver pais e profissionais na avaliação e implantação dos projetos pedagógicos e na criação de registros; orientar as famílias em fornecer informações reais da criança; orientar os pais sobre maternidade, paternidade, crescimento e desenvolvimento infantil integral; realizar encontros periódicos com famílias e profissionais; planejar com os professores diferentes encontros com as famílias. No que toca à atribuição dos(as) professores(as), há um único item, que é ficar disponível para ouvir e atender, quando cabível, sugestões e reclamações das famílias e da comunidade (Brasil, 2018).

A "intersetorialidade", área focal seis, destaca-se que "[...] a prática intersetorial cria uma voz unificada e poderosa" (Brasil, 2018, p. 58) na garantia dos direitos das crianças, o que culmina, segundo o documento, no envolvimento de parcerias familiares, sociais e comunitárias. No princípio rede de proteção social, é considerada competência do gestor da secretaria municipal, em colaboração com o gestor estadual, criar estratégias de participação e fortalecimento da rede de proteção de cuidado às crianças nas comunidades a partir da articulação de diferentes setores, como saúde, nutrição, assistência social e outros cujo objetivo seja apoiar as famílias por meio de visitas domiciliares e programas de proteção de maternidade e paternidade (Brasil, 2018).

Na área focal sete, "espaços, materiais e mobiliários", as famílias aparecem uma única vez, afirmando que espaços diferenciados devem ser previstos para o acolhimento das famílias e de outros atores que fazem parte da escola. Na última área focal, "infraestrutura", é reforçado o que foi descrito na área focal antecedente, destacando-se que dentre as necessidades de infraestrutura estão os ambientes planejados para assegurar acessibilidade, autonomia e segurança para as crianças, profissionais, famílias e comunidade (Brasil, 2018).

O documento parâmetros da qualidade representa um instrumento em potencial para a educação infantil, assim como para a temática das relações com as famílias, a qual é posta como um dos aspectos da qualidade da educação infantil. Com a sua leitura, foi possível, em certos momentos, identificar uma sintonia com o preconizado nos outros documentos já referenciados, no entanto, percebeu-se também que em parte esses parâmetros incorporam relações democráticas, e em parte é refém do contexto de ideias que visam prioritariamente à aprendizagem das crianças na educação infantil.

Nessa perspectiva, diferentes excertos expostos nesse documento causaram estranhamentos, exemplo, a divulgação do conteúdo da BNCC aos pais, inclusive a organização de grupos de estudos para difundir esse conhecimento e envolvê-los na produção de resultados.

Não seria mais interessante que, ao invés de convocar os pais para tais explicações, criar com eles um projeto de escola de educação infantil, que nasce de diferentes pontos de vista, que escuta as necessidades das famílias e as incorpora no cotidiano da escola. Outros aspectos de estranhamentos foram: a responsabilidade unilateral colocada às famílias para o uso do referido documento; a prioridade de vagas às famílias de crianças de 0 a 3 anos em situações de vulnerabilidade social; horários de entrada e saída predefinidos que não levam em consideração as necessidades das famílias, colocando o sistema educacional como resistência a um serviço de cuidado e educação infantil como espaço de apoio aos pais, além de apresentar "uma concepção estreita de cuidado e educação infantil" (Haddad, 2006, p. 537); em relação às orientações sobre maternidade e paternidade, há receitas para o desempenho desse papel parental? A ideia mencionada de quando for cabível deve-se atender às sugestões e reclamações das famílias demonstra a ausência de diálogos sensíveis com elas.

Como elementos novos que diferem dos outros documentos para se pensar nas relações com os familiares, destacam-se: o alerta para a promoção de clima de respeito entre parentes e profissionais; a oferta de formação continuada para os professores sobre práticas que priorizem crianças e responsáveis; os olhares para a saúde e o bem-estar da criança, fornecendo informações às famílias sobre vacinação, práticas nutricionais e de higiene; a abordagem do tema relação escola-famílias com a comunidade escolar; a visibilidade para práticas intersetoriais na criação de uma voz unificada para garantir os direitos das crianças.

Cabe destacar ainda que o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil difere da ideia/concepção de qualidade na educação infantil defendida nos indicadores da qualidade conforme já foi apresentado.

3.5.7 Síntese da análise dos documentos

Com o objetivo de sintetizar este tópico e retomar os objetivos que desencadearam a sua construção, serão destacadas as questões mais recorrentes dos excertos retirados dos documentos legais e orientadores de creches e pré-escolas e que compuseram esta discussão.

Inicialmente, foi colocada em relevo em todos os documentos analisados a função das instituições de educação infantil, sendo mencionada em consonância com o artigo 29 da LDB/1996, que destaca que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em ação complementar à família e à comunidade.

Por duas vezes foi citado que as propostas pedagógicas das instituições de educação deveriam assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar o cuidado e a educação das crianças com as famílias (Brasil, 2009; Brasil, 2018). Cuidado e educação, duas faces de um mesmo processo de formação da criança (Didonet, 2010), as quais não se sobrepõem nem em ações nem em termos de responsabilidade, pois devem ocorrer em regime de complementaridade entre instituições de educação infantil e famílias. Dito isso, os documentos analisados apresentam uma série de orientações, princípios e indicadores para se pensar/refletir acerca da complementaridade nas práticas de creches e pré-escolas.

Chama a atenção nos documentos, a articulação das instituições educativas com outros setores; na PNEI, por exemplo, a intersetorialidade é um caminho para apoiar os pais (Brasil, 2006) ou ainda, conforme os parâmetros de qualidade, essa prática intersetorial cria uma voz unificada para garantir que os direitos e as necessidades das crianças sejam garantidos (Brasil, 2018). No entanto, essa intersetorialidade/articulação por vezes é posta como responsabilidade apenas da instituição educativa não havendo garantia de sua efetivação.

Os documentos analisados apontaram a participação das famílias e de outros atores que habitam a escola como elementos constituintes da implantação e avaliação das propostas pedagógicas. E para que essa participação se realize, especificamente no que toca às famílias, os espaços e tempos devem ser planejados para que essas participem e sejam escutadas (Brasil, 2009a).

A valorização dos saberes, necessidades e conhecimentos dos diferentes grupos familiares atendidos na instituição escolar – como populações ribeirinhas, quilombolas e outros – foi mencionada como aspecto a ser valorado pela unidade educativa (Brasil, 2009a). Além da diversidade cultural, as famílias coexistem em diferentes formas e nesse sentido é apontado o respeito às suas formas de coexistirem (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

A execução da proposta pedagógica da escola deve ser informada aos pais bem como as atividades realizadas pelas crianças, suas aprendizagens e desenvolvimento também devem ser registradas por meio de documentação específica e compartilhada com as famílias, oportunizando que elas façam o acompanhamento de suas crianças. Sobre a documentação, Montovani (2006) argumenta que a tendo ao seu alcance, os pais podem ler, reler e repensar sobre a experiência do filho e o seu papel nela envolvido; podem participar da narração que os documentos proporcionam para compreender as infinitas possibilidades que se abrem para as crianças. Ainda sobre isso, Fortunati (2009) destaca que a documentação é uma referência/comunicativa para visibilizar as potencialidades da criança nos diferentes contextos

e alia-se como um potente instrumento para garantir aos pais informações sobre a criança no período de adaptação.

Em relação às trocas de informações, os documentos apontam para a importância da abertura e da manutenção de canais de comunicação (Brasil, 2009a; Brasil, 2018) que permitam trocas sobre as crianças, a difusão do trabalho educativo da escola e o fortalecimento do diálogo unidade educativa-família, a fim de potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

As transições vividas pelas crianças aparecem relacionadas à preocupação com a garantia da continuidade de suas aprendizagens, seja na transição entre os ambientes, casa e escola, seja nos momentos da própria rotina da instituição educativa ou entre a creche e a pré-escola. Para Bronfenbrenner (1996), as transições têm consequência para o desenvolvimento, pelo fato de a pessoa se engajar em novas atividades, papéis e relações, merecendo assim atenção especial, reflexão e planejamento. Foram observados ainda olhares voltados para a inserção (adaptação) em dois documentos (Brasil, 2009b; Brasil, 2018), os quais sinalizam o encorajamento das famílias para que permaneçam na instituição durante esse período.

Para finalizar esta seção, retomo o provérbio africano apresentado em sua abertura: "*É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*", pois reconhecê-la em sua integralidade, conforme preconiza a LDB (Brasil, 1996), exige um compromisso social/coletivo e não apenas das famílias. Na próxima seção apresento o percurso metodológico desta pesquisa.

4 O CAMINHO TRILHADO NA BUSCA DE COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE O CMEI AVENTURAS NO QUINTAL[19] E AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO MATERNAL IA

> É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. (Paulo Freire, 2022, p. 213).

Nesta seção, são apresentados os aspectos metodológicos desta pesquisa, incluindo sua natureza e a abordagem escolhida para desvendar as inquietações que me moveram a *caminhar*. Apresentam-se, ainda, os instrumentos utilizados no *caminho* de aproximação e compreensão do objeto investigado, bem como os procedimentos para a análise dos dados.

Os *caminhos* perseguidos nesta tese foram orientados pelos princípios da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a investigação qualitativa como "[...] termo genérico agrupa diferentes estratégias de investigação que partilham determinadas características", tais como:

> Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação [...]. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Dessa forma, o investigador elucida seus questionamentos/questões visitando lugares, conversando com pessoas com o intento de compreender suas perspectivas e opiniões acerca de determinados assuntos como também os sentidos que oferecem ao experienciado em seu mundo social. Na tentativa de apreender essas compreensões é necessário que outras escolhas metodológicas sejam colocadas em movimento, na busca de *fazer o caminho caminhando*. No contexto desta investigação, o estudo de caso se apresentou como a abordagem mais apropriada, visto que por meio desse método de pesquisa o objeto a ser estudado – o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre o CMEI Aventuras no Quintal e as famílias – pode ser explorado e compreendido de forma detalhada e intensa (Becker, 1993).

[19] Nome fictício da instituição, que tem como inspiração a potencialidade das práticas vividas no quintal da instituição, que conta com uma ampla área verde e galinheiro.

Na subseção que segue, são descritos de forma pormenorizada os aspectos concernentes ao método do estudo de caso.

4.1 O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA

O estudo de caso como método de pesquisa coloca ênfase em um caso, o qual é apreendido pelo pesquisador de forma holística e em seu contexto de mundo real (Yin, 2015).

Baseada nas ideias de Stake, André (1995) ressalta que o estudo de caso é o método ideal quando o pesquisador procura entender um caso particular, levando em consideração seu contexto e sua complexidade. No entanto, se a procura tiver a finalidade de apresentar generalizações, testar teorias, deve-se recorrer a outras estratégias de pesquisa que não o estudo de caso.

Yin (2015) ressalta três condições favoráveis para a definição do método de pesquisa como estudo de caso, sendo estas: 1) o tipo de questão de pesquisa, que se orienta com perguntas "como" ou "por quê"; 2) pesquisa com pouco ou nenhum controle sobre eventos/comportamentos; e 3) o enfoque em eventos contemporâneos, opondo-se a eventos históricos.

Em relação à definição desse método, Yin (2015, p. 17) define o estudo de caso, em duas partes. Na primeira destaca que esse consiste, em "[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo ('o caso') em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidente". Em outras palavras, o estudo de caso é apontado como um método que busca compreender um fenômeno em seu mundo real e dentro do seu contexto.

Na segunda parte, Yin (2015, p. 18) ressalta considerações de suas características metodológicas a serem perseguidas, pois essa investigação:

> - enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
> - conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
> - beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a análise e a coleta de dados.

O autor argumenta que essa definição em duas partes cobre o escopo e as características do estudo de caso, pois compreende um método abrangente por englobar o projeto do estudo,

seguido de um conjunto de procedimentos, como as técnicas de geração de dados e os meios para sua análise. Yin (2015) afirma ainda que esse método pode tanto adotar pressupostos qualitativos quanto quantitativos ou mesclar entre técnicas quanti-quali na busca das evidências do caso. Orienta ainda, que no projeto ou mapa da pesquisa, seja descrito o "[...] plano para chegar daqui até lá, onde o daqui pode ser definido como um conjunto inicial de questões a serem respondidas e lá é algum tipo de conclusões (respostas) sobre essas questões" (Yin, 2015, p. 30). E entre aqui e lá há passos a serem perseguidos.

O caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura e com a proposição de questões e objetivos para o estudo. Logo depois, lança-se o olhar para o projeto do estudo de caso. Propõe ainda que nesse tipo de pesquisa, pelo menos cinco componentes devem ser levados em consideração (Yin, 2015, p. 31):

1. as questões do estudo de caso;
2. as proposições se houver;
3. a (s) unidade (s) de análise;
4. a lógica que une os dados às proposições; e
5. os critérios para interpretar as constatações.

Yin (2015) sugere que as *questões do estudo de caso* se movimentem em três estágios. No primeiro, usar a literatura para estreitar interesses sobre tópicos; no segundo, examinar alguns estudos sobre o tópico de interesse, verificando suas conclusões e lacunas; no terceiro, analisar um conjunto de estudos sobre o tópico de interesse para reforçar a relevância e a potencialidade das questões.

Nesta pesquisa, a RSL (seção II) identificou diferentes dimensões em torno do objeto estudado, o que contribuiu para direcionar e refinar o olhar para a questão de pesquisa desta tese, sendo então formulada a seguinte questão: Quais as dimensões que caracterizam o compartilhamento da educação e do cuidado de um grupo de crianças de 2 anos, que frequentam um CMEI em período integral na cidade de Maceió, Alagoas, entre instituição e famílias?

Com a questão de pesquisa definida, o segundo componente compreende *as proposições*, as quais direcionam a atenção do pesquisador "[...] para algo que deve ser examinado dentro do escopo do estudo de caso" (Yin, 2015, p. 32). O autor argumenta que as proposições refletem aspectos da teoria e dão *insights* sobre onde procurar as evidências relevantes para o estudo de caso.

Alicerçado no referencial teórico desta tese, o foco para o objeto de estudo, direcionou-se para as relações entre os adultos que povoam a vida das crianças do Maternal IA sendo eles,

profissionais e famílias. Essas relações foram apreendidas por meio de observações do cotidiano da instituição de educação infantil, como por exemplo, os momentos de entrada e saída das crianças da unidade educativa, nas situações que tiveram como foco o envolvimento das famílias, nas ocasiões de festividades e reuniões, nos momentos de interação entre profissionais do CMEI e as famílias; no descrito em documento que orienta o trabalho pedagógico do CMEI; em entrevistas; e grupo focal.

O terceiro componente, *a(s) unidade(s) de análise*, diz respeito ao problema fundamental do estudo, o caso, em que é preciso defini-lo e delimitá-lo. Essa(s) unidade(s) de análise, no entanto, não são definitivas, pois podem ser revistas em consequência das descobertas durante o procedimento de geração de dados. Sobre a delimitação do caso, deve-se distinguir quem ou o que está dentro ou fora dele, o que contribuirá para determinar o escopo da coleta dos dados e a distinção entre os dados envoltos no caso e os dados externos ao caso (Yin, 2015).

A unidade de análise desta pesquisa é o CMEI Aventuras no Quintal, e o objeto investigado com profundidade é a relação entre o CMEI e as famílias de um grupo de crianças de 2 anos. Sabendo-se que o objeto de estudo, em seu contexto de mundo real, é permeado por um cotidiano dinâmico e vivo, caracterizado por diferentes aspectos que estruturam, mobilizam e constituem o cotidiano da educação infantil, ancorando-se no estudo de caso, buscamos explorar o contexto investigado em suas múltiplas dimensões, tendo como auxílio diferentes fontes de evidência, sendo elas a "força exclusiva do estudo de caso", sua capacidade em lidar "com uma ampla variedade de evidências" (Yin, 2015, p. 13). Com o uso de múltiplas fontes, evitam-se assim interpretações unilaterais ou superficiais do caso (André, 2018).

Importa sublinhar que os projetos de pesquisa, segundo Yin (2015), podem ser projetos de estudo de caso único ou múltiplos. Nesta pesquisa, optou-se pela utilização do estudo de caso único, investigação singular ao contexto investigado. Outrossim, é que o conhecimento em profundidade do caso ajuda a compreender outros casos, pois, segundo Stake (1978, *apud* André, 1995), os estudos de caso podem fornecer experiências vicárias, tornando-se fontes de generalização naturalística.

Para André (1995, p. 57) "[...] a generalização naturalística se dá no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos".

O componente quatro, *a lógica que une os dados às proposições*, compreende os passos da análise de dados do estudo de caso, em que a técnica analítica representará as formas de vinculação dos dados empíricos às proposições iniciais e teórica do estudo (Yin, 2015).

Por fim, o quinto componente, *os critérios para interpretar os achados do estudo*, consiste em identificar, abordar e contrastar as explicações rivais/contraditórias dos achados da pesquisa visando evidenciar a potência dos outros achados. Uma vez rejeitadas as explicações rivais, há probabilidade de manipulação dos dados em favor de hipóteses iniciais (Yin, 2015).

Com o projeto definido, segue-se para a preparação da coleta de dados, momento que exige do pesquisador que esteja bem treinado, pois no curso da coleta há interações contínuas entre os assuntos teóricos e os dados que estão sendo apreendidos, assim, "[...] mediar essa interação exige um julgamento delicado" (Yin, 2015, p. 76). Esse treinamento, segundo o autor, engloba todas as fases do estudo de caso e envolve a leitura sobre aspectos teóricos que levaram ao projeto do estudo de caso, os métodos, as táticas, a discussão sobre terminologias e conceitos.

Depois dessa preparação, inicia-se o processo de coleta de dados propriamente dito. Gil (2002) considera esse processo no estudo de caso como algo complexo, se comparado a outras pesquisas, isso porque em outros métodos utiliza-se uma única técnica ou mais para a obtenção dos dados, já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma.

Segundo Yin (2015, p. 109), o uso de diferentes fontes pode ser maximizado quando o investigador considera quatro princípios, que quando usados adequadamente ajudam a tratar os problemas da validade do constructo e a confiabilidade de evidência do estudo de caso. São eles:

> a) o uso de múltiplas fontes de evidência, não apenas uma;
> b) a criação de um banco de dados do estudo de caso;
> c) a manutenção de um encadeamento das evidências; e
> d) o cuidado no uso de dados de fontes eletrônicas de evidência, como comunicações de mídia social.

O primeiro princípio, o uso das múltiplas fontes de evidência, tem como vantagem o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, assim, os dados são triangulados e as descobertas são apoiadas em diferentes fontes de evidência; a triangulação contribui para reforçar a validade do constructo. O segundo princípio compreende a organização e a documentação dos dados coletados e a criação de um banco de dados, o qual tende aumentar a confiabilidade do estudo de caso. Yin (2015) alerta para que sejam feitas duas coletas separadas: uma com os dados propriamente ditos; e a outra, o relato do pesquisador, em forma de relatório,

oral, escrito e outros. O terceiro princípio é a manutenção de um encadeamento das evidências, a qual exige rigorosidade para que o que consta no relatório final do caso seja a mesma evidência coletada. O quarto princípio, por sua vez, consiste nos cuidados e limites com o uso de mídias digitais, seja no apoio das fontes de dados, seja no uso dessa fonte como objeto real do estudo (Yin, 2015).

Nesta pesquisa, a coleta de dados se apoiou em quatro fontes de dados: observação participante, entrevista, análise de documentos e grupo focal. Mais à frente será detalhado o processo de geração de dados.

Logo depois da geração de dados, segue-se para a análise da evidência do estudo de caso. Essa fase compreende o exame, a categorização e a recombinação das evidências para produzir descobertas baseadas em empirismo (Yin, 2015).

Yin (2015) destaca que não importa a escolha de estratégia ou técnica específica para a análise, no entanto, essa deve ser de alta qualidade. O autor argumenta quatro princípios subjacentes à análise na pesquisa em ciências sociais: 1) mostrar todas as evidências, pois a análise pode ficar vulnerável às interpretações quando evidências são ignoradas; 2) abordar todas as interpretações rivais/contraditórias plausíveis; 3) abordar os aspectos mais significativos do estudo de caso; e 4) o uso do conhecimento prévio do pesquisador.

Para a análise das evidências desta pesquisa, optou-se pela triangulação de métodos (Minayo, 2005; Gomes *et al*., 2005; Gomes, 2007), que será detalhada mais adiante.

Finalizado as análises, o estudo de caso encaminha-se para a produção do relatório final, cujo objetivo é compartilhar/comunicar as conclusões do estudo, trazendo "[...] seus resultados e constatações ao encerramento" (Yin, 2015, p. 180), embora a composição do relatório tenha início nos estágios iniciais do estudo de caso.

Na garantia da qualidade do estudo de caso, Yin (2015) sugere que a revisão do relatório seja feita não apenas por colegas pesquisadores, mas também pelos informantes do estudo, a fim de que os fatos corroborem as evidências apresentadas no relatório do caso. No surgimento de discordâncias, essas devem ser solucionadas auferindo-se outras evidências. Além de que, com esse procedimento os informantes podem lembrar-se de novos materiais esquecidos durante o período inicial da coleta (Yin, 2015). Em consideração a essa orientação, neste estudo, utilizou-se do grupo focal como ferramenta de escuta dos informantes da pesquisa sobre os achados no percurso da produção de dados em campo, momento propício para esclarecimentos

de dúvidas e posicionamento de alguns dos informantes da pesquisa sobre situações evidenciadas.

A seguir, será descrito as informações próprias desta pesquisa, no que concerne a produção de dados em campo e a análise dos dados.

4.2 A PRODUÇÃO DE DADOS EM CAMPO

A fase inicial da pesquisa em campo, ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2023, e envolveu visitas a diversas instituições de educação infantil no município de Maceió-AL, que atendem crianças de 0 a 3 anos em jornada em tempo integral. Essas visitas foram realizadas em parceria com uma técnica da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (CGEI) do município e membro do GPEIDH, grupo de pesquisa ao qual este estudo se vincula.

Nessas ocasiões, a pesquisa foi apresentada para todas as equipes gestoras dos CMEIs visitados, que se mostraram receptivas e manifestaram interesse na possibilidade de sua realização em seus respectivos contextos educativos. Nas visitas aos CMEIs, levei em consideração para sua escolha alguns critérios previamente definidos, sendo eles:

- o CMEI atender crianças na faixa etária de 0 a 3 anos;
- CMEI com funcionamento de jornada ampliada em “tempo integral”, uma vez que esse tipo de jornada abarca um maior tempo de vivências e convivências das crianças em ambiente extrafamiliar;
- o agrupamento de criança estar sob a responsabilidade de professor/a efetivo/a (com vinculação estável com o município), com experiência na educação infantil por no mínimo de 3 anos, e ter como atuação na turma de crianças, uma jornada em tempo integral (manhã e tarde);
- O CMEI se destacar em práticas e vivências na educação infantil, em especial práticas relacionadas à temática da investigação.

Após a realização dessas visitas, ideias e possibilidades do desenvolvimento da pesquisa nos distintos CMEIs foram discutidas e amadurecidas em momentos de orientação entre a autora deste estudo e sua orientadora. A escolha do CMEI, a princípio não foi tarefa fácil, mesmo com os critérios previamente definidos, enfrentei diversos obstáculos. Entre eles, destacam-se a insuficiente oferta de vagas em jornada de tempo integral para crianças de 0 a 3

anos na cidade de Maceió-AL, e o reduzido número de professores com jornada de trabalho ampliada nessas turmas – "de tempo integral".

Contudo, no primeiro contato com o CMEI Aventuras no Quintal, a gestora da instituição garantiu-me que uma das professoras permaneceria, em 2024, no agrupamento do Maternal IA (crianças de 2 anos). Coincidentemente, a professora possuía duas matrículas de vínculo com o município – uma cedida pela Secretaria de Educação do Estado e outra diretamente vinculada à Secretaria Municipal de Educação –, o que lhe permitia atuar em ambos os períodos na mesma instituição. Somando-se a isso, a equipe gestora, composta pela diretora e a diretora adjunta, possuía uma ampla trajetória na educação infantil, além de estar à frente da direção do CMEI por 7 anos. Essas justificativas foram reforçadas por comentários de pessoas próximas sobre as práticas desenvolvidas na instituição, que eram consistentemente norteadas pela ideia de criança como centro do planejamento curricular, em conformidade com as DCNEI (Brasil, 2009a). Dada essas características do CMEI, o foco desta pesquisa foi direcionado para o agrupamento de crianças de 2 anos, denominado pela instituição de Maternal I.

Assim, com a definição do CMEI, retornei à instituição para formalizar a parceria na pesquisa. Entreguei o convite de participação no estudo (para mais detalhes, ver apêndices M) à equipe gestora, detalhei os procedimentos a serem realizados durante o trabalho de campo e deixei uma versão resumida do projeto de pesquisa no CMEI. Nessa segunda visita ao CMEI, a gestora da instituição assinou a "Declaração de instituição e infraestrutura", documento necessário para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP-UFAL). Com esse documento em mãos, contatei a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed-AL) para apresentar a pesquisa e solicitar a autorização para sua realização no CMEI escolhido. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFAL para a avaliação ética, sendo aprovado sob o CAAE 76997924.1.0000.5013.

Após a aprovação do CEP-UFAL, dei início aos primeiros passos da investigação, com aproximações ao campo de pesquisa, por meio de observações iniciais e interações com os demais sujeitos que dão vida a este trabalho, a professora de referência do agrupamento do maternal IA, as auxiliares de sala e as famílias das crianças. Importa sublinhar que, esse primeiro momento em campo aconteceu no dia 13 de março de 2024, e as atividades do ano letivo no CMEI tiveram como data inicial, 7 de março de 2024.

No dia 09 de abril/2024, a autora deste estudo juntamente com a sua orientadora, realizaram uma reunião com a equipe do CMEI, participando desse momento: a professora da turma de crianças, a diretora e a diretora adjunta. O objetivo desse encontro, foi apresentar a pesquisa de forma mais detalhada, enfatizando seu percurso e metodologia, bem como a necessidade da colaboração dos profissionais do CMEI na produção de dados. Ressaltamos também o nosso compromisso com a devolutiva da pesquisa, que com o seu término, os resultados seriam partilhados para todos os participantes, em formato de seminário ou reunião a ser realizado na instituição, além disso, uma cópia da tese de doutorado será disponibilizada no CMEI. Ainda nessa ocasião, a equipe gestora compartilhou alguns assuntos e situações em relação à participação das famílias no CMEI, como por exemplo, os momentos festivos e as reuniões do conselho escolar.

Dito isso, agora a ênfase incide sobre as fontes de evidência utilizadas nesta pesquisa.

Conforme já citado, um dos princípios que fundamentam o estudo de caso é o uso de múltiplas fontes de evidência, as quais devem convergir sobre as mesmas descobertas (Yin, 2015). Essa convergência de evidências ou triangulação de dados possibilita que o fenômeno seja compreendido de várias formas, tanto por meio de comportamentos humanos verdadeiros quanto a partir das diferentes perspectivas dos participantes da pesquisa (Yin, 2015).

Neste estudo, as fontes de informação utilizadas foram: observação participante, entrevista semiestruturada, grupo focal e análise de documentos.

Figura 6 – Convergência das evidências

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

4.2.1 Observação participante

A observação participante, técnica central desta pesquisa, foi realizada ao longo de 10 meses (de 13 de março a 17 de dezembro de 2024). A observação ainda ocorreu 1 vez por semana até o mês de outubro, após esse período, limitou-se aos momentos/eventos promovidos pelo CMEI para a participação das famílias. A jornada em campo iniciava-se com a acolhida das crianças e seus familiares no CMEI (por volta 7h10min-7h30min) e encerrava-se com a despedida e o retorno das crianças para casa ao final do dia (às 17h).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem que a técnica da observação participante deve ser calculada, assim como deve ser refletido o modo de participar. Os autores pontuam que nos primeiros dias de observação o observador pode ficar um pouco de fora e permanecer um curto tempo no ambiente de pesquisa, esperando que o observem e o aceitem e à medida que as relações se desenvolvem participa mais.

Seguindo essa orientação teórica, ao adentrar em campo, busquei estreitar relações com alguns profissionais do CMEI, em especial, com a equipe gestora, professora e auxiliares de sala, bem como o grupo de crianças e suas famílias, na busca de construir relações de confiança e aceitação no grupo.

Para Yin (2015), a observação participante é uma modalidade especial da observação, pois nela o investigador pode assumir papéis no trabalho em campo e participar das ações estudadas, diferindo-se assim de um observador passivo.

Considerando essa orientação, minha atuação em campo foi envolvida por interações com as professoras, as auxiliares de salas, as crianças e as famílias do agrupamento do Maternal IA. Participei dos diferentes momentos da jornada das crianças no CMEI, e por vezes essa participação aconteceu de forma mais direta, na acolhida das crianças, acalentando àquelas que choravam e buscavam por colo, acompanhando-as até o refeitório, conduzindo-as até o pátio coberto ou o ambiente externo, também fui parceira delas em diferentes momentos de brincadeira. Além disso, participei de outros momentos da rotina do CMEI, como na abertura do portão e a recepção daqueles que vinham de fora, em busca de saber se tinha vaga para matricular o/a filho/a no CMEI, compartilhando recados, e participando de alguns lanches e festividades dos funcionários da instituição. Em relação às famílias, os contatos aconteciam nos momentos de acolhida/despedida das crianças no CMEI ou em eventos que contava com a sua participação, e em uma dessas ocasiões cheguei a participar de diálogos sobre a história de vida

de um dos membros familiares das crianças. Com a realização da entrevista com as famílias, estas se mostraram mais abertas, confiantes e comunicativas, o que facilitou contatos posteriores para esclarecimentos sobre situações específicas.

É importante destacar, que anterior à entrada em campo, definimos (autora e orientadora) momentos e situações para concentrar o olhar investigativo, que se resumiram nos seguintes focos:

- a organização do ambiente – se esse refletia/dispunha de objetos que representassem as famílias das crianças;
- os momentos da acolhida e da despedida das crianças da instituição de educação infantil - a sua organização, posicionamentos dos adultos, atitudes, interações e conversas compartilhadas;
- o cotidiano vivido com as crianças – se faziam menção ou alusão às suas famílias;
- os mecanismos e situações de interação/comunicação entre professoras/auxiliares de sala e famílias;
- ações que envolviam as famílias no cotidiano da turma de crianças, bem como eventos e festividades promovidos pelo CMEI, a título de exemplo: reuniões e comemorações;
- planejamento de ações e atividades no CMEI para o envolvimento e a participação das famílias

Essas observações foram organizadas em diário de campo, com notas, fotografias e gravações de áudio. Bogdan e Biklen (1994) orientam que as notas de campo sejam realizadas depois da saída do local de observação, evitando esse procedimento na frente dos atores da escola, salvo em momentos em que as pessoas da instituição estão dando explicações. Levando em consideração tais sugestões, uma das estratégias utilizadas durante as observações foi a escrita de tópicos ou frases de situações observadas, que ao chegar em casa ganhavam riquezas de detalhes, com descrições de pessoas, lugares, conversas e acontecimentos. Além disso, essas anotações foram complementadas com registros como ideias, reflexões e palpites sobre as situações observadas, como também indagações, as quais sinalizavam que determinados assuntos necessitavam de outras informações ou explicações.

Os registros do diário de campo não apenas refletiram os dados observados, mas também orientaram os passos subsequentes da investigação, especialmente a redefinição do

desenho da pesquisa e a estruturação dos conteúdos explorados nas demais fontes de evidência. Fundamentando assim a criação dos roteiros de entrevista e os temas abordados no grupo focal, conforme será apresentado mais adiante.

4.2.2 Análise de documento

Para Yin (2015), o uso de documentos no estudo de caso é de extrema relevância, pois as informações que contêm corroboram e aumentam a evidência das outras fontes, uma vez que proporciona outros detalhes específicos.

Somando-se a essa ideia, Flick (2009, p. 237) destaca que a análise de documentos, representa "[...] um acréscimo vantajoso a outras formas de dados se forem considerados em seus contextos de produção", questionando-se quem os produziu, objetivo e para quem. Além disso, o autor ressalta que o documento deve ser visto como dispositivo de comunicação, usado para objetivos práticos específicos.

Para efeitos desta pesquisa, os documentos usados como complemento aos outros instrumentos de geração de dados, foram: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade de educação infantil e o seu livro de ocorrência. Para Veiga (1998), o PPP é uma ação intencional, definida coletivamente e com um compromisso explícito, que orienta o trabalho pedagógico da instituição em sua totalidade. Já o livro de ocorrência, consiste em um registro de situações ocorridas na instituição educativa.

O PPP do CMEI no momento da produção de dados, encontrava-se em processo de finalização de escrita, sendo seu acesso possível apenas em dezembro de 2024. Este documento se organiza da seguinte forma: dados de identificação da instituição; justificativa; missão; objetivos; ato situacional (relata a história do CMEI e a sua localização); ato conceitual (aborda o referencial que fundamenta a construção do PPP e as concepções de práticas adotadas no CMEI, as quais tem como base orientações de documentos orientadores da educação infantil em âmbito nacional e municipal); ato operativo (são apresentadas as metas referentes ao trabalho cotidiano no CMEI); plano de ação (é pontuado o diagnóstico, metas, ações, recursos, período de execução, responsável e status em relação à diferentes assuntos do CMEI, como: interações com as famílias, relação interpessoal, espaços, materiais e mobiliários e outros); monitoramento e avaliação (não há informações sobre esse tópico no documento); e anexos. No tópico anexo, são citados dois itens que relacionados à temática das famílias, sendo eles: I)

“organização dos órgãos colegiados da escola (conselho escolar, conselho de classe, assembleias e outros); e II) “organização, registo e divulgação pedagógica: reunião com pais, profissionais da escola e comunidade escolar” (PPP, 2024). Embora o sumário mencione esses itens, eles não estão registrados no corpo do documento. Isso pode ser justificado pelo fato de o documento ainda estar em fase de finalização.

Segundo o documento, o PPP do CMEI configura-se como um instrumento estratégico que visa promover um planejamento que articule os objetivos educacionais com a realidade e aspirações da sua comunidade atendida. Dentre suas finalidades, destaca-se o delineamento da identidade da instituição, que é pautada na indissociabilidade do cuidar e educar das crianças, ações que devem ocorrer de forma integral, plural e significativa. Ainda conforme o documento, o PPP foi construído de forma coletiva, em um processo que contou com a participação de professores e gestão. Dentre as metas de trabalho descritas, chama atenção para o envolvimento da comunidade escolar no processo educativo das crianças (PPP, 2024).

No PPP, o termo famílias, incialmente, aparece no tópico missão, em que é afirmado a necessidade do estreitamento da relação entre o CMEI e as famílias, pois segundo o documento, essa parceria é fundamental para o processo educativo das crianças. Ainda na missão, é comentado sobre a importância do envolvimento das famílias no PPP, no entanto, não há menções de como estas foram incluídas, e conforme já mencionado no próprio documento, o PPP foi construído de forma coletiva, no entanto, as famílias não aparecem como atores envolvidos nessa construção. Na entrevista realizada com a equipe gestora, em maio de 2024, capturei falas que se referiam à participação das famílias na construção do PPP, que segundo essa equipe, as famílias foram convidadas para participar de uma reunião sobre o PPP, opinando assim sobre o andamento do trabalho pedagógico da instituição. Essas informações apontam para uma divergência no próprio documento, primeiramente, não há menção à participação das famílias em sua construção; logo em seguida, o texto destaca a importância do envolvimento da família na sua elaboração.

No tópico dos objetivos do PPP, as famílias também são mencionadas. O documento destaca como objetivos específicos relacionadas à família: I) o incentivo a sua participação na vida escolar das crianças; e II) nas atividades promovidas pelo CMEI, como reuniões e eventos. As famílias ainda aparecem por dois momentos no tópico ato operativo, no primeiro, é descrito como uma das metas principais para o bom andamento do trabalho pedagógico no CMEI: “proporcionar meios para envolver cada vez mais os pais nas atividades pedagógicas” (PPP, 2024, p. 23); e no segundo momento, é citado como atribuição do/a coordenador/a

pedagógico/a: promover a integração entre CMEI e famílias em torno da educação das crianças (PPP, 2024). Esse último ato operativo revela a importância do coordenador pedagógico para o CMEI e o trabalho com as famílias, o qual deve atuar como elo no estreitamento de relações e inserção da família no cotidiano da unidade de educação infantil. A não ocupação desse cargo no CMEI compromete significativamente a organização de ações que busquem promover a integração instituição-família.

O único anexo do documento, detalha o plano de ações da gestão e coordenação, citando as famílias em cada um desses planos. No plano da gestão, descreve-se o diagnóstico sobre a interação com as famílias, pontuando: que as famílias constituem um dos vários grupos que compõe o CMEI, o que se faz necessário pensar em metas e ações que promovam interações com elas. Como meta da gestão (descrito como os desafios a serem enfrentados), é destacado conhecer as famílias em busca de conhecer suas realidades e vivências para a construção de vínculos com elas, de modo a fortalecer o trabalho educativo do CMEI. Para alcançar essa meta são traçadas quatro estratégias, sendo elas:

> - Preparar um ambiente acolhedor para receber as famílias e crianças. Levá-las a conhecer o espaço, bem como, as concepções de ensino referente à Educação Infantil;
> - criar espaços de diálogo, onde a família possa compreender o seu papel na vida escolar da criança;
> - marcar reuniões periódicas para compartilhar situações referentes a criança, a fim de buscar ações/soluções para ambos os lados;
> - Convidar a família para contemplar as produções das crianças, com o objetivo de valorizar o trabalho dos docentes, bem como envolver as famílias nas atividades práticas desenvolvidas no CMEI. (PPP, 2024, p. 29-31)

No plano de ação da coordenação, no diagnóstico relacionado à interação com as famílias, destaca-se: ações que possam garantir o acolhimento e vínculo com as famílias, a fim de construir uma educação infantil de qualidade. Como meta (desafios a serem enfrentados) destaca-se: “Fazer com que a comunidade reconheça o CMEI como uma instituição voltada a convivência entre família e equipe escolar, onde todos desse espaço são aprendizes” (PPP, 2024, p. 38). São estratégias para o alcance da meta mencionada:

> - Promover reuniões e diálogos constantes no espaço escolar;
> - Dispor encontros para troca de experiências entre família/equipe escolar;
> - Conhecer algumas manifestações culturais da comunidade, demostrado assim atitude de respeito, e valorizando a diversidade. (PPP, 2024, p. 38).

As ações descritas no plano de gestão e coordenação do PPP, aqui mencionadas, estão conforme o *status* indicado no documento, atualmente em execução.

Sobre o livro de registros, a consulta neste documento aconteceu no mês de setembro de 2024, e embora não apresente informações a respeito do agrupamento etário do Maternal IA, sua consulta foi importante para conhecer que tipo de informação são registradas. Foram encontrados 3 registros: um relacionado à frequência da criança e o contato com a família sobre esse assunto; o segundo, descrevia informações sobre o comportamento de uma criança e o compartilhamento dessa informação com a sua família; e o terceiro, referia-se à necessidade de acompanhamento específico para uma criança, que segundo o registro essa informação havia sido compartilhada com os pais da criança.

4.2.3 Questionário Perfil

O Questionário Perfil foi utilizado nesta pesquisa com o objetivo de identificar as características dos participantes, tanto dos profissionais do CMEI quanto das famílias. As questões abordaram informações como nome, idade, ocupação profissional, estado civil, nível de escolaridade, número de filhos e entre outros (para mais detalhes, ver apêndices K e N).

A aplicação do Questionário Perfil ocorreu em conjunto com outras fontes de informação (técnicas de produção de dados). No caso dos profissionais do CMEI, ele foi associado à entrevista com a equipe gestora e ao grupo focal com as professoras de referência das crianças e as auxiliares de sala. Em relação às famílias, o questionário foi aplicado juntamente com a entrevista semiestruturada. Adicionalmente, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme detalhado nos apêndices P e Q.

4.2.4 Entrevista semiestruturada

Para Yin (2015), a entrevista se constitui em uma das fontes de informação mais importantes do estudo de caso, pois, além de corroborar outras fontes, possibilita apreender ideias, compreensões e opiniões dos informantes sobre a realidade.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) argumentam que a entrevista é “[...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira com os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A entrevista semiestruturada, neste estudo, foi usada para apreender opiniões e compreensões da equipe gestora do CMEI sobre informações complementares aos registros gerados na observação participante, no que toca a caracterização do CMEI e a sua relação com as famílias. A questão e os objetivos desta pesquisa fundamentaram o roteiro da entrevista, que também foi orientado pelos registros da observação participante. Ressalto a flexibilidade do roteiro, que permitiu que novas perguntas fossem incorporadas ao longo da entrevista.

Sobre a caracterização da instituição, busquei conhecer breve histórico do CMEI, suas principais regras, capacidade de matrícula, entre outras informações (ver apêndice J). Quanto à relação com as famílias, foi abordado os horários estabelecidos de chegada e saída, a dinâmica desses dois momentos, as ações mobilizadas pelo CMEI para a participação das famílias e entre outros (ver apêndice J). Vale destacar que essa entrevista foi realizada no dia 24/5/2024, nas dependências da instituição, e durou cerca de 2h. Foi gravada em áudio, e transcrita para análise. Além disso, a entrevista foi precedida da aplicação do questionário perfil e da assinatura do TCLE.

A entrevista também foi utilizada para apreender as perspectivas e expectativas das famílias das crianças do Maternal IA sobre a relação e participação no CMEI (detalhes no Apêndice L), a partir do uso de um roteiro organizado com 20 questões. Cabe destacar que esse roteiro foi elaborado com base nos dados da observação participante e na questão norteadora desta pesquisa, além disso, o desenrolar das entrevistas, caracterizou-se como flexível, visto que no contato com as falas dos informantes novas perguntas surgiram.

O primeiro contato com as famílias ocorreu durante uma reunião de pais, no mês de abril de 2024, ocasião em que apresentei brevemente a pesquisa e os seus objetivos. Desde então, encontrei os familiares das crianças em diferentes momentos no CMEI, como em ações que contava com a sua participação, na acolhida e despedida das crianças na instituição, em situações que necessitavam a presença dos pais, como em casos em que foram chamados em virtude de adoecimento das crianças entre outros.

Com o objetivo de reafirmar a importância da participação das famílias neste estudo, gravei um vídeo para convidá-las a participarem da pesquisa, neste vídeo relembrei o objetivo do estudo e a minha presença no CMEI. O vídeo foi encaminhado no grupo do *WhatsApp* das famílias do Maternal IA, e sua escolha como forma de convite para as famílias, deu-se em virtude de compreender esse artefato como acessível a todas, haja vista que o *WhatsApp* se constitui no CMEI como uma das principais ferramentas de comunicação com os pais. Após o envio do vídeo, entrei em contato com os familiares das crianças que utilizavam o transporte

escolar por meio do *WhatsApp* e/ou ligação telefônica; aqueles que não utilizavam o transporte, o convite foi reforçado pessoalmente nos momentos da acolhida e despedida das crianças do CMEI. Importa mencionar que para mediar esses contatos também contei com a ajuda de uma das professoras de referência das crianças, uma auxiliar de sala e a gestora da instituição.

Destaco, ainda, que alguns dos contatos com os familiares das crianças demandaram mais de uma conversa para assegurar sua participação na pesquisa, momento em que reforcei sua valiosa contribuição para o estudo, cujo objetivo é que os dados possam fortalecer a aproximação do CMEI com as famílias. Embora alguns contatos não tenham obtido resposta ou retorno, houve familiares que demonstraram grande entusiasmo em participar. Estes se deslocaram de suas residências até o CMEI para nos encontrarmos, ou me receberam em seus estabelecimentos de trabalho e até mesmo em suas casas.

Dos 13 familiares das crianças contatados, nove mães aceitaram a participar da investigação. Durante as entrevistas, duas mães estavam acompanhadas por outros familiares (um pai e uma avó), que optaram por não assinar o TCLE nem preencher o questionário perfil, mas contribuíram para as discussões. Na entrevista com três mães nas dependências do CMEI, o diálogo com elas sofreu interrupções devido à indisponibilidade de uma sala reservada no CMEI para este fim. Diante disso, ofereci-me para realizar as demais entrevistas nas residências dos pais. No entanto, apenas uma mãe aceitou essa proposta. Assim, das nove entrevistas realizadas, uma ocorreu na própria residência da mãe, sete nas dependências do CMEI (com horário agendado para garantir um espaço acolhedor, respeitoso e tranquilo) e uma no local de trabalho da mãe, próximo ao CMEI, em meio as barraquinhas de verduras.

As entrevistas com os familiares das crianças ocorreram entre 30 de outubro e 2 de dezembro de 2024, com duração de 20 a 30 minutos, e todas as entrevistas foram precedidas da aplicação do questionário perfil e da assinatura do TCLE. Com a permissão dos entrevistados, os diálogos fomentados no momento da entrevista foram gravados, e posteriormente, transcritos.

4.2.5 Grupo focal

Segundo Morgan (1996), a técnica de pesquisa do grupo focal pode ser usada tanto como método autônomo quanto em combinação com outros métodos, sendo essa última modalidade o intento desta pesquisa: utilizar-se do grupo focal como apoio para as demais fontes de dados.

Morgan (1996) define grupo focal como uma técnica de pesquisa que coleta dados gerados da interação entre o grupo que discute um tópico determinado pelo investigador. Essa definição, segundo o autor, compreende três componentes essenciais: primeiro, afirma claramente que os grupos focais são um método de pesquisa voltado para a geração de dados; segundo, coloca em ênfase a interação entre o grupo como fonte de dados; e terceiro, reconhece o papel ativo do pesquisador na organização da discussão em grupo.

Como ponto forte, Morgan (1996) ressalta a sinergia que essa técnica produz, pois vai além de respostas vagas sobre determinadas questões, uma vez que os integrantes dos grupos focais questionam uns aos outros, bem como se explicam uns aos outros. A interação entre os participantes ainda é envolvida por concordâncias e discordâncias sobre temas tratados, o que revela a força do grupo focal (Morgan, 1996; Gatti, 2005). Outra potência dessa técnica é a capacidade de o pesquisador pedir aos participantes que façam comparações/explicações acerca de seus pontos de vista, em vez de agregar dados individuais sobre como e por que esses diferem (Morgan, 1996).

Ao tecer comentários sobre o trabalho com grupos focais Gatti (2005, p. 11) ressalta que essa técnica:

> [...] permite compreender processos de construção da realidade de determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Assim, a técnica de grupo focal reúne um grupo de pessoas com caraterísticas semelhantes para discutir determinados temas/conteúdos, conforme suas próprias percepções, valores e experiências cotidianas, permitindo "[...] emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais" (Gatti, 2005, p. 9) fomentados em decorrência da interação entre o grupo.

Dito isso, nesta pesquisa foi realizado um grupo focal formado por cinco profissionais do CMEI, sendo elas: a professora de referência das crianças, duas auxiliares de sala, a diretora e a diretora adjunta da instituição. Importa destacar que o grupo de crianças contava com duas professoras (uma do período matutino e outra do vespertino), e que apesar do convite, a outra professora, devido à indisponibilidade no momento da realização do grupo, não pôde participar.

A sessão de grupo focal ocorreu virtualmente, por meio da ferramenta do *Google Meet*, em 16 de dezembro de 2024, com duração de 1 hora, 39 minutos e 34 segundos. O grupo focal,

ainda, contou com uma equipe de pesquisa na sua condução, formada pela pesquisadora principal deste estudo e moderadora do grupo, responsável por sua condução a partir de roteiro pré-estabelecido; a orientadora desta pesquisa, que contribuiu na condução do grupo e na organização da sala virtual; e um membro do nosso grupo de pesquisa, o GPEIDH, que ficou responsável pela apresentação de cenas de dois vídeos.

Seguindo as orientações de Gatti (2005) quanto à condução de grupos focais, foi proposto às participantes que falassem cada uma na sua vez e em tom de voz compreensível, e que a discussão seria gravada pela própria plataforma em vídeo e áudio. Também foi comentado que o foco da reunião estaria na interação/discussão entre o grupo. Além disso, buscamos intervir apenas em momentos não compreensíveis ou que demandaram mais explicações das participantes, introduzindo novas questões.

A seguir, descreve-se o roteiro de condução do grupo focal, elaborado a partir dos dados emergidos na observação participante (para mais detalhes ver apêndice O). No grupo focal, buscamos incitar reflexões e discussões sobre temas que demandavam mais informações ou explicações, conforme ilustra o roteiro a seguir.

Roteiro do desenvolvimento do grupo focal (importa destacar a flexibilidade do roteiro)

- Apresentação da equipe de condução do grupo focal. Comentários sobre a organizamos da reunião, estruturada em quatro temáticas de discussão, elegidas a partir da observação do cotidiano do CMEI, e o tempo previsto de sua duração.
- Primeira temática: acolhida e despedida das crianças no CMEI. Para estimular essa discussão utilizamos cenas de dois filmes que retratam o momento da entrada e saída de crianças em duas instituições de educação infantil distintas: uma em Arhus, Dinamarca, (Haddad; Jensen, 2016) e a outra em Maceió, Alagoas, Brasil (Haddad, 2017). As Figuras 7 e 8 ilustram o momento da entrada das crianças nas duas instituições.

Figura 7 – Momento da acolhida no filme dinamarquês

Fonte: Haddad; Jensen, 2016.

Figura 8 – Momento da acolhida no filme brasileiro

Fonte: Haddad, 2017.

- Segunda temática: comunicação.
- Terceira temática: o transporte escola (a van).
- Quarta temática: interrupção das atividades das crianças no CMEI, por um período ou os dois períodos, manhã e tarde).
- Perto do fim do grupo, solicitamos para as participantes que fizessem suas considerações finais, retomassem questões que não ficaram esclarecidas, caso julgassem pertinente ou comentassem algo que não foi comentado dentro das temáticas abordadas. Além disso, solicitamos para que as profissionais trouxessem situações ideais ou encaminhamentos possíveis que achavam importantes para as situações colocadas na reunião.

As discussões geradas no grupo focal foram gravadas pela própria ferramenta online usada, e transcritas posteriormente, fornecendo assim os dados para análise. Além das falas em áudio, também foram registradas expressões faciais e emocionais que emergiram no decorrer

da discussão entre o grupo. Sobre esse assunto, destaca-se a vantagem do grupo focal videogravado, por possibilitar a revisitação à gravação quantas vezes for necessária. Destacamos ainda que o desenvolvimento do grupo focal esteve associado a um caráter formativo, visto que concepções e perspectivas iniciais sobre as famílias e a relação estabelecidas com elas, foram revisitadas ao longo da discussão do grupo, trazendo reconsiderações, novos posicionamentos e indicações de mudanças de práticas, fato que também se evidenciou na pesquisa de Marques (2023), integrante do GPEIDH.

Por fim, importa informar que todos os dados gerados foram organizados em um banco de dados, físico com as informações geradas em campo impressas (questionário perfil, diário de campo, TCLE e outros), e digital, em aparatos tecnológicos, como o *notebook* (áudios gravados da entrevista e a reunião do grupo focal).

4.3 ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS

A análise dos dados gerados consistiu em duas etapas. Na primeira, foi organizada os dados do questionário perfil, utilizados para conhecer algumas características dos participantes da pesquisa. Na segunda etapa, os dados recolhidos por meio das diferentes fontes, como observação participante, entrevista semiestruturada, análise documental e grupo focal se assentaram na análise por triangulação de métodos, apoiando-se nos estudos de Minayo (2005), Gomes *et al*., (2005) e Gomes (2007).

Minayo (2005) destaca que o conceito de triangulação vem do interacionismo simbólico, significando: combinação e cruzamento de múltiplos ponto de vistas; tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; e a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas no processo de geração de dados na pesquisa. Na triangulação, ainda, o trabalho transcorre de forma dialética, com a integração dos contrários (cada componente específico) e a distinção entre eles (Minayo, 2005).

Diante do que foi descrito, a análise dos dados nesta tese situou-se na última significação relatada, pois há um esforço metodológico neste trabalho em utilizar diferentes técnicas para compreender o objeto de estudo.

No que concerne ao processo de análise e interpretação de dados por meio da triangulação de métodos, Gomes e colaboradores (2005, p. 185) destacam que nessa etapa “[...] espera-se que haja um cuidadoso labor analítico tanto estatístico quanto compreensivo,

antecedendo o balizamento metodológico e interdisciplinar". Ressaltam ainda que a análise por triangulação se orienta pela concepção da hermenêutica-dialética, organizando-se em dois movimentos/processos analíticos. No primeiro, realiza-se "[...] uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, [...] em si mesmos e à sua exaustão"; no segundo, os dados são "[...] contextualizados, criticados, comparados e triangulados" (Gomes *et al*., 2005, p. 185). A seguir, são descritos esses dois movimentos com mais detalhes, assim como os demais que compõem esta pesquisa.

a) Primeiro movimento – Análise interna do material

O primeiro movimento compreende a organização do material, que é classificado quanto à forma que foi recolhido; na sequência, avança-se para as três etapas seguintes.

Na *primeira etapa*, "preparação e reunião do material", consiste na transcrição dos dados coletados por meio da utilização dos diferentes instrumentos, por exemplo, as entrevistas e as discussões geradas no grupo focal (Gomes *et al*., 2005).

Na *segunda etapa*, "avaliação do material disponível", é realizada uma pré-análise do material recolhido, em que se observa a qualidade do material quanto à impressão e à clareza dos registros. Verifica-se se faltam dados importantes, se alguma situação necessita ser esclarecida ou se os dados são suficientes para a análise, conforme os objetivos traçados. Caso alguns desses aspectos citados acima ocorram, os autores recomendam voltar a campo (Gomes *et al*., 2005).

A *terceira etapa*, "elaboração de estrutura de análise", compreende a construção teórica. Nesse momento, são feitas aproximações sucessivas dos dados empíricos por meio de categorizações e subcategorizações, classificando-se os depoimentos ou os registros coletados e procurando cruzar e triangular esses dados, por exemplo, triangular as observações de campo com os depoimentos apreendidos. A estrutura pode ser guiada por classificações em grupo, atores, depoimentos, tópicos e outros. Esse momento é envolvido ainda por um processo de classificação prévia à análise dos dados (Gomes *et al*., 2005; Gomes, 2007).

Movimento na pesquisa – A partir do que foi delineado acima, no primeiro momento foi organizado os dados em arquivos separados para cada fonte de dados, bem como procedemos à organização do diário de campo com ajustes e reflexões, à transcrição das entrevistas e das discussões geradas no grupo focal, realçando palavras e frases que chamaram

a atenção e escrevendo ideias que surgiram. Logo depois, foi realizada uma leitura exaustiva das transcrições, buscando avaliar se os dados colhidos cumpriram os objetivos propostos na pesquisa. Os dados foram agrupados em temas e, organizados com o uso de tabelas e lápis marca-texto que ajudaram na identificação dos temas e da categoria que se sobressaíram com a triangulação dos dados. Por fim, foi feita uma breve análise desses dados em diálogo com a teoria sobre os temas identificados.

Chegando ao momento final das transcrições das entrevistas e da organização do diário de campo, e com as primeiras temáticas definidas, foi organizado o grupo focal com as profissionais do CMEI, para que essa pudessem dar suas opiniões acerca de temáticas que necessitavam de mais explicações, emergidas com a observação participante.

b) Segundo movimento – Análise contextualizada e triangulada dos dados

Esse segundo movimento compreende a interpretação dos dados, denominada por Gomes *et al*., (2005) de interpretação de sentidos. Os autores propõem um caminho para essa interpretação, que "[...] não se constitui de etapas excludentes mutuamente e nem sequenciais", pois na prática esse caminho/etapas se interpenetram (Gomes *et al*., 2005, p. 205).

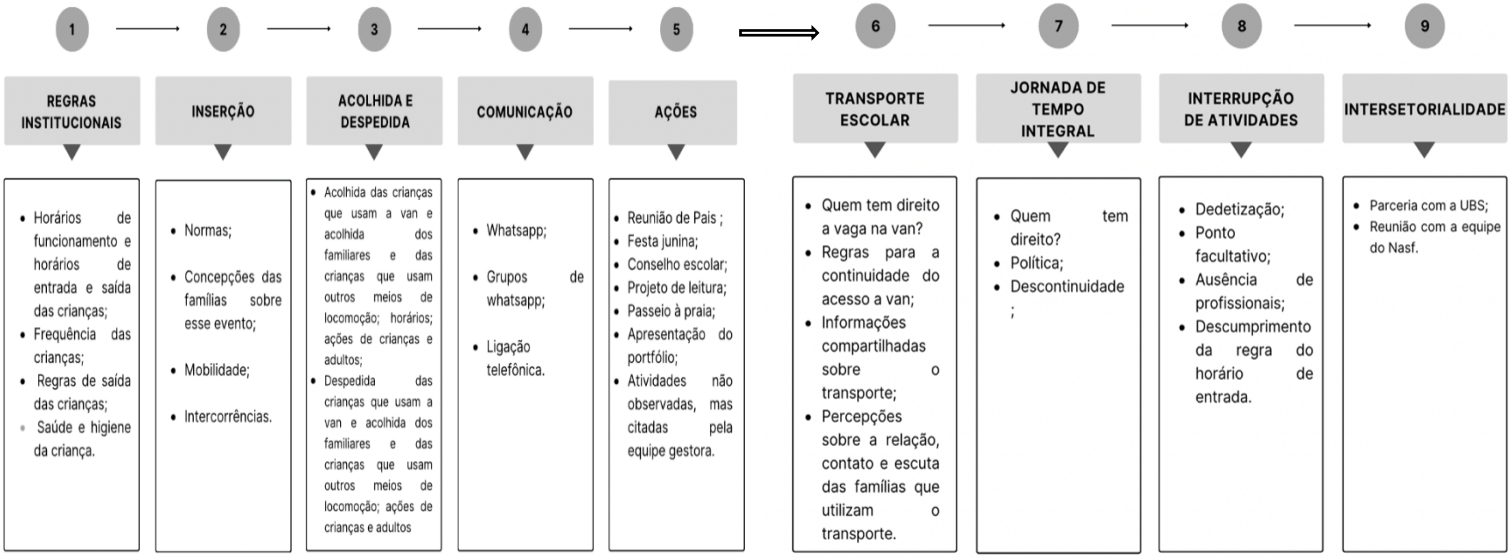
A *primeira etapa* consiste no primeiro passo para a interpretação dos dados, com a leitura aprofundada do material coletado. Com essa leitura, o escopo do pesquisador consiste em impregnar-se pelo conteúdo do material, ter uma visão do conjunto e apreender as particularidades da totalidade que se apresenta até então parcialmente. Além da compreensão do material, o investigador precisa fomentar o diálogo entre o conteúdo obtido e a literatura, na busca por contextualizar uma visão total dos dados (Gomes *et al*., 2005).

Na *segunda etapa*, as estruturas de análise/temas tratados no primeiro movimento já devem ter sido realizadas, pois essa etapa engloba a construção de inferências dessas categorias. Para tanto, é preciso ir além do descrito (falas e fatos), buscando as ideias que estão por trás dos dados transcritos. Após a identificação das ideias que as falas/fatos retratam, podem ser elaboradas perguntas para aprofundá-las e, quando respondidas, deve-se partir para comparações e a elaboração de um quadro sintético e mais nítido das temáticas que orientam a interpretação (Gomes *et al*., 2005).

A *terceira etapa* é destacada por Gomes e colaboradores (2005) como o ápice da interpretação, pois a análise caminha para um movimento de síntese. Explica-se o que está sendo representado ou dito nas interpretações, bem como se trabalha com os conflitos que emergem na interpretação. No caso da construção da síntese (texto da análise), é preciso realizar um movimento dialético com a fundamentação teórica adotada, os textos e seus contextos, as questões de pesquisa, pressupostos e objetivos (Gomes *et al*., 2005; Gomes, 2007).

Movimento na pesquisa – Inicialmente, realizei uma leitura minuciosa dos grupos temáticos emergidos, na busca por uma visão ampla dos conteúdos/assuntos que se sobressaíram, dialogando ainda com a fundamentação teórica em apreço às temáticas. Com as temáticas definidas (Ver imagem 9), busquei ainda compreender os sentidos das falas/depoimentos descritos no intento de identificar as semelhanças e diferenças do material, bem como aparecem na literatura e no contexto mais amplo em que foram gerados. Por último, aconteceu a construção do texto da análise, que é apresentada a partir da seção seguinte desta tese.

Figura 9 – Temas e subtemas emergidos na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5 O CONTEXTO INVESTIGADO: O CMEI AVENTURAS NO QUINTAL

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas [...].
> Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.
> (Manoel de Barros).

O CMEI Aventuras no Quintal, localiza-se na cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas, cidade conhecida como o paraíso das águas, devido a beleza do seu litoral e por abarcar em sua extensão territorial diferentes lagoas. Situa-se no aglomerado urbano Benedito Bentes, o maior bairro em extensão territorial e o segundo maior bairro populacional da cidade de Maceió, AL. De acordo com o IBGE, em 2022, o bairro contava com aproximadamente 110.746 mil moradores, residentes em distintos conjuntos habitacionais que constituem o bairro (IBGE, 2022).

A Lei nº 4.687 de 1998, promulgada pela Prefeitura Municipal de Maceió, institui uma divisão da cidade em 7 Regiões Administrativas (RA), cujo objetivo é descentralizar os serviços de atendimento à população, ficando o bairro Benedito Bentes, localizado na 6º RA (Maceió, 1998). O bairro Benedito Bentes, ainda, apresenta algumas características que merecem atenção, é uma área de urbanização recente, inaugurada em 1986, constituída por uma intensa migração, realojamento e remoção de moradores de outros bairros, além de contar com incontáveis ocupações irregulares em suas grotas e encostas. O bairro também se caracteriza como a maior periferia urbana do estado alagoano, concentrando diferentes problemas sociais, econômicos e ambientais que refletem em uma das áreas urbanas mais violentas da cidade de Maceió, AL (Gomes, 2018).

O CMEI Aventuras no Quintal circunscreve-se em uma das principais vias do bairro Benedito Bentes, a qual liga ao Leste a comunidade local ao litoral da cidade e ao Oeste a outros bairros, bem como a um dos principais shoppings, apresentando assim em suas proximidades alto fluxo de movimentação de trânsito. Seu entorno é constituído por um pequeno comércio, com supermercados, avícolas, farmácias, mercearias, lojas de roupas, uma Unidade Básica de

Saúde (UBS) e igrejas, o que torna uma via com intenso tráfego de pessoas e veículos. Conforme ilustram as Figuras abaixo:

Figura 10 - O entorno do CMEI Aventuras no Quintal

Fonte: Acervo da autora (2024)

O CMEI Aventuras no Quintal foi inaugurado em dezembro do ano de 2015, e suas atividades tiveram como início o ano de 2016. Sua obra foi financiada com recursos do programa do governo federal em parceria com a Prefeitura Municipal de Maceió. Sobre o programa do governo federal, este recebe o nome de Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

O Plano Municipal de Educação de Maceió (2015-2025), com base nos dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, revelou um déficit significativo no atendimento à educação infantil na capital alagoana. Das 87.256 crianças entre 0 e 5 anos, sendo 56.682 na faixa de 0 a 3 anos e 30.574 entre 4 e 5 anos, apenas 21.682 frequentavam a educação infantil em 2014. Os dados do censo também mostram que apenas 10,35% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creches, com um número ainda menor àquelas atendidas pela rede pública municipal, sendo 1.698 (2,99%). Já as crianças de 4 e 5 anos, 51,87% frequentavam a pré-escola em 2014, mas somente 5.012 (16,39%) estavam matriculadas na rede pública municipal (Maceió, 2015b).

De acordo com o Plano, o déficit no atendimento às crianças de 0 a 5 anos é ainda mais acentuado nas RA onde residem os trabalhadores de menor poder aquisitivo. O Plano, contudo,

indica uma perspectiva de aumento da oferta por meio da colaboração com o governo federal através do Programa Proinfância, que disponibilizou recursos para a construção de 20 unidades de educação infantil, com a possibilidade de investimentos para mais unidades, condicionada à contrapartida do município (Maceió, 2015b). O Proinfância se configura, portanto, como uma política fundamental para a ampliação de vagas na educação infantil da cidade de Maceió, AL.

Sobre o Projeto Proinfância, este foi lançado no ano de 2006, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Criado na primeira gestão do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2022-2026), este projeto tem por objetivo, apoiar os sistemas públicos de educação infantil na melhoria da infraestrutura da rede física escolar de educação infantil, em todo o território brasileiro, a fim de garantir uma educação pública e de qualidade (Siqueira, 2019).

O Proinfância também visa ampliar a oferta de vagas na educação infantil, expandir a rede física de atendimento das instituições públicas e melhorar a infraestrutura de creches e pré-escolas já existentes (Brasil, 2008).

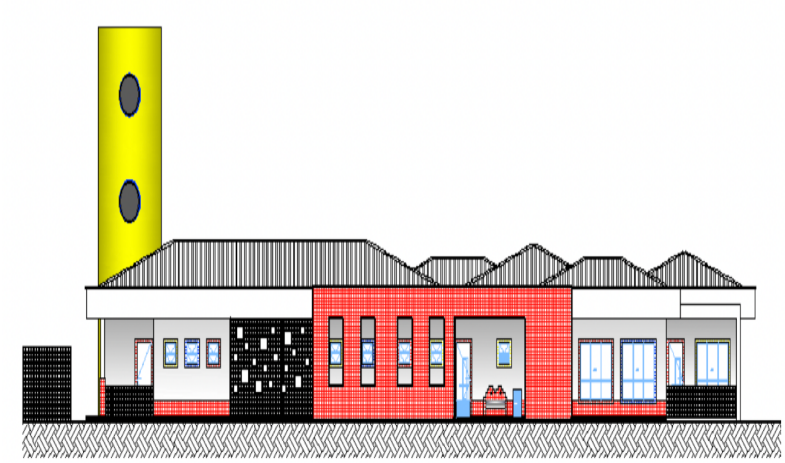
Em pesquisa realizada sobre o projeto Proinfância em um município alagoano, a partir de dados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), Siqueira (2019) apresenta informações sobre o número de adesões do programa pelo estado, mostrando que até março de 2018, Alagoas contava com 169 (cento e sessenta e nove) termos de adesões para a construção de novas instituições de educação infantil. Deste número, a capital alagoana, Maceió, foi a que registrou o maior número de adesões, com 25 (vinte e cinco) obras, das quais em 2018, nove apresentavam *status* de concluída, três canceladas, duas paralisadas, uma em processo de licitação, seis em planejamento e quatro sem *status* definido.

Os projetos arquitetônicos das instituições de educação infantil construídas via Proinfância são padronizados, seguindo tipologias distintas (A, B, C, 1 e 2). A escolha do tipo depende do tamanho do terreno disponibilizado pelo município e do número de vagas que a instituição pretende ofertar (Siqueira, 2019).

No tocante ao CMEI Aventuras no Quintal, este apresenta tipologia do tipo C, projeto arquitetônico que busca atender uma demanda de 60 (sessenta) crianças em jornada em tempo

integral ou 120 (cento e vinte) crianças em período parcial. Abaixo segue figura da maquete do Projeto Proinfância tipo C.

Figura 11 - Maquete digital do Projeto Proinfância tipo C



Fonte: Ministério da Educação s.d.

Em 2024, o CMEI Aventuras no Quintal atendia 154 (cento e cinquenta e quatro) crianças, distribuídas em jornada parcial (no período da manhã, das 7h30min às 11h30min e no período da tarde das 13h às 17h) e jornada em tempo integral (das 7h30min às 17h). Em jornada ampliada, o CMEI contava com as turmas de berçário (bebês entre 1 e 2 anos) e maternal IA e IB (2 anos). Já no horário parcial, funcionavam as turmas de maternal II A e B (3 anos), 1º Período A e B (4 anos), e 2º Período A e B (5 anos). O quantitativo de crianças que frequentam o CMEI é ilustrativo na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de crianças matriculadas no CMEI Aventuras no Quintal

Continua

Faixa etária	Total de crianças atendidas	Nomenclatura do grupo de criança/jornada de funcionamento
1 ano a 1 ano e 11 meses	10 crianças	Berçário – jornada integral
2 anos	16 crianças	Maternal IA – jornada integral
2 anos	16 crianças	Maternal IB – jornada integral
3 anos	16 crianças	Maternal IIA - parcial (manhã)
3 anos	16 crianças	Maternal IIB - parcial (vespertino)
4 anos	20 crianças	1º Período A – parcial (manhã)
4 anos	20 crianças	1º Período B – parcial (vespertino)
5 anos a 5 anos e 11 meses	20 crianças	2º Período A - parcial (manhã)

Tabela 1 - Número de crianças matriculadas no CMEI Aventuras no Quintal

Conclusão

Faixa etária	Total de crianças atendidas	Nomenclatura do grupo de criança/jornada de funcionamento
5 anos a 5 anos e 11 meses	20 crianças	2º Período A - parcial (manhã)
5 anos a 5 anos e 11 meses	20 crianças	2º Período B - parcial (vespertino)
TOTAL	154	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Importa frisar que as crianças que frequentam o CMEI Aventuras no Quintal são residentes de diferentes conjuntos habitacionais que constituem o bairro Benedito Bentes, como: Aprígio Vilela, Frei Damião, Carminha, Cidade Sorriso, Bela Vista entre outros.

Sobre o processo de matrícula das crianças no CMEI, destaca-se que para pleitear uma vaga nas instituições de educação da rede municipal de Maceió, os pais ou responsáveis devem preencher um formulário eletrônico, nomeado de pré-matrícula. Nesse momento, é possível escolher até três opções de unidade educacional que sejam próximas à residência da família. A distribuição das vagas, conforme informações da Semed[20], acontecem pela disponibilidade física de cada instituição e o tipo de atendimento prestado; prioridade à pessoa com deficiência; ter irmãos na instituição selecionada; os mais novos tem prioridade sobre os mais velhos. Após a pré-matrícula, a matrícula é efetivada presencialmente na instituição em que a vaga foi alocada.

A equipe gestora do CMEI informou em entrevista que, para auxiliar os pais com dificuldades no processo de pré-matrícula, costumam oferecer suporte na própria instituição, ajudando no preenchimento do formulário eletrônico.

A seguir seguem informações acerca da equipe gestora do CMEI, professores(as), funcionários e sua infraestrutura.

5.1 EQUIPE DE FUNCIONÁRIOS DO CMEI

[20] Para mais informações consultar: https://maceio.al.gov.br/noticias/semed/pre-matricula-online-oferta-10-mil-vagas-para-novos-alunos-da-rede-publica-de-maceio#:~:text=A%20Prefeitura%20de%20Maceió%2C%20por,o%20dia%2019%20de%20janeiro.

Em 2024, o CMEI Aventuras no Quintal contava com 37 (trinta e sete) funcionários, entre diretora, diretora adjunta, professoras, auxiliares de sala, profissionais de apoio escolar para atividades escolares (PAE-AE), merendeiras e colaboradores.

A equipe gestora do CMEI, formada pela diretora e diretora adjunta, atua na direção da instituição há sete anos, sucedendo uma equipe anterior que permaneceu por um ano. Ambas possuem uma vasta experiência na educação infantil, sendo profissionais efetivas na rede municipal e com longo histórico de atuação como professoras dessa etapa da educação. A diretora, em particular, também já exerceu a função de coordenadora pedagógica na educação infantil. É importante destacar que os cargos de diretora e diretora adjunta são ocupados por meio de eleição, visando efetivar a gestão democrática da educação do município (Maceió, 2015b).

Em 2024, o CMEI contava com 12 professoras, sendo 11 efetivas na rede municipal de educação e uma com vínculo celetista. Desse total, oito professoras estavam vinculadas ao CMEI há mais de três anos, caracterizando-se como um grupo estável com poucas remoções ou mudanças a cada ano letivo.

Em relação aos auxiliares de sala, constituem um grupo expressivo, com 13 (treze) profissionais, sendo um do gênero masculino. O requisito mínimo para pleitear a vaga como auxiliar de sala é o ensino médio completo, e essa vinculação se dá através de Processo Seletivo Simplificado (PSS) ou por meio do estágio não obrigatório. No caso do CMEI Aventuras no Quintal, dos 13 (treze) auxiliares de sala, duas desempenham atividades por meio do estágio remunerado, sendo vinculadas ao curso de pedagogia e 11 (onze) eram celetistas. Ainda sobre os auxiliares de sala de vínculo celetistas, alguns tinham formação com ensino superior completo, como pedagogia e educação física; outros são graduandos do nível superior. As atribuições do auxiliar de sala são: participar das atividades desenvolvidas pelo/a professor/a, de forma a apoiar o/a professor/a e as crianças, participar das reuniões pedagógicas e formações ofertadas pela unidade educativa e pelo departamento da educação infantil do município, orientar e auxiliar as crianças nas ações de higiene, auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos, zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho e entre outras.[21]

[21] Informações presentes no edital publicado no Diário Oficial do Município de Maceió em 23/02/2008. Fonte: https://jcconcursos.com.br/media/uploads/anexos/2008/maceio_edital_9820.pdf.

No tocante aos PAE-AEs ou auxiliares de sala na modalidade da educação especial, a instituição campo de pesquisa contava com dois profissionais, e a sua vinculação com a rede de educação seguia os mesmos requisitos para auxiliares de sala, PSS ou estágio não obrigatório. Sua atribuição reside em estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A equipe de colaboradores, conforme a nomenclatura do PPP da instituição, era composta por seis profissionais de limpeza e duas de cozinha. A maioria desses colaboradores eram terceirizados, com exceção de uma das merendeiras, que é servidora efetiva da rede municipal de educação.

No momento da pesquisa, o CMEI Aventuras no Quintal apresentava algumas lacunas em seu quadro de funcionários, por exemplo, durante todo o ano da pesquisa em campo (2024), o cargo de coordenador pedagógico não foi ocupado. A ausência desse profissional repercutiu no acompanhamento e planejamento de ações que buscassem integrar e articular o CMEI junto às famílias das crianças, conforme apontado como atribuições desse cargo no plano de ação descrito no PPP do CMEI.

O cargo de secretário escolar permaneceu vago por alguns meses em 2024. Foi assumido por uma funcionária que, após poucos meses de trabalho, foi desligada, e a vaga só foi preenchida em novembro, próximo ao término do ano letivo. O vínculo empregatício do cargo de secretário escolar é terceirizado, ocasionando rotatividade nessa função ou mesmo a ausência de funcionário para assumir o cargo, conforme observado ao longo do ano no CMEI. A ausência desse profissional ainda ocasiona sobrecarga de trabalho para a equipe gestora, que além de suas funções necessitam desempenhar atividades competentes para esse cargo.

O Quadro (9) abaixo mostra a distribuição dos funcionários do CMEI Aventuras no Quintal, indicando função, quantidade de funcionários e vínculo administrativo.

Quadro 9 - Distribuição dos profissionais, quantidade e vínculo

Continua

Funcionários	Quantidade	Vínculo
Diretora	1	efetiva
Diretora adjunta	1	efetiva
Professora	12	11 efetivas e 1 celetista

Quadro 9 – Distribuição dos profissionais, quantidade e vínculo

Conclusão

Funcionários	Quantidade	Vínculo
Auxiliar de sala	13	11 celetistas e 2 estagiárias
PAE-AE	2	celetista
Merendeira	2	1 efetiva e 1 terceirizada
Colaboradores	6	terceirizado

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme já citado, o CMEI Aventuras no Quintal funciona com grupos de crianças em jornada em tempo parcial (maternal II A e B, I período A e B e II período A e B) e integral (berçário e maternal I A e B). Nas jornadas em tempo integral, as turmas se organizam com professoras com jornada de trabalho em tempo parcial, ou seja, estas revezam entre turnos, uma professora no período da manhã (7h30min às 11h30min) e outra no período da tarde (13h às 17h). Cada grupo de crianças ainda conta com uma auxiliar de sala, que também tem jornada de trabalho em tempo parcial (das 6h30min às 12h30min ou das 11h30min às 17h30min).

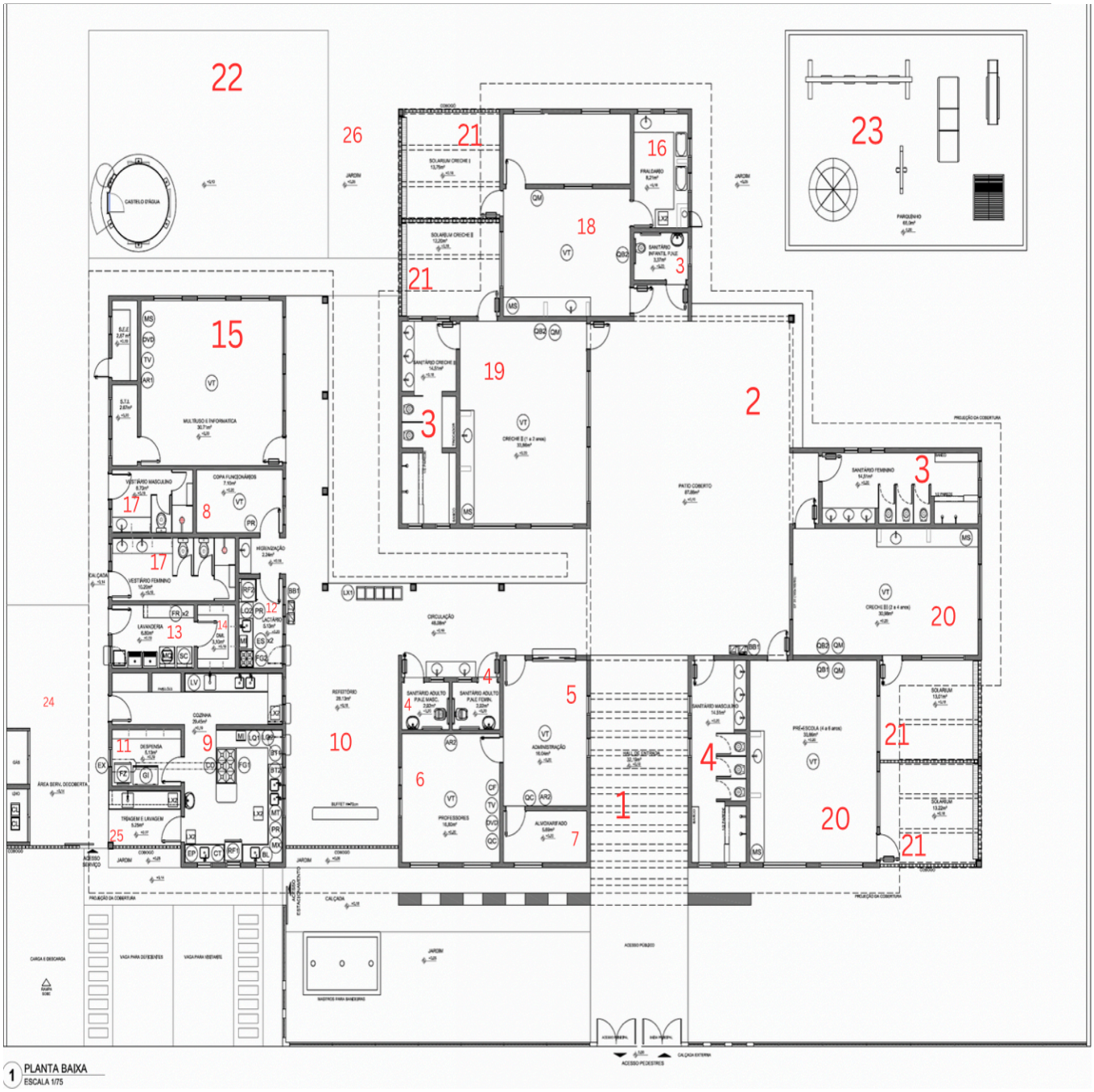
No Maternal IA, turma investigada nesta pesquisa, a professora responsável atuou nos dois períodos (manhã e tarde) até abril de 2024. Contudo, devido à interrupção da parceria entre o município e o estado, um de seus vínculos empregatícios (a matrícula estadual cedida ao município) foi descontinuado. Consequentemente, a professora precisou deixar o período da manhã para reassumir seu vínculo estadual, permanecendo com o grupo de crianças apenas no período da tarde (das 13h às 17h).

5.2 A INFRAESTRUTURA DO CMEI

O CMEI Aventuras no Quintal, cuja arquitetura segue o projeto padrão Proinfância tipo C, é composto por quatro blocos, conforme seu memorial descritivo: um administrativo, um de serviço e dois pedagógicos (Ministério da Educação, s.d.).

Além disso, a área interna conta com pátio coberto e refeitório, enquanto a área externa possui playground e anfiteatro. Importa mencionar que todos esses blocos/espaços são interligados por circulação coberta (Ministério da Educação, s.d). Na Figura (12) abaixo é apresentada a planta baixa do Projeto Proinfância tipo C.

Figura 12 – Planta baixa do Projeto Padrão Proinfância tipo C



Fonte: Adaptado do Ministério da Educação (2013).

Diante da necessidade do aumento da oferta de vagas no CMEI Aventuras no Quintal, essa infraestrutura inicial foi modificada, conforme o Quadro (10) que discrimina os ambientes originais e suas respectivas adaptações.

Quadro 10 – Ambientes originais e adaptados no CMEI Aventuras no Quintal

AMBIENTE ORIGINAL		AMBIENTE ADAPTADO	AMBIENTE ORIGINAL		AMBIENTE ADAPTADO
1	Hall de entrada		**14**	Depósito de materiais de limpeza	Depósito de material desportivo
2	Pátio coberto		**15**	Sala Multiuso e Informática	Sala da Pré-escola
3	Sanitário infantil	Sanitário infantil da Creche I, adaptado para ampliação da sala	**16**	Fraldário	
4	Sanitário adulto	Sanitário próximo ao hall de entrada adaptado para despensa; sanitário próximo a administração, adaptado como banheiro da sala do berçário.	**17**	Vestuário F e M	Nomeado de sanitário F e M (fica no espaço externo)
5	Sala da administração	Sala da gestão, coordenação e secretaria	**18**	Creche I	
6	Sala de Professores	Sala do berçário	**19**	Creche II	
7	Almoxarifado	Sala da coordenação, gestão e secretaria	**20**	Creche III e Pré-escola	Sala da Pré-escola
8	Copa de funcionários	Sala dos professores	**21**	Solário	
9	Cozinha		**22**	Castelo d'água	
10	Refeitório		**23**	Playground	Tanque de areia
11	Despensa/Cozinha		**24**	Área de serviço descoberta	
12	Lactário	Espaço de circulação	**25**	Triagem e lavagem	
13	Lavanderia		**26**	Anfiteatro	Esse espaço na planta baixa se encontra no jardim

Fonte: Adaptado de Modler *et al*., 2018.

Conforme o Quadro 10, o CMEI Aventuras no Quintal realizou adaptações em alguns espaços internos, como a sala dos professores (6), a sala multiuso (15) e o sanitário adulto (4), transformando-os em salas de referência para as crianças. Essa mudança teve como objetivo principal aumentar o número de vagas ofertadas na instituição. A estrutura interna do CMEI compreende: uma sala administrativa unificada para secretaria, direção e coordenação; seis salas de referência (berçário, Maternal IA e IB, Maternal II, 1º Período e 2º Período), sendo que quatro delas contam com solário; um sanitário infantil coletivo; um sanitário adulto; cozinha; despensa; refeitório; e a copa dos funcionários, atualmente utilizada como sala dos professores.

A área externa inclui dois sanitários adultos, lavanderia, área de serviço, tanque de areia, ampla área verde com galinheiro, jardim e anfiteatro. A seguir serão expostas Figuras que ilustram algumas das repartições citadas.

Figura 13 - Vista frontal direita do CMEI Aventuras no Quintal

Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 14 - Pátio coberto

Fonte: Acervo da autora (2024)

Esse pátio coberto é anexo à entrada principal do CMEI, e além dos momentos livres de circulação e brincadeiras das crianças, acontece a acolhida das crianças e familiares, reuniões de pais, eventos do CMEI como festividades juninas, encerramento de final de ano e entre outros.

As Figuras a seguir ilustram o refeitório, a sala dos professores, a cozinha e a lavanderia do CMEI. No refeitório, são realizadas todas as refeições das crianças ao longo do dia (desjejum, almoço, lanche e jantar). Essas refeições são organizadas em dois momentos

distintos: primeiro, para os grupos do berçário, Maternal I e Maternal II; e, em seguida, para o 1º e 2º Período.

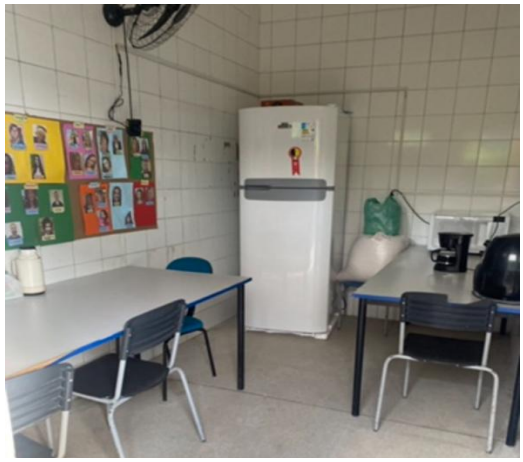
Figura 15 - Refeitório

Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 16 - Cozinha

Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 17 - Sala dos professores



Fonte: Acervo da autora (2024)

Figura 18 - Lavanderia

Fonte: Acervo da autora (2024)

A Figura abaixo (19) ilustra o ambiente externo do CMEI, constituído por um tanque de areia, ampla área verde e galinheiro. Esses espaços possibilitam ampla movimentação e circulação das crianças, o desenvolvimento de ações como chá literário, coleta de folhas e frutos, visita ao galinheiro e entre outras.

Figura 19 - Ambiente externo: tanque de areia, área verde e galinheiro

Fonte: Acervo da autora (2024)

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA SALA E DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças, inicialmente, era constituído por 16 (dezesseis) crianças, sendo 11 (onze) meninas e cinco meninos. No primeiro semestre, três crianças deixaram a turma: uma foi transferida para outro CMEI por opção da mãe, outra mudou de cidade e a terceira parou de frequentar a instituição por um longo período, resultando na perda da vaga. No segundo semestre, duas das três vagas remanescentes foram preenchidas por novas crianças, uma em agosto e outra em outubro, finalizando o ano com 15 crianças. A caracterização do grupo de crianças do Maternal IA é apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 – Caracterização do grupo de crianças do Maternal IA
Continua

Nome[22]	Idade	Matrícula no CMEI
Clara	2 anos e 6 meses	2024
Miriam	2 anos	2024
Kauã	2 anos e 2 meses	2023-2024
Davi	2 anos	2024
Isa	2 anos e 10 meses	2023-2024
Murilo	2 anos e 10 meses	2024
Alicia	2 anos e 11 meses	2023-2024

[22] Os nomes das crianças escolhidos para esta pesquisa têm um significado especial para a autora, pois representam o grupo com o qual ela exerce a docência na Educação Infantil ao longo do ano de 2025.

Quadro 11 – Caracterização do grupo de crianças do Maternal IA
Conclusão

Nome	Idade	Matrícula no CMEI
Heitor	2 anos e 6 meses	2024
Heloíse	2 anos e 5 meses	2024
Laura	2 anos e 11 meses	2023-2024
Anthony	2 anos e 1 mês	2023-2024
Maria	2 anos e 11 meses	2024
Vitória	2 anos e 5 meses	2024
Raiane	2 anos	2024
Lis	2 anos e 5 meses	2024
Mel	2 anos e 4 meses	2023-2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ainda conforme o Quadro 11, no início da pesquisa, a idade das crianças variava entre 2 anos e 2 anos e 11 meses. Das 16 crianças do grupo, seis frequentavam o CMEI pelo segundo ano, enquanto as dez restantes vivenciavam a primeira separação da família, ingressando em uma instituição de educação infantil pela primeira vez.

O espaço físico da sala de referência do Maternal IA conta com as seguintes divisórias e materiais: sala com mobília com mesas e cadeiras correspondente ao número de crianças e a sua estatura; brinquedos em pequena quantidade dispostos em estante organizadora a altura das crianças; bancada de mármore, com pia e espaço destinado para guardar materiais como giz de cera, massinha, linhas, as garrafas de água das crianças e depósito para a água consumida durante o dia; cortinas, ventilador, ar condicionado e alguns cantinhos que no decorrer do ano deixaram de existir como o canto da casa com sofá, fogão e geladeira de papelão; canto da leitura com a disposição de almofadas, livros adequados à faixa etária das crianças, podendo ser manipulados por elas de diferentes formas, cheirando, mordendo e amassando. O espaço físico da sala de referência é ilustrativo nas figuras abaixo:

Figura 20 - Sala de referência, materiais e cantos

Fonte: Acervo da autora (2024)

Adentrando o espaço da sala de referência das crianças, encontra-se duas portas, sendo que uma delas dá acesso ao solário e outra ao espaço de higiene pessoal. O solário é usado para momentos como pintura, banhos de bacia, desafios com linhas como a cama de gato e outros. O solário fica ao fundo de duas salas de referência, e é um espaço coletivo, que é dividido por alvenaria de elemento vazado, e tem como vista o quintal do CMEI. Conforme figura que se segue:

Figura 21 - Crianças no solário

Fonte: Acervo da autora (2024)

O espaço de higiene pessoal é um espaço amplo com lavatório, duas torneiras a altura das crianças, utilizadas por elas no momento da escovação dos dentes e higiene das mãos, espelho, sanitário infantil, armário, janelas, bancadas em mármore, que são usadas para a guarda dos pertences das crianças como bolsas, roupas, perfumes, cremes de cabelo, toalha,

pentes, fraldas, sabonete; e uma área para o banho com chuveiro e outra para a troca das crianças.

Figura 22 - Espaço de higiene pessoal

Fonte: Acervo da autora (2024)

A jornada diária das crianças na instituição educativa era organizada da seguinte forma: pela manhã o dia começava com a acolhida, onde uma pequena quantidade de brinquedos e livros de literatura infantil ficava disponível para livre manipulação. Em seguida, acontecia o desjejum, com a oferta de uma fruta servida no refeitório. Logo depois, as crianças participavam de uma roda de contação de história ou momento musical. As atividades planejadas pela professora ou iniciadas pelas crianças ocorriam tanto na sala quanto no ambiente externo do CMEI. Momento do banho que era realizado pela professora e auxiliar no espaço de higiene pessoal da sala. Na hora do almoço, as crianças se deslocavam para o refeitório, onde os pratos já estavam servidos. A maioria se alimentava sozinha, sob a observação da professora e auxiliar, e outras recebiam ajuda. No retorno do refeitório, as crianças eram levadas para o espaço de higiene para escovação dos dentes e higiene das mãos. A hora do sono era coletiva; aquelas que resistiam, após insistência, eram integradas a outro grupo de crianças, ficando sob os olhos de outras auxiliares de sala. Para o momento do sono, o espaço da sala interna é reorganizado com a disposição de colchonetes no chão, lençol e os objetos de apego de algumas crianças são entregues, como fralda e mantas trazidas de casa. Além disso, as janelas são fechadas e cobertas com cortinas, as luzes são apagadas e é utilizado música ambiente, calma e tranquila. O despertar das crianças é respeitado e acontece a partir da necessidade de cada uma.

O período da tarde, iniciava-se com o despertar das crianças; momento do lanche, que acontece no refeitório ou na própria sala de referência das crianças, haja vista que nem todas já haviam despertado do sono; ações iniciadas pelos adultos ou pelas crianças, que poderia acontecer no ambiente interno da sala ou no espaço externo do CMEI; momento da janta, também oferecida no refeitório, com os pratos já servidos nas mesinhas; após a janta, acontece o banho para as crianças que tenham necessidades, em virtude de terem se sujado na janta ou pela predominância do calor na região; por fim, a despedida.

O grupo de crianças, inicialmente, contava com uma professora que tinha como jornada de trabalho em tempo integral, das 7h30min às 17h, e duas auxiliares de sala, com jornada de trabalho em tempo parcial, uma no período da manhã (das 6h30min às 12h30min) e outra no período da tarde (das 11h30min às 17h30min). Conforme descrito, no mês de abril de 2025, a professora de referência do grupo de crianças, teve um dos vínculos com o município interrompido, permanecendo apenas no período vespertino (das 13h às 17h). O período da manhã ficou vago durante três semanas, quando é ocupado por outra professora, com jornada de trabalho parcial (das 7h30min às 11h30min). Nesse intervalo de contratação de nova professora, a turma de crianças ficou sem atividades no período da manhã. Merece atenção, que entre os meses de outubro a dezembro, a professora do período vespertino, em virtude de licença médica, precisou ausentar-se, sendo substituída por uma outra professora que permaneceu apenas um mês (outubro) e foi substituída por outra nos meses de novembro a dezembro.

5.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS PROFISSIONAIS DO CMEI E AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DO AGRUPAMENTO DO MATERNAL IA

Neste tópico será apresentado o perfil dos participantes desta pesquisa, inicialmente, serão apresentadas as informações referentes aos perfis dos profissionais do CMEI, e em seguida, dos membros familiares das crianças.

5.4.1 As profissionais do CMEI

Participaram desta investigação seis profissionais do CMEI, quais sejam: a diretora, a diretora adjunta, as duas professoras do grupo de crianças, sendo uma do turno da manhã e a outra do turno vespertino, e as duas auxiliares de sala, uma com atuação no período da manhã e a outra no período da tarde.

O Quadro 12 apresenta o perfil dessas profissionais quanto ao cargo, escolaridade e vínculo empregatício. Essas informações foram obtidas por meio do questionário perfil destinado aos profissionais do CMEI (Ver Apêndice N) e aplicado durante a geração de dados em campo. Com o objetivo de preservar a identidade das participantes do estudo, foram atribuídos nomes fictícios para elas[23].

Quadro 12 - Perfil das profissionais

Nome	Idade	Função	Formação inicial	Especialização	Vínculo administrativo
Anna	62	Diretora	Pedagogia	Gestão escolar/Educação infantil	Efetiva
Jeane	43	Diretora Adjunta	Pedagogia	Psicopedagogia	Efetiva
Denise	50	Professora	Pedagogia	Psicologia clínica infantil e psicoterapia com crianças	Celetista
Elaine	42	Professora	Pedagogia	Docência na educação infantil	Efetiva
Thay	25	Auxiliar de sala	Graduanda em Pedagogia	-	Estagiária
Deliane	36	Auxiliar de sala	Pedagogia	Educação infantil, alfabetização e letramento	Celetista

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Conforme especificado no Quadro 12, a diretora Anna tem 62 (sessenta e dois) anos, é graduada em Pedagogia e tem Especialização em Gestão Escolar e Docência na Educação Infantil, e é efetiva na rede municipal de educação de Maceió, AL. Sua trajetória profissional na educação infantil tem início no ano de 1983, revelando ampla experiência profissional nesse campo de atuação, além disso, há 10 (dez) anos atua como gestora escolar, sendo sete anos dedicados à direção do CMEI Aventuras no Quintal.

A diretora adjunta Jeane, de 43 anos, é graduada em Pedagogia e possui Especialização em Psicopedagogia. Servidora efetiva da rede municipal de educação de Maceió, AL, desde o

[23] Os nomes escolhidos têm um significado especial para a autora da pesquisa, por representarem mulheres fortes conhecidas ao longo de sua jornada acadêmica, no mestrado e doutorado.

ano de 2008, atuou como professora de educação infantil por oito anos e, a partir de 2016, exerce a função de diretora adjunta.

A professora Denise tem 50 anos, é graduada em Pedagogia e possui Especialização em Psicologia Clínica Infantil e Psicoterapia com Crianças. Desde o ano de 1995 atua como professora em instituições privadas de educação infantil e de ensino fundamental - anos iniciais, sendo o ano de 2024 sua primeira experiência na rede municipal de educação de Maceió, AL, e seu vínculo com o município se dá através de contrato.

A professora Elaine no momento da pesquisa tinha 42 anos, formação inicial em Pedagogia e Especialização em Docência na Educação Infantil. Desde o ano de 2006 é servidora pública municipal efetiva, exercendo a função de professora de educação infantil.

Thay, no momento da pesquisa exercia o cargo de auxiliar de sala, era estudante do curso de pedagogia, e desde o ano de 2022 tem vínculo com a rede municipal de educação de Maceió, atuando por meio do estágio remunerado em turmas de educação infantil.

Deliane, por sua vez, exercia o cargo de auxiliar de sala, graduada em Pedagogia com Especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Seu vínculo com a rede municipal de educação de Maceió teve início com o estágio remunerado no ano de 2018, sendo contratada pela rede de educação após a finalização da graduação em Pedagogia.

5.4.2 As famílias das crianças da turma investigada

No momento do contato com as famílias para a participação ativa destas na pesquisa (em outubro de 2024), o agrupamento do Maternal IA era constituída por 15 crianças, sendo que duas destas começaram a frequentar o CMEI a partir do segundo semestre do ano de 2024, nos meses de agosto e outubro, respectivamente. Diante disso, elegemos como critério de inclusão para a participação das famílias neste estudo, convidar apenas as famílias das crianças que frequentavam o grupo desde o início da produção de dados em campo, ou seja, o mês de março de 2024.

Assim, das 13 famílias convidadas, nove mães aceitaram participar da pesquisa, com a concessão de uma entrevista. No momento da entrevista, duas das mães estavam acompanhadas de outro familiar da criança, uma como o pai e a outra com a avó, participando do estudo onze

familiares, sendo nove mães, um pai e uma avó. Importa mencionar uma vez mais que os familiares - pai e avó - que estavam na companhia das mães no momento da entrevista não quiseram preencher o questionário perfil e o TCLE, no entanto, no desenrolar dos assuntos discutidos, relataram vivências e relações com o CMEI campo de pesquisa.

O Quadro 13 detalha o perfil dos familiares das crianças participantes da pesquisa, abrangendo informações como grau de parentesco, idade, estado civil, escolaridade, constituição do grupo familiar, se exercem trabalho remunerado e se utilizam transporte escolar. Essas informações têm como base o questionário perfil destinado às famílias das crianças (Ver apêndice K), aplicado durante a produção de dados em campo. Com o objetivo de preservar suas identidades, atribuímos a eles nomes fictícios, conforme quadro que se segue.

Quadro 13 - Perfil das famílias

Nome fictício da criança	Nome/ Grau de parentesco	Idade	Estado civil	Nível de escolaridade	Constituição do grupo familiar	Exerce trabalho remunerado	Utiliza transporte escolar
Anthony	Janailma[24] (mãe)	33	Casada	1ª série	Pai, mãe e 4 filhos	Não	Sim
Heloíse	Noelia (mãe)	22	Solteira	Ensino Médio	Mãe e filha	Sim	Não
Vitória	Meire (mãe)	27	Casada	Ensino Médio	Pai, mãe e 2 filhos	Sim	Sim
Lis	Aline (mãe)	17	Solteira	Estudante de EJA da etapa do Ensino Médio	Lis mora com a avó, e a mãe tem outra filha que mora com a mãe (as casas são vizinhas)	Não	Não
Isa	Iracilda (mãe)	29	Casada	Ensino Médio	Mãe e 5 filhos	Não	Sim
Kauã	Vivi (mãe)	34	Solteira	Ensino Fundamental-anos iniciais	Mãe e 4 filhos	Sim	Sim
Mel	Patrícia (mãe)	33	Casada	Ensino Médio	Pai, mãe e 3 filhos	Não	Não
Davi	Erica (mãe)	34	Solteira	Ensino Fundamental-anos iniciais (incompleto)	Mãe e 5 filhos	Sim	Sim
Clara	Mônica (mãe)	20	Casada	Ensino Médio	Pai, mãe e filha	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

[24] Os nomes escolhidos têm significado especial para a autora desta pesquisa, representam mulheres fortes conhecidas ao longo de sua jornada acadêmica, no mestrado e doutorado na UFAL.

Conforme exposto no Quadro 13, a idade das mães varia entre 17 (dezessete) a 34 (trinta e quatro) anos. Sobre a constituição de seus grupos familiares, caracterizam-se como nucleares, formados por pai, mãe e filhos/as (55,6 %)[25] e monoparentais, em que mães solteiras criam seus próprios filhos/as (44,4 %). Esse dado revela mudanças ocorridas no interior das famílias e reflete o lugar ocupado pelas mães/mulheres, que aparecem nesta pesquisa de forma expressiva como chefes de família.

Esse dado revela possíveis tensões enfrentadas pelas mães que vivem em famílias monoparentais, por vivenciarem uma sobrecarga de trabalho, englobando tanto os cuidados com os filhos quanto o trabalho fora do lar (Bronfenbrenner, 2011). Chama a atenção, ainda, para situação de gravidez precoce, como a mãe de Vitória, que engravidou da criança aos 15 anos de idade, e no momento da pesquisa relata poder contar com a mãe na divisão de responsabilidade das suas crianças.

Tratando-se do nível de escolaridade, o grupo de mães em sua grande maioria tem o ensino médio completo (55,6%); uma mãe se encontrava cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na etapa do Ensino Médio (11,1%); outra mãe tem a 1º série concluída do Ensino Fundamental - anos iniciais, equivalente ao 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos (11,1%); e três mães frequentaram a educação básica até a finalização do Ensino Fundamental - anos iniciais (33,3%).

A renda mensal do grupo familiar varia de até 1 salário-mínimo[26] para seis grupos familiares (66,7%) e de 1 até 3 salários-mínimos[27] para três grupos familiares (33,3%). Além disso, seis dos nove grupos familiares residiam em casa própria (66,7%) e três moravam em casa alugada (33,3%).

Das nove mães entrevistadas, quatro desempenhavam algum tipo de ocupação profissional, sendo essas: serviços gerais (Noelia), diarista (Vivi), auxiliar de cozinha (Meire), faxineira e comerciante em um carrinho de macaxeiras (Erica).

É importante sublinhar que, das nove mães entrevistadas, cinco (Janailma, Meire, Iracilda, Vivi e Erica) tinham filhos que utilizavam o transporte escolar para chegar ao

[25] Vale ressaltar que, embora Iracilda tenha mencionado ser casada durante a entrevista, ela enfatizou que seu núcleo familiar é composto apenas por ela e os filhos.
[26] Em 2024 um salário-mínimo no Brasil, correspondia a R$1.412,00.
[27] 1 a 3 salários-mínimos corresponde a R$1.412 a R$4.236,00.

CMEI. Esse dado permeará diversas discussões ao longo da tese, conforme será visto mais adiante.

Todas as nove mães eram beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), instituído no ano de 2003, na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e relançado em 2023, na terceira gestão do Lula (2023-2026), no âmbito do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. O PBF é reconhecido como um dos maiores programas de transferência de renda do mundo, responsável pelo combate à fome de milhões de famílias brasileiras, e destina-se para aquelas famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social. Uma das características desse programa que merece atenção, é a ampliação e o acompanhamento das famílias no acesso aos serviços de assistência social, saúde e educação.

No próximo tópico será apresentado os achados da pesquisa em campo.

6 O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO E CUIDADO DAS CRIANÇAS: POSSIBILIDADES E TENSÕES NA RELAÇÃO CMEI-FAMÍLIA(S)

Estudara nos livros demais.
Porém aprendia melhor no ver,
no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.
(Manoel de Barros)

Apresento os dados empíricos desta pesquisa em diálogo com Manoel de Barros, evocando a epígrafe que abre esta seção e que expressa uma valorização de saberes tecidos na experiência, a partir do ouvir, do pegar, do povoar e do cheirar. Assim, inspirada por essa poética do viver, esta seção busca revelar como o compartilhamento do cuidado e da educação das crianças, entre o CMEI, campo da pesquisa, e as famílias, se constrói no cotidiano vivido, para além do que é apenas sentido.

Destaca-se, que os dados empíricos da pesquisa foram organizados em nove grupos temáticos. Esses grupos temáticos representam dimensões em que o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre o CMEI e as famílias se expressa, sendo eles: regras institucionais, inserção, acolhida e despedida, comunicação, ações para receber as famílias das crianças, transporte escolar, jornada de tempo integral, interrupção das atividades do CMEI e intersetorialidade.

6.1 REGRAS INSTITUCIONAIS

Este grupo temático aborda as regras institucionais do CMEI Aventuras no Quintal, no que toca aos seguintes aspectos: horário de funcionamento e horários estabelecidos de entrada e saída das crianças do CMEI; frequência das crianças na instituição; regra de saída das crianças na instituição; alimentação; saúde (como pediculose, gripe e administração de remédios) e higiene (como o desfralde). Conforme a equipe gestora do CMEI, essas regras são compartilhadas com os pais no momento da matrícula da criança na instituição e na primeira reunião de pais.

Horários de funcionamento e horários

Durante a entrevista com a equipe gestora, foi esclarecido que o horário oficial de funcionamento do CMEI é das 7h30min às 17h30min. Este horário foi estabelecido pela Semed com o objetivo de oferecer para as turmas com funcionamento em tempo integral o atendimento de 10 horas. No entanto, na prática, o horário de permanência das crianças nas três turmas que funcionam em período integral é um pouco menor, das 7h30min às 17h (Berçário, Maternal IA e Maternal IB). Já as demais turmas, com funcionamento em período parcial, o horário da manhã é das 7h30min às 11h30min (para as turmas Maternal IIA, I Período A e II Período A); e da tarde das 13h às 17h (para as turmas Maternal IIB, I Período B e II Período B).

Há uma tolerância de até 15 min, ou seja, até às 7h45min para a entrada das crianças. Além disso, há flexibilidade de atraso, caso os pais avisem com antecedência e haja justificativa plausível, como ida ao médico ou outras situações imprevistas com as crianças. A equipe gestora comenta que essa flexibilidade depende da "justificativa e do aviso", mas também que o atraso altera a dinâmica da rotina:

> **Por que a gente precisa dessa justificativa? Porque as mães não têm uma rotina, algumas, que não trabalham.** Então elas deixam a criança dormir muito tarde, aí no outro dia de manhã não acordam. Aí complica toda a rotina do CMEI. [...] Qualquer justificativa a gente aceita, desde que justifique e que não seja todos os dias, né? Todos os dias já vira uma rotina, né? (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).
>
> Eles vão chegar às 9h. [...] já serviu lanche, já estão em atividade. Chega e não quer ficar, aí acaba que a professora em algum momento vai ter que parar para atender a criança**. Aí a gente pede para justificar, vai tomar a vacina nos avise**. (Diretora Adjunta Jeane, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

Registros do diário de campo ilustram a tensão entre a regra institucional do horário de entrada, às 7h30min, e a realidade vivenciada pelas famílias, incluindo as condições da espera pela abertura do portão, como a exposição ao sol forte.

> Às 7h15min, duas auxiliares de sala chegam e se dirigem às suas respectivas salas. O portão da instituição permanece fechado. Pouco depois, uma mãe chega com uma criança. Uma das auxiliares informa que o horário de entrada é às 7h30min, pergunta à mãe onde ela reside por chegar tão cedo e, em seguida, permite a entrada da criança. Por volta das 7h26min, outros pais chegam. A auxiliar explica que permitirá a entrada deles devido ao sol forte, mas **que é necessário que aguardem com os filhos no hall de entrada do CMEI até a chegada das professoras ou auxiliares de sala responsáveis por cada grupo**. (Diário de campo, 3/4/2024).

Esse episódio indica pouca tolerância para a entrada das crianças antes do horário determinado, o que é alterado a partir do mês de maio/2024. Em virtude do ponto eletrônico implantado pela Semed, o qual altero o horário da entrada das auxiliares de sala, das 7h para às 6h30min, e a acolhida das crianças e seus familiares passou a acontecer mais cedo no CMEI, a

partir das 7h, sob a responsabilidade das auxiliares de sala. Essa antecipação no horário da abertura do portão implicou na diminuição do tempo de espera de crianças e familiares para a entrada na instituição.

Na entrevista com as famílias, das nove mães entrevistadas, seis consideraram os horários de entrada (7h30min) e saída (17h) do CMEI adequados. Dessas seis, duas ainda mencionaram que com a transição para o período parcial, no próximo ano, facilitará a organização das crianças para ir ao CMEI, devido à dificuldade de acordá-las pela manhã, e que no próximo ano letivo estas crianças frequentarão o período vespertino.

> Pra mim, é assim. Eu renovei a matrícula dele, eu pedi para ele ir pra tarde, porque eu o acho muito novo, para estar acordando ele muito cedo. Aí quando é tempo de chuva mesmo [...] Pronto… Ontem mesmo de manhã eu acordei e estava chovendo. Tive pena, digo não vou acordar ele não, para ir para a escola, uma chuva. Mas **aí vai ficar bonzinho agora, porque eu pedi para ela botar ele à tarde**. [...] ontem eu já deixei ele dormir à vontade, né? Aí ele acordou no horário dele. Aí quando vai dormir, aí dorme tarde. Já hoje, já que ele foi, acordou cedo. [...] aí quando ele chega, quando for umas 20h horas para 21h, aí eu já me deito com ele para ele dormir. Para não ficar tão tarde para ele, porque fica ruim, né? Para ele acordar no outro dia. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

> Pra mim são! [horários adequados]. Por conta desse negócio da Isa que dorme demais. Até em casa ela é assim. Quando ela não vem, o negócio dela é dormir. Eu digo assim, mulher, tu foi feita de sono? Aí, **eu optei até para ano que vem, ela vai ficar no horário da tarde, porque é bem melhor**. Porque como ela gosta de acordar tarde, aí ela acorda tarde, dá para ela vir para a escola e não vai dormir, né? **Vai aproveitar bastante as atividades**. (Iracilda, mãe de Isa [2a/2m] entrevista realizada em 3/12/2024).

Chama a atenção nesses dois depoimentos que a frequência em tempo integral da criança está associada à idade e não à opção da família. Em ambos os casos as respectivas mães demonstram alívio com a possibilidade de as crianças passarem a frequentar o CMEI no período vespertino e poderem dormir até mais tarde. Importa considerar que ambas as crianças utilizam o transporte escolar para chegar ao CMEI, o que exige de suas famílias a organização para acordar ainda mais cedo e aguardar o transporte nos respectivos pontos.

Esse também é o caso de Aline, mãe de Lis, que sugere que a tolerância para o horário de entrada se estenda até às 8h, justificando que sua filha apresenta desafios para despertar cedo e precisa utilizar transporte coletivo (ônibus) para chegar ao CMEI.

> [...] eu queria que, tipo assim, porque às vezes **ela reclama muito pra acordar cedo**. Aí eu achava que até no máximo às 8 horas, desse pra entrar, né? Porque é até às 7h30min. Então às 8 horas desse pra entrar, porque às vezes, **como a gente vem de ônibus demora. Aí, às vezes chega atrasado e elas não deixam entrar.** (Aline, mãe de Lis [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).

Em todo caso, esses relatos referentes ao horário revelam a necessidade de um olhar mais cuidadoso para as necessidades específicas das crianças e de suas famílias.

Ainda sobre as respostas das famílias, na entrevista acerca dos horários de entrada e saída, três das nove mães entrevistadas indicaram ter um entendimento diferente sobre o horário de saída do CMEI. Elas afirmaram que o horário seria às 16h30min, e não às 17h, conforme observado nos relatos abaixo:

> Das 7h30min às 16h30min, tá bom. (Noelia, mãe de Heloíse [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Eu acho que o horário de entrada sim, mas o horário de saída não. **Porque se eu começar a trabalhar, eu acho muito difícil, sair de 16h30min, eu acho que o trabalho larga mais de 17h, 18h30min, acho que por aí. Então acho que seria melhor esse horário**. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> São. **Às 16h30min? [...] É. Tá ótimo pra mim assim… poderia ser até às 17h?** Poderia! (Meire, mãe de Lis [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Além do entendimento do horário de saída ser diferente do estabelecido pela instituição, em dois depoimentos há um desejo que esse horário fosse estendido. Para Mônica, o horário de saída (às 16h30min) não atende às suas necessidades, em virtude de ser incompatível com uma possível jornada de trabalho. Meire, por sua vez, embora concorde com o horário das 16h30min, sugere que este poderia ser estendido até às 17h.

Na entrevista com a equipe gestora, questionei sobre a ocorrência de situações em que as crianças retornam para casa em função do descumprimento da regra do horário de entrada. A equipe confirmou a ocorrência desses casos, ressaltando que isso ocorre em virtude da recorrência de atrasos e a ausência de justificativa plausível:

> **Mas só volta assim, passa uma semana toda chegando tarde, na outra semana também**. Aí a gente avisa: olha, a gente não pode estar recebendo todo dia assim, se organize para o horário. Então quando chega essa mesma criança que chegou depois, a gente sabe **[...] que é responsabilidade da família mesmo, então a gente pede para voltar**. (Entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

Uma situação compartilhada pela professora Elaine, destaca o cumprimento da regra do horário de entrada no CMEI:

> A professora Elaine comenta que no dia anterior, a mãe de uma criança a procurou via mensagem de texto, para perguntar se poderia levar o filho ao CMEI às 10h, em virtude de ter acordado tarde e perdido o horário. A professora comenta ter respondido que não, apenas no outro dia, **para não dar espaço para que as regras do CMEI sejam descumpridas.** Elaine, destaca ainda, que **as exceções para essa regra, é a permissão da entrada de crianças que vão ao médico ou por outros motivos que as mães avisam com antecedência**, sendo assim possível a flexibilidade do horário de entrada. (Diário de campo, 26/3/2024).

Contudo, o relato de Mônica, mãe de Clara apresenta uma situação em que essa flexibilidade do horário de entrada para atrasos em caso de saúde não foi concedida. Mônica relata ter procurado a professora para solicitar a entrada da filha no CMEI após o horário oficial,

devido a ida ao posto de saúde com a criança. Segundo Mônica, a professora informou que isso não era possível, conforme detalhado no comentário abaixo:

> [...] eu me comuniquei com ela pelo *WhatsApp* pra dizer que tinha levado ela no posto de saúde [sua filha], e falei se poderia trazer ela, e ela disse que não ia poder. [...] eu fui com ela arrumada com a bolsa e tudo [foi para o posto de saúde com a filha arrumada]. (Mônica, mãe de Clara [2a/6m] entrevista realizada em 19/11/2024).

Não se sabe ao certo o motivo pelo qual o pedido da mãe foi negado. O fato de a mãe ter se organizado para deixar a criança na instituição, logo após a saída da Unidade Básica da Saúde (UBS), indica que ela tinha essa expectativa de poder levar a criança fora do horário oficial de entrada por se tratar de atrasos relacionados à saúde.

De qualquer forma, ruídos de comunicação, envolvendo a não compreensão das regras de atraso ou mesmo do horário de funcionamento da instituição foram observados durante a pesquisa.

Além disso, observou-se que as regras dos horários de entrada e saída são objetos de vigilância na relação com os pais, e a sua transgressão gera incômodo. Essa vigilância e o desconforto também foram notados em outros grupos de crianças. Por exemplo, dois episódios no momento da despedida no agrupamento do Maternal II (crianças de 3 anos), com funcionamento em tempo parcial, realçam a existência de flexibilidade em relação ao horário de saída (às 11h30min), mas, ao mesmo tempo, evidenciam o limite de tempo de permanência das crianças na instituição, o que, quando desrespeitado, torna-se alvo de reclamações direcionadas às famílias.

> Às 11h19min, deste dia, observo uma professora [de outro agrupamento de crianças] comentar que deveria ter a dança das mães que chegam atrasadas, que deixam os filhos primeiro e vem buscar por último. No entanto, ainda não é horário de saída. Observo ainda nesse dia, um pai de uma criança de outro agrupamento chegar às 11h40min, e há reclamações entre as profissionais devido ao seu atraso de 10min. (Diário de campo, 30/8/2024).

Por trás do comentário da professora, é possível observar a vigilância em relação ao cumprimento do horário de saída pelas mães, e ironia direcionada àquelas que chegam cedo na entrada, mas não correspondem as suas expectativas de horário na saída. O segundo episódio do dia, por sua vez, revela intransigência em relação aos pais que não cumprem rigorosamente o horário da saída.

O descumprimento de regras de horários de entrada e saída pelas famílias também foi identificado como objeto de recriminação e constrangimento a elas nas pesquisas de Arioza

(2020), Silva (2019) e Santos (2021), pesquisas que compõe o *corpus* da RSL desta tese (seção II).

As regras do horário de entrada e saída, ligam-se às normas de funcionamento do CMEI, que pertencem ao âmbito exossistema (Bronfenbrenner, 1996), ou seja, são decisões tomadas pela política de educação infantil do município.

Essas regras no CMEI são geradoras de conflitos entre os adultos, quando acontece seu descumprimento por parte dos pais, provocando incômodos nas profissionais da instituição. Desviar o foco desse conflito poderia abrir espaço para conhecer as necessidades das crianças, pois o atraso nem sempre é um comportamento desviante dos pais, mas pode também está relacionado a uma necessidade da criança de por exemplo, dormir um pouco mais.

Frequência das crianças

Em relação à frequência das crianças, a equipe gestora informou que o acompanhamento é feito por meio do preenchimento do diário de classe online pelas professoras. Esse sistema, chamado SisLame, foi implementado pela Semed de Maceió. A equipe gestora ainda comentou que essa frequência alimentada no SisLame, também é postada no Sistema Presença do MEC, para o monitoramento da frequência da criança junto ao Programa Bolsa Família.

Segundo a equipe gestora, internamente, a frequência das crianças é monitorada pelas professoras, que avisam a essa equipe para entrar em contato com os pais devido à infrequência. Esse contato é realizado tanto por ligação telefônica como por mensagens de texto via *WhatsApp*. A equipe também ressaltou que com um mês de infrequência da criança no CMEI, a Semed entra em contato com a instituição para saber as estratégias adotadas nessas situações. Caso a criança não retorne ao CMEI, acaba perdendo a vaga. Em situações em que o contato com as famílias não é possível, a equipe do CMEI aciona o Conselho Tutelar que atua no bairro.

De acordo com a equipe gestora, as principais justificativas dos pais para as faltas das crianças são doenças das próprias crianças ou de familiares. No caso da doença de um familiar, isso implica em uma reorganização familiar e na ausência de pessoas para acompanhar a criança ao CMEI.

> [...] Ou então se estiver alguém internado na família, e a mãe precisar ir ao hospital, **não tem quem traga a criança**, aí normalmente elas pedem para a vizinha ou alguém trazer... Senão, **não tem como se organizar em casa**, aí elas avisam: "Vai ficar faltando... Ô vai ficar faltando, minha avó está internada no HGE, não tem como

> trazer". Então mesmo quando não tem atestado, eu tento justificar de alguma forma. (Diretora Adjunta Jeane, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

No Maternal IA, observei constantemente a ausência de algumas crianças, inclusive, uma delas perdeu a vaga na instituição, devido às faltas. No entanto, não tive informações de como se deu o contato com a família dessa criança.

Também observei uma baixa frequência de crianças nos dias em que as atividades no CMEI funcionavam apenas um período, manhã ou tarde, em virtude da interrupção das atividades, devido à ausência de professora. Ao questionar as professoras sobre ausências específicas de crianças, elas frequentemente alegavam motivos de doença, informadas pelos pais, ou quando não sabiam o motivo, repassavam a situação para a direção entrar em contato com a família.

Além de motivos de saúde, como gripe, febre e dor de barriga, as famílias em entrevista também alegaram outras razões para as faltas das crianças. A título de exemplo, o choro da criança para acordar cedo para ir à instituição, a ausência de uma rede de apoio que possa auxiliar na busca da criança, em casos de mães que trabalham e a interrupção do transporte escolar, conforme depoimentos abaixo.

> Ou quando ela tá com febre, ou se não, quando eu vou fazer alguma coisa. Quem nem ela passou duas semanas, ela faltou duas semanas porque ela **estava com dor de barriga**. [...]. **Ela faltou segunda porque ela não quis acordar e ficou chorando.** Aí terça eu levei ela pro médico, porque ela foi tomar vacina. Aí, eu trouxe ela hoje. (Aline, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).

> Gripe, principalmente, febre, dor de barriga, essas coisas. **Ou se eu precisar, tipo, me chamarem na fábrica, aí eu vou ter que ir. Ai se eu largar às 20h, aí eu não posso trazer ela, porque eu deixo ela com minha mãe, e minha mãe tem um menino autista, e ela não pode sair pra buscar ela aqui [no CMEI].** Aí eu pego de 11h ou 12h, e fico até às oito [20h]. A fábrica fecha às oito. Aí o meu horário máximo de horário é às oito [20h]. Aí **eu não tenho como sair de lá pra vir buscar ela aqui.** (Meire, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> [...] tem vezes que quando é preciso de faltar, ele falta. [...] **Quando eu vou sair e não tem ninguém para pegar ele. [...] Levo ele comigo**! Ele também faltou muito esse ano, viu? E até, acho que foi a Jeane… na hora que eu fui fazer, não sei o que foi lá, ela até conversou comigo. [...], mas ele passou uma fase que vivia mais gripado do que bom. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

> [...] **Teve um tempo que não estava tendo van, ela ficou sem vir**, porque, **como também estava tendo só um horário, pelo fato da Elaine estar de licença, aí ela passou esse período que não teve a van, que foi trocado, né? Sem vir**, por quê? Como eu tenho que acordar? Eu acordo logo cedo, pra poder trazer. Já passa uma temporada esperando o ônibus, que demora demais. Aí, quando eu chego aqui, porque também, às vezes, eu entro nos conjuntos todinhos, quando eu chego aqui, 7h e pouca já, já tem passado até do horário que entra, que é 7:30, né? Às vezes eu chego mais do que 7h30min, e quando eu fico aqui, também, no ponto esperando pra voltar, quando eu chego em casa, já é o tempo de estar no ponto de novo pra vir de novo pra buscar. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

O relato de Aline, mãe de Vitória, reflete ao horário estabelecido da entrada e a sua flexibilidade, visto que a mãe justifica a falta da criança pelo motivo dela não acordar cedo. Os depoimentos de Meire e Vivi, revelam que a presença dos filhos na instituição requer uma organização familiar, dispondo de um adulto responsável para levar e buscar a criança, no caso das duas mães, buscar e levar nos pontos estabelecidos do transporte escolar, e que nem sempre isso é possível, por exemplo, os relatos mostram que quando esse esquema falha, acaba implicando na ausência da criança no CMEI. No caso de Vivi, outro fator deve ser considerado, a constituição do seu grupo familiar, sendo a mãe a única responsável pelos filhos.

Já Iracilda, ressaltou as dificuldades decorrentes da interrupção do transporte escolar, explicando que, nesse caso, a ida à instituição pelos filhos não se torna viável, especialmente quando o grupo de crianças funciona em apenas um período devido à falta das professoras. Com a interrupção do transporte, a falta dos filhos também é justificada pela mãe em virtude da dificuldade da mobilidade até ao CMEI, uma vez que a demora dos ônibus no bairro faz com que o horário de chegada à instituição e o de retorno para casa coincidam com o momento de buscar uma criança e levar a outra que frequenta o período da tarde.

Importar destacar que, a interrupção do transporte escolar é um obstáculo direto à concretização do direito à educação infantil, pois a frequência à instituição é a materialização desse direito.

Regras de saída da criança da instituição

Ao questionar a equipe gestora sobre o retorno das crianças para casa, quem eram as pessoas que buscavam a criança na instituição e como acontecia o controle da equipe em relação a essa saída, explicaram que os responsáveis para buscar as crianças no CMEI eram os pais, e que eles informavam quando outro adulto ia buscá-las. Segundo a equipe, quando os pais não informam que as crianças retornarão para casa na companhia de outro adulto, como por exemplo, avós, entram em contato com eles por meio de ligação telefônica. Destacam ainda a ocorrência de crianças irem buscar bebês, e que nessas situações, não permitem a saída: "*Às vezes uma criança de 6 anos, 10 anos, pegar um bebê a gente não libera*" (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

A equipe também mencionou algumas situações delicadas que surgem no momento da saída das crianças na instituição, evidenciando a complexidade, o cuidado e a responsabilidade em torno desse momento.

> As vezes tem mãe que fala: **"Não entregue ao pai!"**. Que tem briga na justiça por alguma coisa, **aí diz não entregue de jeito nenhum ao pai.** Aí a gente tem cuidado de dizer a todo mundo [todos os profissionais do CMEI] para não entregar a criança. **Se o pai da criança chegar aqui, não deixe entrar**. Aí a gente tem todo um cuidado para não deixar entrar, mas é complicado para a gente, pois é pai da criança, e está proibindo entrar. (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

No Maternal IA, observei um caso delicado relacionado à saída de uma criança do CMEI. A criança deixou a instituição acompanhada de uma mulher, supostamente sua avó, e, minutos depois, o pai chegou para buscá-la. O extrato a seguir detalha esse episódio, ilustrando a ausência de regras e protocolos formais para a autorização de busca da criança na instituição.

> No caminho do refeitório, Lis é chamada pela avó que estava no portão. A criança então é entregue para a avó pela auxiliar de sala. Logo depois, chega na sala das crianças uma funcionária do CMEI falando que o pai de Lis havia vindo buscá-la. Comento que ela já havia ido embora, então a funcionária vai perguntar à professora sobre o ocorrido, que confirma a ida da criança. O pai então que continuava no portão, questiona a funcionária com quem Lis havia ido embora. A funcionária retorna para sala e pergunta para a professora, que comentou: com uma mulher. Além disso, complementou que quem havia entregue a criança teria sido a Deliane, sua auxiliar de sala, que nesse momento estava no refeitório. Assim, a funcionária leva essa informação para o pai. Minutos depois, a funcionária questiona a auxiliar de sala com que Lis havia ido embora, que comenta que foi com uma mulher e que achava que era a sua avó. **A professora Elaine comenta que diante dessa situação a impressão que tinha era que havia uma falta de comunicação entre os pais de Lis**. (Diário de campo, 17/4/2024).

Ao comentar esse episódio com a equipe gestora durante a entrevista, a diretora explica que às vezes as mães informam a mais de um familiar para buscar a criança, e que nesses casos, quem chegar primeiro acaba levando-a para casa. Além disso, a equipe reforça que quando não reconhecem os adultos que vão buscar as crianças, ligam para as mães para então autorizar a saída, e que às vezes as próprias crianças reconhecem o familiar, comentando: "*É minha avó*!" (Diretora Anna, entrevista realizada com a equipe gestora, em 24/5/2024).

Observa-se que o CMEI adota um procedimento de saída das crianças baseado em acordos verbais com os responsáveis, os quais, em situações pontuais, informam a pessoa que buscará a criança.

Ainda na entrevista com a equipe gestora, foi questionado o conteúdo das informações que o CMEI detém sobre as crianças. A diretora adjunta esclareceu que essas informações são aquelas fornecidas no momento da matrícula, preenchidas em uma ficha padronizada e

organizada pela Semed, que é então arquivada no CMEI. Essa ficha abrange informações como: nome da criança, nome do responsável pela matrícula, escolarização dos pais, cor e raça da criança, tipo de moradia, informações sobre os documentos de identidade das crianças e dos pais como o RG, endereço, telefone, e-mail, zona residencial. No verso da ficha havia um campo para a renovação da matrícula e questões sobre a saúde das crianças, como doenças preexistentes, necessidades educacionais especiais, necessidade de cadeiras de rodas. Além disso, um campo de observações é utilizado pela equipe gestora para registrar alergias, restrições alimentares (incluindo alimentos que podem ou não ser ingeridos) e intolerância à lactose da criança. Para a renovação da matrícula, a equipe preenche a data, e no campo assinatura, o responsável realiza a assinatura. Após esse processo, a ficha da criança é transferida para uma nova pasta no arquivo, refletindo sua mudança de turma.

Conforme detalhado, as informações coletadas pelo CMEI sobre as crianças e suas famílias na matrícula abrangem dados de identificação, informações socioeconômicas e de saúde. Essa informação revela a ausência de protocolos formais e de registros documentados de pessoas autorizadas para buscar a criança na instituição, o que cria brechas significativas e aumenta a vulnerabilidade na segurança das crianças.

Alimentação

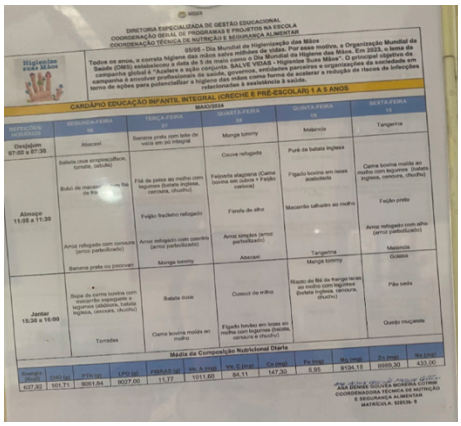
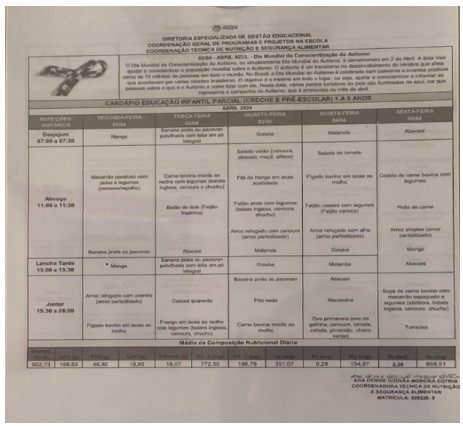
Outra regra explícita do CMEI é a alimentação oferecida às crianças. Segundo informações da equipe gestora, as refeições oferecidas no CMEI seguem cardápio organizado mensalmente por nutricionistas da Semed, que orientam que não podem oferecer outros alimentos além daqueles descritos no cardápio oficial. Ressaltaram que o cardápio apresenta uma diversidade de alimentos como arroz, feijão, legumes, fígado, carne de porco, peixe, frango e carne de boi. A equipe ainda informou a existência de dois cardápios distintos: um para as crianças que frequentam o CMEI em período integral e outro para as do período parcial.

A instituição também é rigorosa quanto à proibição de alimentos vindos de casa, destacando que essa regra visa, por exemplo, impedir que os pais enviem para as crianças: "*suco com açúcar, e a criança até dois anos ela não pode*!" (Diretora Anna, entrevista realizada com a equipe gestora em 24/5/2024). Sobre essa regra, observamos, em duas manhãs distintas, uma criança chegar ao CMEI finalizando a ingestão de salgadinho e suco. Em ambas as situações, a auxiliar de sala recolheu os alimentos e os guardou na mochila da criança.

Ao indagar a equipe gestora sobre a questão da mamadeira, em virtude da idade das crianças que frequentam o CMEI, enfatizaram sua proibição, no entanto, comentaram algumas exceções, como por exemplo, crianças diagnosticadas com autismo e que apresentam seletividade alimentar, fazendo a ingestão dos alimentos apenas com o uso da mamadeira. Contudo, a alimentação é oferecida pela instituição.

Abaixo seguem imagens de dois cardápios afixados nas paredes do hall de entrada da instituição, um faz alusão ao mês de abril (destinado para as turmas com funcionamento em tempo parcial) e outro ao mês de maio (destinado para as turmas com funcionamento em tempo integral). É importante notar que, embora existissem dois cardápios distintos - um para as crianças do período parcial e outro para o integral -, apenas um deles era exposto mensalmente nas paredes da instituição durante o período de observação.

Figura 23 – Cardápio: CMEI Aventuras no Quintal

Fonte: Acervo da autora (2024)

Em entrevista com as famílias, foi questionado o que elas achavam da alimentação oferecida no CMEI (lanche, almoço, janta etc.), sete mães consideraram a alimentação satisfatória, descrevendo-a como boa, excelente, ótima e saudável. Eis as opiniões declaradas:

> **Acho boa, né?** [...] Quando ela chega ela diz o que ela come. (Aline, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).

> **Boa**, porque a minha filha não reclama. Ela reclama que não tem comida pra ela comer. Mas a comida do CMEI, ela gosta. (Patrícia, mãe de Melo [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).

> **Ah, ótimo**. Ela chega dizendo tudo o que comeu durante o dia [a filha]. Ela comeu a fruta, comeu macarrão, comeu arroz, carne. (Meire, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> **Eu já vi, já presenciei. Eu acho legal, é bom**. E ele gosta, né, também. Ele fala em casa, quando ele chega, ele fala: "-Mãe, eu comi cuscuz, mãe, eu comi maçã, comi banana". Ele fala quando ele chega. (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).

> É na reunião, não é? Que é onde ela fala, não é? Então, **é bom para eles, não é?** Ela dá até conselhos para a gente não dar em casa besteiras. Eu tenho até um menino que está dormindo ali, que ele aprendeu lá: "-Mãe, não pode comer besteira. Tem que ser comida saudável, é uma fruta. Mãe, isso é besteira!". **Mas a comida lá, eu acho que quando ele pega uma semana ou duas, indo direto mesmo na semana, eu acho que ele vem até mais cheinho. Eu percebo isso, que ele vem mais cheinho, ele vem com buchinho, eu acho que ele come bem lá.** Aí, eu já percebo que ele está mudando, porque ele era mais magrinho. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

> **Ah, excelente!** Não pode salsicha. Não pode salame. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> **Eu acho boa, porque é uma alimentação saudável.** Coisa que em casa eu não vou mentir, não é tão saudável. Porque como de tudo. **E aqui é bom porque pelo menos oferece comida saudável**. E como na minha casa eu não ligo pra esse negócio de é saudável ou não é, eu como de tudo. Aí todo mundo come de tudo. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Das sete mães satisfeitas com a alimentação oferecida no CMEI, três (Aline, Meire e Erica) destacaram que as crianças relatam em casa o que comem. Além disso, Vivi, mãe de Kauã, comentou observar diferenças no peso do filho quando ele frequenta a instituição de forma contínua por uma ou duas semanas, o que indica para a mãe que a criança come bem na unidade educativa.

Ainda sobre a alimentação, duas mães na entrevista relataram não ter conhecimento sobre o que as crianças ingerem na instituição, ambos os depoimentos são descritos abaixo:

> Nem sei. Mas eu vejo aí elas falando, né? [...] Ele não comenta não. Mas eu nem sei se ele come tudo, porque em casa ele não come cuscuz, mas aqui come. Eu disse ele come cuscuz aqui? E a professora Elaine disse: "-Come!" Aí eu disse já em casa ele não come, mas acho que é por causa dos meninos. Mas eu acho que ele come tudo. (Janailma, mãe de Anthony, [2ª/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

> Eu não sei o que eles oferecem. Não sei! [...], mas eu achava que os professores ou os cuidadores deveriam... comunicar para os pais, dizer o que comeu. Dizer o que estão comendo, né? Se estão comendo, se não estou comendo. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).

O depoimento de Janailma, mãe de Anthony, criança que utilizava transporte escolar, revela que, embora ouça comentários sobre a alimentação oferecida no CMEI, desconhece a ingestão desses alimentos pelo filho. Ela também destacou a influência de outras crianças na aceitação dos alimentos oferecidos no CMEI. A convivência coletiva, dessa forma, amplia o repertório alimentar das crianças (Maranhão; Sarti, 2007).

Mônica, mãe de Clara, por sua vez, leva e busca a criança todos os dias na instituição, no entanto, demonstra desconhecer os tipos de alimentos oferecidos às crianças no CMEI, e sugere que os pais deveriam ser comunicados sobre o aceite e/ou recusa das crianças em relação

à alimentação. O relato de Mônica também mostra que, embora o cardápio esteja afixado no hall de entrada, não há garantia de acesso dos pais a essa informação.

Os relatos de Mônica e Janailma indicam ainda a falta de comunicação sobre o consumo alimentar da criança na instituição. Em relação à alimentação oferecida no CMEI, os depoimentos das famílias, apontaram a satisfação expressa pela maioria dos pais e o desconhecimento e a falha na comunicação em relação ao que é oferecida para as crianças, por parte de duas mães.

Saúde

Questões de saúde como gripe, pediculose e administração de medicamento, são regras definidas internamente pela própria instituição. Não existindo orientações específicas e documentadas pela Semed sobre o tratamento desses assuntos nas unidades de educação de Maceió, AL.

A regra da saúde consiste no afastamento das crianças do CMEI por motivos de doença como gripe e pediculose (piolhos). Em entrevista, a equipe gestora comentou que buscava conscientizar os pais sobre a importância de não levarem os filhos ao CMEI nessas condições. Também foi mencionado que, muitas vezes, as crianças vão para a instituição doente, vomitam na van durante o transporte, e que nesses casos, a orientação é entrar em contato com os pais para que busquem a criança.

Em relação à pediculose, a equipe gestora destacou os desafios para lidar com essa questão. Além disso, foi informado que o CMEI disponibiliza de xampus específicos para piolhos, fornecidos pela UBS próxima.

> Eu já peguei no posto um xampu que eles dão no posto, a gente está dando para tratar em casa, mas se continua, porque trata aquela criança, mas o outro, o irmãozinho não trata. Às vezes dorme tudo na mesma cama, aí passa de um para o outro. Aí continua! Aí **a gente pede para mãe para afastar, para tratar e só voltar quando tiver bem.** (Equipe gestora, entrevista concedida em 24/5/2024).

Sobre a incidência da pediculose, observei dois episódios no agrupamento do Maternal IA que merecem ser destacados.

> Passado um tempo da chegada de Clara, a auxiliar de sala comenta comigo que viu um piolho na cabeça da criança e não havia conseguido tirar o piolho, e Clara escuta. Nesse momento, a professora não estava na sala, quando volta, a criança mostra o seu cabelo para ela e recebe um elogio da professora. A criança então fala que tem piolho. A professora comenta de forma delicada que não pode vir com piolhos para a escola.

> Então a auxiliar diz que viu o piolho, mas não conseguiu tirar. Nesse momento, outras crianças também falam que têm piolhos. A professora então envia uma mensagem de áudio pelo *WhatsApp* para a mãe de Clara, relatando o ocorrido. Diz para a mãe que deixe a menina em casa na terça e leve ela apenas na quarta, comenta sobre o xampu que dispõe no posto de saúde, para este fim, mas relata também que já ouviu falar que ele não é eficaz, fala de remédios, mas que não conhecia e que precisa ter cuidados, uma vez que Clara é apenas uma criança. Segundo a professora, **a mãe então comentou que vai ter que tirar a criança do CMEI**, pois já fez de tudo e os piolhos não acabaram. A professora ainda relata que a mãe ficou chateada por conta da sua sugestão, e **diz que é uma questão de higiene os cuidados com os cabelos e piolhos**. (Diário de campo, 20/5/2024).

Importa comentar que a criança não é retirada da instituição pela mãe. Em entrevista, Mônica, mãe de Clara, relata situações de pediculose da filha e os afastamentos da criança do CMEI: *"Ela ficou um tempo com bastante piolho, que ela tinha. Eu fazia de tudo e não conseguia tirar os piolhos da cabeça dela [...] aí sempre ela vinha e tinha que ir. Aí elas olhavam, ainda tava, voltava pra casa, passava uns dias em casa".* (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).

O relato da mãe indica que, apesar das dificuldades em eliminar os piolhos da filha, ela aceitava passivamente a regra de afastamento do CMEI devido à pediculose. Observa-se, ainda, a reincidência de alertas por parte das profissionais da instituição em virtude da continuidade da pediculose. Ao indagar sobre o recebimento de xampu da UBS, a mãe informou que não o recebeu, pois já estava realizando o tratamento em casa.

Retomando o episódio envolvendo Clara, ele também suscita reflexões sobre a forma como o assunto é abordado tanto no grupo de crianças quanto na frente da própria criança, sem considerar sua idade ou o possível constrangimento que isso pode causar. Além disso, desconsidera a capacidade de compreensão da criança em relação a "*ter piolhos e não poder ir para a instituição*".

A segunda situação envolve a criança Raiane. A criança já havia sido afastada por um dia, em maio de 2024, devido à pediculose, observada por uma das professoras. Em julho, devido à reincidência, a mãe de Raiane foi novamente comunicada, e a criança foi afastada da instituição pela segunda vez.

> A professora envia mensagens para a mãe de Raiane para comentar que mais uma vez a criança estava com piolhos e lêndeas. Segundo a professora, a mãe comentou já ter tratado dos piolhos da criança, e a professora reforça que ela continua com piolhos. A professora então comenta com a auxiliar de sala que irá **suspender a criança**, e que enviará o xampu para piolhos disponibilizado pelo posto de saúde. (Diário de campo, 31/7/2024).

Embora eu tenha observado que os casos de pediculose no CMEI resultaram no afastamento de um dia da criança na instituição, a reincidência da pediculose de Raiane levou a um não comparecimento da criança ao CMEI por quase 15 dias, por uma decisão da família.

Importa sublinhar que, embora a não permanência das crianças no CMEI por motivos de doença seja uma regra, não há clareza sobre o número de dias que deve permanecer afastada da instituição. O episódio vivido por Raiane revela que esses casos de afastamento podem provocar constrangimento ou ressentimento nas famílias, que tomam a atitude de não levarem a criança ao CMEI por longos períodos de dias.

Por ocasião da entrevista com as famílias, tentei entrar em contato com a mãe de Raiane para realizar o convite para a participação na pesquisa e entender melhor a situação, mas a mãe não se dispôs a participar da entrevista. Importante mencionar que essa mãe era uma das mães que a equipe do Maternal IA (professoras e auxiliares de sala) não conhecia. Ela sempre utilizou o serviço de van escolar para o deslocamento da filha e não havia comparecido a nenhuma das atividades da instituição durante o ano.

Nesse último episódio, cabe destaque o uso do termo “suspensão” para referir-se ao afastamento das crianças do CMEI. Segundo o Minidicionário Aurélio (Ferreira, 2001, p. 656), o verbo “suspender” significa “interromper por algum tempo”, “privar provisoriamente dum cargo”, “impedir por algum tempo a publicação de”. No contexto da instituição pesquisada, o afastamento da criança do CMEI por motivo de pediculose, quando associado ao termo de “suspenção”, reflete uma “punição” em virtude do desvio da regra.

A pediculose também foi pauta no grupo de pais do *WhatsApp* por meio de um card. Ele servia como um alerta aos pais para “inspecionar” o cabelo dos filhos e sugere estratégias de tratamento. Além disso, o card continha uma observação pedindo que as famílias evitassem levar as crianças ao CMEI com piolhos, com “consequência” de que, em caso de insistência, seriam convocadas para uma reunião. O card enviado é ilustrativo na imagem abaixo:

Figura 24 – Informação compartilhada no grupo de pais

Fonte: Acervo da autora (2024).

É importante mencionar que as informações do card ignoram que a pediculose é uma questão de saúde pública (Gabini *et al.,* 2010). Além disso, a falta de apoio do âmbito do exossistema (Bronfenbrenner, 1996, 2011), que inclui as instâncias competentes como a Semed e a área da saúde, faz com que a instituição lide com o problema por conta própria, sugerindo tratamentos potencialmente perigosos para as crianças, como o uso da chapinha e vinagre com álcool.

A regra do afastamento das crianças devido à pediculose foi um dos temas da entrevista com as famílias, momento em que se indagou a elas o que acham dessa regra. As mães entrevistadas demonstram unanimidade na concordância, declarando:

> **Eu concordo!** Porque se pegar piolho, se uma tem piolhos, vai pegar em todos. Aí eu concordo que a mãe cuide em casa, que é obrigação da mãe, né? Não é obrigação da professora cuidar. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).
>
> Não, **acho que tá certo, né?** Porque não tem como, você passar para outra criança. (Aline, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).
>
> **Eu acho certo**, porque piolho é uma coisa que pega, assim, né, de pessoas e se alastra muito rápido. Então é bom ela tratar em casa mesmo. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Conheço [a regra]. Eu já peguei piolho daqui. Porque a Mel e o João pegaram. Aí eu peguei também. **Então a regra eu acho muito boa. Até porque tem mães que não cuidam das crianças**. Deveriam ter mais cuidado. **Pra poder ter a higiene, a limpeza, isso.** Eu gosto da orientação delas, sim. Concordo! (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).
>
> **Acho ótimo, né?** Até agora, graças a Deus, a Vitória está acabando o ano e não pegou piolhos. (Meire, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> **Eu concordo, eu concordo!** Pra não levar, né? Porque senão pode prejudicar outras crianças, né? E até o auxiliar também, né? (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).
>
> **Acho certo! Cuidar em casa!** (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).
>
> [...] piolho, misericórdia [...] agora a orientação delas foi vir, assim, que as crianças venham com o cabelo amarrado, não podem vir com cabelo sujo por causa dos piolhos. **Eu achei bom! É por cuidado das crianças mesmo**. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Pronto! Elas entraram em contato também no grupo, porque como tá todos os pais presentes no grupo, **comentaram para não estar mandando, que dificulta também para elas,** porque o grupo já é para isso, e elas também falaram sobre a questão do piolho. [...] **Eu acho ótimo** [a orientação], porque se a gente sabe que aquilo é uma coisa que contamina e prejudica a saúde, a gente não tem que levar as crianças para a escola. Tem que cuidar primeiro para depois levar. E deveria todos os pais fazerem a mesma coisa. Tem pais que não estão nem aí. Uns tratam, outros não tratam. Aí quando chega um que tratou, aí pega de novo por conta daqueles que o pai não está nem aí. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Os depoimentos indicam que todas as mães concordam com a regra do afastamento das crianças do CMEI por motivo da pediculose. As justificativas pela concordância com a orientação do CMEI, deve-se pela necessidade de evitar a transmissão do parasita causador dos piolhos. Além disso, três das nove mães entrevistadas (Janailma, Patrícia e Iracilda), ressaltaram que esse tipo de cuidado com as crianças é de responsabilidade dos pais.

Durante a permanência em campo, observei alguns episódios em que a regra do afastamento da criança por motivos de doença foi desrespeitada pelos pais, no agrupamento do Maternal IA. O extrato a seguir, retirado do diário de campo, ilustra uma dessas ocorrências:

> A professora Elaine compartilha ter sugerido à mãe de Davi, na quarta-feira, que a criança só retornasse na segunda-feira seguinte, devido a sintomas de diarreia que indicavam uma possível virose e o risco de contágio para os colegas. No entanto, Davi compareceu ao CMEI no dia seguinte [na quinta-feira], ignorando a orientação da professora. Diante disso, Elaine complementou que irá conversar novamente com a mãe da criança. Além disso, como medida de alerta, deixará um recado no grupo de *WhatsApp* dos pais, pedindo que observem e mantenham em casa as crianças que apresentem sintomas de virose. (Diário de campo, 25/7/2024).

Conforme situação descrita acima, nem sempre as regras do afastamento das crianças por motivos de doença são acatadas pelas famílias. Passado um mês do caso ocorrido com Davi em relação ao afastamento, a professora Elaine percebeu, mais uma vez, que a criança apresentava sintomas de doença. O extrato abaixo detalha a situação ocorrida:

> A professora Elaine comenta que o peito de Davi está com chiado devido ao catarro e observa seu nariz com muita secreção, comenta então que **vai suspendê-lo**. Deliane, a auxiliar de sala, comenta que o problema da mãe de Davi é que a criança é suspensa em um dia, e no outro, a mãe manda a criança de volta para o CMEI. A professora então envia áudio pelo aplicativo do *WhatsApp* para a mãe da criança, informando da gripe e sugere que a criança fique em casa no próximo dia, na sexta-feira, e retorne

> para o CMEI na segunda-feira seguinte. Logo depois, a professora comenta que a mãe concordou, não se opondo à sugestão. A auxiliar de sala no momento da despedida, comenta ter compartilhado essa informação com a monitora do transporte escolar, de que **Davi estava suspenso**, e só retornaria para o CMEI na segunda-feira. A monitora da van então questiona se a mãe está ciente. A auxiliar de sala confirma que sim. (Diário de campo, 15/8/2024).

No episódio descrito, Davi foi afastado das atividades do CMEI por um dia devido ao quadro gripal. Essa medida, tomada pela professora, foi acolhida pela mãe da criança, que concordou que Davi ficasse em casa. Durante a entrevista com Erica, mãe de Davi, questionamos se em algum momento a mãe recebeu orientações para que a criança ficasse em casa por motivos de doença. A mãe relatou que Davi nunca foi afastado do CMEI por doença, acrescentando: "*Não, nunca foi, não! Mas quase todo dia tem reclamação, porque ele é muito, vamos dizer, ativo*" (Erica, entrevista realizada em 01/11/2024).

No que diz respeito ao afastamento das crianças por outras questões de saúde, como gripe, as mães entrevistadas também demostram unanimidade na concordância dessa regra. Eis alguns dos comentários apontados:

> **Eu concordo! [...]** Nem quando está gripado, nem quando está tossindo, eu nem trago. Eu aviso logo, olhe ele vai passar uma semana em casa, que ele está doente, aí eu nem trago. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

> **Acho ótimo, né?** [...] A gripe é frequente. Quinta, sexta e ontem faltou, porque o nariz escorrendo muito. Aí hoje melhorou, aí eu já trouxe. **Mas é ótimo**. [...] Aí além de ficar chato pra ela, porque tá escorrendo, ainda fica dando mais trabalho para as tias. (Meire, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> [...] Teve uma vez que eu mandei, ela até reclamou comigo. Falou mãe, o Kauã está gripadinho. Para não passar. Mas está errado não, [...] está certo! [...] É certo, porque se não passa, né? Um para o outro. **Está certo ela!** (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

> **Eu acho excelente, né, porque minha filha estando doente vai passar pra outra criança,** aí outra criança vai passar pra outra criança e a doença nunca vai acabar, né? (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Os depoimentos indicam que todas as mães concordam com a regra do afastamento da criança por motivo de saúde, sob a justificativa de evitar a proliferação do vírus gripal. Vivi, mãe de Kauã, ainda menciona o alerta recebido pela professora, devido à gripe do filho, ressaltando a atitude da professora como correta.

Ainda sobre as regras relacionadas à saúde, a equipe gestora comentou que em hipótese alguma o CMEI administra medicamentos. Essa decisão, segundo a equipe, deve-se às experiências passadas, em que as profissionais já vivenciaram problemas relacionados à administração de medicamentos às crianças. Para ilustrar esse assunto, a equipe relatou uma

situação ocorrida no Maternal IA no início do ano letivo de 2024 e outras situações ocorridas em anos anteriores.

> [...] a professora Elaine mesmo, teve um problema seríssimo, que **a mãe ficou insistindo que desse o medicamento**. Era um antibiótico, era o último dia da criança tomar o antibiótico, mas a gente não dá. Por quê? Já aconteceu comigo, não aqui, mas eu sou muito intransigente com essa regra, já aconteceu de a criança trazer o remédio, e falar: "-Mamãe mandou o remédio", cair no chão e quebrar. Aí a responsabilidade é da gente de comprar um outro antibiótico. Já aconteceu de a mãe administrar Pedialyte. [...] Não sei se você sabe Pedialyte é um medicamento para abrir o apetite, mas ele dá muito sono na criança. E as mães sabem disso. Então uma mãe queria sair a noite, deu a criança a metade do vidro de Pedialyte para ele dormir. E ele chegou na escola tombando. Porque ele era uma criança muito expansiva, muito brincalhona, se dava com todo mundo, e ele chegou assim... tombando. E a gente vai para lá e vem para cá, e quando aperta a mãe, a mãe diz: "-Ah, porque estava em cima da mesa, acho que ele tomou". Vai que essa criança, **ela manda esse medicamento para a gente, a gente não é médico, a gente não sabe, porque a gente não tem a obrigação de saber para que serve o medicamento**. Então vai que manda e a criança piora. E aí, a responsabilidade? Então assim a gente tem muito cuidado com essa coisa de medicamentos. A gente até dá, mas medicamento que tem aqui, como medicamento de piolho, para eles usarem em casa. (Diretora Anna, entrevista realizada com a equipe gestora em 24/5/2024).

A situação envolvendo a administração de medicamentos no Maternal IA, previamente comentada pela diretora Anna, em entrevista realizada com a equipe gestora, também foi abordada pela professora Elaine. Em conversa informal, ela reiterou sobre o ocorrido, conforme descrito abaixo:

> A professora Elaine compartilhou, em conversa com a pesquisadora e duas auxiliares de sala, um incidente envolvendo a mãe de Vitória. A mãe estava chateada com a professora por ela ter se recusado a administrar o medicamento da filha. A professora Elaine relatou que a mãe havia enviado mensagens informando sobre o remédio, mas ela destacou que não poderia medicar a criança, sugerindo que a mãe buscasse a filha mais cedo no CMEI para realizar a administração. Importante destacar que a mãe de Vitória procura a professora antes de mandar a criança para o CMEI, que acaba faltando por alguns dias. A professora ainda **supõe que existem resoluções na Semed sobre a administração de medicamentos pelos CMEIs, questionando se eu conheço alguma**. (Diário de campo, 17/04/2024).

O depoimento da professora Elaine revela desconhecimento em relação às resoluções e orientações da Semed sobre a administração de remédios no CMEI. Episódios desse tipo são, portanto, tratados conforme a instituição entende ser o melhor caminho.

Tive a oportunidade de abordar esse episódio diretamente com a mãe da Vitória ao final do ano. Perguntei sobre o ocorrido, no início do ano, em relação à administração de medicamentos, a mãe comentou ter se sentido frustrada. Relata que procurou a professora para comentar sobre a medicação da filha e sua ingestão no CMEI, um antibiótico para infecção, que restava dois dias para finalização do tratamento. Segundo a mãe, a professora informou que iria

compartilhar a situação com a diretora, e a mãe nunca obteve uma resposta. Após esse episódio, a criança passou um tempo sem frequentar o CMEI em virtude do aborrecimento da mãe.

Diante dessa situação, busquei informações sobre o episódio da administração de medicamentos junto ao órgão competente, questionando a CGEI da Semed de Maceió sobre a existência de resoluções ou orientações. A coordenadoria revelou que havia ausência de orientações e resoluções sobre assuntos de saúdes para os CMEIs da rede municipal. Destacou que diretrizes sobre a administração de medicamentos estavam sendo incialmente implementadas nos CMEIs da Rede Parceira (CMEIs-RP), como o "Gigantinhos", e que, posteriormente, seriam estendidas aos CMEIs da rede municipal. No entanto, a coordenadoria afirmou que a decisão sobre a administração de medicamentos, por exemplo, ficava a cargo da gestão de cada instituição.

Foi com grande surpresa que recebi a informação que a rede pública de educação infantil da Semed, que é antiga, não conta com resoluções ou orientações estabelecidas relacionadas a questões de saúde e administração de medicamentos, em específico. Em contraste, nos CMEIs-RP, implementados pela Prefeitura Municipal de Maceió, por meio da Semed, em 2024, as resoluções sobre o assunto se encontravam em discussão. A ausência de responsabilidade dos órgãos competentes sobre esse tema nas instituições de educação fica evidente.

A existência de diretrizes de saúde/protocolos claras, estabelecidos pelos órgãos competentes, para a administração de medicamentos nos CMEIs poderia prevenir tensões entre as profissionais da instituição e as famílias das crianças. Além de que, o desfecho de situações, como por exemplo, a citada, como a administração de medicamentos, acabou recaindo sobre a criança, que passou alguns dias sem frequentar a instituição.

Várias questões relacionadas à regra de saúde no CMEI merecem atenção, especialmente a ausência de diretrizes por parte de instituições externas competentes. Essa ausência sobrecarrega a equipe gestora, que se vê obrigada a tomar decisões para as quais não possui a devida habilidade ou respaldo para tal. Consequentemente, essas decisões são tomadas com base em experiências passadas, e não em diretrizes institucionais sólidas. A título de exemplo, a administração de medicamentos, onde a decisão de não assumir essa responsabilidade é justificada por vivências anteriores que mostram que realmente não é seguro para a instituição tomar essa responsabilidade para si.

Chama a atenção, ainda, a ausência de questionamentos sobre a necessidade de diretrizes estabelecidas por órgãos competentes, como a Secretaria de Educação. A instituição

campo de pesquisa, particularmente, não questiona a atuação das instâncias superiores nesse assunto, mesmo diante da frequente recorrência dessas situações no cotidiano da unidade de educação.

A falta do estabelecimento de diretrizes também se reflete no uso do termo "suspenção" pelas profissionais do CMEI. Esse termo, mesmo que usado inconscientemente, carrega um significado de punição para a família e a criança por uma incidência de saúde. Confere também à instituição o poder de "suspender" a frequência da criança no CMEI, que precisa ser revertido, reivindicando que os órgãos competentes façam aquilo que lhes é de competência.

Higiene

As regras de higiene no CMEI abrangem o desfralde e o envio de pertences pessoais das crianças pelas famílias. São exemplos de itens solicitados para que os pais enviem para o CMEI: um copo que permanece na instituição para uso diário da criança; uma muda de roupa para trocas necessárias ao longo do dia; toalha de banho; e fraldas para as crianças que ainda não desfraldaram.

Dentre essas questões, o desfralde merece atenção especial, visto que, além de demandar colaboração e comunicação contínua entre o CMEI e as famílias, é de fundamental importância reconhecer que este processo não ocorre de forma homogênea ou no mesmo ritmo para todas as crianças.

Orientações sobre o desfralde são dadas para àquelas famílias que procuram a professora para comentar que os filhos estão vivenciando esse processo em casa ou quando a professora percebe incômodos na criança pelo uso da fralda. Nessas situações, os pais são instruídos a enviar mais roupas íntimas das crianças (como calcinhas e cuecas) e peças de baixo (como shorts), para facilitar as trocas frequentes que o processo de desfralde exige.

Durante a permanência na instituição e a partir das entrevistas com as famílias, identificou-se uma dualidade na comunicação a respeito do desfralde das crianças: foram observados tanto episódios e relatos de diálogo sobre o tema quanto situações e depoimentos que apontam para a ausência dessa comunicação.

Um episódio envolvendo a criança Miriam ilustra a compartilhamento de informações sobre esse processo entre a mãe e a professora. Neste caso, a professora passa a observar mais o comportamento da criança e traça medidas específicas para o seu processo de desfralde:

> Ao final do dia, a professora Elaine comenta sobre o desfralde de Miriam, relatando que a mãe da criança comentou que ela não usa fraldas em casa e que pede para ir ao banheiro, no entanto, nos primeiros dias de atividade no CMEI, enviou fraldas, e depois, não mais. **A professora acrescenta que no próximo dia deixará a criança sem fraldas para observar se ela realmente pede para ir ao banheiro** [...]. (Diário de campo, 17/4/2024).

Quando indagada sobre o uso de fraldas, Meire, mãe de Lis, compartilhou em entrevista trocas com a professora a respeito do desfralde da filha, pontuando os desafios inerentes a esse processo. Ela relatou que, embora Lis já esteja desfraldada em casa, a criança tem se recusado a usar o vaso sanitário no CMEI nos últimos dias. Outro aspecto relevante em seu depoimento é o deslocamento da criança de casa até o CMEI. O percurso, que envolve pegar um ônibus até o ponto da van e, em seguida, a van até a instituição, revela um trajeto demorado, e que por questões de segurança, o uso da fralda se torna necessário. A necessidade do uso da fralda também coloca em evidência a complexidade desse processo, que devido a mobilidade da criança até o CMEI torna-se ainda mais demorado.

> Hoje mesmo eu trouxe ela de fralda. Não sei se você viu eu avisando a Denise que ela veio de fralda. Porque quando ela acorda, ela acorda seca. Ela não faz xixi dormindo. Só que eu tinha que botar ela pra fazer xixi antes de eu sair. E hoje ela não fez de jeito nenhum. **Ai como eu vim de ônibus**, eu botei a fralda porque eu achei que ela não ia conseguir segurar até chegar no CMEI. **Aí eu avisei a Denise que ela estava de fralda**. **Mas em casa dificilmente ela usa.** A não ser que eu vá sair para um lugar longe. Aí eu boto! **Aqui, ela até pede pra fazer xixi**. Porém, pouco agora ela está se recusando a fazer no vaso aqui. Aí as meninas ainda botam fralda nela. **Aí ficamos conversando** [a mãe e as professoras]. **A Denise sempre me diz: "- Olha, ela pediu pra fazer xixi".** Em casa ela faz. Tipo, ontem mesmo, ela tirou a calcinha e foi ao banheiro. Aí eu percebi que ela estava no banheiro. Eu perguntei o que ela estava fazendo. Ela disse: "-cocô". Ela vai sozinha em casa. Para fazer xixi, ela tira a calcinha e vai lá e faz xixi. (Meire, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Em entrevista, Noelia, mãe de Heloíse, compartilhou as trocas estabelecidas com a professora sobre o desfralde da filha. A mãe indicou ainda que as estratégias planejadas não foram iniciadas em virtude do afastamento da professora por licença médica, conforme o relato que se segue:

> [...] eu conversei com a Elaine. Só que quando a Elaine entrou de licença por conta do problema de saúde dela, eu não falei com a outra professora. Mas eu vou até falar com ela, porque quando tava a Elaine, a Elaine disse pra mim: "-Trazer uma quantidade boa de calcinha, para tirar a fralda, porque a Heloíse estava muito agoniada". Ficava muito agoniada, puxando, tirando, não queria mais usar, **aí quando eu ia trazer as calcinhas a professora saiu**. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

O comentário da mãe evidencia a carência de uma sistemática de registros para essas situações. A adoção de tais anotações poderia assegurar a continuidade das estratégias de desfralde construídas em colaboração pela mãe e pela professora, evitando, assim, sua interrupção.

Mônica, mãe de Clara, mencionou em entrevista a significativa contribuição das professoras para o desfralde de sua filha, afirmando que essa colaboração tornou o processo mais fácil.

> Sim, conseguiu aqui também! Eu pedi ajuda para elas e elas falaram que ia ajudar, e acho que foi bem mais fácil também. E em casa eu tentava… e era bem difícil ela conseguir ficar sem a fralda. Aí depois, eu conversei com as professoras, né, que ela não estava precisando de fralda e... Ela conseguiu! (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).

As entrevistas com as famílias também indicam a ausência de diálogo sobre o processo de desfralde das crianças. A título de exemplo, duas mães mencionaram que, embora seus filhos não utilizem fraldas em casa, enviam fraldas para o CMEI. Ao serem questionadas se haviam compartilhado essa informação com as professoras, ambas afirmam que não.

> **Não, em casa ele fica sem fralda. Eu não comentei com a professora.** Eu vou até dizer a ela depois. Eu não sei se é porque ele tem vergonha, porque quando ele vê muita gente... No caso, quando eu estou sentada lá com a menina, aí ele pede para fazer xixi. Aí eu boto a pinta[28], aí ele fica com a pinta. Aí eu tenho que pegar ele, aí eu tenho que levar ele para um canto, pra ele fazer xixi, porque ele tem vergonha, aí eu acho que é por isso, que ele tem vergonha. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

> Ela usa só pra dormir. E **ela pede. Não! Eu falei até que eu ia dizer, eu ia até falar com a professora.** Só que eu terminei esquecendo, porque a minha bebê tomou 4 vacinas ontem. Aí eu deixei ela e fui embora correndo porque ela estava dormindo. Aí eu esqueci até de falar, mas depois eu mandei uma mensagem pra Denise avisando. (Aline, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).

Os relatos acima mostram que, apesar de o desfralde ser parte do desenvolvimento das crianças, o diálogo sobre esse processo entre o CMEI e as famílias é, por vezes, inexistente, a rigor, não está em pauta como um tema a ser compartilhados entre ambas as instituições.

Merece atenção o fato de que, 12 dias após a entrevista com Janailma, observei a mãe, no momento da acolhida, pedir à auxiliar na porta da sala que ficasse atenta quando o filho pedisse para ir ao banheiro.

[28] O termo pinta usado pela mãe é utilizado no senso comum para fazer referência ao órgão genital da criança do sexo masculino.

Destaca-se ainda que comportamento das mães de não procurarem as professoras para tratar do desfralde dos filhos, pode indicar que elas não se sentem autorizadas ou não percebem que este tema também deve ser abordado pela instituição.

Notou-se, ainda, divergências nas expectativas de mães e professora em relação ao desfralde das crianças. Essa situação é ilustrada no episódio abaixo, extraído do diário de campo:

> Em determinado momento vejo uma poça de líquido na sala e observo Davi correndo para o banheiro, lá estavam a professora e a auxiliar de sala. Indago as duas, se Davi estava molhado, em virtude da poça de líquido vista. **A professora Elaine então comenta que irá tirar uma foto para mostrar para a mãe** do menino, que ele ainda não está preparado para ficar sem fraldas. Comenta ainda que ontem ela veio ao CMEI, e disse que ele não usa fraldas em casa, que acaba deixando sem fraldas e ele tira a roupa e faz sozinho em alguns cantos específicos da casa, como na área. A professora então envia áudio pelo aplicativo de mensagem de texto do *WhatsApp*, e comenta o ocorrido com a mãe, pede para que no próximo dia a mãe mande fraldas, pois teve que usar a fralda de outra criança da sala. (Diário de campo, 12/7/2024).

Na entrevista, Erica, mãe de Davi, reiterou que o filho não usa fraldas em casa. No entanto, envia as fraldas para o CMEI por solicitação da instituição.

> Ele não gosta de usar [fralda]. Eu coloco porque a creche pede. Mas ele mesmo já vai sozinho. Ele não gosta. Em casa ele fica sem. Sempre. Nunca coloco, nem pra dormir. Porque quando ele acorda, ele vai lá e faz. [...] **conversei com ela e disse que tem que mandar** [a professora]. Porque ela disse que em casa ele fica normal, mas na creche ele faz na roupa. Não pede não! (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).

Na entrevista, Vivi, mãe de Kauã, também destacou divergências de expectativas com a professora sobre o desfralde do filho. Ela relatou ter sido procurada pela professora, que enviou uma foto da criança "mijada", e destacou a necessidade do envio da fralda.

> Comecei [a tirar as fraldas do filho]. Ele usa assim, para dormir. E ainda boto uma de garantia lá [na bolsa para ir ao CMEI]. Falei com a Elaine. A Elaine uma vez veio falar comigo no telefone, porque eu não tinha botado fralda. Aí, **ela até tirou uma foto, e ele lá todo mijado**. Disse: "-**Mãe, tem que botar fralda**". Aí, eu peguei e comentei com ela, eu disse: Não, não boto fralda, porque aqui mesmo, o xixi mesmo ele me pede. O xixi mesmo ele vai no banheiro e faz. Quando é o cocô, ele pede, porque ele gosta de tirar a roupa todinha. Ele tira até a blusa para fazer. Aí, eu disse: mas ele aqui faz direitinho. Ele pede para fazer. Ela disse: a não ser que ele esteja com vergonha. Aí, quando ele chega, hoje mesmo de manhã, disse: **não esqueça, peça a tia para fazer o xixi ou o cocô. Você tem que pedir a tia, não pode ficar com vergonha.** Aí, eu boto uma de garantia. Aí, ela disse: "-Eu acho então que ele está com vergonha aqui". Porque em casa é uma coisa, na escola é outra, né? Mas aí, também não reclamou mais. Também não falou mais [a professora]. Graças a Deus, eu boto uma de garantia, né? A roupinha dele, tudo direitinho. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

É importante destacar que, em ambos os casos, a professora registrou e enviou fotos às mães das crianças que haviam feito xixi nas roupas. Essa atitude parece ter o objetivo de validar

o ponto de vista da professora sobre o desfralde, reforçando a ideia de que a criança não estaria pronta para ficar sem fraldas. Mesmo que a criança peça para ir ao banheiro em casa, as fotos são usadas como "evidência" de que na unidade educativa o comportamento é diferente, justificando a continuidade do uso da fralda no CMEI.

Os casos apresentados evidenciam ainda uma resistência ou dificuldade em considerar que a casa e a instituição constituem microssistemas distintos (Bronfenbrenner, 1996, 2011). Consequentemente, as rotinas, atividades, papéis e relações que as crianças desempenham em cada ambiente são diferentes. Por isso, não se deve ter a mesma expectativa de comportamento da criança na instituição educativa e na casa. A não compreensão disso, faz com que o xixi na roupa seja visto como algo errado, quando, na verdade, também faz parte do processo do desfralde.

Esse processo ainda depende de uma aprendizagem, que leva um certo tempo, sendo permeado por fracassos e sucessos da criança. A compreensão do adulto diante da falta de controle da criança em determinados momentos é, portanto, fundamental (Moreira; Vitória, 2009).

Além disso, a falta de compreensão desse processo responsabiliza a criança a fazer "certo", que é orientada a pedir à professora para fazer "xixi e cocô" e a "não sentir vergonha".

Um caso atípico de desfralde que merece atenção é o da criança Mel. Durante a entrevista, os pais da criança revelaram que, apesar de ela ainda usar fraldas em casa, ela pede para fazer as necessidades fisiológicas: *Em casa ela usa [fralda], mas assim, quando ela quer fazer a necessidade, ela avisa: "Mãe, xixi, cocô." Ela pede, mas ela tá com a fralda. Então, ela não quer fazer porque viu o irmão [na fralda]. Mas já era pra ter saído da fralda porque ela pede*! (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], realizada em 12/11/2024). Eles explicaram que esse comportamento da filha é influenciado pelo irmão mais velho, de 5 anos, diagnosticado com autismo e que ainda usa fraldas. Essa situação, segundo o relato dos pais, tem prolongado a retirada das fraldas de Mel.

As diferentes situações apresentadas revelam que o desfralde exige diálogo constante entre profissionais e famílias. Isso porque é um processo que não ocorre de forma homogênea nem no mesmo ritmo para todas as crianças. Assim, a troca de ações entre instituição e família é fundamental para promover o desenvolvimento da criança (Moreira; Vitória, 2009).

6.2 INSERÇÃO

Na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 2011), a entrada da criança em um ambiente novo, como a instituição de educação infantil, é compreendida como uma transição ecológica. Essa transição de ambiente para outro tem implicações diretas no desenvolvimento da criança, pois a insere em novas atividades e estruturas sociais, que são diferentes daquelas vividas em casa.

Montovani e Terzi (1998) usam o termo inserção para se referirem à transição da casa para a instituição, comumente chamada de adaptação da criança em um novo ambiente.

Este grupo temático aborda esse período de inserção das crianças no CMEI, processo denominado pela equipe gestora e pelos profissionais da instituição como adaptação. São abordadas as diretrizes estabelecidas pela instituição, no que toca ao horário de permanência da criança, alimentação, sono, mobilidade e objetos de apego das crianças; acolhida de crianças e pais; trocas estabelecidas com as famílias; intercorrências durante esse período, como o choro e o encontro entre irmãos nas dependências da instituição.

Importa destacar uma vez mais, que no início desta pesquisa, das 16 crianças que compunham o Maternal IA, seis frequentavam o CMEI pelo segundo ano, em transição do Berçário para o Maternal I. As dez crianças restantes estavam vivenciando a primeira separação com as suas famílias, frequentando uma instituição de educação infantil pela primeira vez.

Conforme a equipe gestora, a Semed orienta que o período de ingresso das crianças na instituição seja organizado com o aumento progressivo do horário, mas cada instituição tem autonomia para organizá-lo da forma que considerar mais adequada. Os pais também são encorajados a permanecer nos primeiros dias na instituição com a criança.

No CMEI, o período de inserção das crianças na instituição se dá com o aumento progressivo do tempo. Na primeira semana letiva do ano, as crianças matriculadas nas turmas com jornada em período integral, permanecem apenas no período da manhã e com horário reduzido, que vai das 7h30min às 10h; na semana seguinte, elas frequentam a instituição somente no período da tarde, também com horário reduzido, das 13h às 15h30min; e na semana subsequente, as atividades têm jornada em tempo integral, das 7h30 às 17h.

Ao questionar a abrangência do aumento progressivo do tempo nesse período a todas as crianças do CMEI, a equipe gestora informou que essa organização se baseia na compreensão

de que o término de um ano letivo e o início de outro implica uma nova inserção na instituição para todas as crianças.

Nas entrevistas com as famílias, as opiniões sobre esse período de "adaptação" foram diversas. Duas mães de crianças que ingressaram na instituição pela primeira vez apontaram expectativas diferentes em relação aos horários estabelecidos de funcionamento do CMEI no período de inserção das crianças na instituição.

Para Meire, mãe de Vitória, esse período trouxe alguns desafios, sobretudo o cansaço. A distância entre a sua casa e o CMEI, demanda a utilização de ônibus, e a logística dos horários estabelecidos resultavam em um curto intervalo entre sua chegada à instituição e a saída da criança. Conforme seu relato abaixo:

> [...] **foi difícil**, porque eu trazia 7h30min e voltava às 10h. Não porque ela estava longe, porque eu já deixava ela com outra pessoa, né? **Mas pelo cansaço, porque eu moro longe, eu tinha que vir e voltar de ônibus**. Aí quando eu chegava aqui, já era a hora de voltar. [...] Aí o horário do ônibus ainda atrasava mais. Eu tinha que sair de casa às 7h, 7h em ponto. Aí eu cheguei no ponto e não passou Carminha nenhum [nome da comunidade]. Quando ele veio passar, já era 7h40min. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 12/11/2024).

Noelia, mãe de Heloise, manifestou aprovação pelo aumento progressivo do horário, argumentando que tal medida permite que a criança se acostume na instituição. Ela também apontou outras implicações, como a razão adulto-criança, já que nos primeiros dias as crianças choravam muito e o número de adultos disponíveis era reduzido.

> **Eu gostei, assim, porque assim, não fica o dia todo, né?** Nos primeiros dias de aula. Então, nos primeiros dias de aula foi adaptação, né? Uma semana de manhã, outra semana à tarde. **Até pra se acostumar**, porque tinha muita criança chorando, e só duas professoras, uma auxiliar e duas professoras, não sei se ainda continua assim. Mas era muito complicado, as crianças chorando. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Ao ser indagada sobre como foi o período de inserção de sua filha no CMEI, mencionou que a criança chorava muito, recusando-se a ficar na instituição:

> Falava: **"Não quero, não quero!".** Aí, foi uma semana de manhã e uma semana de tarde. Aí, quando foi na outra semana foi o horário todinho, **aí ela foi se adaptando, se acostumando**. [...] É assim, né? Foi um pouco difícil porque ela só sabia chorar, né? Mas depois ela se acostumou. Eu gostei! Eu conversava com ela, Heloíse, é só por um tempo que você vai ficar na escola, depois a mamãe vem pegar você. Mamãe vai pro trabalho. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

O depoimento de Noelia reflete que o aumento progressivo do tempo foi percebido pela mãe como uma estratégia positiva para a aceitação da filha no novo ambiente, que ocorreu aos poucos. Ela também destacou a estratégia de convencimento da filha, explicando que era só um

tempo, que precisaria trabalhar, mas que logo a buscaria no CMEI. Já o depoimento de Meire, mostra que as diretrizes estabelecidas nem sempre se adequa a todas as famílias, revelando a diversidade que compõe cada ambiente de educação infantil.

Além de Noelia, outras três mães entrevistadas, cujos filhos também estavam vivenciando a primeira separação familiar, ofereceram diferentes visões sobre o período de inserção da criança na instituição, abordando tanto seus pontos de vistas quanto do das crianças. Esses depoimentos são ilustrados abaixo:

> **A Lis nem ligou no primeiro dia**. [...] Foi normal, foi normal pra ela. (Aline, mãe de de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).

> **Foi ótimo. Até estranhei, primeiro ano dela, aí ela chegou, começou a brincar, nem ligou que eu estava**. [...] Era 10h que ela largava, que era o período de adaptação. E ela nem percebia que eu tinha saído. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 12/11/2024).

> **Foi complicado**, porque eu nunca tinha ficado tanto tempo assim longe dela, né? Porque passa o dia todo. **Fiquei bem preocupada também, porque eu já tinha visto muitos relatos de maus tratamentos em creche**, essas coisas. Fiquei bem preocupada! Mas, depois de um tempo [...] eu parava de pensar nessas coisas, tentava conversar com as professoras. No começo elas falavam como ela estava, que ela não estava se alimentando direito, mas que ela ia se acostumar depois de um tempo. Tentava me tranquilizar, né? Que estava tudo bem. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Meire e Aline relataram que o ingresso de suas filhas no CMEI ocorreu de forma tranquila e sem intercorrências. Já Mônica, revelou que esse período foi marcado pelo sentimento de angústia e preocupação, em virtude de relatos sobre a creche, como espaço de maus tratos à criança. Mônica ressaltou ainda a importância das interações com a professora para tranquilizá-la, pois a profissional afirmava que a criança se acostumaria na instituição e mantinha conversas com a mãe sobre a alimentação da criança.

Os relatos revelam ainda a diversidade de experiências vivenciadas por mães e crianças no período de ingresso dos/as filhos/as no CMEI. Algumas crianças sentem o afastamento familiar, para outras essa separação é vivida sem grandes dificuldades. Da mesma forma, há mães que sofrem com a separação, ao passo que outras destacam que esse evento ocorreu sem intercorrências.

As outras cinco mães entrevistadas, cujos filhos já frequentavam o CMEI desde o ano anterior, basearam seus relatos em lembranças passadas. Adicionalmente, três delas destacaram suas experiências com a inserção de filhos mais velhos no CMEI, o que, segundo seus comentários, contribuiu para uma melhor compreensão desse processo, especialmente em relação ao choro das crianças, o qual logo cessaria. Isso é ilustrado em três depoimentos abaixo:

> Ele chorou [Anthony]. Eu fiquei com pena, né? De deixar ele. Mas depois, como já estou acostumada com as meninas [as professoras], eu deixei ele! [...] Lulu chorava muito [sua outra filha]. Mas eu sabia que as meninas iam cuidar dela, aí eu deixei. E elas diziam que ele iria chorar um pouquinho, e depois ele vai se calar. E realmente foi que nem ela disse. No começo ele chora, mas depois, ele vai se adaptar, aí eu deixei ele. Pronto, até hoje! [...] Pra dizer que eu fiquei com o Anthony, eu fiquei três dias só, pra ele se adaptar. Eu disse: "Vou ficar só três dias só Elaine, é os três dias que eu posso ficar". Não era nem a Elaine, era outra professora [no ano anterior]. [...] Elas perguntam se você quer ficar pra ele se adaptar, aí, eu só fiquei três dias. Aí, eu disse, eu não venho mais não, porque é uma choradeira de menino, aí eu pegava ele e tapeava. Aí teve uma hora que peguei ele, tapei e fui embora. Porque, assim, eu não podia passar o dia todo aqui porque eu tenho as outras pra cuidar, aí eu não podia. Mas é normal isso, elas vão cuidar direito aí eu deixei [...]. A Lili chorou tanto que eu disse: Oxe, Anna, eu vou tirar ela [Lili sua outra filha; Anna, a diretora]. A Anna disse: "Não tire não que ela vai se acostumar!". Pronto, ela se acostumou até hoje, mas eu não tiro não, tem que se acostumar de qualquer jeito. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

> Não, ele [O Davi] não chorou. Eu achei que ele ia chorar, né? Porque o Pedro chorou, demorou pra acostumar [seu filho de 5 anos]. Ele não! Ele gosta de se enturmar com as crianças. Então foi tranquilo. Eu que já achei que ele ia ficar chorando. Mas não, foi tranquilo, foi normal. [...] Eu acostumada com ele em casa, né? Eu sentia falta. Mas é bom porque é um movimento dele. Porque ele gosta muito de brincar. (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).

> Eu achei que ia ser difícil. Porque o José foi bem complicado, já ela [Isa] não foi tanto não, porque ano passado, quando ela começou que ela era bem pequenininha. No primeiro dia, eu achei que ela ia dar trabalho [...] eu achei que ela não ia se adaptar de início. Como eu vi muito no começo, as mães tendo que ficar porque tinha criança que chorava muito. Até no primeiro ano dela foi supertranquilo. No primeiro dia eu fiquei um pouquinho. Aí as meninas já disseram logo: "Aproveita pra ir, pra ver como é que ela vai ficar, se ela vai chorar ou não". Aí as meninas disseram que ela chorou um pouquinho, depois começou a pegar o negócio pra brincar, aí já nem lembrava de mim. Aí quando foi esse ano, eu nem precisei ficar na sala, porque ela já estava adaptada. E pra mim foi tranquilo, porque como eu já passei esse período com os outros, aí **eu já me acostumei a esse período de adaptação nas escolas para as crianças.** O José chorava demais, pra vir pra escola era um sacrifício, pra vir na van era outro sacrifício. E se eu viesse trazer era pior ainda, porque ele queria voltar comigo. Aí foi bem complicado [...]. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

A confiança nas professoras do CMEI é um ponto comum nos relatos de Janailma e Iracilda. Ambas já conheciam as profissionais por terem outros filhos que frequentaram e frequentam a instituição. Elas destacaram, ainda, que as professoras as mantinham informadas sobre o comportamento dos filhos após a sua saída, e ressaltaram a possibilidade de permanecerem no CMEI com as crianças nos primeiros dias, sugestão dada pela professora da turma.

A confiança nas professoras, também esteve presente no relato de Vivi, mãe de Kauã, criança que frequentava o CMEI pelo segundo ano (desde 2023). A mãe comentou não fazer perguntas durante esse período às professoras, por receio de atrapalhá-las, ao mesmo tempo que realçou a confiança no trabalho delas.

> [...] Eu deixava, **mas também não fazia perguntas. Porque eu digo assim, porque se a gente for fazer pergunta, vai atrapalhar também elas. Elas também têm que... As mães também não podem pegar muita pressão nelas.** Elas sabem, elas trabalham lá, elas sabem como é para acalmar a criança. Aí, eu fui tranquila. Eu deixava ele lá, ele chorava, mas dava as costas, eu digo, uma hora ele vai ter que se calar. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada 03/12/2024).

Conforme já comentado acima, nesse período de inserção das crianças no CMEI, os pais têm a opção de permanecer na sala com os seus filhos até que estes se sintam confortáveis no ambiente. No entanto, só consegui observar um episódio relacionado a essa dinâmica vivenciada por uma mãe no Maternal IA, conforme ilustrado abaixo:

> Neste dia, a mãe de Heloíse permanece na sala até aproximadamente às 8h30min, devido ao choro recorrente da filha. Todas as vezes que a mãe tentava se despedir da criança, a criança abraçava a mãe e chorava muito, ao mesmo tempo que mostrava entrosamento com o ambiente, pegando os objetos e folheando os livros com ajuda da mãe. A professora Elaine, então, sugeriu à mãe que permanecesse com a criança até às 10h (horário da saída). Ela também mencionou que a filha logo interagia com os colegas e parava de chorar assim que a mãe ia embora, expressando não compreender o motivo do choro da criança naquele dia. A mãe comenta que não teria como ficar, pois, precisaria ir trabalhar. Em certo momento, a professora sugere à mãe conversar com a criança sobre a sua partida, que vai embora e que logo retornará para buscá-la. (Diário de campo, 13/3/2024).

A professora Elaine comentou sobre esse episódio da permanência da mãe de Heloíse, sugerindo que o choro da criança poderia ser justificado pela tentativa da mãe de "enganar" a criança sobre sua partida. Segundo a professora, a mãe tentava ir embora em diversos momentos, mas continuava observando Heloíse de longe. Para Elaine, essa atitude impedia que a criança se sentisse confiante em relação ao retorno da mãe para buscá-la.

De qualquer maneira, o episódio demonstra o encorajamento da professora para a permanência e companhia da mãe junto a filha na instituição, como também mostra o compartilhamento de orientações sobre a despedida, sugerindo que a mãe converse com a criança sobre a sua partida.

Na entrevista, Iracilda, mãe de Isa, elogiou a estratégia do CMEI de permitir que os pais permaneçam na instituição nos primeiros dias de ingresso dos filhos. Ela enfatizou a importância dessa prática, especialmente porque algumas crianças, como seu filho de 5 anos, demonstram maior dificuldade na separação com os pais.

> [...] Tem criança que pra desapegar logo assim do meio familiar é complicado. **Então eu acho legal que eles fazem na primeira semana de os pais ficarem na sala de aula, até os filhos se adaptarem.** Eu acho isso superlegal, pra quem tem dificuldades, né? Como eu tive com o José. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Nesse período de inserção das crianças no CMEI, observei no agrupamento do Maternal IA, que no momento da acolhida, os pais adentravam a instituição levando as crianças até a sala de referência, a porta da sala ou em suas proximidades. Já a despedida, ocorria em sua grande maioria, no portão.

Ainda na acolhida, a professora se dirigia à porta da sala para receber as crianças e os pais, o que reforçava para as crianças a figura de um adulto de referência que as faria se sentir seguras naquele ambiente, conforme ilustra uma situação observada:

> Neste dia, Clara chora muito no momento da despedida com a mãe. Após o momento do sono, a criança acorda feliz, interage e brinca com os materiais e colegas no espaço da sala. Perto do final do dia, começa a perguntar pela mãe, e acaba chorando ao perceber que a professora Elaine não se encontrava por perto, a criança então repete por várias vezes: "-Titia, titia, titia!". (Diário de campo, 9/4/2024).

O episódio destaca a importância da professora como ponto de referência estável para receber a criança, o que, segundo Mantovani e Terzi (1998), esse ponto de referência é de grande importância para a consolidação de um relacionamento com a criança.

Também foi observado encontros entre professores e pais, nos quais ocorriam trocas sobre a alimentação ou sono das crianças. Uma dessas situações é relatada no extrato abaixo, retirado do diário de campo.

> Nesse momento, chega Clara acompanhada de sua mãe. A despedida e entrega da criança acontece no hall de entrada, visto que as outras crianças da turma ali se encontravam. Clara chora muito com a despedida da mãe, que comenta que logo vem buscá-la. Clara é acalentada pela professora Elaine, que a pega no colo. As interações entre a professora e a mãe de Clara (Mônica) referem-se ao horário para buscar a criança e sua alimentação no CMEI. **A professora Elaine questiona a mãe se a criança almoça em casa? Come frutas? Pois no dia anterior havia rejeitado quando oferecido no CMEI**. A professora, logo depois, compartilhou essa conversa que teve com a mãe, relata então que a mãe havia comentado que a criança come pouco em casa, mexe na comida e deixa para lá. A professora também diz que falou para a mãe que não poderia ficar com a criança no CMEI, sem esta se alimentar, e que por esse motivo, a mãe deixasse a criança apenas um período do dia no CMEI, para a criança ir se adaptando, uma vez que esse é o primeiro ano que ela frequenta uma instituição de educação infantil. Destaca que a mãe não gostou muito de saber que sua criança ficaria apenas um horário nesses primeiros dias, e que foi embora do CMEI resmungando. Segundo ela, a mãe disse que a diretora falou que o horário seria até às 15h e que a professora estava estabelecendo outro horário. (Diário de campo, 9/4/2024).

Sobre esse episódio, importa mencionar que, Clara chegou ao grupo de crianças 20 (vinte) dias após o início das atividades do CMEI. O aumento progressivo do tempo de permanência da criança na instituição foi sugerido pela professora, que observou dificuldades na inserção de Clara, incluindo a rejeição de alimentos, e considerou que o primeiro ano de

ingresso demandava um horário reduzido. No entanto, a mãe de Clara relata ter recebido informações diferentes da diretora a respeito dos horários. Esse desencontro de informações entre a professora e a direção acabou provocando uma situação de incômodo entre a mãe e a professora, quando ambas, poderiam encontrar uma solução para as dificuldades de alimentação da criança.

No grupo focal, realizado com as profissionais da instituição, a professora Elaine relatou que, durante esse período de inserção das crianças no CMEI, a comunicação com os pais é mais intensa. Ela destacou que, por vezes, algumas mães utilizam o aplicativo de mensagem de texto, o *WhatsApp,* para buscar informações sobre seus filhos, conforme detalhado no relato a seguir:

> [...] no período de adaptação, os diálogos são mais intensos, né? Porque as mães também, muitas ficam apreensivas, que tá deixando o filho com a estranha, né? Passar o período integral com a outra pessoa. E aí eu procuro dar uma atenção especial neste período de adaptação, de conversar. Eu sei que não é o meu horário de trabalho e tudo. Elas ficam às vezes puxando conversa à noite ou em outros horários. Mas assim, eu entendo o lado delas, eu compreendo. E aí a gente conversa, fala da questão alimentar. Tem criança que rejeita certos alimentos, ou então quer se alimentar em horários diferenciados. Questão do desfralde. Tem mães que alegam que a criança desfraldou em casa e no CMEI não desfraldou. A gente entra em um consenso, né? Para ver o que é melhor, pede pra mandar mais roupa, essas coisas assim. Chupeta também, tem mãe que manda chupeta e no CMEI não chupa a chupeta, né? E aí a mãe diz: "Ah, mas em casa só vive de chupeta, é estranho não sei o quê". Essas trocas de informações a gente sempre tem mais pelo *WhatsApp*. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

O relato da professora Elaine revela que a inserção da criança no CMEI exige um diálogo constante com as famílias sobre diversos aspectos do seu desenvolvimento. Além disso, mostra que a ausência de um momento formal instituído para essa finalidade ou de prontuários (documentos/registros) que contenham informações sobre as crianças, o que impulsiona o uso do *WhatsApp* como a ferramenta para a realização dessas trocas de informações com as famílias. Embora essa ferramenta facilite a troca de informações em virtude de sua agilidade e praticidade, e não demandar espaços físicos, que ocasionariam no deslocamento das famílias à instituição e espaços e tempos organizados para esse fim, ele acaba por sobrecarregar a professora com mensagens para serem respondidas fora do seu horário de trabalho.

Ainda nesse período de inserção, merece atenção a acolhida das crianças que utilizam transporte escolar, algumas chegavam ao CMEI muitas vezes chorando. Nos primeiros dias de frequência, observei que Murilo e Raiane costumavam buscar o colo e atenção dos adultos, demanda que era sempre atendida. Já Heitor, costumava chamar pela irmã, que também frequentava a instituição.

Esse tipo de situação foi comentado pela professora Elaine, no grupo focal, que expressou seu posicionamento, colocando em questão a não presença dos pais cujos filhos utilizam a van nos primeiros dias de frequência na instituição:

> **Desde o primeiro dia de atividades no CMEI, que as crianças já vão na van, o que eu acho errado**, porque acho que [...] a adaptação, as duas primeiras semanas, pelo menos as famílias, no caso, teriam que estar indo para a escola, porque como é que você coloca o seu filho no CMEI, entrega o seu bem mais precioso para outra pessoa cuidar, e você nem procura saber o nome [da professora]? (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

Em entrevista com as mães cujos filhos utilizavam o transporte escolar, indagou-se sobre o uso do serviço pelas crianças no período de inserção, três mães relataram ter acompanhado seus filhos até a instituição, e duas delas comentaram que as crianças utilizaram o transporte desde o início, e que não choraram, tanto no embarque na van quanto na separação com a mãe.

No entanto, é importante considerar que a inserção da criança na instituição, especialmente, aquelas que fazem o uso do transporte escolar, é permeada por uma variedade de situações novas, como o trajeto da van até o CMEI, e com a chegada à instituição, novos encontros com pessoas até então desconhecidas pelas crianças.

A presença de uma figura familiar na companhia da criança até a instituição nesse período de inserção, pode favorecer o conhecimento da família em relação à sala da criança, às professoras, à rotina. Além disso, estabelecendo-se uma regra de que os pais possam acompanhar a criança nesse período, poderia estimular a família a se organizar para esse momento.

Retomando o conceito de transição ecológica, Bronfenbrenner (1996) a define como uma alteração na posição de uma pessoa no ambiente ecológico, o que implica em mudanças de papéis, de ambientes ou de ambos. Nesse contexto, o autor aponta a entrada da criança na creche ou na pré-escola, como exemplo de transição ecológica. Nesse caso, a criança passa a estabelecer uma rede de relações distintas das vivenciadas em casa, formando novos vínculos ou díades (com a professora e outras crianças) e assumindo novos papéis (como o de “criança da educação infantil”).

Bronfenbrenner (1996) explica ainda que, quando a criança vai sozinha para a escola nos primeiros dias, estabelece-se apenas um vínculo direto entre os microssistemas da casa e da instituição. Essa transição e o vínculo formado são, então, definidos pelo autor de “solitários”. Por outro lado, se a criança fosse acompanhada por alguém como a mãe ou um

irmão mais velho, que entrasse na escola com ela e a apresentasse à professora e aos colegas, essa transição seria "dual". Contudo, conexões "duais" podem surgir mais tarde, com visitas dos pais à instituição educativa ou da professora à casa da criança.

A transição solitária, segundo o autor, implica em um mesossistema fragilmente vinculado, o que tem implicações no comportamento da criança no novo ambiente. A presença de um acompanhante, por sua vez, promoveria um sistema de três pessoas (criança, professor/a e o vínculo apoiador) com potencial para um efeito de segunda ordem (conversas entre a professora e a mãe), onde a terceira pessoa funcionaria como uma fonte de segurança para a criança. Em outras palavras, a companhia de uma pessoa familiar para a criança durante o período de inserção mitigaria o estranhamento e a recusa a esse novo ambiente e às pessoas, potencializando esse contexto como espaço de desenvolvimento.

Como exemplo disso, os encontros entre irmãos no período de inserção no CMEI são ilustrativos. Esses encontros ocorriam tanto na chegada das crianças à instituição quanto durante atividades conjuntas, como no desjejum, lanche, almoço ou jantar. No Maternal IA, sete crianças tinham irmãos na instituição: Davi, Heitor, Isa, Murilo, Alicia, Mel e Anthony. Os irmãos de seis dessas crianças frequentavam o CMEI apenas no período da tarde, no agrupamento do II Período B; enquanto o irmão da sétima criança era da turma do berçário. As situações a seguir ilustram o choro e o acalento entre irmãos, evidenciando o papel apoiador ou suplementar de um familiar nessa transição.

> Ao se dirigirem ao refeitório para o lanche, Anthony e Murilo começaram a chorar desesperadamente ao avistarem suas irmãs mais velhas, que também estavam no local. Murilo, em particular, não conseguiu lanchar e continuou a chorar profundamente. Ele chegou a chamar a irmã para lanchar na mesma mesa, mas, mesmo com a presença dela, permaneceu sem se alimentar. Ao término do lanche, no caminho de volta para a sala, Anthony correu em direção à sala da irmã, enquanto Murilo persistia no choro, chamando pela irmã. (Diário de campo, 18/3/2024).
>
> Em certo momento da tarde, Murilo mostrou-se retraído e com expressão de tristeza, inclusive rejeitando a janta. Diante disso, a professora Elaine chamou a irmã de Murilo para acompanhá-lo no refeitório. A irmã dividiu sua janta com ele, e Murilo aceitou comer com a ajuda dela. (Diário de campo, 9/4/2024).
>
> Por volta das 13h15min chega a Van, Murilo e Davi são acompanhados até a porta da sala pelos irmãos. O irmão de Davi então avisa na porta da sala, que caso o irmão se machuque é para avisar para ele. (Diário de campo, 17/4/2024).

Os episódios descritos reforçam o proposto por Bronfenbrenner (1996) de que a companhia de um familiar à criança em um ambiente novo promove segurança, o que, por sua vez, amplifica o potencial do ambiente como espaço de desenvolvimento. O segundo episódio,

em particular, ilustra isso ao descrever a aceitação de Murilo em relação à alimentação oferecida pela irmã, que antes havia sido recusada.

Nesse sentido, valorizar os encontros entre irmãos durante o período de ingresso das crianças na instituição pode ser uma estratégia valiosa. O encontro entre os irmãos pode contribuir na exploração do novo contexto e facilitar o estabelecimento de relações com outras pessoas até então desconhecidas.

Bronfenbrenner (1996) explica que o desenvolvimento de uma pessoa é potencializado quando as exigências de papéis em diferentes ambientes são compatíveis. Além disso, ele distingue que esse desenvolvimento é favorecido quando antes de cada entrada em um novo ambiente, os membros de ambos os ambientes possuem informações, conselhos e experiências relevantes sobre a transição que está para acontecer.

Sabe-se que o período de inserção da criança no CMEI representa um tempo de rupturas, especialmente em relação a rotinas e hábitos alimentares, o que pode gerar estranhamento na criança diante do que é oferecido pela instituição. Sendo assim, é fundamental que o CMEI disponha de informações sobre os hábitos, costumes e preferências da criança em casa. Isso auxiliaria na compreensão sobre a criança e na forma como esses processos podem ocorrer no novo ambiente. Afinal, cada microssistema envolve diferentes atividades, relações e papéis, e com a transição, esses processos passam a acontecer entre a fronteira de dois ambientes (Bronfenbrenner, 1996).

No grupo temático anterior, foi apontando como uma das regras do CMEI, a não ingestão de alimentos vindos de casa. Foi possível observar que essa regra tem impactos significativos na alimentação das crianças. Por exemplo, durante o período de inserção, observei a recusa de alimentos por Murilo (Diário de campo, 16/03/24) e Alícia (Diário de campo, 26/03/24). Mel, por sua vez, demonstrou dificuldade na mastigação ao chupar uma maçã, uma vez que ainda mamava em casa. O caso de Clara, já mencionado anteriormente, também ilustra a recusa de alimentos oferecidos na instituição. Desse modo, torna-se de grande valia a troca de informações sobre a criança em ambos os contextos, para que essas rupturas vividas aconteçam de forma amenizada para as crianças, além de que, possam ser traçadas estratégias conjuntas em relação à alimentação.

Outra mudança na rotina das crianças, envolve o momento do sono/descanso, instituído na quarta semana de frequência das crianças na instituição, momento em que a jornada em tempo integral passou a entrar em vigor. Esse momento se dava por volta das 11h30min,

seguindo um ritual, a auxiliar e a professora organizavam a sala, com a disposição de colchonetes e entrega de objetos de apego às crianças, caso a família enviasse de casa. É o caso da chupeta de Miriam e a manta de Heloíse. O espaço da sala é organizado, e logo depois, as crianças são convidadas a deitarem nos colchonetes, são ninadas e colocadas no colo até dormirem, com cuidado, atenção especial, e há esforços para que as crianças se sintam em um ambiente acolhedor. Também é colocado uma música de fundo, com sons da natureza, relaxantes e calmas.

A maioria das crianças logo se embalavam no sono, outras demoravam um pouco, e dois casos observados, mostram a recusa das crianças a esse ritual. Abaixo descreve-se uma cena retirada do diário de campo, ao qual faz alusão ao momento do sono/descanso.

> No momento do descanso, Alícia e Murilo entraram em desespero, chorando intensamente para não dormir. Alicia chega a comentar que sua mãe havia dito para ela não dormir. Enquanto eu observava esse momento, Alicia correu para os meus braços dizendo que não queria dormir. A professora a chamou, e continuou insistindo para a criança dormir, inclusive, comenta que ela vai dormir, pois havia dormido no dia anterior. Alícia se desespera e chora muito, vai para o colchonete devido à insistência da professora. Alícia continua a chorar por um longo tempo deitada no colchonete, até adormecer. Já Murilo, foi pego no colo para deitar-se no colchonete e continuou a chorar. A professora comentou que ele não queria dormir e o levou para outra sala, sob a responsabilidade de outras auxiliares. No caminho até a outra sala, Murilo continua a chorar e, ao me encontrar no corredor, me chama. Por volta das 13h, a mãe de Alícia chega à instituição para deixar o seu irmão mais novo na turma do berçário e pergunta à professora se Alicia estava dormindo. A professora confirmou que sim, explicando que a criança resistiu inicialmente, mas acabou adormecendo. Notei que a mãe não fez nenhum comentário sobre isso. Ao final do dia, na despedida, a mãe perguntou novamente se Alicia havia dormido. A professora respondeu que ela "só tirou um cochilo", e a mãe, então, comentou que "já já ela abusa em casa". (Diário de campo, 26/3/2024).

A recusa de Alícia em dormir pode estar ligada ao fato de ter ouvido a mãe dizer que não era para ela dormir, embora não seja possível confirmar essa relação. Com o tempo, a criança entra na rotina e não apresenta mais recusa ao sono. Murilo, por sua vez, também entra na rotina do sono com o tempo, e nos dias em que demonstrou recusa, foi atendida pelas profissionais.

Também foi observado que o choro das crianças diminuía ou cessava quando elas eram levadas para explorar os espaços do CMEI, especialmente o quintal e as proximidades do galinheiro. O ambiente externo e a mobilidade das crianças pelo CMEI pareciam consolá-las. Contudo, o choro retornava assim que as crianças voltavam para a sala de portas fechadas.

Durante as entrevistas com as famílias, perguntei às mães se teriam sugestões para o período de adaptação das crianças no CMEI. Dessas, três apresentaram proposições. Conforme relatos a seguir:

> **É muito menino também para dar de conta três professoras**, não sei se são três professoras no berçário e um monte de menino, são muitos. Porque **não dá não**, como a Anna tava falando era pra botar mais uma aí dentro da sala. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).
>
> **Eu só não gostei porque elas não tiveram a comunicação certa** [a comunicação entre as profissionais]. Tipo, no dia que eu vim matricular ela, eu não sei se era a diretora ou era a vice, ela me passou algumas informações e depois a professora me passou outra, totalmente diferente. Falaram que ela ficaria de 8h e sairia de 16h30min, mas poderia vir buscar ela a hora que quisesse, de três horas [às 15h], ou antes. Não falaram nada, que não podia, tipo, entrar depois de 8h, que depois de 8h ela não ia poder mais. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Acho que só deveria, pelo menos pra mim, porque pra outras mães é difícil, né? **Diminuir o horário de adaptação**. O horário não, o tempo, porque se eu não me engano, foram 15 dias. Aí eu diminuiria essa questão. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 12/11/2024).

Os depoimentos das mães trouxeram três sugestões sobre o período de inserção das crianças no CMEI, as quais vão ao encontro de suas necessidades e das crianças, a saber: mais profissionais no agrupamento de crianças, tendo em vista o número reduzido de educadores em relação ao número de crianças; comunicações alinhadas entre as profissionais do CMEI, haja vista a experiência da mãe com a contradição de informações recebidas sobre os horários de entrada e saída; e a redução do período do aumento progressivo do tempo de inserção das crianças na instituição, em virtude da dificuldade enfrentada pela mãe, como a distância entre sua residência e o CMEI, e a dependência de transporte público, implicando em desafios no seu deslocamento.

A última sugestão ainda, refere-se ao tempo destinado para o período de "adaptação", conforme orientações curriculares da rede municipal de educação infantil de Maceió (Haddad, 2015), o aumento progressivo do tempo pode ser definido em conjunto com os pais, uma vez que cada criança reage de forma diferente ao processo de inserção.

Conforme abordado neste grupo temático, o CMEI adota algumas ações orientadas pela Semed para o ingresso das crianças, como o aumento progressivo do horário e o incentivo à permanência dos pais na sala com os seus filhos. Além disso, possibilita em alguns momentos o encontro entre irmãos e acolhem os objetos de apego trazidos de casa. Contudo, observou-se, um desafio apontado pela professora e observado em campo, que diz respeito às crianças que utilizam transporte escolar e a ida à instituição sozinhas, em que algumas demonstram sofrimento intenso nesse período.

Outro ponto que merece atenção, é o uso do *WhatsApp* para as trocas de informações sobre as crianças, visto a necessidade que esse período demanda, e a ausência de espaços físicos instituídos para que isso aconteça.

Na literatura, o período de inserção, é apontado como delicado, e alguns trabalhos destacam sugestões para esse momento. Como exemplo disso, Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) destacam que esse processo pode acontecer desde o primeiro momento de contato com a família, como na realização da matrícula da criança, em que possa acontecer uma entrevista com as famílias para apresentar informações gerais sobre a instituição, sua concepção, objetivos. Além disso, esse momento pode ser dedicado para obter informações sobre a criança, suas experiências, costumes e expectativas dos pais etc. As autoras propõem ainda que as professoras estejam presentes nesse momento, pois são elas quem mais necessitam dessas informações. Ainda é proposto como sugestão, a realização de uma reunião inicial com as famílias para conhecerem e discutirem as preocupações envolta a esse novo evento, e o incentivo da presença física dos pais ou de uma pessoa com a qual a criança tenha vínculo para que passe algumas horas nos primeiros dias na unidade educativa.

6.3 ACOLHIDA E DESPEDIDA

Côco e Alves (2017) destacam os horários de entrada e saída nas instituições de educação como potenciais espaços na relação entre instituição e família. Mesmo com as tensões que esses momentos podem envolver, as autoras sugerem que eles são capazes de sinalizar importantes indicadores para o trabalho com as crianças, bem como para as propostas pedagógicas e políticas públicas direcionadas a esse segmento.

Nesse sentido, este grupo temático aborda os momentos de acolhida e despedida no CMEI Aventuras do Quintal. Para isso, os olhares se voltam para os horários de entrada e saída das crianças, incluindo tanto aquelas que chegam e voltam para casa com seus familiares quanto as que usam o transporte escolar. Mais especificamente, serão apresentadas descrições focadas na dinâmica da entrada/saída, nas conversas entre professoras e familiares nesses momentos, e nas ações dos atores envolvidos (crianças, funcionários do CMEI e famílias).

No CMEI Aventuras no Quintal o dia se inicia por volta das 6h30min com um ritual de cuidado e preparação, em que a equipe de colaboradores se dedica à higienização dos espaços para receber os que vêm de fora, enquanto outros funcionários vão adentrando o espaço, como as auxiliares de sala e a diretora da instituição. As professoras de referência, por sua vez, chegam às 7h30min no período matutino e às 13h no período vespertino.

Conforme já mencionado, no CMEI, até o mês de maio de 2024, o horário oficial de abertura do portão às crianças e responsáveis era às 7h30min. Em virtude do ponto eletrônico implantado pela Semed, que alterou o horário da entrada das auxiliares de sala, das 7h para às 6h30min, a acolhida das crianças e seus familiares passou a acontecer mais cedo, a partir das 7h, sob responsabilidade das auxiliares de sala.

Anterior à essa mudança, foi observado por diferentes momentos as crianças e os pais à espera da abertura do portão encostando-se nos muros do CMEI ou nos estabelecimentos comerciais vizinhos, sob sol forte, que devido ao clima da região, logo pela manhã aparece com bastante intensidade. Registrei ainda cenas de crianças finalizando o sono no colo dos pais, que buscavam refúgio do sol nos muros da UBS que fica ao lado da instituição. Um desses episódios observados é ilustrativo na imagem abaixo:

Figura 25 - Espera pela abertura do portão no CMEI - Dia 08/05/24

Fonte: Acervo da autora (2024).

A entrevista com a equipe gestora, em maio/2024, ocorreu justamente no momento da implantação do ponto eletrônico pela Semed, que antecipou a recepção das crianças para às 7h. A diretora manifestou descontentamento com a sistemática anterior, quando o horário de abertura do portão era às 7h30min:

> Era uma coisa que até falei para a Lenira sobre isso, que é uma coisa que me machuca muito, quando eu chego e vejo um monte de mãe ali na porta, às vezes no sol quente. **E a gente não deixava entrar! A gente não deixava entrar, por quê? Porque a gente não tinha quem olhasse**, e às vezes não vem só com a criança do CMEI, vem com outro filho, aí fica e sobe nos brinquedos, e quebra. [...] Aí dava muito trabalho (Entrevista realizada com a equipe gestora, 24/05/2024).

O comentário acima ressalta que a acolhida da criança e da família na instituição exige um corpo de profissional presente, dada a demanda de atenção e cuidado que o momento requer. Coloca em questão ainda a composição do corpo docente e as respectivas jornadas de trabalho. De um lado, a jornada de 4h diárias das professoras impede uma maior flexibilidade na abertura

das portas às crianças. Por outro lado, a contratação de auxiliares de sala não legitima a sua função enquanto docente.

A espera pela abertura do portão também levanta reflexões sobre o entorno do CMEI. Localizado em uma das principais vias do bairro, o CMEI enfrenta um intenso fluxo de trânsito em suas imediações por ligar a região leste à oeste. Também é constituído por um pequeno comércio, com supermercados, avícolas, farmácias, lojas e uma UBS, o que torna uma via com intenso tráfego de pessoas e veículos. Ao CMEI, resta uma estreita calçada, utilizada como área de espera antes de adentrar nesse espaço.

Figura 26 – A via na qual o CMEI se circunscreve

Fonte: Acervo da autora (2024)

Internamente, também não há um espaço destinado para o acolhimento das crianças e seus familiares. Embora o Memorial Descritivo do Projeto Proinfância da tipologia C, destaca a existência de área de espera externa e coberta, definida entre a sala da creche II e a administração (Ministério da Educação, s.d.), na prática essa área é usada para outro fim, como espaço de circulação e jardim.

Com a antecipação do horário de entrada, a partir das 7h, o portão da instituição ficava entreaberto no momento da acolhida pela manhã. Os profissionais do CMEI que já se encontravam do lado de dentro, diretora e auxiliares posicionavam-se entre o portão e o hall de entrada, direcionando seus olhares para aqueles que vinham de fora. Observei com frequência que as auxiliares de sala, ao avistarem as crianças com os pais ou responsáveis nas proximidades do portão, caminhavam em sua direção para receber as crianças. Essa prática, mesmo que de forma não intencional, não facilitava que os familiares das crianças adentrassem ao CMEI e, consequentemente, limitava as trocas de informações com os pais. Com menos frequência observei o ingresso e a circulação dos pais no CMEI, acompanhando seus filhos até a sala ou permanecendo com eles até a chegada da professora. Em certas ocasiões, as crianças

eram acompanhadas pelos pais até o portão, os quais as observavam de longe enquanto caminhavam até a sala, e em seguida, iam embora.

Uma cena observada e registrada em diário de campo refere-se à antecipação da acolhida, em que uma auxiliar de sala ao receber uma criança diz a sua responsável que fique onde está [próximo ao portão], pois vai pegar a criança lá, para que ela não comece a chorar (Diário de campo, 06 de junho de 2024).

Outra situação observada, que ilustra a antecipação da acolhida, ocorreu quando a auxiliar de sala recebeu uma criança diretamente no portão. Contudo, essa cena ressaltou a necessidade de diálogo com o pai, já que, após a criança entrar, a auxiliar precisou voltar ao portão para conversar com ele, a pedido da professora de referência.

> Thay, a auxiliar de sala, observa Heitor no portão acompanhado pelo pai e vai ao encontro deles. Ao chegar na sala com Heitor, a professora Denise percebe que a criança está com muito catarro e pede que a auxiliar avise ao pai. Imediatamente, Thay retorna ao portão para tentar encontrar o pai. No retorno, ela comenta no hall de entrada na frente de outras funcionárias, que o pai informou estar tratando o catarro de Heitor com medicamentos. Nesse momento, uma auxiliar de outra sala comenta: "Esse tipo de tratamento não funciona. As crianças deveriam ficar em casa, e não vir para o CMEI" (Diário de campo, 15/8/2024).

A situação envolvendo Heitor ilustra como a antecipação da acolhida, quando a criança é recebida no portão, dificulta o acesso dos pais ao CMEI e, por sua vez, compromete a troca de informações sobre a criança. Além disso, comentários sobre a criança são feitos na presença de outras profissionais e, nesse caso específico, uma profissional baseia-se na regra do CMEI do afastamento das crianças por motivo de doença, como "estratégia" que deve ser seguida para os cuidados da sua saúde.

Quando as professoras de referência chegavam, por volta das 7h30min, estas se dirigiam às suas salas e ficavam à espera das crianças ou juntavam-se às auxiliares de sala no hall de entrada, ocasiões em que observei encontros com os pais nas proximidades das salas.

Outra questão importante que marcava a acolhida no CMEI era a chegada do transporte escolar (a van). Nesse momento, auxiliares de todos os grupos de crianças se mobilizavam em direção ao portão, para ajudarem a monitora escolar no deslocamento das crianças e suas mochilas da van para o CMEI, que ficava estacionada em frente à calçada que dá acesso à instituição. As professoras se posicionavam em frente à porta das respectivas salas de referência, observando o transitar das crianças da entrada principal à sala.

Com a chegada da van, que transportava metade das crianças que frequentavam o CMEI no período matutino, encerrava-se o momento da acolhida com o fechamento do portão com o cadeado e tinha início o desjejum, seguido das atividades planejadas pelas professoras.

Ao direcionar o olhar para a acolhida no Maternal IA, foram observados diálogos que partiam tanto das professoras quanto dos familiares das crianças. Quando estas partiam da professora, centravam-se em assuntos como: a saúde das crianças (indagando sobre sua melhora), a logística do retorno para casa (se a criança retornaria de transporte escolar ou na companhia dos pais), a partilha de informações sobre a alimentação, manifestações das crianças como o choro, a rotina do CMEI, como o momento do sono (se a criança havia dormido), avisos sobre a interrupção das atividades no CMEI (em virtude de feriados, dedetização etc.) e questionamentos sobre as faltas das crianças. A seguir, apresento dois trechos do diário de campo que ilustram encontros entre professoras e pais, nos quais a iniciativa da conversa partiu das professoras:

> Observo a professora Elaine perguntar para a mãe de Mel se ela estava melhor, por ter faltado alguns dias, devido a virose. A professora também comenta com a mãe que outras crianças estão com essa virose, e por isso estão faltando. (Diário de campo, 9/4/2024).

> Quando Isa chega com a mãe, a professora a recebe na porta da sala. Ela comenta que Isa chorou muito no dia anterior para ficar na instituição, chegando a segurar a blusa do pai. A professora acrescenta ainda que a criança dormiu a tarde toda no CMEI. A mãe, por sua vez, justifica o comportamento da filha, dizendo que a criança não quer sair de casa e que o choro é ainda mais forte quando o pai a leva ao CMEI. Ela comenta que suspeita que esse comportamento se deve ao ciúme do irmão recém-nascido. (Diário de campo, 3/5/2024).

Quando a iniciativa dos diálogos partia dos pais, em sua grande maioria residiam em recomendações e informações sobre o bem-estar das crianças. Alguns exemplos são: familiares solicitando que as professoras buscassem incentivar a criança a usar o banheiro para a realização de suas necessidades fisiológicas; que não lavassem o cabelo da criança no momento do banho; que os pais fossem informados caso a criança apresentasse algum sintoma de mal estar; alerta para a mamadeira enviada na bolsa da criança, bem como outros pertences como perfumes e cremes de cabelos; justificativas pelo não envio de fraldas, visto que a criança estava vivenciando o processo de desfralde, sinalizando quando sente vontade de ir ao banheiro. Nesta troca também foram presenciadas justificativas de atrasos das crianças, questionamentos sobre o horário de funcionamento, em virtude da ausência da professora da turma e comentários a respeito do tamanho das fardas entregues pela Semed. A seguir, ilustro um desses encontros entre pais e profissionais, em que a iniciativa da conversa parte dos pais:

> Chega Maria acompanhada pelo pai, que conversa com um dos colaboradores do CMEI que estava no portão, enquanto isso, a criança direciona-se sozinha para a sala, o pai então a acompanha [...]. O pai avisa para a professora Elaine que a mãe da criança colocou na bolsa o seu gagau [mamadeira] para que ela tome. A professora então responde que o pai deve levar, pois no CMEI é proibido as crianças ingerirem outros alimentos que não o que é oferecido lá. A professora também comenta com o pai, que a criança sempre se alimenta muito bem no CMEI. O pai então responde que pode deixar a mamadeira na bolsa da criança. Ao final do dia, a professora Elaine envia mensagens de áudio via *WhatsApp* para a mãe de Maria, reforçando a regra da alimentação do CMEI e mencionando que sua filha se alimenta muito bem na instituição, aceitando os alimentos oferecidos. (Diário de campo, 3/5/24).

Neste caso, a regra do CMEI sobre a não ingestão de alimentos vindos de casa levanta questionamentos sobre o conhecimento dos pais acerca da regra da alimentação da instituição. Contudo, é importante ressaltar que Maria, a criança em questão, possuía um histórico de faltas no CMEI, o que pode explicar a falta de assimilação da regra pelos pais.

Dos nove membros familiares das crianças participantes da pesquisa, apenas quatro deles vivenciavam a rotina diária da acolhida e despedida no CMEI (por levarem e buscarem os filhos na instituição). Embora na entrevista com as mães esse tema não tenha sido discutido com profundidade e detalhes sobre como esses dois momentos ocorrem, algumas visões sobre a acolhida foram expressas.

As quatro mães mencionaram que a acolhida da criança acontecia no portão ou nos arredores da porta da sala de referência e que elas e as crianças eram bem recebidas no CMEI. Uma mãe, por exemplo, destacou que preferia deixar a filha na porta da sala, evitando entrar, para promover o desenvolvimento da filha e prevenir o choro: "[...] *deixo ela na porta para ela se desenvolver melhor, porque quando trago até a sala, ela começa a chorar*" (Patrícia, mãe de Mel, entrevista realizada em 12/11/2024).

Ao serem indagadas sobre quem as recebia, três delas demonstraram dificuldade em identificar as profissionais pelos nomes e funções que desempenhavam na turma de crianças, conforme ilustram as falas: "*é a menina da manhã, que tem os cabelos cacheados, eu esqueci o nome dela*" (Aline, mãe de Lis, entrevista realizada em 27/11/2024); "*é a professora, aquela cuidadora, que estava ali [...] não sei o nome dela não!*" (Patrícia, mãe de Mel, entrevista realizada em 12/11/2024); "*Eu não sei nem o nome dela!"* (Mônica, mãe de Clara, entrevista realizada em 19/11/2024).

Apesar de não haver demonstração de insatisfação das mães em relação à acolhida, o fato de elas não conhecerem os nomes e as funções das profissionais que recebiam as crianças indica ruídos na apresentação formal ou informal da equipe às famílias. Considerando que as

entrevistas foram realizadas no final do ano letivo, a garantia de que os pais identifiquem os membros da equipe que trabalham diretamente com as crianças poderia fortalecer a construção de vínculos e promover interações mais próximas entre profissionais e pais.

Também foram observados encontros, na acolhida, carregados de silêncio, com ausência de diálogos e cumprimentos, marcados pela pressa dos pais, os quais não podiam demorar pois tinham outros compromissos, e acompanhados de dúvidas relativas às mudanças ocorridas na rotina da acolhida. Duas situações foram destacadas em relação a essa última questão. Foi presenciada uma situação em que o pai de Maria ao adentrar o CMEI com a filha questionou quem era a professora responsável pela sala. A dúvida do pai pôde ser justificada pelo histórico de faltas de Maria associado à interrupção das atividades do Maternal IA no turno da manhã no mês de maio. Outra situação observada referiu-se a Aline, mãe de Lis, que questionou onde deveria deixar a sua filha. Essa dúvida relacionou-se à chegada de uma nova professora, que substituiu a anterior, até então desconhecida por ela, e à mudança temporária do Maternal IA, que se juntou à sala do Maternal IB, em função da pintura na sala de referência das crianças.

O momento da acolhida também era marcado pela despedida entre crianças e familiares, que se despediam com afetos; às vezes observavam a resistência dos filhos/as para ficarem no CMEI, informando que logo iriam voltar; solicitavam que a criança tomasse a benção; organizavam suas bolsas até de fato a criança entrar na sala; chamavam sua atenção para que não brigassem e sobre os colegas que eram amigos: "*olha o Anthony, você não estava com saudades dele*?" [fala da mãe de Alícia]. Também observei zelo sobre ações das crianças, por exemplo, ao se despedir do pai, uma das crianças se direcionou ao escorrega que ficava no pátio coberto, o pai chamou sua atenção para que tivesse cuidado, pois segundo ele a criança não estava acostumada a usar aquele tipo de brinquedo.

Conforme já mencionado, das 16 crianças que compunham o Maternal IA, 7 eram acompanhadas por seus responsáveis no momento da entrada e 9 faziam uso do transporte escolar. A chegada das crianças de van era envolvida por muitos afetos, elas corriam para abraçar a professora e abraçar os amigos que já ocupavam o espaço do CMEI. Esses encontros também eram envolvidos por choros, especialmente, nas primeiras semanas em que as crianças passavam a frequentar a instituição. Observei ainda que esse encontro com as crianças muitas vezes era envolvido por situações que necessitavam de trocas com os seus pais, as quais eram realizadas por meio do telefone celular, mais especificamente, o *whatsApp*. São exemplos dessas situações que demandaram interlocução com os responsáveis: a bolsa pequena como alvo de queixas por não ter espaço para todos os pertences das crianças, como roupas, fraldas;

criança que chega no CMEI sem camisa, no entanto, esta se encontrava na bolsa, o que despertou curiosidade da professora em saber o que aconteceu; crianças que apresentavam sinais de doença, como algodão no ouvido, secreção no nariz e semblante baixo; e busca de esclarecimentos sobre a ida da criança para o CMEI apenas no período vespertino.

Após a chegada da van e o deslocamento de todas as crianças para dentro da sala, ocorria a entrega e guarda dos pertences. As crianças entregavam para a professora ou auxiliar de sala as bolsas e mochilas trazidas de casa, que eram guardadas nas bancadas de mármore que ficavam no espaço de troca e higiene das crianças.

Próximo ao horário da saída, no Maternal IA, professora e auxiliar, todos os dias, costumavam deixar as crianças perfumadas e com os cabelos arrumados à espera do transporte escolar ou do reencontro com os seus familiares. Além disso, bolsas e mochilas eram reorganizadas com a guarda dos pertences das crianças.

O momento da saída, ainda, era carregado por uma diversidade de manifestações das crianças, como o choro, risos e alegria pelo reencontro com os pais ou responsáveis, ou com a "tia" do transporte escolar (pois sua presença sinalizava a ida para casa) ou membros familiares muito jovens, como primos/as. Também foi observado na despedida, outras manifestações das crianças, com a ida de alguns, perguntam: "*eu vou ficar aqui sozinha?*" [Alicia, 2a/11m]. Na busca de avistar os pais no portão, se direcionavam para as janelas da sala, com a possibilidade do encontro, os chamavam: "*Papai, papai, é o papai!*" [Clara, 2a/5m].

Nas primeiras semanas de ingresso das crianças na instituição, notei que alguns pais poderiam entrar no CMEI para buscar seus filhos nas portas das salas. Após esse período, no momento da saída, o portão era fechado com cadeado, diferentemente da entrada, que ficava entreaberto. Com isso, a despedida em sua grande maioria acontecia no portão.

De forma semelhante à entrada, na despedida, os funcionários do CMEI iam ocupando lugares, a diretora ou a vice-diretora em algumas situações ficava no hall de entrada do CMEI, informando nas turmas de crianças, a chegada da monitora escolar ou do familiar responsável pela criança, que ficava no portão a sua espera. Enquanto isso, as auxiliares acompanhavam as crianças que utilizavam o transporte escolar até a calçada da entrada do CMEI, onde aguardavam o embarque na van.

A despedida também era marcada pela brevidade, silenciamento, tensões e dúvidas a respeito de quem é aquele membro familiar, "é o pai, a avó, o primo/a?". Com a possibilidade de conversas, no momento da despedida, foi observado que além de trocas com os membros

familiares das crianças, existia também trocas com a monitora do transporte escolar, que tanto levava como trazia recados dos pais das crianças, como por exemplo, questões sobre o sono da criança: "*A mãe perguntou porque ele dorme tanto no CMEI*?" [fala da monitora do transporte escolar].

Os diálogos com os familiares das crianças, na despedida, quando partia das professoras, centravam-se no reforço de avisos sobre a interrupção das atividades no CMEI por uma diversidade de motivos; avisos sobre o retorno do período integral com a chegada da nova professora; informes sobre a alimentação da criança, como o aceite ou rejeição; questionamentos sobre o comportamento das crianças: "*em casa ela costuma morder ou é uma atitude que acontece apenas no CMEI, pois hoje mordeu dois colegas*?" (Professora Elaine); comentários sobre objetos encontrados na bolsa da criança, na busca de sinalizar que são perigosos e não devem estar lá, como por exemplo, cigarros; explicações sobre acidentes e as iniciativas tomadas; e trocas sobre o processo de desfralde da criança, traçando estratégias para a sua continuidade.

Quando as trocas partiam dos pais, referiam-se à busca de informações sobre ações vividas pelas crianças no CMEI, são exemplos: "*ela dormiu*?" [fala de uma mãe]; comentários das ações realizadas pelas crianças em casa, as quais eram reflexos de sua participação no CMEI: "*quando brinca com os bonecos, os nomeia com os nomes dos colegas*"; "*quando chega em casa comenta sobre tudo que aconteceu aqui!*" [fala de uma mãe]; a avó relatou: "*em casa ela pediu para mãe ler os livros",* esses livros fazem parte do projeto "VaLer a pena", implantado pela Semed e enviados para casa (ver tópico 6.5.3); buscavam também se inteirar sobre os temas tratados na reunião de pais, em virtude da ausência; e comentários que no outro dia a criança precisaria faltar.

É importante destacar que, como a despedida geralmente acontecia no portão, era nessas ocasiões que alguns assuntos eram tratados com os pais. Isso evidencia a ausência de reflexões em relação a como os pais eram abordados e da necessidade de espaços físicos pensados para que esses diálogos pudessem ocorrer, especialmente diante de temas delicados, como, por exemplo, os cigarros encontrados na bolsa de uma das crianças.

Em algumas ocasiões, presenciei conversas entre os profissionais do CMEI sobre o momento da saída, que frequentemente era apontado como problemático. As dificuldades mencionadas por elas incluíam a falta de colaboração de todos os auxiliares de sala, o avolumamento de crianças no hall de entrada (espaço em que elas ficam à espera do transporte escolar) e poucos adultos para observá-las, e a ausência de uma pessoa responsável pelo

chamamento das crianças e controle do portão, o que consequentemente dificultava o momento da saída. A equipe gestora mencionou que, em anos anteriores, um funcionário da instituição era responsável pelo controle do portão. Contudo, no ano de 2024, a empresa terceirizada que presta serviços à prefeitura proibiu a permanência de seus colaboradores nessa função.

No grupo focal com as profissionais do CMEI, o tema da acolhida e despedida das crianças veio à tona com a visualização de cenas contrastantes de dois filmes que retratam o momento da acolhida em duas instituições de educação infantil, em Arhus, Dinamarca, e em Maceió, Brasil (Haddad, 2017; Haddad; Jensen, 2016). O filme da Dinamarca em especial, foi o que suscitou mais reações sobre a acolhida e a despedia, pois mostra pais e mães adentrando a instituição com seus filhos de pouca idade no colo ou andando. Alguns se juntam aos profissionais presentes na sala central, outros adentram as salas de referência e comentam sobre o fim de semana de seus filhos.

O comentário tecido pela diretora adjunta mostra possibilidades suscitadas pelo filme dinamarquês que vão além do que é praticado por essa equipe de profissionais no CMEI. Além disso, o seu depoimento é por marcado pelo contraste da acolhida e despedida nos dois filmes, conforme ilustra a fala abaixo.

> [...] o acolhimento é diferenciado, não é uma questão de … ah, eu vou colocar as crianças lá e vou deixar, não, e**les chegam e conversam, falam sobre a noite da criança, é mais aberto e receptivo a chegada da Dinamarca** [comparativamente à chegada no filme brasileiro]. [...] o **CMEI da gente, a gente dá ainda um espaço para chegar e falar, ô professora, aconteceu isso aquilo, mesmo assim é diferente porque eles chegam e se sentam, têm a liberdade de chegar, de sentar e ver o que os outros estão fazendo**. [...] **Eles chegam e conversam, por exemplo, olha tia, no feriado ele resolveu acordar às 5h da manhã, já no CMEI daqui não, eles chegam acho que só falam: oi, bom dia, deixam lá e saem** [chegada do filme brasileiro]. (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

O relato acima revela que embora o momento da acolhida no CMEI contemple a possibilidade de diálogos com os pais, se assim esses desejarem ou quererem compartilhar informações, há diferenças quando contrastado com a experiência dinamarquesa, que podem ser compreendidas pela existência de espaços de acolhimento, liberdade de circulação do pai no espaço da instituição, a possiblidade de ver e conhecer o que as crianças fazem e tecer comentários sobre a noite de seu filho/a e o seu bem-estar.

Esse contraste é atribuído a uma questão cultural das famílias. Segundo a professora Elaine, o portão representa um “alívio” para as famílias, pois lhes permite deixar suas crianças na instituição.

> **A questão cultural também é muito forte**, né? Porque aqui a gente tem a primeira impressão que fica, é um pouco nítido, que **as famílias querem se livrar da criança.** E aí quando vê o portão já é o alívio, o momento de alívio deles, então jogam lá e tchau, saem correndo, nem olham para trás, alguns ainda se despedem das crianças, outros jogam as crianças chorando, nem acalentam a criança e nem nada e vão embora. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

O contraste entre as práticas vividas e àquelas apresentadas no filme levam as profissionais do CMEI a fazerem ponderações e comentários sobre o que não tem contribuído com a aproximação com as famílias e o que poderia ser melhorado no CMEI para incentivar uma maior aproximação dos pais. Conforme depoimento da professora Elaine:

> [...] eu percebo também uma falha na questão da construção da escola, do CMEI, porque não tem um lugar de recepção das crianças, porque poderia ter uma sala com banquinhos, mesas, cadeiras, algum lugar de acolhimento, primeiramente, para algumas crianças ficarem e alguns funcionários do CMEI, para depois eles se encaminharem para as salas de referência ou demais atividades que sejam do cotidiano deles, né? Eu sinto falta também disso. É só chegar do portão, tem aquela área lá no CMEI [entrada principal que liga ao pátio coberto], e dali mesmo as mães já voltam, né? Muitas nem se preocupam em ir até a sala. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

Segundo o relato da professora Elaine, a organização de espaços internos de acolhimento, poderiam provocar mudanças na acolhida das crianças, e consequentemente, incentivaria uma maior aproximação dos pais com o espaço do CMEI.

As orientações curriculares da rede municipal de educação infantil de Maceió (Haddad, 2015) defendem a criação de espaços acolhedores nos momentos de entrada e saída, para que os pais possam sentar-se, conversar e interagir entre eles. No entanto, conforme apontado no depoimento da professora, nem sempre isso é possível devido à estrutura física e materiais das instituições (como a disposição de banquinhos, mesas, cadeiras).

No grupo focal, a auxiliar de sala Deliane contrastou as cenas da entrada dos dois filmes, destacando demandas locais das famílias, como a necessidade de levar várias crianças para a escola. Segundo Deliane, essa realidade também é vivenciada pelas famílias do CMEI e, por isso, a comunicação com os pais no momento da entrada é comprometida.

> A Elaine falando sobre essa questão da sala de acolhimento, de ter um possível espaço para esse acolhimento, aí eu fui lembrando dos detalhes do vídeo, né? Que as famílias estão compartilhando no café, né? No momento da acolhida, e que realmente é um espaço para esse tipo de acolhimento. Mas também, se a gente for observar na realidade do outro vídeo daqui [do filme brasileiro], as famílias, aliás, os pais que estão indo levar, eles estão acompanhados por outras crianças, né? Então, **a realidade da família daqui é completamente diferente da realidade da família da Dinamarca**, né? Os pais geralmente têm esse compromisso de lidar com as outras demandas da família, né? Tem vários filhos, tem que levar na escola, inclusive a gente tem algumas crianças lá na creche que funciona assim, né? **Os pais têm que deixar lá com pressa para ir levar as outras crianças, que é um ponto também que a gente tem que pensar, né? O lado do CMEI, que a gente acolhe e nem tem tempo,**

> **às vezes, de explicar algumas coisas que aconteceram no dia anterior ou que vai acontecer na demanda do dia, né? Alguns recadinhos que a gente tem que dar, às vezes, não dá tempo porque eles realmente têm pressa.** (Auxiliar de sala Deliane, GF realizado em 16/12/2024).

Conforme depoimento, a pressa dos pais, que tem outras demandas a serem cumpridas, impossibilitam os contatos diários enquanto espaços e momentos de possiblidades para trocas e informes entre professoras e pais.

A auxiliar de sala Thay, ao contrastar as cenas de entrada nos dois filmes, observou que a maneira como os pais conduzem a despedida com as crianças influencia diretamente no seu comportamento na transição para o ambiente institucional. Comentou ainda sobre suas experiências vivenciadas no CMEI, em especial, no período de inserção das crianças na instituição, destacando as diferenças entre as crianças que vivenciam esse período na companhia dos pais, que permanecem na sala, e àquelas que logo no início já ficam sozinhas:

> E se percebe também que como os pais deixam as crianças influencia muito no comportamento das crianças, né? Na hora da chegada, por exemplo, na Dinamarca, o pai se sentou, ficou com a criança ali para a criança reconhecer o ambiente, para a criança saber que aquele ambiente é seguro para ela. Já na escola, é escola, não é CMEI, né? Na escola municipal daqui de Maceió, o pai deixa na porta e a criança entra [no filme brasileiro]. Lá no CMEI, por exemplo, quando é época de acolhida, tem uma diferença enorme entre os pais que tem aquela paciência de ficar na sala com as crianças, de conhecer a professora junto com a criança e aqueles pais que já querem, no segundo dia de aula, deixar a criança sozinha com a professora, né? O período de adaptação fica muito mais longo. (Auxiliar de sala Thay, GF realizado em 16/12/2024).

Foram presenciados também no grupo focal reconsiderações de posicionamentos em relação às práticas adotadas no CMEI no momento da acolhida e despedida a partir de reflexões suscitadas tanto pelos filmes quanto pelas próprias discussões entre as profissionais. Como exemplo disso, a auxiliar de sala Deliane, ressalta a importância de a equipe pedagógica do CMEI refletir sobre o momento da acolhida para romper o ciclo da repetição e possibilitar melhorias na prática:

> **Mas é importante esse momento de refletir sobre a prática mesmo, porque no cotidiano a gente acaba repetindo coisas, fazendo repetidamente ações que a gente não reflete sobre**, né? Mais um dia, mais um dia… E acaba que, pode melhorar, mas não paramos para pensar sobre. E até esses diálogos são importantes sobre essas coisas do cotidiano, são coisas simples que acabam gerando um diálogo assim rico, porque essa questão mesmo da chegada e da saída, às vezes gera bastante polêmica no CMEI. Mas a gente não para até nas reuniões para conversar sobre isso. Mas isso é importante! (Auxiliar de sala, 16/12/2024).

O depoimento de Deliane também destaca um potencial formativo do grupo focal, pois além de possibilitar a discussão de diversos temas, em especial, a acolhida e a despedida aqui descritas, possibilita também reconsiderações de posicionamentos dos participantes no grupo

focal, nesse caso, a profissional apontou a necessidade de a equipe refletir sobre os momentos da entrada e a saída. A ideia de largar a famílias no CMEI, mencionado pela professora Elaine também é reconsidera nos tópicos 6.4 (Comunicação) e 6.9 (Interrupção das atividades).

Os encontros diários entre profissionais e pais, possibilitados pelos momentos de acolhida e despedida no CMEI, são marcados por tensões diversas. Essas tensões são provocadas pela brevidade do momento, pela pressa dos pais, pela falta de espaços apropriados para a acolhida e despedida, pela dificuldade de contato pessoal com as famílias que utilizam transporte escolar e pela interrupção das atividades na ausência da professora, entre outros fatores. Alguns desses tensionamentos apontam ainda para dimensões que transcendem os muros do CMEI, em que forças externas atuam sobre a dinâmica da instituição, como sua infraestrutura, a jornada de trabalho das profissionais e a mobilidade dos pais até ao CMEI. Outros advém de concepções historicamente construídas sobre a família e a função da educação infantil.

Observou-se que os diálogos estabelecidos entre professoras e pais nos momentos da acolhida e despedia privilegiam informações sobre o bem-estar das crianças, no que se refere à saúde, à alimentação e à higiene, seguida de avisos sobre o funcionamento do CMEI, como horários, interrupções de suas atividades e outros.

Cenas do filme dinamarquês despertaram para possibilidades de organizar o momento da acolhida que vão além daquelas praticadas no CMEI, como por exemplo, a liberdade dos pais circularem pelo espaço da instituição que foi considerado como aberto e acolhedor, e poder sentar-se e falar a respeito da sua criança. Acima de tudo, o grupo focal despertou a consciência da importância desse momento, mostrando que apesar de ser vivido cotidianamente pelas profissionais, esse tema não tem merecido atenção como objeto de reflexão e mudança.

A revisão sistemática da literatura desta tese (seção II) revela que o tema da acolhida e despedida é mais explorado em pesquisas portuguesas, aparecendo em 4 dos 10 estudos selecionados (Vidal, 2022; Santos, 2018; Oliveira, 2018; Garcia, 2019). Em contrapartida, nas pesquisas brasileiras, o tema é abordado em dois estudos (Côco; Alvez, 2017; Bahia; Mociutti, 2017). Esses estudos apontam os momentos de acolhida e despedida como espaços construtores de vínculos com as famílias e importantes indicadores para o trabalho com as crianças. Eles sugerem a implementação de estratégias que fomentem o diálogo com os pais nesses momentos, a partir da abertura das portas das salas para os familiares, a exposição de fotos das práticas vivenciadas com as crianças, a confecção de murais com fotos das famílias, entre outras ações.

6.4 COMUNICAÇÃO

Este grupo temático aborda as principais formas de comunicação entre o CMEI Aventuras no Quintal e as famílias das crianças, com ênfase no agrupamento do Maternal IA.

As principais estratégias de comunicação são: ligação telefônica, *WhatsApp* (por meio de dois tipos de uso: grupos e mensagens enviadas no particular), conversas presencias em situações de acolhida e despedida, reuniões de pais, festividades, reuniões do conselho, e reunião de apresentação de portfólio. Reconhecendo que a acolhida e a despedida oferecem uma oportunidade única de contato diário entre professoras e pais, e que demandam uma organização sistemática, dedicamos a elas um grupo temático exclusivo para aprofundamento (item 6.3). As reuniões de pais, festividades, reuniões de conselho e apresentação de portfólio, por sua vez, estão detalhadas em outro grupo temático, que explora as ações do CMEI para receber e interagir com as famílias das crianças (item 6.5). Nesse sentido, o foco deste grupo temático é o uso do aplicativo do *WhatsApp* e ligações telefônicas, na comunicação com as famílias. Conforme Antunes (2017), as tecnologias digitais possuem grande potencial na integração entre creche e famílias, atuando como mais uma possibilidade mediadora da integração entre esses dois contextos.

No CMEI, o telefone celular apresenta-se como a principal ferramenta de comunicação com as famílias utilizando-se principalmente do *WhatsApp* e de ligações telefônicas. O *WhatsApp* é o recurso mais empregado, usado tanto para a criação de grupos com os pais quanto no envio de mensagens diretas. É importante destacar que o uso do *WhatsApp* como uma forma de comunicação com as famílias se origina com o evento da pandemia de COVID-19, por orientações da Semed. Desde então, tem sido usado como um canal de comunicação bidirecional entre famílias e profissionais do CMEI.

Em relação aos grupos de *WhatsApp*, foram identificados três grupos de comunicação com os pais: *grupo de pais*, administrado pela diretora e diretora adjunta, com a finalidade de transmitir informações gerais do funcionamento do CMEI, tais como: interrupções das atividades, reuniões de pais, convites para eventos e avisos; *grupo do transporte*, administrado pela monitora escolar, com fins de repassar informações sobre o transporte; e *grupo de pais de cada agrupamento de crianças*, administrado pelas respectivas professoras, com a finalidade de compartilhar registros (fotos e vídeos) dos fazeres das crianças no cotidiano do CMEI, avisos, convites para reuniões, festividades e outros.

Importa mencionar que o *grupo de pais de cada agrupamento de crianças* era fechado, ou seja, apenas os administradores poderiam enviar mensagens. Em julho de 2024, a professora Elaine me informou que esse grupo seria aberto para que todos os membros pudessem compartilhar mensagens diretamente. O objetivo era que os pais compartilhassem registros de seus filhos utilizando os livros do Projeto de Leitura "Valer a Pena" em casa. No entanto, em 21 de agosto, após uma situação no grupo, onde uma mãe comentou sobre um perfume que vazou na bolsa do filho por mensagem de áudio, o grupo foi reconfigurado para ser novamente fechado. Com isso, apenas as administradoras (as professoras) voltaram a ser as únicas a compartilhar informações no grupo.

Conforme comentado, além do *WhatsApp*, outro serviço usado do telefone celular eram as ligações telefônicas, utilizadas em situações mais urgentes, como por exemplo, casos de doenças, que implicavam no chamamento das famílias para comparecerem na unidade educativa. A situação abaixo, ocorrida no Maternal IA, ilustra o uso da ligação telefônica no contato com as famílias.

> Em um dado momento, antes do almoço, na sala, a auxiliar comentou que Murilo parecia doente. Respondi que mais cedo, ele parecia está com febre, ao aferirem sua temperatura indicou 37 graus. A auxiliar de sala então sugeriu avisar a mãe. Ao compartilhar a situação com a professora Elaine, ela prontamente concordou com a necessidade de contatar a mãe da criança e ligou para ela. Algum tempo depois, chega à mãe da criança para buscá-la. (Diário de campo, 26/3/2024).

O *WhatsApp*, por sua vez, era frequentemente utilizado, tendo como iniciativa tanto das professoras quanto das famílias. Mensagens de texto e áudios via *WhatsApp*, eram enviados pelas famílias para a professora, na busca de esclarecer dúvidas e/ou perguntar sobre algum assunto. São exemplos de situações em que as famílias recorreram ao *WhatsApp*:

> Em dado momento, a professora Elaine compartilhou com a auxiliar de sala que a mãe de Raiane havia questionado via mensagem de texto, no *WhatsApp*, se o período de permanência no CMEI no dia de hoje seria até às 10h. A professora explicou que já havia enviado um áudio no grupo de pais confirmando o horário integral, até as 17h, mas reforçou a informação à mãe de Raiane (Diário de campo, 26/3/2024).
>
> A professora mencionou que a mãe de Anthony enviou uma mensagem de texto pela manhã, explicando que a criança talvez não fosse ao CMEI no dia hoje. O motivo? Eles estavam na UBS porque Anthony havia colocado uma bolinha no nariz (Diário de campo, 3/5/2024).

Nos dois episódios descritos, a iniciativa da comunicação partiu das mães das crianças. No primeiro caso, a mãe buscou esclarecimentos com a professora sobre o horário de funcionamento do CMEI. Já no segundo, a mãe procurou justificar uma possível falta da criança. Importa ressaltar que as duas crianças utilizavam o transporte escolar, e que o *WhatsApp*, nessas situações, configura-se como uma forma de comunicação ágil, dispensando

a necessidade de os pais se deslocarem até o CMEI ou de que esse tipo de conversa ocorresse em momento posterior, visto que as respostas precisavam ser imediatas, em especial, na primeira situação.

A seguir, detalho dois episódios em que a comunicação com as famílias teve como iniciativa as professoras, via *WhatsApp*. No primeiro episódio, a professora compartilhou no grupo dos pais, a chegada da nova professora, que iria atuar no período matutino, além de comunicar o retorno da jornada de tempo integral para as crianças.

> Após o retorno das crianças do lanche, a professora Elaine enviou uma mensagem de áudio no grupo de *WhatsApp* dos pais do agrupamento de crianças, informando sobre a chegada da professora que atuará no turno matutino. Ela comunicou também que, no dia seguinte, a turma voltaria a funcionar em período integral, enfatizando o horário de entrada, às 7h30min, e de saída, às 17h. (Diário de campo, 20/5/2024).

Esse tipo de mensagem parece facilitar que a informação chegue a todos os pais por meio do grupo do *WhatsApp*.

O segundo episódio, compreendeu o envio de mensagens de áudio via *WhatsApp* diretamente para a mãe de uma criança. A professora do período vespertino tentou buscar informações sobre o estado sonolento de Isa. Para isso, contatou a professora do período da manhã para se informar sobre o comportamento da criança nesse turno e, em seguida, entrou em contato com a mãe.

> Nesse dia, a sonolência de Isa chamou a atenção. Após o almoço, ela demorou a acordar, sendo despertada apenas pelo barulho de pessoas que estavam arrumando a janela da sala. Em seguida, Isa em companhia da auxiliar dirige-se ao refeitório, onde a professora e as outras crianças realizavam uma experiência. O lanche foi oferecido a Isa, mas ela o rejeitou, demonstrando muito sono. Ao retornar à sala, deitou-se e dormiu novamente. Preocupada, a professora Elaine [do período vespertino] enviou uma mensagem para a professora Denise [do período matutino], que relatou que Isa havia participado de todas as atividades pela manhã. A professora Elaine então contatou a mãe de Isa, relatou o ocorrido e perguntou se havia algo de incomum acontecendo com a criança. Segundo a professora, a mãe respondeu que faltou energia em casa, o que fez Isa chorar e só conseguir dormir após o restabelecimento da energia, já com o dia claro. Ela cochilou e logo depois foi para o CMEI. A professora respondeu à mãe, que Isa durante o período da manhã estava esperta, brincando e correndo, e que o sono provavelmente se devia à noite mal dormida em casa, felizmente não sendo um problema mais grave. Posteriormente, a professora compartilhou comigo a resposta da mãe, questionando **o porquê de a criança ter sido levada ao CMEI, já que a mãe não trabalhava**. Em seguida, a professora também enviou uma mensagem de texto à professora do período matutino, compartilhando a conversa que teve com a mãe. (Diário de campo, 13/6/2024).

Nesse episódio, o *WhatsApp* foi fundamental para a professora compreender o comportamento sonolento de Isa no CMEI e orientar-se sobre os cuidados com a criança. A comunicação via aplicativo permitiu que ela obtivesse rapidamente informações da professora Denise, e logo depois, da mãe da criança.

Merece atenção, ainda nesse episódio, o comentário da professora sobre a ida de Isa ao CMEI, pois, segundo ela, a sua mãe não trabalha. Essa percepção remete a uma concepção de educação infantil que tem raízes em sua origem, quando se destinava exclusivamente às mães trabalhadoras. Além disso, essa perspectiva desconsidera o direito da criança de estar nesse contexto desenvolvimento humano.

Os episódios detalhados revelam uma diversidade de interações entre o CMEI e as famílias das crianças, com a comunicação partindo tanto dos pais quanto das professoras, e todas mediadas pelo *WhatsApp*. Além disso, importa ressaltar que os dois últimos se referem a crianças que utilizavam o transporte escolar, em que os encontros físicos com as famílias, não ocorriam diariamente, sendo o *WhatsApp* a principal ferramenta de comunicação com esses pais.

Direcionando o olhar para o grupo de pais do *WhatsApp* do Maternal IA, passei a fazer parte deste em julho/2024, momento em que o grupo passou a ser aberto para que todos os membros pudessem compartilhar mensagens diretamente. Quando as mensagens partiam das professoras, observei diferentes informações, tais como: o envio de fotos das ações experienciadas pelas crianças no CMEI; avisos sobre a saúde das crianças, como o vírus gripal e a pediculose, reforçando a regra do CMEI de que nesses casos, as crianças fiquem em casa para o tratamento, ao mesmo tempo que a professora se coloca à disposição das famílias para dúvidas ou sugestões; envios de convites para ações do CMEI; solicitações para a higienização da garrafinha de água das crianças; avisos sobre interrupção das atividades do CMEI por diferentes motivos, como consulta médica das professoras, dedetização e outros; avisos sobre o horário que os pais deveriam procurar as professoras, apenas em horário de trabalho comercial; explicações da professora sobre o motivo de suas ausências no CMEI e partilha sobre o diagnóstica da sua doença, e consequentemente, o seu afastamento das atividades do CMEI para tratamento.

A imagem abaixo ilustra um card enviado por uma professora no grupo de *WhatsApp* dos pais do agrupamento Maternal IA, referente à programação da Semana da Criança no CMEI.

Figura 27 – Card da Programação da Semana da Criança enviado por uma professora via grupo do *WhatsApp*

Fonte: Acervo da autora (2024)

As famílias, por sua vez, também realizavam postagens no grupo. São exemplos das menagens enviadas: justificativas em relação às faltas dos filhos; dúvidas sobre roupas e brinquedos encontrados nas bolsas das crianças, e que não pertenciam aos filhos; questionamentos sobre um perfume que vazou na mochila de uma criança e outros.

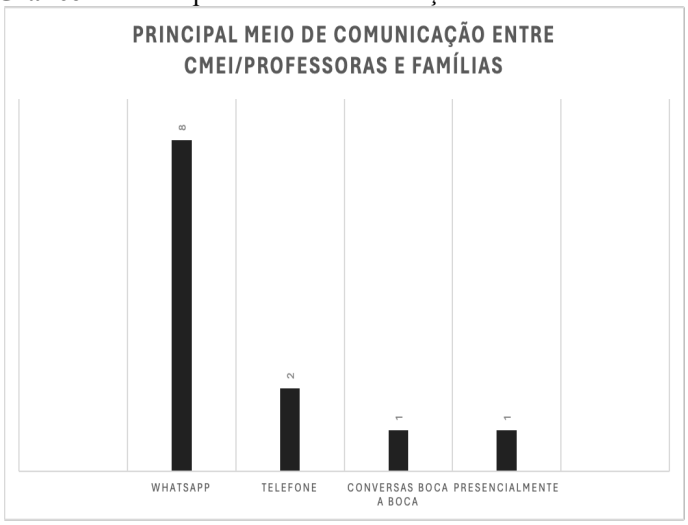
A imagem abaixo foi compartilhada por uma mãe no grupo de pais para justificar as faltas do filho no CMEI. Ela acrescentou que, devido à necessidade de administrar a medicação a cada 8 horas, a criança precisaria faltar na instituição. Esse comentário demonstra o conhecimento da mãe sobre a regra do CMEI em relação a não administração de medicamentos.

Figura 28 – Foto de um remédio administrado por uma mãe enviado no grupo do *WhatsApp*

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na entrevista com as famílias, indaguei sobre o principal meio de comunicação delas com o CMEI e as professoras, obtendo as seguintes respostas: oito familiares destacaram o *WhatsApp* como o principal meio de comunicação com o CMEI e as professoras; uma mãe mencionou o telefone celular; um pai, que acompanhava a entrevista com a esposa, ressaltou ligações telefônicas ou conversas "*boca a boca*" (direta). Adicionalmente, uma mãe ressaltou que, além do *WhatsApp*, costuma ir presencialmente ao CMEI. Essas respostas são ilustradas no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Principal meio de comunicação entre CMEI-famílias



Fonte: Elaborado pela autora 2024.

Ao perguntar às famílias se gostariam que o CMEI e as professoras utilizassem outras ferramentas de comunicação, a resposta em unanimidade foi não, indicando estarem satisfeitas com o formato atual. Janailma, mãe de Anthony e Iracilda, mãe de Isa, ainda complementaram:

> Melhor o telefone, porque se mandar uma carta eu não vou saber o que tem ali. Aí por telefone, ela já mandava. [...] Pelo *WhatsApp* até melhor que ligação. É porque mal eu fico com o telefone. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

> Não, porque quando tem outros meios, que é para vir aqui na escola, tem que entrar em contato pelo telefone, né? Aí, eu acho que não. Porque até para vir aqui conversar, ela tem que entrar em contato mesmo pelo telefone. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada 04/12/2024).

Os depoimentos reafirmam a satisfação com o *WhatsApp* como principal meio de comunicação com o CMEI, em que o aplicativo é percebido como a melhor opção, Janailma, por exemplo, justifica que não conseguiria ler uma carta, enquanto, Iracilda, destaca que o contato presencial antecede uma comunicação por telefone.

Já Patrícia, mãe de Mel, sugeriu que os contatos presenciais também eram mecanismos possíveis para comunicação entre o CMEI e as famílias: "[...] Quando a gente vem pessoalmente e o celular". (Patrícia, mãe de Mel, entrevista realizada em 12/11/2024).

Erica, mãe de Davi, por sua vez, também destacou os contatos presenciais e comentou que estava sempre no CMEI, por dispor de um carrinho de macaxeiras, que ficava vizinho à instituição.

> Pessoalmente, no caso, né? Falar com a pessoa pessoalmente [...]. Porque às vezes a pessoa não fica conectada no celular, né? Aí, pessoalmente pra falar. Porque sempre eu vejo elas na verdade, né? (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).

Também perguntei às famílias a quem elas recorrem quando precisam de informações. Duas mães mencionaram que procuram a diretora, enquanto três destacaram a diretora ou as professoras. Outras quatro mães afirmaram que recorrem diretamente às professoras. Esse dado mostra a abertura para a comunicação tanto com as professoras como com a diretora do CMEI.

Ao perguntar sobre a frequência do contato com as profissionais do CMEI, oito mães relataram procurá-las apenas em casos específicos ou para tirar dúvidas. Apenas uma mãe comentou que ainda não sentiu necessidade de buscar as profissionais para uma conversa, e o depoimento dela está descrito abaixo:

> Patrícia (mãe de Mel): Rapaz, eu nunca vim aqui pra perguntar nada sobre os meninos, até porque o comportamento dos meus filhos são... aparentemente são regulares, então... Agora, se eles fossem meninos que dessem trabalho, eu praticamente estaria todo dia aqui. (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).
>
> Pai de Mel: Voltassem machucados, né? Alguma coisa assim.

Em relação aos assuntos tratados por aquelas famílias que já mantiveram ou mantém contato com as profissionais do CMEI, os assuntos tratados relacionam-se a uma diversidade de conteúdos, são exemplos: roupas desconhecidas que foram enviadas na bolsa da criança; dúvidas sobre avisos compartilhados nos grupos do *WhatsApp*; transporte escolar; justificativas pelas faltas das crianças; horário de funcionamento do CMEI; renovação da matrícula; reunião; desfralde; comportamento da criança, incluindo doenças e entre outros.

> [...] Quando vai roupa, assim, que não é do Anthony. Aí eu ligo para ela, dizendo que não é dele. Quando ela manda alguma coisa, aí eu vou procurar saber de quem é. Que nem mesmo ela mandou uma roupa para o Anthony, aí eu perguntei: Elaine é daí da creche, aí ela disse, não [...] então, aí eu fico perguntando a ela isso. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).
>
> [...] Quando elas mandam alguma coisa no grupo e eu não entendo eu chego na diretora e pergunto ou na professora mesmo. [...] Sobre reunião. Já perguntei a Denise

> também sobre o negócio da matrícula. (Aline, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).
>
> Com a diretora, eu não tenho nenhum contato [...] Eu só falei com ela por conta do transporte pra ver se já estava indo pra lá. Ela falou que não tava ainda. Com as professoras, eu só falo quando ela vai faltar. Eu comento que ela está doente ou que vai pra algum lugar. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Com as professoras, as meninas da sala, eu acho que a última vez que eu falei, tem umas três semanas. Com a diretora foi quando eu vim renovar a matrícula, mas com a diretora é bem menos. [...] **Sobre a Vitória, tipo desfralde, se ela conseguiu pedir pra fazer xixi, se ela comeu, quando ela tá doente elas me ligam, quando ela não tá bem aí eu venho pra buscar.** Sobre isso. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 12/11/2024).
>
> Quando eu tenho dúvidas [...] e**m questão de doença que também tem [a criança tem], é especial, aí eu passo pra elas as informações.** A maioria das vezes, quando eu tenho dúvida das coisas da escola. [...] Sobre o comportamento do Davi, né? O comportamento dele. Aulas, essas coisas, quando ele não pode ir pra escola, mas, mais sobre o comportamento dele. (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada em 1/11/2024).
>
> Quando eu apareço por aqui, eu sempre procuro e pergunto. Porque, também, depois que eu tive ele [o filho recém nascido], dificultou demais para eu ficar vindo. [...] Sobre quando não vai ter aula, quando ela vai faltar. **Eu não converso muito sobre o que acontece, porque como ela já passa as informações todas no grupo**. **Aí, ali eu já vou acompanhando.** Aí, eu só falo com elas mesmo quando eu estou com alguma dúvida, ou quando é para me informar, ou vou saber de alguma coisa que não é postada no grupo. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 4/12/2024).
>
> Eu pergunto como a Heloíse tá? Porque a Heloíse estava com a imunidade muito baixa quando a gente dá gogó a ela. Porque tava tirando o gogó e ela tava colocando as comidas pra fora. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Não, só raro. Só o necessário mesmo. Não ando incomodando não. [...] Quando acontece alguma coisinha com ele. Se chegar em casa machucado. Se caso ele estiver doente, eu aviso que ele não vai, que ele está doentinho. Aí pronto, aí a mesma coisa eu passo para a monitora do transporte, comentando que ele não vai poder hoje, né? Porque eu já aviso, porque é da van. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

É interessante notar que, entre os oito depoimentos das mães, apenas um mencionou acompanhar o cotidiano do CMEI por meio do grupo de *WhatsApp*, o que dispensa a necessidade de buscar informações adicionais. Outros depoimentos revelam que o diálogo com as profissionais do CMEI foca em aspectos específicos do desenvolvimento das crianças, como desfralde e alimentação, com ênfase particular nas questões de saúde dos filhos.

No grupo focal com as profissionais do CMEI, a comunicação foi debatida sob a perspectiva delas em relação ao acesso e conhecimento dos pais sobre a jornada das crianças na instituição. Isso incluiu, por exemplo, as experiências diárias vividas pelas crianças no CMEI e assuntos específicos como desfralde e alimentação.

Segundo a professora Elaine, no Maternal IA, o acesso as essas diferentes informações por parte dos pais acontecem majoritariamente pelo *WhatsApp*, sendo poucos aqueles que iam até o CMEI conversar pessoalmente sobre esses assuntos, apesar da professora sempre se colocar disponível para o diálogo, conforme depoimento a seguir:

> [...] eram poucos que iam até a gente pra conversar, né? Tem algumas mães que sempre gostavam de, quando deixava a criança, conversar um pouquinho. Essas mães, assim, eu sempre tinha um feedback e conversava com elas sobre essas questões. Mas nós temos o grupo no *WhatsApp*, né? Que é um grupo um pouco polêmico para os professores, porque **dá muita dor de cabeça pra gente**, esses grupos. Mas assim, a gente optou por deixar fechado apenas para informes. E as mães vão para o particular mesmo, conversar [...] **essas trocas de informações a gente sempre tem mais pelo *WhatsApp*. Agora tem algumas mães pontualmente que elas sempre nos procuravam, pessoalmente mesmo**. E aí eu sempre dizia, qualquer momento que precisar conversar comigo, pode comparecer no CMEI e conversar comigo, que eu estou aberta, né? Eu sempre fazia… eu sempre tinha essa abertura. As mães sempre têm essa abertura comigo. (Professora Elaine, grupo focal realizado em 16/12/2024).

O depoimento da professora Elaine, por um lado, reforça o *WhatsApp* como o principal meio de comunicação com os pais, seja através do grupo ou via mensagens diretas. Por outro lado, seu uso acaba sendo polêmico para as professoras do CMEI.

No seu depoimento, a diretora Anna também apontou o celular como a principal ferramenta de comunicação com as famílias, em especial, após o evento da pandemia, como também detalhou algumas dificuldades na gestão desse artefato.

> **Depois do evento da pandemia, a comunicação ficou mais via celular, né?** Porque antes da pandemia, a gente às vezes nem dava o nosso celular para as mães, porque elas não têm parâmetro de horário, é madrugada, é à noite. É como se a gente trabalhasse 24 horas. Então assim, fica meio complicado, sábado, domingo, feriado… então elas não têm entendimento de saber que aquele horário não é o nosso horário de estar respondendo. Elas dizem assim, me desculpe eu estar ligando nesse horário, mas é porque eu quero saber. **Então assim, a gente quase não dava, poucas mães tinham o nosso telefone. Então elas iam lá no CMEI**. Mas depois da pandemia ficou difícil a gente não dar, né? Porque se formaram os grupos e aí todas têm os nossos telefones. Às vezes até pessoas que nem são do CMEI ligam para a gente. Às vezes feriado, às vezes à noite, tarde da noite para pedir vaga, para pedir informação sobre o CMEI. Então assim, a gente perdeu um pouco o controle disso aí, porque a gente tem... E assim, **por um lado é bom porque a gente mantém a comunicação muito perto. Mas por outro lado, a gente perde um pouquinho da nossa privacidade.** (Diretora Anna, GF realizado em 16/12/2024).

O depoimento aponta que a principal dificuldade na gestão do celular para a comunicação com as famílias é a perda de privacidade das profissionais, que são procuradas em diferentes dias e horários. No entanto, há um contraponto positivo: o uso do celular permite uma comunicação rápida e mais próxima com as famílias. Além disso, o relato revela as mudanças na comunicação impulsionadas pela pandemia de COVID-19, que era presencial e ganhou novos contornos com a incorporação do celular como principal ferramenta no contato com as famílias e a até a comunidade, que busca informações sobre vagas no CMEI.

A diretora adjunta Jeane também comentou sobre a comunicação com os pais via celular, destacando alguns pontos. Ela vê a facilidade e agilidade no contato com as famílias como um benefício. No entanto, reiterou a questão da privacidade das professoras como um aspecto negativo e desafiador.

> Já teve situações que a gente precisou ligar para a mãe. E a gente não conseguiu o contato, a criança estava doente. Então a gente teve que ir na casa dessa mãe, descer o morro e falar com ela. Tem como mandar alguém buscar? Está com asma, a gente precisa que você venha urgente! E com a pandemia, que a gente teve que fazer esse diálogo porque a SEMED falou o quê? Vamos manter o contato para que eles fiquem em casa, mas que tenham alguma atividade. **Então após a pandemia, por um lado, é muito bom saber que a gente pode ligar a qualquer momento para elas, para dizer, está com febre, está reclamando com dor de cabeça, e imediatamente elas vêm**. E quando a gente precisa de alguma informação, passar alguma informação, a gente faz uns cardezinhos e coloca nos grupos. Elas atendem, elas ligam. E em contrapartida também tem esse lado dos horários. Que às vezes é às 5 horas da manhã, às vezes meia-noite, uma hora, e a gente acorda achando que é uma coisa grave que aconteceu, porque a gente tem mãe, tem família. Mas não é isso, né? É alguma informação, às vezes até é só para perguntar, que diariamente eles perguntam, vai haver aula? [...] Mas eu acho que o *WhatsApp* melhorou a comunicação. Às vezes a gente até esquece alguma coisa, ou então avisa para os pais que estão ali. Um exemplo, esqueceu de avisar alguém que não veio hoje. Mas prontamente, a gente já estava com o *WhatsApp* para passar o recado, para avisar lá em particular. Liga para um, esqueceu de vir buscar a criança, tenta ligar para um, liga para o outro para dar o recado. É para o pai vir, o horário hoje é mais cedo, já passou do horário. Já ficamos no CMEI até às 9h [21 horas] da noite [no passado], com a criança dormindo no berço e ninguém veio buscar a criança, né? E se a gente tivesse com o celular, com o *WhatsApp*, a gente não estaria nessa situação. Então, **é bom por um lado e tem alguns fatores que não são tão bons**, né? (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

Apesar dos desafios inerentes ao uso do celular para o contato com as famílias, conforme depoimento de diferentes profissionais, há outros fatores que validam a importância do seu uso no CMEI. A auxiliar de sala Thay, por exemplo, apontou que a ferramenta do celular é o principal meio para manter a comunicação com as famílias das crianças que se utilizam do transporte escolar, especialmente no agrupamento do Maternal IA.

> [...] Um ponto específico da nossa turma, é que eu acho que 70% das crianças vão de van, né? Então, essas crianças de van, a gente não tem muito contato pessoalmente. E as poucas que vão com os pais, eles realmente levam até a porta da sala. Quando tem algo para falar, eles falam. **Mas a maioria das crianças da turma, o contato com os pais deles é pelo celular. A gente mal os vê pessoalmente**. (Auxiliar de sala Thay, GF realizado em 16/12/2024).

A professora Elaine, embora reconheça a utilidade do celular como um recurso para o contato com as famílias, enfatizou que o contato presencial com elas possibilitaria conhecer de forma mais aprofundada as crianças e o seu comportamento. A professora também argumentou que pelo *WhatsApp* os pais não demonstram muita importância sobre o dia a dia do CMEI que

é compartilhado nesse aplicativo, e acredita, que pessoalmente, poderia fazê-los compreender melhor questões sobre o CMEI.

> Acho que o *WhatsApp* seria um recurso para recado, né? Mas o contato mesmo presente das famílias, né? Porque algumas crianças são criadas por avós, tios, né? Da família mesmo, pessoalmente, é muito diferente, né? **Às vezes a gente percebe coisas, às vezes só durante o diálogo, a gente começa a entender a criança pelo contexto do trato mesmo dos pais**. A gente vê pessoalmente como é o trato, né? E a gente começa a entender o comportamento da criança, né? Porque a criança é daquele jeito, porque a mãe já chega logo gritando, e empurra a criança, joga. Ou então a mãe é carinhosa, é amorosa, é respeitosa, né? Com a criança, né? E aí reflete muito com a criança. **E essas coisas a gente só consegue ver pessoalmente mesmo, pelo *WhatsApp* não. O *WhatsApp*, ao meu ponto, ele é bom para recado. É rápido e tudo, mas para recado, né? Mas assim, do cotidiano e das coisas que acontecem, muitas coisas passam despercebidas, né?** Eu tenho a prática de sempre colocar as atividades que a gente fazia, eu postava, mandava no grupo, né? O que a gente fazia, alguns pequenos vídeos das crianças, e eu lembro que as crianças ganharam uns livros, e mandei para casa, e aí pedi para os pais mandarem feedbacks pelo grupo, né? E só uma mãe respondeu, mandou feedback, né? [...] **As outras nem se importaram, então elas não estão se importando, né,** pelo *WhatsApp*, em relação ao que está acontecendo dentro do CMEI. Elas querem saber se está funcionando, porque a criança vai estar lá. Então, assim, pessoalmente, eu acho que a gente consegue fazer a mãe entender a importância do CMEI do que pelo *WhatsApp*. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

O depoimento revela que tanto o *WhatsApp* quanto os encontros presenciais têm a sua vantagem, não se substituindo. Enquanto o contato pessoal permite um conhecimento mais aprofundado do contexto familiar e da relação das crianças com as suas famílias, o *WhatsApp* oferece agilidade no envio de recados.

Em contrapartida à visão da professora de que as mães não estão se importando pelo *WhatsApp*, a entrevista com as mães revelou que, ao serem indagadas se sabiam o que seus filhos faziam no CMEI, a maioria demonstrou conhecimento, e esse conhecimento da maioria advém do acompanhamento do grupo de pais no *WhatsApp*.

Das nove mães, com exceção de duas, as demais conseguiram descrever algumas das experiências vividas pelas crianças no microssistema da instituição, como: brincar, explorar o quintal, pintar, visitar o galinheiro, entre outras atividades. Das sete mães que apresentaram esses exemplos, uma destacou conhecer porque a filha comentava em casa, e as outras seis apontaram que essas informações eram obtidas por meio do acompanhamento do grupo de pais do *WhatsApp*. Dessas seis mães, quatro delas tinham filhos que utilizavam o transporte escolar (Janailma, Vivi, Meire e Iracilda), e seus comentários demonstraram que essas informações são obtidas exclusivamente pelo *WhatsApp*:

> **Eu vejo o vídeo dele brincando.** Eu o vejo brincando, eu vejo ele brincando lá atrás, no quintal, pegando acerola, eu vejo tudo isso. Brinca de pintar, eu vejo. Planta, colhe batata. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

> Quando ela mostra, né? Que tira a foto. **Quando elas mostram**, né? A gente vê, né? Eles brincando, pintando. No sitiozinho que tem lá atrás, né? E as galinhas lá. Ele não pode ver. Por onde ele passa que vê galinha, ele sai apontando as galinhas. **Aí quando elas botam no grupo a gente vê o dia a dia, né?** Mas não é nem toda vez que botam. O meu não chega não [no seu celular]. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

> Eu sei assim, o básico, que é o que as tias colocam no grupo, **às vezes**, né? Tipo, hoje foi dia de brincar na areia, de ver as plantas. **Aí quando elas postam no grupo, a gente fica sabendo, mas no demais, não**. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> Ela brinca, ela tem aprendizado com a culinária, que ensina lá brincando na areia. Fazendo coisas que não dá pra utilizar o fogo, porque também é arriscado pra as crianças, né? Aprende musiquinhas, tem brincadeiras, tem atividades que eu não sei dizer o nome, que nem teve hoje que é... Ah, não sei dizer. Com papel higiênico. Só que eu não sei dizer o nome da atividade. Aí ela faz muita coisa. [...] **Enviam os vídeos, enviam as fotos, aí a gente ver, né? Acompanha, tudo o que acontece aqui**. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

> Ela brinca, né? [...] Aí depois tem uma horinha de sono, aí depois vai lanchar. Eu sei que minha filha conta tudo, né? **E as professoras postam as fotos nas redes.** (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> Sei que ela me conta (risos). Tudo que ela faz, ela me conta. Então, eu acho criativo. Ela fala um pouco sobre... Contar a história. Sobre o banho da piscina, que ela sempre fala, que tem aqui. Sobre os pintinhos que tem no galinheiro, ela sempre fala. [...] **E quando as professoras postam no grupo**. **Aí eu sei**. (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).

Os depoimentos de Janailma, Vivi, Meire e Iracilda, indicam que o *WhatsApp* se constitui como a única ferramenta para o acompanhamento dessas mães acerca do dia a dia das crianças na instituição.

Além disso, os seis depoimentos descritos acima revelam que o envio dos registros por meio do grupo do *WhatsApp*, fotos e vídeos, são percebidos pelas mães como positivos, e que esses registros comunicam o que acontecem no CMEI. Outro ponto a destacar é que três desses depoimentos dão indícios que nem sempre essas informações são postadas, "*quando eles mostram* (Vivi)", "*quando as professoras postam* (Patrícia)", "*o básico, que é o que as tias colocam no grupo, às vezes, né*? (Meire)".

Retomando os pontos levantados pela professora Elaine sobre os limites do *WhatsApp*, e a defesa de que os encontros presenciais aprofundam o conhecimento sobre as crianças, ela apontou algumas sugestões e pontos a serem refletidos internamente pela equipe do CMEI para fomentar o contato presencial entre professores e pais, conforme comentário abaixo.

> [...] seria um ponto até para a gente conversar no CMEI com a Anna e a Jeane, para a gente **deixar programado, quinzenalmente, algum evento que chamasse a mãe, nem que fosse 5 minutos, 10 minutinhos que tivesse o momento de conversar com os professores.** Hoje é o dia de conversar com os professores, ou mensalmente, né? Como no Fundamental acontece. Que é o tempo de a gente ter esse diálogo, que tem

> tantas coisas. **É tão rico o dia a dia com as crianças, no período integral, principalmente. E às vezes passa despercebido e a gente não tem tempo de estar no *WhatsApp* de estar conversando com as mães, dizendo, olha: aconteceu isso, que interessante isso**. Não dá tempo. São muitas demandas, né? E acho que pessoalmente, se tivesse um momento específico, eu acho que seria mais rico essa troca de informações com as famílias, essa interação com as famílias, né? (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

O depoimento da professora Elaine sinaliza a necessidade de reconsiderar as relações com as famílias no CMEI. Ela sugeriu a implementação de práticas que busquem o envolvimento dos pais, como a sistemática de encontros de curta duração quinzenais ou mensais para tratar do cotidiano da criança na instituição, ressaltando a riqueza das experiências vividas com elas na jornada de tempo integral.

Ao mesmo tempo que a professora Elaine sugeriu a implantação desses encontros sistemáticos com os pais, destacou os desafios desse tipo de ação, em virtude da baixa adesão dos pais aos chamamentos para esses tipos de atividades que tenham como pauta as crianças. Argumentou ainda que eventos festivos, como celebrações, contam com uma maior participação dos pais. O comentário abaixo detalha esse posicionamento.

> A Anna, quando promove também alguns eventos assim [conversas entre professores e pais], são poucas que vão. Alguns eventos fazem sucesso, né? Que é o Dia da Família, né? Antigamente era o Dia das Mães, né? enche…, mas são alguns eventos específicos que lotam, mas os outros não. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

A baixa adesão dos pais às ações do CMEI que têm como foco informações sobre as crianças é uma percepção também reforçada pela diretora adjunta Jeane, conforme depoimento a seguir:

> Infelizmente a gente pode fazer o convite, chamar, fazer o que for, mas se for um evento que é festa, eles vão. É festa assim, vai ter o café da manhã, maravilhoso. A gente pode fazer o café da manhã, amanhã vai ter esse momento também, né? [refere-se à apresentação do portfólio]. Vai ter bolo, vai ter... Mas não é um evento gigante, vamos dizer assim. É um evento mais simples. Para ouvir falar do filho, é como se fosse assim, né? É para ouvir falar do meu filho? Ah, meio que eu já sei, eu não vou ter tempo, é final do ano, eu tenho que dar mais atenção ao meu trabalho, eu tenho que... né? Então assim, passa por eles assim, sem dar muita importância para esse momento. (Diretora Adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

O depoimento de Jeane revela que, mesmo com atrativos como lanche e outras atividades que a assemelham aos grandes eventos do CMEI, a apresentação do portfólio - uma reunião que acontece ao final do ano letivo onde as experiências das crianças na instituição são compartilhadas com as famílias por meio desse documento - há uma baixa participação dos pais. Segundo ela, isso ocorre porque a essência do evento é conversar sobre as crianças, o que

parece não atrair os pais como outros eventos. Essa percepção é reforçada pela auxiliar de sala Thay, que observou pouca adesão dos pais a eventos que tem como foco questões pedagógicas.

> Quando tem os eventos, que a Jeane falou, café da manhã com as mães, festa da família, aí enche. Mas quando tem momentos que, para nós, que estamos na área pedagógica, entendemos que são muito importantes para as crianças, como a apresentação do portfólio, que eu ia citar, mas já citaram, poucos pais vão. **E os que vão, realmente, não se arrependem**, né? Mas são poucos. (Auxiliar de sala Thay, GF realizado em 16/12/2024).

Thay destacou na sua fala, a experiência positiva daqueles pais que, apesar da baixa adesão geral, comparecem às reuniões de apresentação do portfólio. Esse depoimento também levanta questões sobre o que tem nessa reunião e não tem nas outras? Esse assunto será discutido com detalhes no próximo subtópico (item 6.5).

Ao indagar às profissionais do CMEI sobre os motivos/justificativas da baixa participação dos pais em ações voltadas para conversas sobre o aprendizado e desenvolvimento das crianças. A professora Elaine comentou que essa baixa adesão não é exclusiva do CMEI, ocorrendo também em outras instituições, como exemplo, citou a escola de ensino fundamental onde trabalha no período da manhã e a baixa participação dos pais no plantão pedagógico.

> Eu tenho experiência até de outra escola, né? Do fundamental. É geral, porque lá também é da mesma forma. E lá temos um cronograma mensalmente, e no dia, geralmente é um sábado. Quando tem sábado letivo, né? Joga para o sábado. É o dia, chama de Plantão Pedagógico... [...] é o dia dos pais, das famílias irem para a escola, e a gente tratar sobre esses assuntos. E aí a gente até intercala os horários, para conversar melhor, né? Sem ter que estar **expondo a criança** para os outros familiares. E aí, **a demanda é baixa**, né? Então, eu já vi que é geral, não é só do CMEI. **Eu acho que é da comunidade mesmo, do Benedito**. Não sei nos outros bairros, mas a procura é baixa também. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

Essa percepção de Elaine também é compartilhada pela diretora Anna e pela auxiliar de sala Thay. Ambas relataram experiências em instituições de ensino da rede privada, nas quais também observaram baixa adesão das famílias em ações que visavam promover o diálogo sobre as crianças. Eis os depoimentos abaixo:

> É uma prática que, assim... Que existe! Eu já trabalhei em escola particular, e isso não muda muito, não. As mães que vão, são aquelas que estão sempre lá. Mas a maioria das mães, que a gente precisa conversar, elas não vão. **Só vão em escola particular, quando o filho fazia algo, assim, muito gritante, que ele só entrava com os pais na escola**, aí era que ia o pai ou a mãe. Mas a mãe ainda achava ruim, porque ia, e ainda tem uma prática de perguntar, assim, e é somente o meu filho? Aí até eu dizia assim, não, mas do seu filho eu trato com você. Dos outros, eu trato com as outras mães. E não há diferença, é sempre assim. Aquelas mães que têm um hábito... **Agora a gente até entende também, que tem muitos que trabalham.** (Diretora Anna, GF realizado em 16/12/2024).

> Eu ia até citar o mesmo exemplo que a dona Anna citou, que eu acredito que essa falta de interesse, digamos, não é específico lá do CMEI, **já é uma prática natural da**

> **sociedade em si**, porque eu também trabalho em uma escola particular, à tarde, que tem a mesma quantidade de crianças, 16 e a mesma idade, entre 2 e 3 anos. E hoje teve plantão pedagógico, e só foram quatro pais no plantão pedagógico. **Eu acredito que essa falta de interesse não é específica lá do CMEI, é algo que já está enraizado, sabe, nos pais**. E acharem que, independente do acompanhamento deles com as crianças na creche, vai acontecer ali o trabalho. Então, pra quê eu vou acompanhar? (Auxiliar de sala Thay, GF realizado em 16/12/2024).

A diretora adjunta Jeane também comentou sobre a baixa participação dos pais nas reuniões promovidas na instituição. Ela apontou a questão cultural como um dos motivos para a pouca adesão dos pais nesses encontros. Também relembrou cenas do filme dinamarquês apresentado no grupo focal, nas quais os pais buscavam dialogar e fornecer informações sobre as crianças quando chegavam à instituição. Em contraste, em suas próprias experiências, ela observou que apenas os pais mais presentes compareciam a esses encontros, enquanto outra parte não participava.

> É como se fosse uma questão cultural, né? Como o vídeo [o filme dinamarquês], eles entram, eles vão lá, procuram saber, conversar e dar informação. E quando chega, no caso da gente, uma reunião é uma coisa mais importante? Fala, não! Ah, **eu já sei o que vai contar, o que vão falar**. É a mesma questão. Então, nem vou, né? E quem está lá todos os dias, né? Que tem essa prática de ir lá conversar chama para a reunião, prontamente, eles já estão lá. Mesmo sabendo de tudo que já aconteceu, eles já têm até a informação antes de todo mundo. Mas eles estão lá, né? Participando. E quando... Os demais, não… A gente chama, a gente fala, a gente explica. (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

Os depoimentos indicam que a baixa participação dos pais aos eventos da instituição que têm como foco conversar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças se justifica por uma diversidade de motivos. Entre as razões apontadas, incluem-se: não querer ouvir reclamações sobre os filhos; restrições de tempo devido ao trabalho; não se sentem parte integrante do trabalho da instituição; e a repetição dos assuntos abordados nesses encontros. Além disso, é apontado a questão cultural dos pais residentes na comunidade e no bairro no qual o CMEI está circunscrito.

A diretora adjunta Jeane, em seu depoimento, também revelou que a participação das famílias é significativamente notável quando as reuniões abordam temas que são de benefício para as famílias, como o Bolsa Família e o Cartão do BEM.

> Agora também tem uma questão se a gente falar alguma coisa… Ah, é **Bolsa Família, sobre algum dinheiro que vai receber, aí todo mundo vai estar lá, no horário**. Mas se não for uma questão assim... Porque tem um cartão do BEM que eles receberam, não lembro se foi ano passado, se foi por causa da pandemia ou alguma coisa assim. Então, quando a gente foi falar, vai chegar um cartão, vocês vão receber um dinheiro extra, além do Bolsa, aí eles estavam lá, nas reuniões. Mas, **tirando isso, aí eles já não vão**. (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

O depoimento mostra que temas voltados para benefícios e interesses das famílias não apenas atraem a adesão dos pais, mas também o cumprimento do horário. Somado a isso, em

outros depoimentos observou-se outros aspectos que atraem a presença das famílias, como lanche, festividade.

Nas entrevistas com as famílias, perguntei sobre as dificuldades enfrentadas por elas para comparecerem às ações propostas pelo CMEI. Cinco mães mencionaram impedimentos diversos, sendo eles: Erica e Noelia, apontaram os horários das ações, que coincidem com a jornada de trabalho; Meire destacou os horários e mencionou que, nesses encontros, sua filha costuma chorar para ficar com ela (visto que os encontros acontecem em paralelo às atividades da instituição); Vivi mencionou compromissos pessoais que coincidem com as datas dos eventos; e Iracilda destacou choque de horários com eventos de outros filhos em outras escolas e compromissos.

Os depoimentos das famílias indicam que há interferências para a sua participação nos encontros da instituição, como os horários estabelecidos, a coincidência de datas com os compromissos das famílias e sua organização em paralelo às atividades do CMEI, provocando choro nas crianças que querem ficar junto com os pais. A condição do trabalho dos pais como a flexibilidade, a possibilidade de negociação e o apoio são fatores que merecem reflexão, pois influenciam diretamente na presença das mães na instituição, dimensão do âmbito do exossistema (Bronfenbrenner, 1996).

Cabe destacar que, os comentários das profissionais, somados aos das famílias indicam caminhos para que esses eventos possam contar com uma adesão mais significativa das famílias, são exemplos: a consulta das famílias quanto aos horários e dia dos encontros; discussão de temas que sejam do interesse das famílias; atividades que despertem interessem como festividades; comes e bebes; despertar nas famílias que estas se sintam parte integrante do trabalho realizado na instituição; desviar o foco de reclamações sobre as crianças e apresentar suas conquistas como o evento do portfólio que tem essa intenção, e os pais que participam demostram satisfação.

Este grupo temático ainda apontou o *WhatsApp* como a principal forma de comunicação com as famílias. Apesar de seus benefícios como a agilidade, rapidez, simultaneidade e a possibilidade de os pais visualizarem registros (vídeos, imagens) das ações das crianças na instituição, um ponto inclusive ressaltado pelas próprias famílias, o aplicativo também é percebido como problemático.

A pesquisa de Antunes (2017), que integra o *corpus* da RSL desta tese, aponta o *WhatsApp* como uma ferramenta que pode potencializar a integração entre creche e família,

sendo seu uso desejado tanto por profissionais quanto por famílias para a interação entre ambos os contextos. Os dados aqui apresentados dialogam com os achados desse estudo, mas também revelam que a comunicação por meio dessa ferramenta apresenta alguns desafios.

6.5 AÇÕES PARA RECEBER AS FAMÍLIAS

Neste grupo temático, são detalhadas as ações observadas no CMEI Aventuras no Quintal que contam com a participação das famílias das crianças. Além disso, essas ações promovem interações e comunicações presenciais com os pais.

Conforme entrevista com a equipe gestora, o CMEI tem se dedicado, ao longo dos anos, a organizar diversas estratégias para a participação das famílias. São exemplos: reuniões de pais, conselho escolar, almoço de semana santa, café da manhã de acolhimento no início do ano letivo, dia de quem cuida de mim (convidam toda a família da criança, ao invés de focar apenas na mãe ou no pai, pela compreensão que muitas crianças moram com os avós ou só com a mãe ou pai), carnaval com bloquinho saindo pelas ruas, mutirões para pintura e capinação, e a sensibilização dos pais por meio de reuniões, no ano de 2023, e participação deles em passeata em alusão à greve por melhores condições de trabalho dos professores. Outras ações incluem festa junina, projeto de leitura e reunião de apresentação do portfólio. Na entrevista, a equipe gestora mencionou ainda que a primeira reunião de acolhimento das famílias no ano de 2024 não pôde ser realizada devido à redução da equipe pedagógica (como a ausência do coordenador pedagógico e secretário escolar), o que exigiu maior atenção a diversas demandas por parte da equipe.

Na entrevista com as famílias, perguntei sobre os tipos de atividades do CMEI para as quais eram convidadas a participar. As respostas indicaram o convite e a participação em ações como: reuniões, Festa de São João, Festa da Família, Natal, dia das crianças e passeio à praia.

Das ações listadas e comentadas pela gestão e pelas famílias, em 2024, as seguintes ações foram registradas no CMEI Aventuras no Quintal para o envolvimento e participação das famílias: duas reuniões de pais, uma de caráter geral e outra por agrupamento de crianças; festa junina; conselho escolar; ações do projeto de leitura “VaLer a pena”; passeio à praia; e festa de encerramento do ano letivo e amostra do portfólio.

Nos próximos subtópicos, são descritos detalhes de cada uma dessas ações observadas.

6.5.1 Reunião de pais

Segundo Zoadelli (2018), a reunião de pais é um momento privilegiado e estimulador que pode impulsionar significativamente a parceria entre a escola e a família.

Garcia e Macedo (2011, p. 211), ao abordarem os modos de gestão das reuniões de pais na educação infantil, afirmam que esses espaços podem ser "potencialmente transformadores do que tem sido e do que pode vir a ser" a relação entre a escola e a família. As autoras, assim, chamam a atenção para os diferentes modos de gestão (forma: pauta; conteúdo: temas; e dinâmica: relações), que podem tanto favorecer quanto dificultar uma relação cooperativa.

No CMEI, a reunião de pais é instituída e prevista no calendário da instituição quatro vezes ao ano, sendo que as três primeiras acontecem no início do primeiro, segundo e terceiro bimestres letivos, enquanto a última acontece no final do quarto bimestre, momento que também ocorre a apresentação do portfólio com as famílias.

A equipe gestora ressaltou que, embora as quatro reuniões estejam previstas, a frequência destas pode variar conforme a necessidade. As reuniões podem ser antecipadas, adiadas ou, em alguns casos, não acontecer, quando a comunicação com os pais pelo *WhatsApp* suprir as necessidades. No entanto, é importante sublinhar que, o uso *WhatsApp* como ferramenta de comunicação com os pais mostrou-se polêmico, conforme discutido no item 5.4.

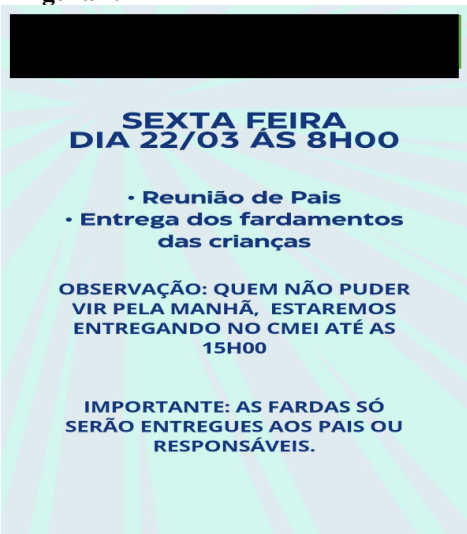
Em 2024, o CMEI promoveu duas reuniões de pais. A primeira, de caráter geral e aberta a todos os familiares, aconteceu em 22 de abril, no espaço entre o refeitório e o anfiteatro da instituição, marcando a terceira semana do ano letivo, e foi conduzida pela equipe gestora. A segunda reunião, organizada por grupos de crianças, foi realizada em 8 de maio nas respectivas salas de referência, sob a condução da professora.

A seguir, será apresentado a observação das duas reuniões mencionadas. É importante ressaltar que o foco das observações recaiu sobre aspectos cruciais desses encontros, como o convite, a organização do espaço, os temas abordados, a condução da reunião e as interações entre os profissionais do CMEI e as famílias das crianças.

Primeira reunião de pais

A imagem abaixo ilustra o convite da primeira reunião de pais encaminhado às famílias.

Figura 29 – Convite enviado às famílias



Fonte: Acervo da autora (2024)

O convite da reunião foi direcionado para todas as famílias das crianças que frequentavam o CMEI e encaminhado via grupos de *WhatsApp*, sendo este recurso um dos principais canais de comunicação com as famílias.

Conforme a Figura 18, o convite contemplava o nome do CMEI; dia da semana (sexta-feira), data da reunião (22 de março) e horário de início (8h); o objetivo da reunião: "entrega dos fardamentos das crianças"; a observação de que a entrega ocorreria também no período da tarde, até às 15h, para aqueles que não pudessem estar presentes na reunião; por último, o destaque de que as fardas seriam entregues apenas para os pais ou responsáveis pelas crianças.

Como primeira reunião geral do ano, supunha-se que as temáticas fossem direcionadas às regras da instituição, no entanto, o tema anunciado foi exclusivamente voltado à entrega do fardamento. Seria essa uma estratégia de atrair maior número de pais ou responsáveis?

No que toca à reunião, teve duração de 1h20min. Das 154 (cento e cinquenta e quatro) crianças matriculadas no CMEI, participaram da reunião aproximadamente 70 (setenta) familiares, entre mães, pais e avós. Os profissionais do CMEI que participaram da reunião foram a diretora, a diretora adjunta e um profissional de apoio. Este último auxiliou na recepção dos familiares e ficou atento para resolver as solicitações da equipe gestora.

Quanto à logística, a reunião teve início 10min antes do horário previsto (7h50min), e aconteceu em paralelo às atividades do CMEI. O espaço organizado para recepcionar os pais foi o espaço externo, acolhendo a sugestão de algumas mães, segundo a diretora. As cadeiras foram dispostas em formato de U, acomodando aproximadamente 40 (quarenta) familiares no início da reunião. Após 30min, as cadeiras dispostas já não eram suficientes para acomodar

todos os presentes, que se espalharam entre o refeitório e o espaço externo do CMEI (onde fica o anfiteatro). Além disso, o sol passou a incomodar em determinado momento. A reunião finalizou com aproximadamente 70 (setenta) pais, o que foi considerado um bom número de famílias pela diretora. A imagem abaixo ilustra a primeira reunião de pais.

Figura 30 – Primeira reunião de pais

Fonte: Acervo da autora (2024)

A reunião foi conduzida pela equipe gestora: diretora e diretora adjunta. Em função da instituição estar em pleno funcionamento com as crianças, a diretora precisou se ausentar várias vezes para atender demandas externas, momentos em que a condução foi feita pela diretora adjunta. Em alguns momentos abriu-se espaço para os pais tirarem dúvidas sobre os temas tratados.

As temáticas giraram em torno das normas de funcionamento do CMEI, e por fim, a entrega do fardamento das crianças. O fardamento consistia em sapato, calça, camiseta, papete e bolsa, oferecidos pela prefeitura municipal.

A diretora iniciou a reunião com saudações de bom dia, segurava um caderno na mão com a pauta da reunião, e comentou o seu objetivo: compartilhar algumas regras do CMEI e entregar o fardamento, e fez circular um caderno de registro de frequência para que os pais assinassem.

O primeiro tema tratado na reunião foi a concepção de educação infantil defendida pelo CMEI no que tange à alfabetização. A diretora comentou: "*alguns pais enviaram nas bolsas dos filhos caderno e lápis, e, antes de a criança aprender a pegar no lápis, ela vai aprender a cortar com tesoura, a pegar em terra, rasgar papel* [...]". Destacou também que o CMEI é um ambiente para as "*crianças serem crianças* [...]". Em seguida, questionou os pais que tiveram

outros filhos no CMEI se eles apresentaram dificuldades de aprendizagem ou não conseguiram se alfabetizar. Os pais comentaram entre si que não.

Quanto às regras, a diretora discorreu sobre o horário de entrada e saída do CMEI: 7h30min às 17h jornada do período integral; e jornada do período parcial, matutino das 7h30min às 11h30min e vespertino das 13h às 17h. Pediu para que os pais não se atrasassem para pegar os/as filhos/as, especialmente, nos pontos estabelecidos pela van escolar. Sobre o transporte escolar, entre outros pontos, foi mencionado que uma das regras era o cumprimento do horário de desembarque da criança no ponto, com uma tolerância de atraso de até duas vezes, e que, caso o pai se atrasasse a criança seria levada de volta para o CMEI. Argumentou que a higiene das crianças era de responsabilidade das famílias, e que suas bolsas deveriam ser vistas todos os dias, bem como seus pertences e roupas sujas deveriam ser trocados. Enfatizou que no período de adaptação das crianças no CMEI, era importante que estas fossem acompanhadas pelos pais, e que essa ação proporcionaria, ainda, que os pais conhecessem as professoras dos/as filhos/as.

No que tange à alimentação, a equipe gestora informou que todas as refeições eram oferecidas pelo CMEI, a partir de um cardápio montado pela nutricionista da Semed, o qual ficaria exposto no hall de entrada da instituição, e que não deveriam levar lanche para a instituição. Orientou que, em caso de intolerância ou restrição alimentar das crianças, os pais deveriam informar para a compra de alimentos que atendam todas as necessidades das crianças.

As faltas das crianças também foram abordadas, e foi solicitado aos pais que informassem a instituição quando isso ocorresse. Outra regra lembrada foi a não permissão de levar brinquedos para a instituição, evitando assim perdas e conflitos entre as crianças, momento em que a gestão reafirmou a proposta do CMEI de possibilitar mais experiências com brinquedos não estruturados.

Por fim, a equipe gestora enfatizou que o CMEI estava aberto para receber todas as famílias, que os pais procurassem a direção em caso de dúvidas, que questões conflituosas deveriam ser resolvidas na instituição e que evitassem comentários em outros espaços. Também foi solicitada a compreensão dos pais em caso de suspensão de atividades em dias determinados, devido à falta de profissionais nesse início do ano letivo.

A questão do fardamento foi abordada ao final da reunião. A diretora adjunta comentou sobre o número de crianças matriculadas no CMEI, 154 (cento e cinquenta e quatro), e o número de fardamentos recebidos, 75 (setenta e cinco). Justificou que os fardamentos recebidos eram

em tamanhos pequenos e por esse motivo, seriam entregues, inicialmente, para as crianças menores. Após isso, abriu espaço para dúvidas e comentários, alguns pais se pronunciaram, questionando: a troca de horário do/a filho/a no CMEI; horário de entrada e saída; quando chegariam as próximas fardas; e alimentação da criança no CMEI. A reunião foi encerrada às 9h10min com a diretora adjunta convocando, por meio de uma lista, os pais que deveriam se direcionar às turmas dos/as filhos/as para o recebimento do fardamento. A diretora, por sua vez, os convida para um café da manhã, que é envolvido por diálogos entre pais e entre esses e suas crianças, que nesse momento já estavam sob sua responsabilidade, visto que já se aproximava do horário de saída do CMEI.

Figura 31 – Café da manhã da primeira reunião de pais

Fonte: Acervo da autora (2024)

Ao final da reunião, a diretora comentou com a pesquisadora (autora desta pesquisa), sobre a presença de pais homens, a alegria em poder oferecer o café da manhã para as famílias e o tempo de duração da reunião, argumentando que "*a reunião com os pais precisa ser rápida, pois compreende que eles precisam trabalhar*". Garcia e Macedo (2011) nos lembram que apegar-se à justificativa da pressa dos pais para definir a organização da reunião impede que esses encontros se tornem espaços mais construtivos e enriquecedores.

Conforme descrito, a reunião foi norteada por uma pauta previamente organizada pela equipe gestora, geralmente a partir de diálogos/sugestões apresentadas pelas professoras e por situações cotidianas do CMEI. Diferente do que foi descrito no convite, a reunião foi marcada por uma pauta extensa de assuntos ligados às regras de funcionamento da instituição, que foram explorados pela equipe gestora de forma breve, mas com segurança e harmonia, demonstrando

experiência e domínio do funcionamento do CMEI. Há que se refletir porque a necessidade de atrair a presença dos pais com um tema que acabou sendo secundário na reunião.

Tratando-se da condução da reunião, foi centrada nas falas da diretora e diretora adjunta, que em três momentos distintos, abrem espaço para comentários e dúvidas dos pais, os quais pouco se pronunciam. Apesar dessa abertura para as dúvidas, foi possível observar a ausência de estratégias para que os pais dessem suas opiniões, relatassem experiências e se colocassem diante das demandas compartilhadas. Configurou-se, assim, em um momento informativo, centrado nas figuras da diretora e diretora adjunta, as quais durante a reunião compartilharam as concepções defendidas pelo CMEI, e de modo acentuado deram ênfase às regras de seu funcionamento. Consequentemente, uma participação mais ativa das famílias acabou sendo secundária.

Merece atenção, ainda, a ausência das professoras durante a reunião, especialmente, por ser a primeira reunião de pais do ano letivo. Apesar de pontuarem serem conscientes da importância da presença das professoras, essa ausência foi justificada pela equipe gestora pela falta de logística. Por orientação da Semed, a entrega do fardamento deveria acontecer em reunião de pais, sendo assim, a presença das professoras na reunião implicaria na suspensão das atividades do CMEI com crianças, o que ocasionaria na compensação do trabalho em um sábado letivo. Importa registrar que ao final da reunião, funcionários da Semed chegaram ao CMEI para fazer registros fotográficos da entrega do fardamento para crianças e famílias.

Vale ressaltar a complexidade inerente a esse tipo de reunião geral, já que ela demanda a conciliação de um horário que seja viável para um número expressivo de pais e para a presença de todos os professores.

Segunda reunião de pais

A segunda reunião de pais no CMEI Aventuras no Quintal, organizada por agrupamento de crianças, aconteceu 46 (quarenta e seis) dias após a primeira reunião. O convite para esta reunião, enviado às famílias, é ilustrado na imagem abaixo.

Figura 32 – Segunda reunião de pais

Fonte: Acervo da autora (2024)

O convite informa a data da reunião, 8 de maio (quarta-feira), horário, com sua realização em dois momentos: às 8h para os responsáveis pelas crianças do período matutino e às 13h para os do período vespertino. Detalha também os objetivos da reunião, que consistiam em duas atividades: a primeira, conversa com o dentista e avaliação bucal das crianças; e a segunda, diálogo entre pais e professoras sobre o cotidiano das crianças. Assim como na primeira reunião, o convite indica mais de uma ação programada para o dia da reunião.

As descrições aqui comentadas voltam-se para a reunião do período vespertino, tendo em vista que esse foi o horário definido para as famílias das crianças do Maternal IA.

Observei que os pais que adentravam ao CMEI nesse dia eram abordados pelas profissionais, que reforçavam a realização da reunião que ocorreria em seguida, alguns pais permaneceram e outros acabaram indo embora.

Especificamente no Maternal IA, com exceção de uma mãe, que comentou já ter participado da reunião pela manhã [momento com os dentistas], os demais pais que acompanhavam as crianças nesse dia, no momento da entrada, permaneceram para a reunião. As crianças que vieram acompanhadas pelos pais ou que os avistaram devido às janelas da sala, que ficava ao lado do hall de entrada, choraram para ficar com eles, manifestação que é atendida pela professora que as levou para permanecer juntos aos seus pais durante esse primeiro momento da reunião. Notei que, durante a reunião, alguns pais olhavam para as janelas na tentativa de ver seus filhos, porém as cortinas dificultavam essa visão.

Por volta das 13h20min, a diretora da instituição conversou com os pais sobre os três momentos programados para acontecer na reunião, comentando que, após a conversa com os

dentistas, os pais deveriam se direcionar para a sala de seus filhos para conversar com as respectivas professoras. Justificou ainda que essa conversa com as professoras havia sido programada para esse dia em virtude de esse momento não ter sido possível no início do ano. Aproximadamente às 13h30min, a diretora adjunta chegou ao espaço em que os pais aguardavam a reunião, sendo ela quem acompanhou esse momento. Relembrou os pais sobre os livros de literatura infantil recebidos pelas crianças no ano passado, os quais faziam parte do projeto da Semed, chamado "VaLer a pena". Comentou que, naquele ano, com exceção do berçário, os demais grupos de crianças iriam receber quatro livros que seriam encaminhados para casa. Comentou que esse projeto teria continuidade no CMEI com momentos de leitura e brincadeira, os quais passariam a fazer parte do cotidiano das crianças. Solicitou que os pais dessem continuidade ao projeto em casa, lendo os livros para os/as filhos/as, e falou sobre a importância da leitura para as crianças.

Após essa fala da diretora adjunta, os dentistas da UBS deram início ao momento de conversa com os pais. Essa conversa teve uma duração aproximada de 25 minutos, e os detalhes desse momento foram descritos no tópico sobre intersetorialidade (item 5.7). Esta etapa da reunião contou com a participação de 14 familiares (entre pais, mães e uma avó), sendo 7 familiares de crianças do Maternal IA.

Ao término do momento com a equipe da UBS, a diretora adjunta convidou os familiares presentes para um lanche e informou que, em seguida, poderiam se dirigir às salas das crianças para conversar com as professoras. Seis familiares (1 avó, 1 pai e 4 mães) do maternal IA participaram da conversa com a professora. Um dos pais que estava presente na primeira etapa da reunião acaba indo embora.

O momento com a professora iniciou por volta das 13h50min e teve duração aproximada de 25 minutos. Na sala do Maternal IA, as mesas e cadeiras das crianças foram dispostas em formato de U para acolher os pais.

Os pais ao adentrarem a sala de referência das crianças, se depararam com uma delas concluindo o sono de casa no colchonete (visto que nesse dia o grupo de crianças só funcionou no período vespertino, em virtude da ausência da professora da manhã), enquanto outras crianças caminhavam para o refeitório para o lanche da tarde, e outras duas crianças ficaram junto aos pais para a conversa com a professora.

Antes do início da reunião, a professora conversou com Mônica, mãe de Clara, sobre o choro da filha, relatando que esse se dá apenas no momento da separação com a mãe ou no

momento da saída, quando a criança percebia que outras estão indo embora. Revelou-se, portanto, uma oportunidade para interagir com os pais sobre o que a criança demonstrava no CMEI.

A professora iniciou a reunião comentando o objetivo e justificando a demora desse momento com os pais, que devido a organização e logística da primeira reunião não havia sido possível realizar esse momento. Nesse sentido, destacou a oportunidade do momento para dialogar com eles. Explicou, inicialmente, a interrupção de um dos seus vínculos com a Semed, o que ocasionou na sua saída em um dos horários, comentou que o CMEI está aguardando a chegada da nova professora para o período da manhã, e que a diretora da instituição estava correndo atrás da profissional que iria ocupar a vaga.

Relatou que gostaria de acertar algumas coisas que vinham ocorrendo continuamente no grupo de crianças e que por haver algumas crianças que estavam frequentando a instituição pela primeira vez, ainda não conheciam a rotina do grupo. A professora segurava uma agenda de anotações na mão, a qual continha a pauta da reunião. Segundo a equipe gestora, as pautas dessas reuniões são organizadas pelas próprias professoras, focando no desenvolvimento individual da criança. No entanto, essas pautas também seguiam algumas orientações da equipe, que ocasionalmente repassava informes a serem compartilhados com os pais.

O primeiro tema abordado é uma das regras do CMEI, a não permissão da ingestão de alimentos vindos de casa. Justificou que a alimentação oferecida na instituição segue um cardápio balanceado, elaborado pela nutricionista da Semed, adequado à faixa etária das crianças. Em continuidade sobre a alimentação, a professora destacou que algumas crianças ainda estavam na fase do "gogó" e as implicações disso para a sua dicção, o aceite e a mastigação da comida oferecida no CMEI. Patrícia, mãe de Mel [2a/4m], então comentou que a filha não comia em casa, a professora então falou que lá no CMEI a criança aceita a comida oferecida, sinalizando o quanto é importante esse momento para dar continuidade a esse trabalho realizado no CMEI. Patrícia também compartilhou que levou a criança a uma nutricionista, que prescreveu uma lista de recomendações, dentre elas o suplemento Sustagen, contudo, a filha não o consomia e não queria deixar do peito. A professora opinou que seria oportuno que a criança deixasse o peito, e destacou tê-la observado "chupando" a comida oferecida no CMEI por falta do hábito de morder, como por exemplo, chupar a maçã de lado. Afirmou que continuaria observando a criança e que sua dicção também seria avaliada. Patrícia acrescentou que a forma como a filha "chupava" os alimentos, poderia estar relacionada à sua suspeita de autismo, compartilhada anteriormente com a professora, pois esse havia sido um

dos primeiros sinais detectados em seu filho mais velho, diagnosticado com o transtorno. A professora ponderou que, para a idade da criança, um diagnóstico fechado de autismo é complexo e expressou sua crença de que a menina não apresentava o transtorno, reforçando que segue atenta ao seu desenvolvimento.

Prosseguindo a conversa, a professora enfatizou a importância da reunião e informou que o CMEI prioriza uma alimentação saudável, eliminando o açúcar dos alimentos oferecidos às crianças. Destacou que o CMEI tinha todo esse cuidado com a alimentação das crianças e que seria interessante a continuidade em casa. Comentou ter encontrado alguns alimentos nas mochilas das crianças, acrescentando que não poderia oferecê-los e nem armazená-los no CMEI. A professora solicitou a colaboração dos pais em relação a objetos pequenos encontrados nas mochilas, pedindo que, apesar da correria do dia a dia, verificassem as mochilas dos filhos/as. Informou que as roupas utilizadas no CMEI eram sempre colocadas em uma sacola plástica ou no bolso frontal da mochila. Nesse momento, uma mãe mencionou o envio das roupas do filho que iam na mochila e quando as retirava.

Na sequência, o tema do desfralde foi introduzido. A professora mencionou que algumas crianças estavam na fase de retirada das fraldas e pediu aos pais que informassem sobre o início desse processo em casa, a fim de garantir o apoio do CMEI. Meire, mãe de Vitória [2a/5m], indagou se sua filha já apresentava indícios de desfralde na creche, uma vez que a transição já estava em andamento em casa. Essa pergunta gerou um diálogo construtivo com a professora, que prontamente sugeriu estratégias para dar continuidade à retirada das fraldas da criança no CMEI.

O próximo tema abordado foi a pediculose. A professora solicitou que os pais dessem sempre uma olhada na cabeça das crianças e realizasse a limpeza, pois, segundo ela, essa infestação se propaga rapidamente. Alguns pais compartilharam suas experiências anteriores com pediculose nos filhos e as medidas tomadas. Informou também sobre a disponibilização de um xampu, fornecido pela UBS próxima ao CMEI, mas ressaltou que o produto não se mostrava eficaz, o que foi corroborado pelas mães presentes.

Dando sequência aos temas, a professora abordou a questão da frequência das crianças. Solicitou que as faltas fossem sempre comunicadas, pois havia casos de muitas faltas sem justificativa, gerando preocupação sobre o bem-estar das crianças. Explicou que, em algumas situações específicas, como doença (mediante aviso) ou questões relacionadas ao Bolsa Família (para evitar a perda do benefício), as faltas poderiam ser abonadas. No entanto, a falta de comunicação impedia essa ação por parte da professora.

Em seguida, abriu espaço para perguntas e dúvidas dos pais, mencionando ter compartilhado os assuntos urgentes que seriam tratados. Alguns pais então questionaram sobre o sono das crianças na instituição, possivelmente motivados por terem visto uma criança dormindo durante a reunião. O pai de Isa também compartilhou sobre o choro da filha, observando que isso ocorria quando ele o acompanhava até o CMEI e que, quando a criança utilizava o transporte escolar, isso não acontecia.

Próximo ao encerramento da reunião, a professora comentou ter abordado todos os pontos previstos e expressou que esperava que o restante do ano transcorresse bem. Colocou-se à disposição para o esclarecimento de dúvidas, inclusive pelo WhatsApp. Uma mãe perguntou sobre a previsão de chegada da nova professora; outra comentou sobre vagas no transporte escolar. A professora também destacou a escassez de brinquedos e materiais para as atividades com as crianças no CMEI, ressaltando o esforço da equipe para trabalhar com os recursos disponíveis. Em seguida, a reunião foi encerrada.

Após o lanche, quando retornaram para a sala, algumas crianças choraram ao reencontrar os pais. Mônica, mãe de Clara, e Meire, mãe de Vitória, inclusive, levaram seus filhos consigo; Mônica, inclusive, justificou a decisão pelo horário avançado e pela distância de sua residência. Às 14h30min, os dentistas chegaram à sala para realizar a avaliação bucal das crianças.

Além da conversa entre pais e professoras, a segunda reunião, assim como a primeira, abrangeu outros objetivos, incluindo a conversa e avaliação bucal das crianças com os dentistas. Essa estrutura das reuniões de pais, com diferentes objetivos, levanta uma reflexão importante: seria uma estratégia para atrair a maior participação dos pais ou uma forma de otimizar o tempo deles e a sua ida ao CMEI, concentrando diversas atividades em um único encontro? É relevante considerar que a inclusão de diferentes atividades no mesmo encontro pode resultar em um volume maior de informações em um mesmo momento.

Chama a atenção a organização das duas reuniões em paralelo com o pleno funcionamento das atividades do CMEI, o que gerava uma demanda dupla para as profissionais. Na segunda reunião, por exemplo, as crianças choraram para ficar com os pais, exigindo manejo: atender as necessidades das crianças e, ao mesmo tempo, conversar com os pais.

Na entrevista com as famílias, perguntei o que elas pensavam sobre as reuniões de pais, sendo colhidos seis depoimentos, os quais revelaram uma variedade de experiências e expectativas em relação à comunicação e ao conteúdo desses encontros. Duas mães, por

exemplo, destacaram que gostavam da reunião, e uma delas acrescentou que, nesses encontros, eram assinados documentos e eram feitas perguntas pontuais.

> **Eu gosto das reuniões. Sempre venho, participo**. (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m] entrevista realizada em 12/11/2024).
>
> **A reunião é boa, só pra assinar, perguntar umas coisas.** (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Outras três mães mencionaram alguns dos conteúdos tratados nas reuniões, como: regras do CMEI, no que toca à saúde, à higiene e às faltas das crianças, e a importância da parceria entre a família e a escola:

> Acho bom, quando elas chamam, assim, pra explicar, que ela fala muito, assim, que os meninos... **reclamam muito que... ela diz que tem pai, mãe, que fica ali abusando… tarde** [tarde da noite, ultrapassando o horário de trabalho das professoras]. Graças a Deus, eu nunca avisei essas coisas, não. **E sobre os meninos, sobre assim, quando ele estiver doentinho, ela avisa pra gente não levar, pra não passar pra outro.** É bom a gente saber do que a criança passa lá no CMEI. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m] entrevista realizada em 3/12/2024).
>
> Ótimo. Porque é tratado assuntos como… **elas falam sobre a importância da família se unir com a escola, porque a escola não trabalha só, tem que ter a ajuda da família. É interessante, porque é tratado muitos assuntos que... é de benefício pra família e pra escola.** (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 4/12/2024).
>
> **Foi normal, só que não teve tanta comunicação.** Nessa segunda vez [refere-se à segunda reunião, por agrupamento de crianças] ..., ela poderia ter ido conversar com cada um dos pais. Mas ela reuniu todo mundo em um lugar só e só **falou mais em questão dos piolhos e em questão das faltas**. E outra coisa que a Elaine falou que se faltasse era para avisar, se estivesse doente ou acontecesse qualquer coisa era para avisar para não colocar falta por causa do Bolsa Família, né? Só que a Denise já me falou outra coisa que não tem como colocar falta porque não colocam nada. Fui avisar porque ela estava faltando muito, estava doente, né? Fiquei preocupada por causa do Bolsa Família. Aí fui perguntar a ela, ela falou que não sabia se tinha... a frequência de colocar todos os dias. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada 19/11/2024).

Chama a atenção o depoimento de Mônica, mãe de Clara, que ressaltou o caráter genérico das discussões de uma das reuniões (por agrupamento de crianças), sem aprofundamento nas especificidades de cada criança. Ela também apontou ruídos na comunicação entre as professoras do grupo de crianças em relação às faltas, tema que foi abordado nas duas reuniões de pais. Isso indica compreensões distintas sobre o mesmo assunto por parte das professoras (do matutino e vespertino), o que pode gerar incertezas na mãe e dúvidas em relação a quem recorrer para tratar assuntos específicos da filha.

Por sua vez, Érica, mãe de Davi, mencionou que nem sempre conseguia participar das reuniões, pois os horários coincidiam com seu trabalho. Para se atualizar sobre o que foi tratado, indica buscar informações com outras mães.

> Eu não vou sempre, né? P**orque a maioria das vezes é na hora que eu tô aqui, trabalhando.** Aí como não tem ninguém pra ficar, né? **Aí depois eu pergunto pra alguma mãe que tem no grupo sobre o que aconteceu.** Mas a maioria das vezes eu presencio. (Erica, mãe de Davi, [2a]entrevista realizada em 1/11/2024).

O relato de Érica evidencia a necessidade de se repensar os horários das reuniões, visto que muitas vezes eles não são compatíveis com a disponibilidade dos pais.

Nesse contexto, as duas reuniões observadas foram realizadas em dias úteis - sexta-feira e quarta-feira -, o que pode coincidir com o horário de trabalho dos pais. Além disso, os encontros ocorreram em um único período: a primeira no início da manhã, às 8h, e a segunda no começo da tarde, às 13h. A falta de opções de horário pode limitar a participação dos pais.

Na segunda reunião, a pauta foi organizada previamente pela professora da turma, a partir das necessidades observadas no grupo de crianças, que foram tratados no geral. Quanto à dinâmica da reunião, a professora conduziu com segurança, possibilitando a participação dos pais em cada tema discutido, abrindo espaço para o diálogo, perguntas, dúvidas e esclarecimentos. Os pais interagiram ativamente, compartilhando curiosidades sobre as crianças em casa e expondo suas experiências sobre determinados temas, tanto com a professora quanto entre si. Sugere-se assim que esse tipo de encontro por agrupamentos de crianças possibilita mais diálogos sobre as crianças.

Ainda sobre a segunda reunião, os temas abordados, foram temas semelhantes à primeira reunião, concentrando-se nas regras institucionais do CMEI, no que toca alimentação, higiene, saúde e faltas das crianças. Estes são complementados por curiosidades dos pais sobre as manifestações dos filhos na instituição (como o choro) e a rotina do CMEI (como o sono).

Como forma de potencializar o compartilhamento das crianças entre CMEI e famílias, os diálogos das reuniões podem ser enriquecidos com a introdução de novos temas. Abordar o cotidiano das crianças no CMEI, suas ações, descobertas, explorações e aprendizagens seria um exemplo de conteúdos para esses encontros.

A pesquisa de Zoadelli (2018), que faz parte do corpus da RSL desta tese (seção II), tem como foco a reunião de pais na educação infantil. O estudo destaca ações que podem ser implementadas nesses encontros, tais como: dinâmicas envolvendo as famílias; a vivência de situações de aprendizagem semelhantes às das crianças na instituição; debates sobre vídeos, trechos de artigos e livros com temas de interesse dos pais; e a participação ativa das crianças nas reuniões, permitindo que apresentem seus trabalhos, falem sobre a rotina da instituição, entre outras contribuições.

6.5.2 Festa junina

A Festa Junina é um evento de forte tradição nordestina, celebrado em junho. É marcada por comidas típicas de milho, como pipoca e canjica, danças como forró e quadrilha, e as pessoas frequentemente usam trajes coloridos e estampados. Essa celebração é comum em diversas instituições de educação (Silva, 2019).

Em Maceió, a Festa Junina se destaca como uma festa popular de grande tradição, acontecendo durante todo o mês de junho uma rica programação cultural. Ela inclui forró, festivais de coco de roda - que unem dança, música e poesia - e festivais de quadrilha junina. Por isso, nas instituições de educação infantil maceioense, celebrar essa festividade vai além da simples comemoração, ela se torna uma expressão vibrante da cultura local, fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento cultural das crianças. Nessas celebrações, destacam-se a música, danças como a quadrilha, brincadeiras tradicionais como a pescaria e uma rica variedade de pratos à base de milho.

É importante ressaltar o grande peso dessa festividade na região Nordeste: 24 de junho, por exemplo, é feriado em todo o Nordeste, em celebração ao nascimento de João Batista (São João), santo homenageado nesta festividade. Em Maceió, as instituições da rede municipal entram em recesso escolar logo após essa comemoração.

Na entrevista, a equipe gestora do CMEI descreveu a organização da festividade junina em anos anteriores. Elas priorizam brincadeiras como bingo, sorteios e cirandas em grandes rodas, em vez de apresentações performáticas de músicas pelas crianças, pois, segundo essa equipe, as crianças choram e não gostam de participar. A positiva interação dos pais nas brincadeiras também foi ressaltada, por exemplo, "*as mães amaram*", brincaram muito ano passado (2023) com brincadeiras em alusão à festa, *"[...] Aí eles fizeram uma briga para participar da pescaria, a gente fez as latas para jogar a bola, para derrubar, e eles queriam tanto participar, mesmo quando não tinha mais brinde para entregar, eles queriam brincar*" (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

Em 2024, na semana que antecedeu a Festa Junina (programada para 19 de junho), a equipe gestora do CMEI realizou duas reuniões de planejamento. Nessas reuniões, foram discutidas a organização das atividades para a comemoração com as crianças e a festividade com a participação das famílias, sendo ambas programadas para dias distintos. Uma reunião aconteceu pela manhã, com os professores e auxiliares desse turno, e a outra à tarde, com a equipe do turno vespertino. Para a celebração com as crianças, foram definidos repertórios

musicais e a realização de uma quadrilha. Também foram planejadas brincadeiras temáticas de São João, como pescaria e corrida do milho, além da solicitação para que os pais as vestissem com trajes juninos. Já para a comemoração com as famílias, discutiu-se o horário, o dia com a sua realização em momentos separados: pela manhã para as famílias das crianças matriculadas no turno matutino, e outra no turno da tarde para as do vespertino. O horário para as turmas de funcionamento em jornada de tempo integral seria definido posteriormente, conforme a disponibilidade das professores e auxiliares.

Durante a reunião da manhã, uma das auxiliares de sala sugeriu a possibilidade de os pais escolherem o horário da festa, argumentando que o número de pais não era tão grande assim. Contudo, a diretora adjunta ponderou que essa flexibilidade demandaria mais tempo para a organização. A diretora complementa que essa escolha não seria viável. Assim, foi definido pelas profissionais o dia e o horário da realização da festa junina no CMEI.

Para a festividade com as famílias, a equipe gestora propôs que as professoras pensassem em brincadeiras para serem realizadas com as crianças e as suas famílias, as quais poderiam ser compartilhadas entre elas. Também sugeriu solicitar para os familiares das crianças virem de trajes juninos e trazerem um prato de comida típica para a festividade. Segundo a equipe gestora, seria uma forma da mãe participar e se sentir pertencente da festa, ressaltaram que a contribuição não era obrigatória, pois o CMEI disponibilizaria comes e bebes, como arroz doce, mungunzá, milho, bolo, suco e café. A sugestão foi bem recebida pela equipe de professoras e auxiliares de ambos os turnos. Elas viram essa ação como uma forma de integrar as famílias na celebração.

A diretora adjunta também mencionou a realização de uma quadrilha ou roda com os pais. Foi comentado ainda sobre a organização do pátio coberto, espaço escolhido para a festividade, que deveria ser organizado com as cadeiras dispostas em círculo, para que os pais pudessem se sentar e se sentir acolhidos. Houve também discussões sobre a seleção das músicas para o evento e a criação de um convite digital (card), que seria compartilhado no grupo geral de *WhatsApp* da instituição e reforçado nos grupos de turma, em que as famílias também participam. A diretora solicitou a colaboração dos funcionários com a doação de mimos para comporem o balaio junino da festa e para a realização de um bingo. Uma das professoras sugeriu um desfile de trajes juninos com as famílias como forma de incentivar o uso de vestimentas típicas, porém a ideia não foi debatida pelo grupo.

O planejamento da festividade junina, que contaria com a participação das famílias, demonstrou o cuidado e a colaboração de todas as profissionais em diversos aspectos. Da

recepção dos pais à preparação do evento, esse cuidado se refletiu em decisões como o oferecimento de comidas típicas, a organização do ambiente com cadeiras dispostas em círculo, a atenção dedicada ao envio de convites às famílias, e a definição de atividades como a quadrilha, brincadeiras e músicas que iriam compor o repertório. Além disso, algumas funcionárias apresentaram ideias para potencializar a participação dos pais, como a consulta sobre o horário do evento e o incentivo ao uso de trajes juninos com um desfile. Embora essas sugestões não tenham sido acatadas para essa festividade, elas indicam formas que poderiam aumentar o engajamento das famílias.

A imagem abaixo ilustra o convite da festa junina do CMEI encaminhado às famílias nos grupos de *WhatsApp*.

Figura 33 – Convite da festa junina

Fonte: Acervo da autora (2024)

Conforme Figura 33, o convite da Festa Junina detalha o evento em dois momentos distintos: às 8h para as famílias das crianças do turno matutino e às 13h30min para as do vespertino. Em seguida, informa a data da festividade, 19 de junho (em uma quarta-feira), há a solicitação de um prato típico, e comunicado que será uma celebração animada e que contará com algumas atividades como comidas típicas, danças, brincadeiras e bingo.

A seguir, apresento a descrição da festa junina realizada no período da manhã, horário destinado para as famílias das crianças do Maternal IA.

Ao chegar ao CMEI pela manhã, observei que o espaço estava organizado com as cadeiras das crianças dispostas em círculo e uma mesa com os brindes que seriam distribuídos para os ganhadores das brincadeiras. A decoração do ambiente contava com diversas bandeirolas e balões no teto, além de um mural temático da festa junina. As bandeirolas e os

balões, especificamente, haviam sido colocados no início do mês de junho para marcar o início das celebrações juninas no CMEI.

Figura 34 – Decoração do CMEI para a festa junina

Fonte: Acervo da autora (2024)

Ainda sobre a decoração, nas paredes havia cartazes com nomes de brincadeiras, também previstas na reunião de planejamento, as quais seriam realizadas com os familiares e as crianças, conforme ilustra imagem abaixo:

Figura 35 – Nomes de brincadeiras afixadas nas paredes

Fonte: Acervo da autora (2024).

Compareceram na festa, no turno da manhã, aproximadamente 30 (trinta) familiares entre pais, mães, responsáveis, primos e irmãos. Muitos familiares chegaram vestidos com trajes juninos e trouxeram pratos típicos para contribuir com os comes e bebes da festa, seguindo a sugestão da equipe de profissionais. No entanto, a mesa para o lanche ainda não estava montada, assim os pratos trazidos pelas famílias eram entregues à professora do grupo de crianças ou a outros funcionários do CMEI.

Não houve uma lista organizada para que cada família trouxesse um prato específico, a escolha foi livre, e a contribuição não era obrigatória. A mesa com os lanches preparados pelo CMEI e os trazidos pelas famílias das crianças, ilustrada na imagem abaixo, foi nomeada por uma professora do CMEI na reunião de planejamento da festa como “Mesa Multisabores”, pois segundo ela refletia a variedade de preferências culinárias das famílias nessa época festiva.

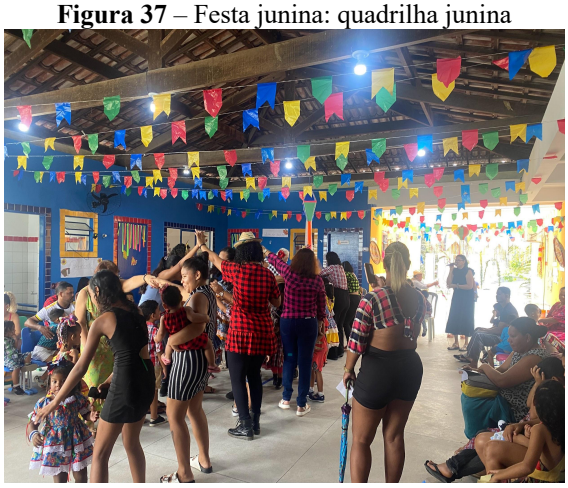
Figura 36 – Festa junina: Mesa Multisabores

Fonte: Acervo da autora (2024)

Nesse dia, a van transportou normalmente as crianças, assim, enquanto algumas chegavam de van, seus pais, chegavam logo depois e outras chegaram acompanhadas dos pais.

A festividade teve início por volta das 9h, com uma quadrilha (dança) com as crianças e as professoras, momento em que os familiares presentes também foram convidados para participar. Alguns aceitaram o convite, enquanto outros preferiram observar esse momento de onde estava.

Figura 37 – Festa junina: quadrilha junina



Fonte: Acervo da autora (2024)

Após a quadrilha, foram realizadas as brincadeiras planejadas, com cada professora responsável por conduzir uma brincadeira. Observei que, em algumas delas, apenas as crianças participaram, enquanto os pais assistiam. Percebi que esse momento de interação entre crianças e famílias acabou tendo uma participação da família secundária e ocorreu de forma um pouco apressada. Isso se deu porque, no decorrer das brincadeiras, os familiares foram convidados para o momento dos comes e bebes, o que diminuiu o envolvimento e a participação deles. No entanto, aqueles que se envolveram demonstraram alegria em acompanhar seus filhos brincando e ganhando brindes.

Figura 38 – Festa junina: momento das brincadeiras

Fonte: Acervo da autora (2024)

Após o lanche, os pais foram convidados a participarem do bingo, dinâmica em que houve sorteio de alguns brindes (doados pelos próprios funcionários). As cartelas do bingo foram distribuídas para todos os presentes, pais e funcionários. O momento de marcar os números na cartela foi acompanhado com atenção pelas famílias, que interagiram e se envolveram com a atividade proposta.

Figura 39 – Festa junina: bingo

Fonte: Acervo da autora (2024)

Em seguida, ocorreu o sorteio do balaio junino, organizado a partir do sorteio de um número descrito no verso das cartelas do bingo. Nesse momento, a diretora do CMEI comenta em vários momentos que seria sorteado dois minis balaios e um balaio grande, e que apenas as famílias poderiam conquistar o balaio junino, diferente do bingo, em que os funcionários também participaram.

A festa junina é encerrada por volta das 10h30min. No retorno para casa, a maioria das crianças voltaram com os pais e outras no transporte escolar[29].

Do Maternal IA, nove familiares das crianças estiveram presentes na celebração junina, uma avó, dois primos adolescentes de uma das crianças e seis mães. Ao final da festividade, as crianças se despediram das professoras e auxiliares com gestos afetuosos, como abraços e beijos, e desejos de boas férias.

A festividade junina no CMEI é uma atividade prevista no calendário letivo, dada sua relevância cultural para a cidade e a comunidade escolar. No CMEI, sua organização foi fruto da colaboração de todos os profissionais, abrangendo desde a decoração até a oferta de comidas e bebidas. A festa proporcionou diversos momentos de participação dos pais, como na partilha de comes e bebes, na quadrilha, nas brincadeiras e, especialmente, no bingo, onde os presentes se envolveram com atenção. A aceitação da celebração pelas famílias ficou evidente no uso de trajes juninos e nos comes e bebes compartilhados.

Na entrevista com as famílias, quatro mães mencionaram pontos de vistas em relação à comemoração junina no CMEI. Demonstrando inclusive satisfação com o evento e valorizando a organização da equipe do CMEI para a celebração, eis alguns depoimentos:

> Tem o que reclamar, não. **Foi tudo bonito, né?** Elas dão o máximo delas pra fazer as crianças felizes. (Aline, mãe de Lis, [2a/10m], entrevista realizada em 27/11/2024).
>
> **Elas fazem bem arrumadinho**. As brincadeirinhas dele, eu gosto. De lá, ele vai, eu visto ele, ele vai simbora. Só que quando chega lá, ele não quer brincar, não. Ele tem vergonha, eu acho. Fica lá, no cantinho dele, aí a gente já sai empurrando ele. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).
>
> **Foi muito legal e foi muito bonito. Gostei!** Ainda pulei com ela, risos. (Avó de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> **Acho legal, gosto!** (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 4/12/2024).

[29] Importa ressaltar que é proibido o uso do transporte escolar pelos responsáveis, sendo permitido apenas às crianças utilizarem esse transporte. Por isso, algumas crianças retornam para casa de transporte, e sem a companhia dos pais.

Os quatro depoimentos revelam satisfação com a festividade junina no CMEI, destacando a aceitação e participação das famílias na celebração. A avó de Heloíse, por exemplo, mencionou ter se divertido ao "pular" na quadrilha. Além disso, as mães expressaram valorização pela organização, a estética do ambiente e o esforço das profissionais em proporcionarem esse momento para as crianças.

6.5.3 Projeto de leitura: "VaLer a Pena"

Segundo o site da Prefeitura Municipal de Maceió, o Projeto de Leitura "VaLer a Pena" foi implantado pela Semed em 2023. Ele abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem por objetivo despertar o gosto pela leitura, como também ampliar o acesso à literatura. O projeto integra os contextos da instituição escolar e da família, pois, anualmente, cada unidade de educação promove uma festa literária para o seu lançamento - também chamado dia D da Leitura -, onde são desenvolvidas atividades como contação de história, mediação de leitura e apresentações culturais, envolvendo toda a comunidade escolar. Nesse evento, cada criança recebe um kit de quatro livros literários que são levados para casa[30].

No CMEI Aventuras no Quintal, o Projeto "VaLer a Pena" não teve sua festa literária de abertura em 2024. A equipe de profissionais do CMEI atribuiu essa ausência à falta da coordenadora pedagógica. Os pais foram informados sobre o projeto e a distribuição dos livros de literatura durante a segunda reunião de pais, em maio de 2024. Na ocasião, a diretora adjunta reforçou a continuidade do projeto (implantado no ano anterior), detalhou as ações a serem desenvolvidas no CMEI, como momentos de leitura e brincadeiras, e solicitou a parceria dos pais para dar prosseguimento ao projeto em casa, incentivando a leitura dos livros e orientando sobre os cuidados, como evitar que os livros fossem rasgados ou molhados.

Em julho de 2024, os livros de literatura foram entregues diretamente às crianças ou aos seus responsáveis durante os horários de entrada e saída do CMEI. A equipe gestora orientou as professoras a acompanhar o projeto, solicitando o *feedback* dos pais sobre como os livros estavam sendo utilizados em casa pelas crianças e suas famílias. Para tanto, o grupo de

[30] Informações retiradas no site: https://maceio.al.gov.br/noticias/semed/valer-a-pena-mais-estudantes-de-escolas-e-creches-municipais-recebem-kits-de-livros-para-leitura.

WhatsApp dos pais do Maternal IA foi configurado para que todos os participantes pudessem enviar mensagens, permitindo o compartilhamento de fotos e vídeos das crianças em suas experiências de leitura em casa, orientação dada pela professora de referência do grupo de crianças.

Durante as observações em campo, presenciei apenas uma ação diretamente ligada ao projeto "VaLer a Pena", na segunda reunião de pais, a diretora adjunta informou sobre a entrega dos livros. Também observei, no momento da saída, uma avó comentar com a professora que a neta pedia à mãe para ler os livros em casa. No grupo de *WhatsApp* dos pais, vi a professora compartilhar um vídeo recebido de uma mãe no seu privado, mostrando Alícia usando o livro em casa, folheando e realizando a leitura de imagens com a mãe e o irmão mais novo.

No grupo focal com as profissionais do CMEI, esse assunto emergiu na discussão sobre o uso do *WhatsApp* como a principal ferramenta de comunicação com as famílias. Uma das professoras alegou que os pais não têm demonstrado interesse no que tem acontece na instituição pelo *WhatsApp*, citando como exemplo o recebimento de *feedback* de apenas uma mãe sobre o uso dos livros de literatura em casa pelas crianças.

> [...] eu lembro que as crianças ganharam uns livros, e mandei para casa, e aí pedi para os pais mandarem *feedbacks* pelo grupo, né? **E só uma mãe respondeu, mandou feedback, né?** [...] As outras nem se importaram [...] (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

O depoimento da professora associa diretamente o envio de *feedback* pelos pais no grupo de *WhatsApp* ao uso dos livros em casa pelas crianças e ao interesse deles pelas ações do CMEI. Na entrevista com as famílias, perguntei sobre o recebimento dos livros do projeto. As nove mães participantes confirmaram ter recebido os livros, e, quando indagadas sobre o uso em casa, seis delas descreveram como os livros estavam sendo utilizados pelas crianças. Isso sugere que a ausência de *feedback* nos grupos não implica necessariamente que os livros não estavam sendo usados ou que as famílias não se importam com as iniciativas do CMEI. Assim, a falta de retorno pode estar ligada a outros fatores.

As respostas das mães revelaram uma diversidade de formas de contato das crianças com as obras literárias em casa sozinhas ou com o apoio de um familiar. Inclusive, duas mães mencionaram não saber ler, explicando como as crianças têm acesso ao livro em casa, conforme depoimentos abaixo:

> Um negócio de historinha, né? Assim, **eu não uso porque eu não sei ler, né? Mas o irmão dele pega, aí fica ali os dois, ele fica olhando, ele começa a ler alguma coisinha pra ele, aí mostra os desenhos.** Mas eu sento com ele, mostro. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

> [...] Recebeu... Mas eu não sei ler. Aí **eu mando a minha irmã ficar lendo para ele**. Quando não é isso, **ele pede para ficar lá, dando uma de que sabe ler**. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada em 31/10/2024).

Os relatos das mães também indicam a importância de a instituição conhecer os "leitores" das famílias, a fim de auxiliá-las no contato das crianças com os livros. O relato de Janailma, mãe de Anthony, "*dando uma de que sabe ler*", indica ainda um desconhecimento da mãe sobre o processo de leitura e escrita das crianças, fato também observado nos comentários de outras duas mães:

> **Utiliza em casa a noite. Ela acha que sabe ler e fica lendo**. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> **Eles pegam pra ler, mas ler o que tem lá**. Ela conta uma história, aí digo, e tem isso aí. O desenho foi diferente de tudo que tu tá contando. (Risos). (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 4/12/2024).

Esses relatos apontam para o desconhecimento das mães de que folhear os livros e criar narrativas próprias a partir das imagens são formas de a criança explorar a obra literária e ter contato com a literatura, contribuindo para sua formação como leitora. Além disso, essas falas sublinham a importância da discussão desses temas com as famílias, o que poderia contribuir com a aproximação delas com a instituição/professoras.

Meire, mãe de Vitória, revelou a prática em casa de irmãos mais velhos lerem para os mais novos:

> [...] a Vitória no começo ela deixava a gente ler, **meu filho de 9 anos, o irmão dela sabe ler, ele estava lendo para ela**, só que chegou um tempo que ela se arretou e não viu mais, está lá. (Meire, mãe de Vitória, entrevista realizada em 19/11/2024).

Mônica, mãe de Clara, destacou ler os livros para a filha, ao mesmo tempo que a filha também reconta as histórias, conforme relato abaixo:

> Sim, ela gosta! **Ela conta a história e eu conto**. (Mônica, mãe de Clara, entrevista realizada 19/11/2024).

Observou-se que a ausência de estratégias específicas para a entrega dos livros e de comunicações sistemáticas sobre seu uso em casa gera desencontros de informações e especulações sobre como as crianças e as famílias fazem uso dos livros em casa. A falta de comunicação e estratégias sistemáticas sobre o projeto de leitura, dificultou ainda a troca de experiências sobre o projeto. Consequentemente, as profissionais não conseguiram acompanhar o uso dos livros em casa, e as famílias ficaram sem saber como os livros eram utilizados na instituição e como poderiam ser potencializadas as experiências de leitura na casa.

Diálogos contínuos e a definição de estratégias bem estabelecidas poderiam potencializar as experiências de leitura das crianças em ambos os contextos, além de aproximar as famílias do processo de leitura e escrita dos/as filhos/as, fazendo-as se sentirem-se integrantes desse processo (Kaercher, 2010).

Das 28 pesquisas que compõem a revisão sistemática de literatura desta tese (seção II), três destacam iniciativas e projetos que integram a literatura infantil nos contextos da instituição educativa e da família. Essas pesquisas oferecem ideias inspiradoras ao explorar diferentes estratégias para engajar os pais nesse tipo de prática (Novaes, 2018; Santos, 2021; Bizarro, 2018).

A pesquisa de Novaes (2018) detalha o "Projeto Biblioteca Circulante". Nesse projeto, às sextas-feiras, as crianças podem escolher o livro para ser levado para casa. Na segunda-feira, ao devolverem os livros, compartilham suas experiências literárias vividas em família. Para incentivar a participação dos pais, as sacolas dos livros foram personalizadas pelas crianças e suas famílias, tanto na instituição quanto em casa, sob a orientação das professoras. Antes do início do projeto, uma carta com recomendações de leitura foi enviada para casa e registrada nas agendas das crianças, e uma reunião com os pais foi realizada para apresentar a proposta.

O trabalho de Bizarro (2018) descreve a ação "Uma história e a roda de canções", que incentivou a participação dos pais de uma das crianças a ir à instituição para contar histórias e cantar canções para o grupo. O estudo de Santos (2021), por sua vez, apresenta o projeto "Hospital dos Livros", desenvolvido no âmbito da biblioteca da instituição. A iniciativa promovia o conserto em casa de livros danificados do acervo da biblioteca, incentivando a participação de famílias e crianças. Para tanto, semanalmente, uma criança escolhia um livro para levar para casa e recuperá-lo com o auxílio de seus familiares. Juntamente com o livro, era enviada uma folha A4, nomeada "boletim de saúde". Nela, a família deveria registrar o diagnóstico do livro, incluir fotos do antes e depois e, por fim, assinar como "equipe médica" responsável pela recuperação do livro. As crianças também levavam para casa uma caixa reciclada, nomeada, "Hospital dos Livros", que continha materiais como cola e tesoura. Ao devolver a folha A4 às professoras, as crianças ainda compartilhavam com o grupo de crianças a experiência da recuperação do livro em família.

6.5.4 Conselho Escolar

Conforme o parágrafo 1º do Artigo 14 da LDB - Lei nº 9.394/96, que foi incluído pela Lei nº 14.644/23, o Conselho Escolar é um dos pilares da gestão democrática do ensino público na educação básica. Sua composição inclui o diretor da escola como membro nato, além de representantes eleitos pelas comunidades escolar e local. Entre esses representantes, estão professores, servidores administrativos da escola, estudantes, pais ou responsáveis e membros da comunidade local (Brasil, 1996).

No contexto da rede de educação de Maceió, segundo o Plano Municipal de Educação (PME) de 2015, a gestão democrática na rede foi formalizada em 1993 por meio da criação de conselhos escolares e da eleição de diretores e vice-diretores. Segundo o documento, essa medida está em consonância com os preceitos constitucionais da Constituição Federal de 1988 e da LDB - Lei nº 9.394/96, entre outros dispositivos legais (Maceió, 2015b).

Para Calmon (2017) a efetivação do Conselho na escola representa a materialização da gestão democrática. A autora destaca que é nesse espaço que as questões pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição são debatidas, acompanhadas e deliberadas, garantindo a participação ativa da comunidade

Especificamente nas instituições de educação infantil de Maceió, o PME (2015) detalha a composição do conselho escolar. Ele é formado por 12 membros, além da diretora, que atua como membro nato. A estrutura do conselho inclui seis pais, três professoras e três funcionários (Maceió, 2015b).

De acordo com o PME de Maceió (2015b), a descentralização de recursos possibilitou às escolas fiscalizar e receber verbas públicas por meio da criação das Unidades Executoras (UEx). As UEx são compostas por membros da comunidade escolar, como pais, professores, alunos e funcionários. Os recursos são repassados às escolas por meio dessas Unidades Executoras ou Conselhos, abrangendo programas essenciais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o PNAE/Creche, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), além de verbas de caixa custeio e recursos próprios (Maceió, 2015b).

O Conselho Escolar do CMEI Aventuras no Quintal é composto por 12 membros, além da diretora (que é membro nato): seis pais (três do conselho fiscal e três suplentes), três professoras e três funcionários.

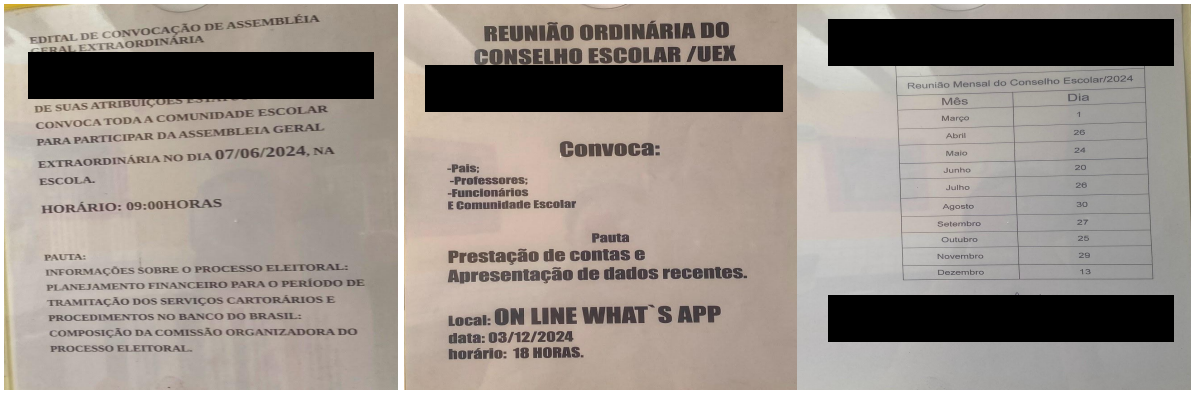
Na entrevista com a equipe gestora, foi ressaltado que as reuniões do Conselho do CMEI ocorriam mensalmente, podendo ser realizadas tanto presencialmente quanto de forma remota.

Nesses encontros, segundo a equipe, eram discutidas a organização do calendário do CMEI e a destinação e uso da verba recebida pela instituição, conforme necessidades do CMEI.

Embora o conselho escolar seja reconhecido como uma estratégia de participação das famílias, ideia que foi compartilhada com a equipe gestora, acabei não sendo convidada para participar das reuniões do Conselho durante o ano de imersão no CMEI.

Contudo, observei registros de avisos sobre as reuniões em cinco momentos distintos: em março de 2024, um aviso descrevia a convocação para uma reunião extraordinária do conselho, direcionada a pais, funcionários, professores e a comunidade escolar, com pauta: a continuidade dos membros do conselho; o segundo aviso, afixado na parede do hall de entrada do CMEI, no mês de junho/2024, convocava toda a comunidade escolar para participar da assembleia geral, tendo como pauta: informações sobre o processo eleitoral; o terceiro aviso contou com faixa afixada por funcionários da Semed nas paredes do CMEI, em julho de 2024, convocando toda a comunidade escolar para a eleição dos representantes do conselho; o quarto, afixado na parede do hall de entrada no mês de novembro/2024, tratou de uma agenda com as datas de reuniões do conselho durante o ano de 2024; e o último, afixado na parede em dezembro de 2024, convocava a comunidade escolar para uma reunião ordinária do conselho escolar/Uex, tendo como pauta: prestação de contas e apresentação de dados recentes. Alguns desses avisos afixados nas paredes no hall de entrada do CMEI são ilustrativos nas imagens abaixo.

Figura 40 – Aviso: reunião do conselho escolar



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na entrevista, a equipe gestora apontou desafios em relação à formação do Conselho Escolar no CMEI, em virtude da não participação das mães, especialmente nas reuniões:

> O conselho é um probleminha para a gente. **Não o conselho em si o problema, mas essa falta da formação do conselho.** [...] a gente fica apelando para as mães para participarem, porque as pessoas não gostam, apesar de a gente explicar, dizer como é, porque **tem que vir para as reuniões**... Aí eles ficam... Às vezes até se inscrevem no

> conselho..., **mas eles não participam... por mais que a gente explique que é um conselho fiscal, que eles vão fiscalizar as verbas que chegam**. (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora realizada em 24/5/2024).

Conforme depoimento, a exigência de comparecimento a reuniões é um obstáculo significativo para a participação das mães no Conselho, mesmo após serem orientadas sobre a função desse órgão. Outro ponto que chama a atenção é a compreensão do Conselho como um órgão de "fiscalização", quando, na verdade, ele deveria ser um espaço de tomada de decisão conjunta entre todos os seus membros.

Além disso, a equipe revelou que os pais têm dificuldades em compreenderem a função do Conselho, mesmo quando participam dos encontros: "*Muita gente não quer participar do Conselho porque tem que ter reunião… E isso é muito complexo para uma mãe, às vezes participa da reunião, mas não entendem"*. (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora realizada em 24/5/2024).

A equipe gestora do CMEI ainda mencionou que, em alguns momentos, as reuniões do Conselho Escolar ocorriam de forma online, utilizando o celular como recurso para incentivar a participação das famílias. Essa estratégia foi adotada após a pandemia, conforme comentário: "*Depois da pandemia a gente aprendeu… porque para vir os pais, a reunião não acontecia porque não tinha quórum… aí marca um horário [online] e eles participam e aí a gente faz a reunião*". (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora realizada em 24/5/2024).

A dificuldade na participação dos pais no Conselho Escolar também foi uma percepção compartilhada pela professora Elaine do Maternal IA. Em conversa, ela destacou que quase nenhum membro externo ao CMEI participava naquela época, e que, em anos anteriores, os pais eram mais engajados nesse órgão colegiado. Diante desse relato, é interessante refletir sobre as estratégias usadas para incentivar a participação dos pais nesse conselho em anos anteriores e compará-las com as atuais.

Das nove mães entrevistadas, apenas uma delas integra o Conselho Escolar. Entre as demais, quatro afirmaram desconhecer o Conselho, enquanto outras quatro relataram já ter ouvido falar, mas nunca participaram, conhecendo-o apenas pelos avisos no grupo de *WhatsApp*. A mãe que participa do Conselho Escolar declarou:

> Eu estou no conselho. [...] Ela botou eu como conselheira. Eu sempre venho pra cá que ela chama pra reunião, aí eu venho, vem eu e outras mães. [...] Nas reuniões falam sobre a alimentação dos meninos, o dinheiro pra entrar, o que elas fazem, é isso que ela fala. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada em 31/10/2024).

O relato da mãe revela alguns dos assuntos tratados nas reuniões do Conselho Escolar, como a alimentação das crianças, o dinheiro recebido pela instituição e o seu uso.

Observou-se uma falta de conhecimento das famílias sobre a atuação do próprio órgão na instituição, como também desafios por parte da equipe gestora para que os pais participem das reuniões do Conselho e compreendam a sua função.

Conforme já comentado, Calmon (2017) afirma que a gestão democrática se concretiza com a participação dos pais no Conselho Escolar e na elaboração coletiva do PPP. Esses mecanismos, segundo a autora, transformam a visão de educação, assegurando o acesso à informação e a partilha nas decisões que envolvem diferentes interesses e expectativas da comunidade escolar. Para reduzir o desconhecimento dos pais sobre esses instrumentos e o funcionamento da gestão participativa, a autora sugere a promoção de estudos e o aprofundamento do tema com os pais.

6.5.5 Passeio à praia

O CMEI realiza o passeio à praia da Sereia anualmente, mantendo uma tradição. A praia visitada situa-se a cerca de 14 km de distância do CMEI. Conforme entrevista com a equipe gestora para a organização deste evento, é solicitado ônibus à Semed para o transporte de famílias e crianças, e são organizados lanches e marmitas para serem oferecidos.

A equipe gestora considera o passeio à praia um grande evento de lazer para as famílias e as crianças. Elas enfatizaram ainda que o passeio é um momento muito apreciado pelas famílias, conforme o depoimento a seguir:

> **A gente tem outro evento grande que é o passeio para a praia** [...] **a gente leva as famílias, não levamos as crianças, e sim, as famílias**. A criança só vai se a família puder ir, porque eu digo assim, a gente leva para o teatro, leva para a bienal, aquela que foi no Jaraguá, e não teve nada... Levo para apresentação, levo para tudo, mas para a praia eu tenho medo, porque sei lá, qualquer criança pode cegar a gente e são muitas crianças. **Mesmo com os pais, as crianças vão se divertir, vão tirar fotos na sereia. [...] Então isso é um lazer das famílias, e eu só proporciono.** E a gente faz o quê? **A gente leva frutas, a gente leva biscoitos, a gente leva água, eles vão lanchando e a gente proporciona isso, o passeio é tipo um piquenique**. (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora realizada em 24/5/2024).
> Diretora adjunta: **E eles amam esse passeio**. (Diretora adjunta, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).
> Diretora: **É, eles adoram.** (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora realizada em 24/5/2024).

O depoimento também indica que o passeio à praia é um momento em família, no qual as crianças só participam se os pais também forem.

O aviso sobre as inscrições para esse passeio no ano de 2024 ocorreu por meio de mensagens de áudio no grupo de pais no *WhatsApp*. Nesse mesmo canal, foram compartilhadas respostas às dúvidas dos pais sobre a ação. Segundo as informações divulgadas, além das crianças, era permitida a inscrição de até dois adultos responsáveis e irmãos.

O passeio à praia foi marcado para às 8h do dia 29 de novembro, em uma sexta-feira. Ao chegar ao CMEI por volta das 7h30min, notei um expressivo número de crianças e familiares (pais, mães, responsáveis e irmãos) reunidos no hall de entrada, aguardando o horário de partida para a praia. Todos vestiam trajes de banho e alguns transportavam mochilas, isopor e brinquedos como baldes, pás e bolas.

Figura 41 – Passeio à praia: a espera do ônibus

Fonte: Acervo da autora (2024).

No hall de entrada, duas auxiliares registravam o nome dos familiares e crianças que chegavam. Essa lista organizaria a distribuição do lanche. Estiveram presentes no passeio aproximadamente 150 (cento e cinquenta) pessoas, entre crianças e famílias, além das profissionais. O translado à praia foi realizado em três ônibus: dois deles destinados exclusivamente às famílias das crianças, acompanhados pela diretora e pela diretora adjunta do CMEI, respectivamente, enquanto o terceiro transportou as funcionárias do CMEI e alguns familiares. O ônibus sai aproximadamente às 8h30min com destino à praia.

Ao chegarem à praia, familiares e crianças se dispersaram na barreira de corais. A diretora providenciou duas barracas como ponto de apoio para a distribuição do lanche, que consistia em frutas (maçã e banana) e biscoitos.

Figura 42 – Passeio à praia: famílias e crianças

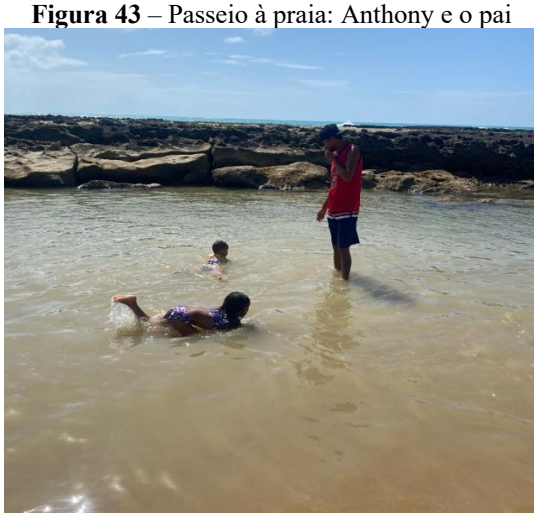
Fonte: Acervo da autora (2024).

Notei que durante o passeio não houve muitas interações entre professoras e famílias, inclusive algumas professoras de referência não estiveram presentes. Uma das professoras dedicou-se a tirar fotografias com os familiares e as crianças de sua turma. A diretora buscou conversar com alguns pais, mas também desfrutou do momento com os profissionais do CMEI, entrando no mar e registrando fotos com eles e com as crianças.

Direcionando o olhar para o agrupamento do Maternal IA, estiveram presentes no passeio quatro crianças e seus respectivos familiares: Isa [2/10], acompanhada por sua mãe e irmãos; Heloíse [2a/5m], com sua mãe; Anthony [2a/1m], com seu pai, mãe e duas irmãs; e Miriam [2a], com sua mãe e outro adulto. Durante o tempo de permanência na praia, a professora e as famílias do Maternal IA interagem pouco. Além disso, apenas a auxiliar de sala e a professora do período matutino estiveram presentes no passeio.

Acompanhando Anthony na praia, percebi que ele estava sempre perto do pai e das irmãs, enquanto sua mãe os observava na areia, junto com outras mães, indo ao mar em alguns momentos. Ao me aproximar de Anthony na barreira de corais, ele me mostrou peixinhos que sua mãe havia encontrado no mar e colocado em um copo. Quando aceno que vou embora, ele disse: "*Tia, a água é ruim"* (Anthony, [2/1]). Perguntei se a água estava ruim, e o pai respondeu: "*A água salgada, ele acostumado com água doce do chuveiro, estranhou"* (Pai de Anthony). O pai acrescentou: "*A água é como um brinquedo para eles, mais do que um brinquedo"* (Pai de Anthony). Ao final do passeio, a mãe de Anthony Janailma, me contou sobre a resistência do filho em ir embora, que chorava para permanecer no mar e pegar mais peixinhos.

Figura 43 – Passeio à praia: Anthony e o pai



Fonte: Acervo da autora (2024).

Observo Miriam na barreira de corais com a pessoa que fazia companhia à sua mãe no passeio (outra mulher). Em seguida, vi Miriam brincando sozinha na areia da praia, enquanto sua mãe a observava de longe, permanecendo fora da água.

Heloíse também brincava na areia, ora sozinha sob o olhar atento de sua mãe Noelia, ora interagindo com ela. Comentei com Heloíse sobre o biquíni novo, ela havia compartilhado no dia anterior a notícia que a sua mãe tinha comprado. A mãe então pediu que Heloíse me mostrasse o biquíni, o que a menina fez com alegria, afirmando que era lindo, assim como a touca da cabeça. Perguntei à mãe se ela havia faltado ao trabalho (já que nas atividades anteriores do CMEI, a avó era quem geralmente acompanhava Heloíse), a mãe então comentou que sim, que pediu para faltar no trabalho, pois sua mãe [a avó da criança] não pôde acompanhar a neta ao passeio, pois havia saído pela manhã para tratar da matrícula da sua irmã.

Observo Iracilda mãe de Isa procurando um lugar com sombra, ao lado de seu bebê de seis meses. Seus outros três filhos estavam por perto para lanchar. Após algum tempo, a mãe também entra no mar com as crianças, brinca com os filhos, enquanto seu bebê permanece sempre no colo. Observo ainda a mãe também tirar algumas fotografias no mar. Ao final do passeio, aproximei-me de Iracilda e me apresentei como a pesquisadora que havia entrado em contato para a realização da entrevista. Então, ela me informou que ficaria mais tempo no local, pois sua mãe havia acabado de chegar à praia, e, assim, ela e os filhos não retornariam de ônibus conosco.

Às 10h58min, começa a organização para o retorno. Nesse momento, duas professoras chegaram com quentinhas para serem distribuídas entre as crianças e as famílias. O momento do retorno envolveu a organização dos pertences, o embarque nos ônibus e a formação de uma

fila para a distribuição das quentinhas, que estavam armazenadas em um depósito. As refeições foram consumidas durante a viagem de volta, e alguns acabaram levando as quentinhas para serem consumidas em casa. Nas quentinhas continha arroz, cenoura, fígado e feijão. Sobraram algumas, que foram distribuídas entre os familiares nos três ônibus.

Figura 44 – Passeio à praia: distribuição de quentinhas

Fonte: Acervo da autora (2024).

Observo ainda que no momento do retorno, além da mãe de Isa, outros pais permanecem na praia. No entanto, não observei controle dos profissionais do CMEI em relação a quem permaneceria na praia ou retornaria de ônibus.

Percebi também que, no trajeto de volta, os dois ônibus que transportavam apenas os familiares não foram acompanhados por profissionais do CMEI. Acompanho um desses ônibus na busca de capturar diálogos entre as famílias sobre o passeio, no entanto, devido ao cansaço, o silêncio tomou conta do ônibus. O motorista do ônibus me perguntou se eu era professora do CMEI e solicitou que eu alertasse os pais sobre o perigo de as crianças colocarem partes do corpo nas janelas.

Na saída da praia, a diretora instruiu os motoristas dos três ônibus a pararem nos pontos solicitados pelos pais durante o trajeto. Nesse retorno, alguns familiares me pediram ajuda para comunicar seus pontos de parada ao motorista. Como eu estava sentada na frente, acompanhando a volta, busquei intermediar a comunicação.

O passeio à praia foi um momento muito apreciado pelas famílias, com grande participação destas. No entanto, os diálogos com as profissionais do CMEI, especialmente professoras e auxiliares, são restritos. Em contrapartida, o passeio revela ser um

importante momento de interação entre pais e filhos, como observado nas interações entre Anthony e seu pai, Heloíse e sua mãe Noelia, Isa e sua mãe Iracila, e Miriam e a sua mãe. Além disso, o passeio apresenta-se como uma prática em potencial para as crianças, permite a aproximação com o mar, algo relevante em virtude de o CMEI estar localizado em uma cidade litorânea, e possibilita que as crianças vivenciem experiências que vão além daquelas do cotidiano no CMEI.

6.5.6 Reunião de apresentação do portfólio

Em 2024, a apresentação do portfólio foi a última ação organizada pelo CMEI para receber as famílias. A seguir, apresento concepções em torno do portfólio, sua compreensão e sistematização no CMEI campo de pesquisa, e, por fim, descrevo como ocorre sua apresentação às famílias.

O Art. 31, inciso I da LDB (Lei nº 12.796/13) (Brasil, 1996) estabelece que a avaliação dessa etapa educacional ocorre "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". O inciso V do mesmo artigo, aponta a "expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança". Esses dois incisos, portanto, preveem que o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças devem ser atestados por meio de documentação, em sintonia com o objetivo da educação infantil, que é promover o desenvolvimento integral das crianças.

O art. 10 das DCNEI (Brasil, 2009a) estabelece que as instituições de educação infantil precisam criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Para isso, deve ser garantindo: a observação crítica e criativa de seus fazeres, brincadeiras e interações; a partir do uso de múltiplos registros, como relatórios, fotografias e desenhos; assegurando a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças por meio de estratégias adequadas nos diferentes momentos de transição por elas vividos; além disso, é pontuado a organização de documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças. Essa última diretriz assegura que os registros dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na instituição devem ser compartilhados com as famílias, conforme já destacado na seção III desta tese.

No contexto da rede de educação infantil de Maceió, essas diretrizes legais sobre a avaliação e a documentação são reforçadas em dois documentos importantes: as Orientações Curriculares de Educação Infantil de Maceió (Maceió, 2015a) e o Referencial Curricular de Educação Infantil de Maceió (Maceió, 2020).

As Orientações Curriculares da rede apontam a documentação como parte essencial de uma proposta pedagógica alimentada pela observação, registros e análises dos acontecimentos cotidianos vividos e planejados com as crianças, funcionando também como um canal de comunicação com as famílias (Haddad, 2015).

O Referencial Curricular destaca o registro como um instrumento para o professor acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ele sugere o uso de múltiplos instrumentos para esse registro, como o portfólio, o relatório individual da criança e o parecer descritivo, entre outros. O documento também traz orientações da CGEI da Semed de Maceió para a realização de dois encontros com as famílias para a socialização do processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança (Maceió, 2020).

O primeiro encontro deve ocorrer ao final dos primeiros 100 dias letivos, com a finalidade de apresentar o portfólio coletivo das crianças, permitindo que as famílias conheçam, analisem e apreciem esse registro de cada grupo. O segundo momento acontece ao final dos 200 dias letivos, quando o portfólio deve ser atualizado com experiências complementares aos 100 dias iniciais, e devem ainda serem apresentados o relatório individual da criança e o parecer descritivo. Esses registros, segundo o documento, podem serem entregues às famílias, em formato impresso ou em mídia digital. É importante ressaltar que, o Referencial também concede autonomia a cada instituição para organizar essa socialização da forma que melhor se adeque às necessidades de sua comunidade escolar (Maceió, 2020).

No CMEI, a elaboração do portfólio das crianças é um processo guiado pelas diretrizes descritas dos documentos orientadores da rede municipal de Maceió e da Semed, com especial atenção às orientações da CGEI. Este trabalho começa logo nos primeiros dias do ano letivo, assim que as crianças ingressam na instituição.

Segundo a equipe gestora, o portfólio apresenta relatos detalhados das experiências vividas pelas crianças ao longo de todo o ano, contemplando seu início, desenvolvimento e finalização. Esse registro ainda é construído com a combinação de relatos escritos com imagens fotográficas, que juntos ilustram os percursos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em cada ação e projeto proposto.

A construção do portfólio é um esforço conjunto das duas professoras responsáveis pelo grupo de crianças que tem funcionamento em jornada de tempo integral. Elas são responsáveis por selecionar o conteúdo que será incluído, priorizando as ações com maior engajamento e participação das crianças, e por definir a estrutura estética do documento. É importante ressaltar que o portfólio é um documento coletivo do agrupamento de crianças. Após sua organização, ele é entregue à equipe gestora do CMEI para apreciação e sugestões.

Todo o processo de construção do documento ocorre ao longo do ano. Ao final do ano letivo, essa ação pedagógica culmina em uma reunião com as famílias, onde o portfólio é socializado. Essa estratégia tem como objetivo possibilitar que os pais tenham acesso e conhecimento sobre as experiências vivenciadas pelas crianças no CMEI durante aquele ano. Vale destacar que, diferente da orientação da CGEI, que prevê dois encontros, no CMEI a apresentação às famílias acontecia apenas ao final do ano.

A apresentação do portfólio às famílias segue uma sistemática organizada por agrupamento de crianças. A professora de cada turma fica encarregada de preparar um slide que é então exibido por meio de *datashow ou TV* para os pais e responsáveis. Além disso, o portfólio é impresso e apresentado para os pais, logo depois, é arquivado na instituição.

Antes de adentrar na reunião de apresentação deste documento em 2024, é relevante destacar os depoimentos da equipe gestora e das famílias, colhidos em entrevista e no grupo focal, sobre experiências anteriores com essa apresentação. Na entrevista, a equipe gestora relatou que essa reunião é um momento particularmente interessante, especialmente devido aos relatos compartilhados pelos pais durante o encontro.

> A gente apresenta o portfólio e os pais participam da apresentação dos portfólios, a gente mostra a eles, cada professor, mostra o seu trabalho ao grupo de pais. **É uma reunião, assim, muito interessante porque a gente colhe depoimentos de pais que não sabiam o que era uma educação infantil. E hoje vê o desenvolvimento do filho dele.** (Diretora Anna, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).
>
> E com o portfólio, eles conseguem compreender mais, que eles estão vendo, né? Tudo o que foi trabalhado durante o ano. E **no final, com o portfólio, eles conseguem compreender o trabalho da gente.** Aí eu acho isso importante! (Diretora adjunta, entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

A equipe não só valoriza a reunião de apresentação do portfólio como um momento para que os pais compreendam o trabalho pedagógico da instituição com as crianças, mas também relata que o documento, de fato, consegue comunicar o desenvolvimento da criança no contexto do CMEI.

No grupo focal, realizado com a equipe do CMEI um dia antes da reunião de apresentação do portfólio de 2024, a diretora Anna compartilhou o conteúdo de um dos depoimentos dos pais, dado em uma reunião de apresentação do portfólio em anos anteriores.

> **Já tivemos nos anos anteriores, experiências riquíssimas na apresentação do portfólio. De mães que até choraram quando viram a apresentação, porque não sabiam a real função da educação infantil.** E elas entenderam... teve uma mãe que a criança chegou no segundo período, foi quando ela veio entender o que era. **E ela disse assim**, **relatou para a gente que se arrependeu das vezes que ela não mandava a filha para o CMEI, porque às vezes ela estava cansada, às vezes estava ocupada e não ia levar. E se arrependeu, porque ela não tinha entendido a nossa proposta.** No último dia que a filha estava lá com a gente, foi que ela veio entender a proposta, né? E veio se lamentar, porque não havia feito isso. Então assim, as poucas pessoas que vão, elas sempre voltam no outro ano, porque elas entendem que aquilo é importante. (Diretora Anna, GF realizado em 16/12/2024).

O relato mostra que o encontro de apresentação do portfólio proporciona diálogos ricos com os pais, como no exemplo de uma mãe que, devido à falta de entendimento sobre a função da educação infantil, sua filha acabava faltando alguns dias no CMEI. Contudo, ao participar da reunião de apresentação do portfólio, a mãe expressou arrependimento pela baixa frequência da filha na instituição. Essa experiência, em particular, demonstra que a participação nessas reuniões pode transformar a percepção dos pais sobre a importância da frequência e participação dos filhos na instituição.

Além disso, o depoimento da diretora Anna, sugere que esses encontros promovem a valorização do trabalho da instituição pelos pais, e que "*as poucas pessoas que vão, elas sempre voltam no outro ano, porque elas entendem que aquilo é importante*", o que sublinha o potencial do portfólio em engajar as famílias nesse tipo de encontro.

Ainda no grupo focal, a diretora adjunta informou que a estratégia de realizar esse evento apenas no final do ano será revista pela equipe do CMEI para o próximo ano (em 2025), conforme o depoimento a seguir:

> **Então, a gente trabalhava assim, até o final do ano. Em 2025, a gente vai tentar fazer, tentar não, vai ter que dar certo, fazer por bimestre, né?** Porque a cada bimestre… se o primeiro ele perdeu, mas no segundo ele vai, então no terceiro e quarto ele vai, né? Então, a gente está querendo essa proposta, e é uma proposta da Semed também, de mostrar não só no final do ano, né? **Que a gente tem um ano todo que a gente trabalha com bimestres, projetos, tantas coisas, tanto evento que a gente faz durante o ano com eles, e ele não tem esse conhecimento** [as famílias]. Então, **a gente vai tentar mobilizar os pais para que eles venham para o bimestre, né?** Não tem como a gente fazer mensalmente com o projeto, vamos dizer assim, impresso. Mas poderia, sim, ser feito slide, e a gente também tem esse problema de... vamos dizer, do material, assim… uma televisão que pegue o computador, que a gente consiga fazer esse trabalho. **Mas, assim, a gente está com esse projeto agora, né? [...]** Pelo menos, para que ele tenha esse conhecimento, né? [os pais], de que não chegue só no último dia, no último dia do ano letivo, para ela ter o conhecimento e

> falar: “Poxa, me arrependi porque não trouxe minha filha mais vezes!”. **Então, eu acho que fica até melhor e mais saudável para os professores, não ficar quebrando a cabeça o tempo todo, meu Deus, eu falei tanto com essa mãe, eu pedi tanto para essa mãe ajeitar isso e não deu retorno. E, pelo menos assim, a gente tenta fazer, né? Com que eles consigam ouvir mais e entender a proposta da educação.** (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

O relato mostra um desejo de mudança na periodicidade da apresentação do portfólio para as famílias, possibilitando que os pais acompanhem de forma mais contínua o desenvolvimento das crianças ao longo do ano. Além disso, revela que a equipe do CMEI compreende e tem consciência da importância dessas reuniões ou ainda do acesso dos pais a esse documento, que se apresenta como instrumento de comunicação, possibilitando para os pais a ampliação do conhecimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança na instituição.

Vale ressaltar que, embora o depoimento da diretora adjunta sobre mudanças na apresentação do portfólio baseie-se em uma orientação da Semed para mais encontros, essa estratégia específica se associou a um momento de reflexão no grupo focal entre a equipe de profissionais. A equipe, apontou reconsiderações sobre a participação dos pais no CMEI (conforme item 5.4) e apresentou algumas proposições de mudanças na prática, no que toca à relação com as famílias e a comunicação com elas sobre os fazeres das crianças na instituição.

Na entrevista com as famílias apenas uma mãe destaca comentários sobre a reunião da apresentação do portfólio, tendo em vista que, cinco delas vivenciavam o primeiro ano de ingresso dos filhos no CMEI, não conhecendo essa ação, que até 2024 acontecia apenas no final do ano no CMEI:

> E quando chega assim no final do ano, sempre eles fazem, acho que é reunião com a família de cada turma, **pra poder mostrar o que a criança aprendeu durante aquele ano**. **E é muito legal!** (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Segundo o relato da mãe, a reunião de apresentação do portfólio é um espaço dedicado para a apresentação das aprendizagens das crianças durante o ano, reforçando o que a equipe gestora apontou, um encontro em que os pais “conhecem” as experiências vividas pelas crianças no CMEI e entendem a “função da educação infantil”. O contentamento da mãe com sua participação evidencia ainda que essas reuniões geram uma experiência positiva, com potencial de satisfação para os pais.

Em 2024, a reunião de apresentação do portfólio e o encerramento do ano letivo com as crianças foram agendados para o mesmo dia, 17/dezembro, terça-feira. Para as crianças matriculadas no período matutino, o encerramento teria como início às 7h30min, seguido pela

reunião de apresentação do portfólio para os pais às 10h, tendo finalização às 10h30min. Já as crianças do período vespertino, o encerramento foi agendado para às 13h30min, e a reunião de apresentação portfólio para os pais às 15h30min com finalização às 16h.

A seguir, apresento a reunião de apresentação do portfólio realizada no período matutinho, visto que esse foi o horário programado para os pais das crianças do Maternal IA.

Quando chego ao CMEI, observo que seu espaço contava com uma decoração natalina para este dia, no pátio coberto, por exemplo, tinha pisca-pisca, festão metalizado e outros. Havia ainda uma mesa organizada com comes e bebes, já que também se tratava do encerramento do ano letivo com as crianças. A sala do Maternal IA, especificamente, estava organizada com cadeiras em círculo e contava com um monitor. Acredito que essa disposição visava à apresentação do portfólio para as famílias, conforme imagem abaixo:

Figura 45 – Organização da turma do Maternal IA para a amostra do Portfólio

Fonte: Acervo da autora (2024).

Por volta das 9h45min, alguns familiares (em sua grande maioria mães) chegam ao CMEI, se acomodaram no pátio coberto e lancharam junto com as crianças, que nesse momento, estavam lanchando. Perto das 10h, outras atividades realizadas com as crianças tivera, início, como a chegada do Papai Noel, fotos individuais e a entrega de lembrancinhas. Enquanto isso, a diretora adjunta organizava uma mesa no hall de entrada para expor os portfólios impressos dos grupos de crianças. Ela, juntamente com uma professora, convidou os poucos familiares presentes a visualizarem os portfólios. Vale destacar que, do Maternal IA estiverem presentes nesse encontro, 7 mães, e 4 delas os filhos utilizavam o transporte escolar.

Figura 46 – Amostra de Portfólios

Fonte: Acervo da autora (2024).

Nesse momento, presenciei comentários de algumas mães sobre a demora, sinalizando que precisavam voltar para casa. Uma delas comentou que ainda bem que não havia colocado a carne no fogo, pois teria queimado; outra relatou que precisaria retornar para casa para acordar a filha para ir à escola à tarde e preparar o seu almoço. Esses comentários podem ser justificados em virtude do horário avançado (mais de 10h) e a reunião para apresentação do portfólio não ter sido iniciada, ou ainda, o convite enviado às famílias contemplava o horário de início e término desse encontro, manhã das 10h às10h30min.

Após a entrega das lembrancinhas para as crianças e a fotografia individual com o Papai Noel, a diretora do CMEI comentou no microfone que a criança que já havia recebido a lembrancinha e a mãe que se encontrava presente no CMEI já poderia levar a criança para casa. Assim, as crianças em que os pais estavam presentes foram embora, e o evento se encerrou com a chegada da van para o transporte das demais crianças.

A apresentação do portfólio, que idealmente deveria ter ocorrido em sala e por grupos de crianças com as respectivas professoras, foi atravessada pela festividade de encerramento com as crianças. Embora a equipe do CMEI valorize a reunião de apresentação do portfólio às famílias, a sobreposição de mais de uma atividade no mesmo dia, em 2024, prejudicou a qualidade desse momento. Consequentemente, o encontro não cumpriu o objetivo da apresentação do portfólio. Além disso, houve um desencontro de informações entre os objetivos apresentados no convite quanto aos horários definidos, que foi usado apenas para a festa de encerramento, enfraquecendo o segundo momento.

Cabe ressaltar ainda que o portfólio é compreendido no CMEI como uma possibilidade em potencial de comunicar as ações pedagógicas e despertar nos pais a satisfação de

perceberem o desenvolvimento e progresso dos filhos no contexto do CMEI, o que revela que grandes passos já foram dados, pois, de fato, os portfólios são construídos, e em outros momentos chegaram até as famílias. Contudo, em 2024 especificamente, a sistematização de sua apresentação para os pais não aconteceu, o que levanta reflexões sobre os motivos do CMEI sobrepor as atividades com objetivos diferentes para o mesmo momento, seria a falta de espaço no calendário, a ausência de carga horária?

Desse modo, revela-se a importância da organização de tempos e espaços para que esse momento de fato com as famílias possa acontecer e sejam garantidos todos os anos.

Esse grupo temático levanta ainda duas questões. A primeira questão diz respeito aos dias e horários das ações que envolvem a participação das famílias. As quatro atividades que contaram com a presença dos pais ocorreram em dias da semana (terça-feira, quarta-feira e sexta-feira) e horários estabelecidos, definidos pela equipe do CMEI para o início da manhã ou da tarde. A não consulta ou opções de dias e horários para as famílias, tende a dificultar a participação de algumas delas, pois, como as mães apontaram na entrevista, os dias e horários, por vezes, são incompatíveis com suas jornadas de trabalho. A segunda questão refere-se à realização de atividades conjuntas no mesmo dia, como as duas reuniões de pais e a apresentação do portfólio, que incluíram diferentes objetivos. Essa prática pode enfraquecer alguns dos propósitos dos encontros.

6.6 TRANSPORTE ESCOLAR (A VAN)

A Constituição Federal de 1988 não só garante o direito à educação, como também assegura condições materiais para sua efetivação. A Emenda Constitucional nº 59/2009 reforça esse compromisso, estendendo a todas as etapas da educação básica o direito ao "atendimento ao educando, [...] por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (Brasil, 1988, art. 208 - inciso VII).

O compromisso do Estado em garantir o direito à educação por meio de programas suplementares, como o transporte escolar, foi consolidado também em legislações. A Lei nº 12.796/13 inclui na LDB - Lei nº 9.394/96 esse direito, e mais recentemente, a Lei nº 14.862/24 que altera o texto da LDB - Lei nº 9.394/96, afirma a incumbência do município em "assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal" (Brasil, 1996, art. XI – inciso VI). Dessa forma, o transporte escolar é um direito garantido por lei, e sua execução é

responsabilidade principal dos municípios, conforme previsto na LDB e suas posteriores alterações.

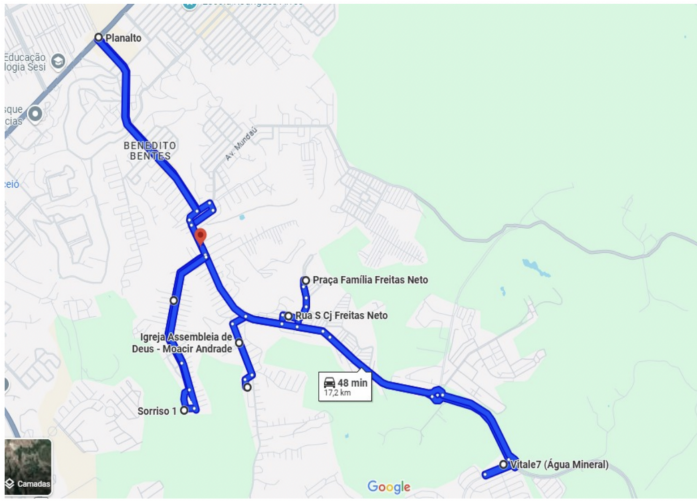
Nesse contexto, este tópico aborda o transporte escolar no CMEI Aventuras no Quintal. O serviço é oferecido pela Semed de Maceió, por meio de uma empresa terceirizada, e consiste em uma van que inclui motorista e uma monitora escolar, responsável por acompanhar o percurso e auxiliar as crianças no embarque e desembarque.

Conforme dados da entrevista com a equipe gestora, aproximadamente 50% das 154 crianças matriculadas no CMEI utilizam o transporte escolar e 20% delas não o utilizam pelo motivo de não ter o transporte disponível para todas as localidades de residência das crianças. As crianças que utilizam o transporte residem em diversos conjuntos habitacionais do bairro Benedito Bentes, como: Moacir Andrade, Aprígio Vilela, Caetés e Cidade Sorriso I e II.

A distribuição de vagas no transporte escolar é determinada pela sua rota pré-estabelecida, o que significa que apenas crianças residentes nesse percurso têm acesso à van. A equipe gestora afirma, ainda, que durante o processo de matrícula, os pais frequentemente questionam sobre a disponibilidade do transporte escolar em determinados conjuntos do bairro. Caso não haja disponibilidade, muitos pais optam por não matricular a criança.

Com base no roteiro de percurso fornecido pela Semed, a van escolar percorre aproximadamente 17,2 km, realizando 14 paradas, em um tempo de até 48 minutos. O trajeto está ilustrado na imagem a seguir:

Figura 47 – Percurso realizado pelo transporte escolar do CMEI Aventuras no Quintal



Fonte: Semed, Maceió-AL (2024).

Segundo a equipe gestora, as paradas da rota do transporte escolar são definidas entre o motorista e a monitora escolar, que é ex-moradora do bairro, e conhecida por alguns familiares. No entanto, segundo relatos dessa equipe, a escolha dessas paradas frequentemente gera conflitos entre os familiares das crianças, que defendem a localização da parada mais próxima de suas respectivas residências. Outro tipo de conflito relatado refere-se à vaga no transporte. Por ser uma van, o veículo não comporta todas as crianças do CMEI que desejam utilizar o transporte, além de que transporta um número superior à sua capacidade ideal. Sobre essa questão, há rumores por parte dos profissionais da instituição sobre a chegada de um ônibus para substituir a van. No entanto, durante o ano de 2024, essa substituição não foi concretizada.

A equipe gestora esclareceu em entrevista que, embora o direito à van escolar seja garantido, existem regras específicas para que as famílias possam usufruir desse serviço. Dentre elas, destacam-se: pontualidade nos horários de embarque e desembarque das crianças, o que implica que os pais estejam nos pontos estabelecidos em horário determinado; não é permitida a entrega da criança a outras crianças; e caso o responsável não esteja no ponto estabelecido de desembarque, a criança retorna ao CMEI com o transporte. Caso uma das regras não seja cumprida, a utilização da van é descontinuada por tempo determinado.

Conforme já descrito no grupo temático “Comunicação” (item 5.4), a monitora escolar mantém um grupo no aplicativo do *WhatsApp* com os pais das crianças que utilizam o transporte. Nesse grupo, são repassadas informações como os horários e a rota, facilitando o acompanhamento por parte dos responsáveis das crianças.

Vale mencionar que, com a finalização da rota e a entrega de todas as crianças em seus respectivos pontos no período vespertino, a monitora escolar informa a gestão que todas as crianças foram entregues. Após essa confirmação, os funcionários do CMEI são liberados (auxiliares de sala, apoios e colaboradores) e o portão é fechado. Eles aguardam essa confirmação pois, caso alguma criança não seja entregue à família, ela retorna ao CMEI no transporte e as profissionais do CMEI buscam entrar em contato com os pais. Em 2024, esse tipo de situação não ocorreu.

Observou-se, ainda, em novembro de 2024, a interrupção do transporte escolar para as crianças por dois dias consecutivos. Esse fato ocorreu devido ao não repasse do pagamento da Prefeitura Municipal de Maceió à empresa terceirizada. Nesses dias, algumas crianças foram ao CMEI acompanhadas pelos pais, enquanto outras não frequentaram a instituição. Embora a política preveja o transporte escolar para garantir o direito do acesso das crianças à instituição, ela se mostra pouco responsiva. O não pagamento à empresa prestadora do serviço, por

exemplo, resulta na interrupção do transporte, o que impede a concretização do direito de acesso das crianças.

Direcionando o olhar para o Maternal IA, importa mencionar uma vez mais que, das 16 crianças matriculadas, incialmente no grupo, no momento da entrada, 7 eram acompanhadas por seus responsáveis e 9 faziam uso do transporte escolar, enquanto no momento da saída, 10 delas utilizavam o transporte para o retorno para casa.

Foram observadas na turma do Maternal IA situações em que o transporte escolar gerou descontentamento entre os pais. Um exemplo disso ocorreu quando a van passou mais cedo do que o habitual e as crianças não se encontravam no local, o que fez com que os pais se deslocassem até o CMEI para levar seus filhos. Em uma dessas ocasiões, uma mãe enviou uma mensagem à professora de referência para questionar o ocorrido. A professora, por sua vez, comentou não ter respondido à mensagem por não ter como mediar situações relacionadas ao transporte.

Entre as nove mães que participaram da entrevista, cinco tinham filhos(as) que faziam uso do transporte escolar. Dessas, três relataram que eram responsáveis por levar e buscar as crianças no ponto da van. As outras duas informaram que dividiam essa tarefa com outra pessoa, uma com um filho de 17 (dezessete) anos e a outra com a sobrinha.

Ao serem indagadas sobre como eram repassadas as informações do transporte escolar, as mães comentaram que as recebiam pelo grupo de *WhatsApp*. Duas delas, especificamente, comentaram sobre o tipo de informações veiculadas nesse grupo.

> Que não pode dar lanche para o menino para comer na van. Para ele não arengar com os outros, que não pode, né? Não deixar o menino sem blusa na van, até aqui no CMEI, não pode mandar sem blusa. E botar o nome nas bolsas, o nome dos meninos, porque são muitas crianças, pra não se perder. Pronto, só isso! (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

> Só quando ele fica arengando dentro da van, né? Bate nos meninos, depois ela passa pra mim. Ou então quando não vai ter aula, que eu não vejo o celular, e elas passam também. **Não vai ter aula**! (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).

O conteúdo das informações compartilhadas, segundo os dois depoimentos, está diretamente associado às experiências vividas por essas mães no uso do transporte escolar por seus filhos. Isso inclui situações como a chegada da criança ao CMEI sem blusa, em que a professora busca entender o ocorrido com envio de mensagens pelo *WhatsApp* para mãe, ou quando a criança vivencia conflitos com outras crianças. Além disso, as informações

compartilhadas dizem respeito à interrupção de atividades do CMEI, que também são repassadas no grupo de pais que utilizam a van, e a não ingestão de alimentos durante o transporte. Sobre a interrupção de atividades esse assunto será explorado no tópico 6.9 (interrupção de atividades).

Ao serem indagadas sobre a quem recorrem para dúvidas e questões referentes ao transporte escolar, as cinco mães cujos filhos utilizavam o serviço relataram buscar informações diretamente com a monitora do transporte. Uma das mães mencionou, adicionalmente, que em situações em que a van quebra, ela procura a diretora ou a diretora adjunta do CMEI.

Ao serem perguntadas se há regras para o uso do transporte escolar, Erica, mãe de Davi e Vivi, mãe de Kauã, demonstraram desconhecimento das regras.

> Ela não me repassou não! (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).

> Não. Nunca ninguém passou não, pra mim não! (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada 03/12/2024).

Janailma, mãe de Anthony, destacou o conhecimento de uma das regras, comentando que a não utilização do transporte por determinado período implicaria na perda da vaga pela criança.

> Tem. Se não ficar trazendo o menino... No caso, o Anthony vem na van, e passa um bom tempo sem utilizar a van, aí eu fico trazendo ele, pronto ali você vai perder a vaga na van. No caso, então, eu não preciso que ele venha na van, tenho perna pra trazer, aí já bota outro menino que tá precisando. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

Iracilda, mãe de Isa, por sua vez, apesar de afirmar que não conhecia as regras, mencionou que não era permitido comer na van e nem levar brinquedos ou massinha de modelar.

> Não! Que eu saiba não. A única coisa que, de regra, é a comida. Não pode comer dentro da van. E o negócio de brinquedo. Porque, às vezes, perdem o brinquedo lá, ou a pessoa troca, com outra criança. Aí, tem pais que é muito bravinho, aí acha que a outra criança levou. Aí, proíbe negócio de brinquedo. E massinha também. Porque, quando levam a massinha da escola pra casa, eles querem pegar na van e ficam melecando, colando nos bancos. Aí acaba sujando a van. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada 04/12/2024).

Os depoimentos indicam que nem todas as mães conhecem as regras de uso da van, expostas pela equipe gestora.

No grupo focal realizado com as profissionais do CMEI, comentei sobre a relação com as famílias das crianças que utilizavam o transporte escolar, questionando se haveria do ponto

de vista das profissionais, diferenças no que toca à escuta, ao contato e à aproximação, bem como sobre como ocorriam as interações com essas famílias. Eis a opinião da diretora do CMEI:

> É muito relativo, né? Porque, assim, tem umas mães que, **mesmo mandando as crianças na van, elas estão sempre conosco**. Vou citar um exemplo aqui da Janailma. A Janailma, os meninos dela vão de van, mas se eu precisar dela, é só dar um alozinho, ela vai bater no CMEI, do jeito que ela estiver em casa, de pés descalços, do jeito que for, ela chega lá no CMEI a qualquer momento. Mas tem outras que, mesmo que a criança não vá de van, é difícil a gente conversar com ela. Tem mães que, como já foi colocado, que jogam a criança e vão embora. A gente tem uma mãe que já foi até a estagiária nossa e outro dia saí correndo atrás dela para conversar com ela. "-Não, eu estou com pressa, que eu estou trabalhando". Eu disse: mas mãe, a gente precisa falar sobre o seu filho. Aí ela colocou assim, "-Vocês mudaram meu filho de sala e nem me avisaram". Eu disse: Como é que eu posso avisar? Se eu mando recado, você não vem. Eu precisei correr atrás de você para poder sentar e conversar. A gente não quer falar mal do seu filho, a gente quer entender, a gente quer trabalhar melhor, a gente quer junto ver o que está acontecendo. Mas, às vezes, **eles têm medo de conversar com a gente**. Acha que a gente vai lá só para brigar, para reclamar do filho dela, porque está acontecendo alguma coisa. Então, é muito relativo. **Mas afasta um pouco, afasta**, porque alguns já se aproveitam de ter a van e já não vão. (Diretora Anna, GF realizado em 16/12/2024).

A diretora do CMEI aponta que o transporte escolar não é a principal barreira para o distanciamento da família, visto que mesmo mães cujos filhos não utilizam a van apresentam um contato distante. Ela ilustra essa perspectiva com dois exemplos: Janailma, que, mesmo usando o transporte, é presente no CMEI; e uma ex-estagiária e mãe de uma criança que, apesar da presença física, há dificuldades para o estabelecimento de diálogos. O depoimento ainda destaca o empenho da diretora em conversar com essa mãe para obter mais informações sobre a criança para reflexões e melhoria do trabalho realizado na instituição.

Chama atenção, ainda na fala, o medo dos pais em conversarem com os profissionais do CMEI, por acreditarem que serão julgados ou responsabilizados pelo comportamento dos filhos/as, o que os leva a evitar o contato com as profissionais da instituição.

A fala da auxiliar de sala Thay reforça o comentário da diretora Anna de que o transporte escolar não é o principal fator de afastamento dos pais. Comenta ainda que esse afastamento está atrelado à percepção de participação de cada família.

> Como a Anna falou, eu acredito que seja relativo. **Eu acho que quando a mãe não faz tanta questão de se fazer presente da vida do filho na creche, ela só se aproveita da distância e do comodismo que a Van possibilita**. **Mas quando a mãe quer se fazer presente** como a Janailma, que a Anna citou, independente do filho ir de van ou não, **ela vai se mostrar disposta a fazer parte**. (Auxiliar de sala Thay, GF realizado em 16/12/2024).

A professora de referência das crianças também acredita que o transporte escolar não é o único fator que contribui para o afastamento das famílias no CMEI, apesar de considerá-lo como elemento que ocasiona o distanciamento com as famílias. Conforme comentário abaixo:

> [...] **eu vejo que distanciam um pouco essa questão do transporte**. Mas, assim, tem mães que realmente, as crianças vão na van, mas sempre estão presentes no CMEI. Algumas, não são todas, não é a maioria, mas tem algumas pontualmente que são presentes, e **sempre que a gente quer conversar, elas estão sempre dispostas, né?** Mesmo trabalhando, elas sempre dizem: "- Olha, eu vou estar trabalhando, mas tal dia, vou estar nesse horário disponível". E elas comparecem quando a gente necessita. **Mas a van realmente dá um distanciamento muito grande com as famílias**. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

A diretora adjunta, por sua vez, comenta sobre a dificuldade de contatar os pais daquelas crianças que utilizam o transporte, e compara com aqueles que diariamente vão ao CMEI, sinalizando os ganhos desses contatos diários. Enfatiza, ainda, a necessidade da presença dos pais para o trabalho da instituição bem como para compreender as reações e necessidades individuais das crianças.

> Eu acho que assim, é bom pela questão delas, desse transporte, **porque o ônibus que passa na região não é fácil pegar. É sempre lotado, não tem espaço, os piores ônibus de Maceió parecem que jogaram ali, naquela região**. **Mas… distancia sim, o contato**. Muitas vezes a Elaine [professora] pede para a gente chamar. Jeane chama fulano, chama sicrano. Não só a Elaine, como todo mundo. Eu preciso falar, eu preciso dar um recado, e a gente tem que estar implorando, ligando. Eu preciso de seu filho aqui. Eu preciso de você aqui com seu filho para a gente passar um recado. Às vezes é um recado simples, às vezes é um recado muito importante. **E assim, tem esse distanciamento, não estar diariamente, não tem comparação. Você está todos os dias conversando com uma pessoa, se alinhando, e uma pessoa que só vem no final do ano**, vamos dizer assim, ou no período festivo, e quer saber ali no dia de uma festa, quer saber da vida toda do seu filho, e você tem que dar atenção a 16 mães, né? Porque são 16 crianças no maternal I. Então, às vezes a gente marca uma reunião, chega duas horas depois querendo saber o assunto do começo da reunião. A gente tem que falar, peraí, agora você vai ter que parar um pouquinho, esperar a gente terminar essa reunião para a gente poder falar com você. E assim, é como se não tivesse tempo para atender às nossas necessidades. Mas tem sim essa dificuldade, né? Mas é o que a gente pode ter para hoje. A gente não pode ficar o tempo todo com eles lá, né? Infelizmente, a gente quer, a gente chama. Na primeira reunião, a primeira coisa que a Anna [diretora] fala: "- A gente precisa de vocês aqui para muitas coisas. Não vão pensar que é só a reclamação que a gente vai fazer, não. **A gente precisa, sim, de vocês para dar opinião, para reunião do conselho, para dizer o que tá acontecendo com a sua criança, o motivo daquele choro, por que tá chorando muito. Às vezes, chega segunda-feira, a criança, toda segunda-feira, chega chorando, né? E por quê? Qual o motivo? E às vezes é o barulho da casa do vizinho, é alguém que bebeu demais, gente de casa que passou do limite. E a gente precisa saber e a gente não tem esse acesso**. (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

Este depoimento não só evidencia a necessidade do transporte escolar para as crianças que o utilizam, em virtude da precariedade do transporte público oferecido no bairro, mas também ressalta a importância da presença dos pais no CMEI para diversas atividades, como reuniões do conselho, opinar sobre o trabalho da instituição e para compreender possíveis reações das crianças. O depoimento revela ainda um impasse, de um lado, a necessidades dos pais que usam o transporte, por outro lado, as demandas do CMEI que requerem a participação das famílias.

A fala da auxiliar de sala Deliane, reforça o comentário da diretora adjunta Jeane, sobre as dificuldades de contatos com os pais das crianças que utilizam o transporte escolar. Além disso, Deliane comenta que a ausência desses contatos, interfere no conhecimento das reações e necessidades das crianças apresentadas no CMEI, como exemplo disso, ilustra um caso de sonolência de uma das crianças, já discutido no item "Comunicação" (item 5.4) e "Regras Institucionais" (item 5.1).

> **Eu acho que boa parte dos pais, eu não conheço! Dos que vão na van, eu acho que 50% dos pais**, é que eu lembro de ter visto em algum momento no CMEI, entre festas ou renovação de matrícula, não sei. E eu tava lembrando do fato, já que a Jeane [diretora adjunta] citou essa questão, de que **a comunicação fica realmente bastante difícil**. Acontece coisas que a gente pode não entender com a criança, um dia chegou uma mãe lá, e tem uma das crianças, uma das meninas, ela dormia bastante, se prolongava o sono dela à tarde. Aí eu fui conversar com ela, por que ela dormia tanto, né? Aí a mãe falou que ela passava a noite brincando com os irmãos, e que ela dormia muito tarde. Aí eu vim entender o porquê, que às vezes a gente queria que ela acordasse para participar das coisas com os outros meninos. E até perdia alguns momentos, como lanche. Mas aí a gente já tem que olhar pelo lado da necessidade real da criança, de que ela realmente precisava daquele momento de sono, do sono que ela não tinha em casa, e que ela tirava no CMEI. (Auxiliar de sala Deliane, GF realizado em 16/12/2024).

Os depoimentos deste grupo temático indicam uma divisão de opiniões, algumas profissionais não veem o transporte escolar como o fator predominante para o afastamento das famílias, enquanto outras o consideram um contribuinte significativo para esse distanciamento.

O uso do transporte escolar, embora seja uma necessidade e um direito das crianças, revela um impasse, por gerar desafios para a comunicação diária e a participação das famílias nas demandas da instituição. Isso acontece porque a distância e a precariedade do transporte público no bairro dificultam a presença dos pais no CMEI. Cabe destacar ainda que a localização da instituição e a política do transporte público são exemplos de dimensões do exossistema, que afetam a relação com as famílias, por exemplo, dificuldades para sua presença física (Bronfenbrenner, 1996).

Embora o *WhatsApp* seja uma estratégia de comunicação importante com as famílias, conforme evidenciado em outros grupos temáticos, ele se mostra insuficiente para uma compreensão integral da criança. Isso sugere a necessidade do estabelecimento de outras estratégias e espaços para o contato e a conversa contínua com as famílias.

6.7 A JORNADA DE TEMPO INTEGRAL

A jornada de tempo integral na educação infantil é contemplada em diferentes legislações brasileira, tanto em nível nacional quanto municipal.

A Lei nº 12.796/13, que altera a LDB - Lei nº 9.394/96, estabelece que a educação infantil deve ter uma jornada diária mínima de 4 horas em tempo parcial e de 7 horas para a jornada de tempo integral (Brasil, 1996, Art. 31 - inciso III). As DCNEI complementam essa definição, estabelecendo que a educação infantil em tempo parcial corresponde a uma jornada mínima de 4 horas diárias. Já a jornada de tempo integral compreende a permanência da criança na instituição educativa por um período igual ou superior a 7 horas (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/14 e com vigência até 31 de dezembro de 2025, define como meta 1: universalizar, até 2016, a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta da educação infantil em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final de sua vigência (Brasil, 2014). Dentre as 17 estratégias para alcançar essa meta, a estratégia 1.17 destaca o estímulo ao acesso à educação infantil em jornada de tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme previsto nas DCNEI (Brasil, 2014).

No âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação (PME) de Maceió (2015-2025) replica a Meta 1 do PNE para a educação infantil. Contudo, remove a demarcação temporal de 2016 para a universalização da pré-escola, mantendo a meta de ampliar a oferta de vagas em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final de sua vigência. Em relação à oferta da educação infantil em jornada de tempo integral, a estratégia 1.25 do PME de Maceió enfatiza a ampliação gradual dessa oferta para crianças de 0 a 5 anos, seguindo as DCNEI e priorizando as áreas com menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)[31] (Maceió, 2015b). Somando-se a isso, a Meta 6 do PME de Maceió visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, buscando atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica (Maceió, 2015b). Considerando que a educação infantil é parte da educação básica, essa Meta 6 também engloba esse segmento.

A partir das diretrizes do PNE (Brasil, 2014) e do PME de Maceió (2015b), a Semed de Maceió publicou recentemente a Portaria nº 0119/25, que institui a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal, com jornada escolar ampliada para as etapas da educação infantil e ensino fundamental. Conforme o Art. 3º da Portaria, a oferta em tempo integral será

[31] O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade (expectativa de vida), educação (acesso ao conhecimento) e renda (padrão de vida) (Costa *et al*., 2015).

implementada de forma gradativa, seguindo as leis vigentes. A prioridade será dada às unidades de educação localizadas nas Regiões Administrativas de Maceió com maior vulnerabilidade social, considerando indicadores de qualidade da educação e o seu IDH. Conforme seu art. 5º, a principal meta dessa política é implantar a proposta de educação em tempo integral em 50% das unidades da rede até 2025 (Maceió, 2025).

As informações apresentadas revelam que a estratégia 1.25 do PME de Maceió e a recente Política de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Maceió (Maceió, 2025) priorizam a ampliação da jornada em tempo integral para crianças que vivem em regiões mais vulneráveis, em detrimento de uma expansão para todas as crianças de 0 a 5 anos. É importante lembrar que, como apontado na seção 5, Maceió enfrentava em 2014 um imenso déficit na oferta da educação infantil, das 87.256 crianças entre 0 e 5 anos, apenas 21.682 frequentavam a educação infantil, e somente 6.700 delas estavam matriculadas na rede pública municipal (Maceió, 2015b). Esse déficit era ainda mais acentuado nas áreas de menor IDH, correspondentes às regiões com população de menor poder aquisitivo.

Esses dados, além de detalharem a implantação gradativa da jornada de tempo integral em Maceió, o que sugere um foco inicial para as crianças bem pequenas e pequenas, também destacam a prioridade da expansão dessa oferta para as áreas de maior vulnerabilidade social do município. Tais informações são fundamentais para entender os desdobramentos dessa política, tanto na instituição campo de pesquisa, que está localizada na Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH) “Vales do Benedito” que apresentava em 2010 o menor IDHM do município (Costa *et al*., 2015), quanto na sua relação com as famílias.

Nesse contexto, este grupo temático apresenta elementos sobre a jornada ampliada das crianças na instituição pesquisada. Conforme exposto anteriormente, a jornada de tempo integral é ofertada a três grupos de crianças: o Berçário (1 a 1 ano e 11 meses) e as turmas do Maternal IA e IB (2 a 2 anos e 11 meses). O horário de funcionamento para essas turmas é das 7h30min às 17h, e não há oferta de período parcial para esses agrupamentos. Ao final do ano letivo do Maternal IA e IB, os pais que desejam a continuidade dos filhos na instituição precisam optar pelo turno matutino ou vespertino na matrícula para o ano seguinte. Isso significa que, além da transição de grupo, as crianças e as famílias vivenciam também uma transição quanto aos horários, passando de uma jornada de tempo integral para parcial, o que pode gerar implicações em suas rotinas, demandando uma reorganização.

A oferta de vagas em jornada de tempo integral para as crianças de 1 e 2 anos, e parcial, para as crianças de 3 a 5 anos é uma decisão tomada pela equipe gestora em acordo com a

Semed e justificada por diferentes motivos. Um dos principais motivos é a alta demanda por vagas no bairro, o que impossibilita a extensão da jornada integral a todas as crianças. Além disso, a equipe gestora explica que a escolha por priorizar a jornada de tempo integral para o Berçário e Maternal I se deve à própria idade das crianças, que por serem menores exigem toda uma organização quanto à logística de deslocamento até o CMEI. Essa decisão também considera o número reduzido de profissionais, especialmente auxiliares de sala, e o fato de que a rotina de sono das crianças menores pode ser conciliada com os horários de trabalho dessas profissionais (jornada de trabalho das profissionais da manhã, 6h30min às 12h30min, e tarde 11h30min às 17h30min). Essa decisão também é tomada em conjunto com o Conselho Escolar, no qual a equipe gestora ressalta observar, nesses encontros, uma procura maior por parte dos pais de crianças menores, pela jornada de tempo integral.

Após essa contextualização, o foco agora se volta para a realidade da instituição campo de pesquisa e os dilemas em torno da oferta da jornada de tempo integral e a transição para a jornada parcial para as crianças e suas famílias.

Considerando a inexistência da oferta da jornada parcial para os agrupamentos de Berçário e Maternal I, cuja única opção é a jornada de tempo integral, na entrevista com a equipe gestora, indaguei sobre a possibilidade de crianças desses agrupamentos frequentarem a instituição em apenas um turno (matutino ou vespertino). Segundo a equipe, essa flexibilidade pode ser concedida com base na necessidade específica da criança e de sua família. Um exemplo que ilustra essa situação é o caso de uma criança do Maternal IB:

> A Maia vem só um horário, porque a mãe faz fisioterapia todo dia da semana, pela manhã. A tia que fica com ela não se acorda cedo para trazer, não quer ter essa responsabilidade. Ela fica com ela em casa, mas não para levar para o ponto [da van – transporte escolar], para trazer. Aí a gente sabe, ela trouxe o laudo dela dizendo sobre os dias da fisioterapia. O marido dela saí para trabalhar antes até dela sair para a fisioterapia. Não tem ninguém para levar a criança para o ponto. Aí nesse caso, tudo bem, a gente abre uma exceção. (Diretora Anna, entrevista realizada com a equipe gestora em 25/5/2024).

De acordo com o depoimento, a flexibilização da jornada de tempo integral, nesse caso específico, resulta de um diálogo e negociações entre a equipe gestora e a família.

A equipe gestora também relatou casos de mães que procuram essa equipe com o intuito que seus filhos frequentem a instituição apenas um período, devido à falta de consenso entre os pais. Conforme a equipe gestora, nesse tipo de situação, não é possível flexibilização quanto ao tempo de permanência da criança no CMEI.

> [...] não podemos hoje ofertar assim: Oh… só quer vir de manhã, tá? A gente vai liberar você de manhã e vai vir outra criança à tarde, porque são 16 dezesseis, vamos colocar 17 no Maternal I, quando for passar para o Maternal II, não vai ter a vaga de uma criança. [...] Então **a gente tenta conquistar o pai e a mãe para que ele fique o dia todo**. Se realmente... não, chegou até aqui e tal e não [continua com resistência]. Então vamos, é só um horário. Mas a gente sabe que infelizmente a gente não pode colocar outra criança, porque, posteriormente, não vai ter como ficar [no próximo ano]. Às vezes acontece o quê, a criança está vindo, mas a família se mudou, vai ficar uma vaga, tudo bem. A gente vai colocar outra criança, **mas a gente tenta alinhar para que ela venha o dia todo**. Às vezes a mãe diz não, só quero um horário, como já aconteceu, só quero um horário. Pois, **o pai não queria que a criança ficasse os dois horários, a mãe trabalhava e não queria que a criança ficasse os dois horários**. [...] E ele ficava só um horário, né? Só pela manhã. Então a gente o deixava ficar vindo só pela manhã. Até que um dia o pai disse, não! Eu vou querer que ele venha os dois horários. Agora **isso foi uma conquista da gente, a gente trabalhando**... **pedindo, implorando** para ele deixar a criança ficar os dois horários. (Diretora adjunta Jeane, entrevista realizada com a equipe gestora em 25/5/2024).

O depoimento levanta questões importantes sobre a ausência de opção dos pais quanto à jornada de frequência da criança na instituição, visto que a oferta para a faixa etária de 2 anos é exclusivamente em tempo integral. Além disso, expõe uma contradição, a criança é matriculada em jornada integral e, ao completar 3 anos, transita para a jornada parcial. Essa mudança implica uma nova reorganização da família para atender a horários e demandas, gerando novos desafios.

No Maternal IA, foi observado um caso de flexibilidade em relação à frequência de uma criança na jornada de tempo integral, conforme detalhado no extrato abaixo, retirado do diário de campo:

> A professora Elaine comenta comigo que a mãe de Maria a procurou para saber como funcionaria se a filha frequentasse o CMEI apenas no horário da tarde. A professora explica que **essa situação talvez daria abertura para outros pais levarem as crianças ao CMEI em outros horários**, que não o horário estabelecido da entrada, às 7h30min. Para ela, **essa abertura também impactaria na rotina**, **pois a criança acabaria não participando das ações que acontecem pela manhã**. Destaca ainda que esse assunto já foi conversado com a Anna [diretora do CMEI], que concordou. Ao final da tarde, no momento da despedida, a mãe de Maria foi até o CMEI, a professora Elaine então pontua que a mãe da criança disse que gostaria de falar com a Anna, no entanto, devido o horário avançado, e a diretora estar em outras atividades, não foi possível nesse dia. **Elaine relata ainda que acabou entendendo a justificativa da mãe em optar apenas pelo horário da tarde**, pois segundo ela, a mãe é cuidadora de uma pessoa de sua família que é cadeirante e que pela manhã fica com essa pessoa, não tendo como levar Maria ao CMEI [...] Elaine relata que conseguiu compreender a situação, entendendo como aceitável a justificativa da mãe. (Diário de campo, 9/4/2024).

O relato da professora Elaine revela implicações da flexibilidade da jornada de tempo integral, como a flexibilidade do horário de entrada para outros pais, e o impacto na rotina da criança, que deixará de vivenciar algumas experiências pela manhã. No entanto, após ouvir a mãe, a professora reconsidera seu posicionamento. O que antes não estava claro, passou a ser compreendido como uma necessidade da mãe.

Essas três situações também evidenciam a influência de forças externas ao CMEI, pertencentes ao âmbito do exossistema (Bronfenbrenner, 1996) atuarem na instituição. A oferta exclusiva de jornada de tempo integral, por exemplo, tem impactos dentro do CMEI, o que exige da equipe gestora estratégias para lidar com as demandas e realidades das famílias que não se alinham a essa oferta.

Na entrevista com as famílias, exploramos a temática da transição das crianças da jornada de tempo integral para a parcial no CMEI. A intenção foi capturar o que essa mudança significava para as famílias, visto que a transição era um fato para acontecer. Os resultados das entrevistas revelam diferentes reações entre as famílias, enquanto algumas reportaram impactos significativos em suas vidas, outras destacaram mudanças menos acentuadas, sem grandes repercussões.

Das nove mães entrevistadas, três destacaram repercussões em suas vidas decorrentes de sua inserção no mercado de trabalho e o desejo de realização profissional. O comentário de Mônica, a seguir, ilustra essa percepção:

> [...] **Vai mudar um pouco dos meus planos que eu queria começar a trabalhar, e eu não tenho rede de apoio com quem deixar ela. É só aqui dentro!** E esse ano eu não consegui trabalho, porque eu terminei meus estudos há pouco tempo. Eu ia tentar o próximo ano. Mas como só vai ficar um horário, vai ser mais complicado. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada 19/11/2024).

O depoimento aponta a instituição de educação infantil como uma rede de apoio, e que a redução da jornada de tempo integral, tende a comprometer os planos da mãe de sua inserção no mercado de trabalho.

Meire, mãe de Vitória, também apontou os desafios para se inserir no mercado de trabalho devido à interrupção da jornada de tempo integral da filha no CMEI. Relatou ainda a expectativa de retomar os estudos, mais especificamente, cursar Pedagogia. Essa interrupção, portanto, provocava preocupações em seus planos de qualificação profissional. Diante desses fatores, a mãe comentou sobre a possibilidade de tirar a filha do CMEI e buscar alternativas de oferta, visto que o período parcial não atende às suas necessidades.

> **Talvez eu tire, não sei!** Se eu conseguir outro em tempo integral eu tiro [tira a criança do CMEI]! [...] **Para mim seria melhor o integral, por conta do horário que eu estou tentando arrumar um emprego, num período normal, né? Num horário comercial**, como é que se diz**. E, em nome de Jesus, talvez eu consiga a faculdade de Pedagogia, aí eu quero ingressar nessa área.** Aí, se abrir o CRIA[32], eu vou tentar colocar ela lá. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 12/11/2024).

[32] CRIA: Programa Criança Alagoana, que diz respeito a uma política pública de responsabilidade da esfera estadual, que dentre suas ações, destaca-se a construção e reformas de creches municipais, que vem contribuindo para a ampliação de vagas desse segmento da educação no estado de Alagoas.

Sobre a creche CRIA, que diz respeito ao Programa Criança Alagoana de responsabilidade da esfera estadual, Meire complementou que esta dispunha de transporte para as crianças, sendo um ponto favorável a possibilidade de mudança de sua filha para essa instituição. Outra opção sinalizada pela mãe foi a busca de vaga no Gigantinhos[33], que consiste em uma parceria da Semed com Organizações da Sociedade Civil (OSCs), que tem por objetivo a ampliação de vagas na educação infantil de Maceió.

> Eu sei que vai lá ter ônibus. Aí, seria melhor ainda para mim, né? Aí, se lá [a creche CRIA] não inaugurar, eu vou tentar no Gigantinhos vaga para ela. Porque também tem ônibus. O ônibus fica a dois minutos da minha casa. Mas, se eu não conseguir, provavelmente ela vai ficar aqui no período normal. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 12/11/2024).

O depoimento de Meire revela a antecipação de busca por alternativas de serviços de que possam ser conciliados com as suas necessidades. As duas iniciativas, mencionadas são recentes, e, especificamente sobre o "Gigantinhos", as informações indicam um serviço voltado para um atendimento de massa, e não há estudos que comprovem sua qualidade.

Assim como Mônica e Meire, Noelia também ressaltou as significativas mudanças e as dificuldades que a jornada de tempo parcial traria para sua vida, especialmente devido ao trabalho extrafamiliar que possuía.

> **Principalmente de manhã, né? Porque de manhã... De manhã é a hora que eu trabalho**. A tarde é a hora que eu tô chegando, **aí muda tudo, porque eu só chego, 15h-16h**, então… ela vai sair daqui 11h30min [caso seja matriculada no período matutino], aí vai passar o restante do tempo todinho com a minha mãe, aí vai mudar tudo, né? Porque ela fica aperreando. [...] Então de preferência os dois horários, mas agora de preferência à tarde. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

O comentário de Noelia destacou as mudanças na organização da família, que durante todo ano de 2024, se organizou de uma maneira específica. Com o término da jornada de tempo integral, precisaria se reorganizar para conciliar suas demandas profissionais com os cuidados da filha. No seu caso, destacou o apoio da avó da criança nessa reorganização.

No caso de Patrícia e seu esposo, as repercussões da interrupção da jornada de tempo integral incidem sobre a reorganização da logística de horários da família, especialmente porque Patrícia precisa se deslocar semanalmente para uma unidade de saúde em razão do tratamento do filho, diagnosticado com autismo.

> Pai de Mel: "Só vai ser ruim, porque vai ser só um horário pra Mel. **Nós gostaríamos que ela ficasse o dia todo**. O ideal é que ficasse o dia todo".

[33] As unidades de educação infantil do Gigantinhos funcionam a partir de uma rede parceira, tendo como responsabilidade o Instituto de Gestão Educacional e Valorização do Ensino (IGEVE) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió/AL.

> Patrícia (mãe de Mel): "No nosso caso, era bom ela o dia todo, a Mel, né? No caso de que pudesse, tivesse o integral até os 6 anos, mas como não tem [...]. **Eu vou ter que ter um raciocínio de horário por conta dele e dela** [o filho e a filha]. Por quê? Ele vai estudar de manhã. A escola que eu quero botar ele só tem de manhã, e ela à tarde. Aí, no caso, não vai bater.
>
> Pai de Mel: **E as vezes, duas vezes na semana, ela precisa sair pra tratamento, aí pra vim buscar ela não dá** [ir buscar Mel na instituição], porque ela só chega de 16h.
>
> Patrícia (mãe de Mel): Eu saio de casa de 11h e só chego de 16h, dia de quinta-feira, e uma vez no mês, no Veredas. (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).

Os depoimentos mostram a instituição de educação infantil como um espaço de apoio para as mães que trabalham, que desejam se inserir no mercado de trabalho e buscam qualificação profissional. Mas também evidencia esse espaço como suporte de apoio para aquelas famílias que apresentam demandas específicas da própria família, como é o caso de Patrícia.

Na entrevista com as mães também houve opiniões duais sobre a interrupção da jornada integral e a oferta unicamente do período parcial para as crianças. Um exemplo dessa ambivalência foi apresentado pelas questões postas por Janailma, mãe de Anthony.

> **Eu acho que é melhor, porque ele vai passar mais um tempo comigo** [o período parcial]. Aí eu até disse a Jeane [a diretora adjunta], que eu queria ele de tarde, não queria ele de manhã, queria ele de tarde. [...] **Se pudesse escolher, eu preferia o dia todo. Porque eu achava que era para o menino de 3 anos ficar o dia todo**, que aí embaixo é, é até os 5 anos [em outra instituição do bairro]. Se fosse para ficar o dia todo, eu queria o dia todo, não vou mentir! Porque **o dia todo é melhor para mim. Porque dá tempo de eu resolver umas coisas. Dá tempo, porque quando ele está em casa, ele não deixa eu lavar a roupa, só quer tá no peito. Aí é melhor para mim** [o dia todo]. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada em 31/10/2024).

Ao indagar sobre as mudanças que a jornada de tempo parcial provocaria, Janailma discorreu:

> Porque quando eu for sair, ele vai ter que ficar com a minha filha. Minha mãe já não fica, porque minha mãe fica com esse [um bebê que estava sob seus cuidados no momento da entrevista]. Aí ele vai ter que ficar com a minha filha. Ai se eu for resolver coisas de tarde, ele está na creche. Agora de manhã, ele fica com a Lulu em casa [sua filha]. Mas mesmo assim, eu tenho medo de deixar ele com ela, porque o povo pode chamar o conselho tutelar. [...] **Eu ia até falar com a Anna [a diretora], para ver se ela deixava ele ainda no berçário [...] eu ia comentar com elas. Mas pior se eu comentar com elas, outras mães acharem ruim se ver o Anthony no berçário**. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada em 31/10/2024).

O depoimento mostra o CMEI como uma rede de apoio, apontando ainda o dilema que a mãe vivenciará com a interrupção da jornada de tempo integral, por não ter com quem contar para ficar com o seu filho quando precisar se ausentar de casa. Diante dessa situação, considera a possibilidade de recorrer a diretora para matricular o filho em outro agrupamento etário de crianças, que tem como funcionamento a jornada de tempo integral.

Janailma ainda relatou outras angústias ligadas à mudança do filho para o tempo parcial no CMEI, bem como destacou às interrupções ocasionais do funcionamento da instituição em tempo integral, ocorridas durante o ano de 2024. Essa última situação será explorada com mais detalhes no próximo grupo temático (item 5.8).

> [...] porque eu tenho Lulu [outra filha] que toma remédio controlado, e eu tenho que levar sempre ela no psicólogo [...] O dela estava marcado para segunda-feira, aí segunda-feira foi feriado, aí eu fui pensando que era mentira da vizinha, aí eu subi, o posto estava fechado, aí na terça eu já não levei ela pra o psicólogo porque eu tive que resolver meu negócio. Pronto, **aí na segunda-feira, estou pedindo a Deus que tenha aula o dia todinho pra o Anthony, que eu vou ao médico com ela**. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada em 31/10/2024).

Os depoimentos de Janailma revelam as diversas possibilidades que a jornada em tempo integral lhe proporciona, como "lavar roupa", "sair para resolver questões pessoais" e "ir ao médico com a filha". Isso demonstra que, além de auxiliar nas demandas do lar, a jornada de tempo integral permite que ela resolva questões fora de casa, sejam elas pessoais ou familiares. Consequentemente, a interrupção dessa jornada acarreta implicações significativas para a organização familiar.

Na entrevista, Erica também expressou opinião ambivalente sobre a interrupção da jornada de tempo integral do filho no CMEI.

> Erica: "[...] Ele vai ter um tempo pra ficar comigo e a outra parte ele vai tá na escola".
> Pesquisadora: "Isso implica algo no seu trabalho?"
> Erica: "Eu preferiria que fosse no horário da tarde, né? Porque à tarde eu tô aqui e pela manhã eu fico com ele".
> Pesquisadora: "Se pudesse ter a possibilidade de ficar os dois horários?"
> Erica: "**Gostaria. Mas eu sei que não vai ter como, né**? Que vai acabar, né? Mas, tranquilo!".
> Pesquisadora: "Aí você vai deixar ele no período da tarde?"
> Erica: "À tarde, no horário da tarde, se eu conseguir, né?"
> Pesquisadora: "Mas vai ter alguma mudança na sua vida?"
> Erica: "**Tem. Se eu tiver que sair, eu vou ter que deixar ele com a minha menina em casa, né? Vai ter que ficar com a minha menina ou com o menino. Porque não é todos os lugares que eu posso levar ele**". (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada em 1/11/2024).

Erica, inicialmente, comenta sobre os pontos positivos que o período parcial trará, como a possibilidade de ficar mais tempo com o filho. No entanto, ao ser questionada sobre as mudanças que a interrupção da jornada de tempo integral trará, destaca a autonomia em resolver questões fora de casa.

Vivi em entrevista, também apontou uma opinião ambivalente em relação à interrupção da jornada de tempo integral. Inicialmente, a mãe destacou que a mudança seria melhor para a criança, pois não precisaria mais acordar cedo para ir ao CMEI. No entanto, ao ser questionada

sobre a possibilidade de escolha entre a jornada de tempo parcial e integral, Vivi comentou que, caso tivesse um trabalho extrafamiliar, optaria pelo tempo integral.

> Vivi: "**Eu vou achar bom! Eu vou achar melhor! Vai ficar melhor ainda pra mim e pra ele**".
> Pesquisadora: "Você acha que fica melhor?"
> Vivi: Porque **eu não vou precisar acordar o bichinho de manhã, logo cedo**."
> Pesquisadora: "Mas se tivesse a possibilidade de escolher os dois horários ou só um, você preferia?"
> Vivi: "Eu, assim, estando em casa, eu prefiro um. Se eu não estiver trabalhando. Mas, se caso assim, eu arrumar um serviço, aí, lógico, que eu ia preferir os dois, né? **Porque aí é uma garantia que eu sei onde ele tá, com quem ele tá, né? Porque eu ia trabalhar mais tranquila, né? Mas eu, em casa, eu prefiro cuidar dele**". (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

O depoimento de Vivi revela o CMEI como espaço de apoio para a sua inserção no mercado de trabalho, mas também um lugar seguro onde a mãe se sente tranquila em deixar o filho.

Aline, mãe de Lis, destacou pontos positivos e implicações sobre a transição para a jornada parcial, conforme ilustra o comentário:

> **Por uma parte é ruim, né? Mas por outra parte, pra ela é bom porque ela não precisa acordar cedo, né?** Então, eu pedi pra diretora ver se conseguia botar ela de tarde. Porque às vezes também, final de semana, eu trabalho no buffet, só final de semana. Aí eu chego, tem vezes que eu nem durmo e viro o sábado pro domingo. Aí quando eu chego em casa, eu chego cansada já de tarde, de manhã. Aí pra eu acordar segunda e trazer ela também é difícil. [...] Eu prefiro a tarde. [...] Se fosse, **se tivesse como escolher, eu preferia o dia todo, né? Mas como não tem, aí eu prefiro a tarde**. **O dia todo dá pra fazer minhas coisas, até pra resolver minhas coisas. Porque às vezes é muito ruim a pessoa sair com duas crianças**. Aí o tempo que ela tá na escola é o tempo que eu tenho pra resolver minhas coisas. (Aline, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).

Conforme comentário da mãe, embora esta reconheça que a permanência da filha no CMEI em tempo parcial contribuirá para o sono da criança, que apresenta dificuldades no cumprimento do horário de entrada do CMEI (já comentado no item 5.1), além de proporcionar a ela mesma um maior descanso por poder acordar mais tarde, devido ao seu trabalho nos fins de semana, tem como preferência a jornada de tempo integral, por esta possibilitar que ela resolva questões fora de casa, sem precisar levar duas crianças consigo.

Iracilda, por sua vez, comentou que a transição do tempo de permanência de sua filha no CMEI não implicaria em mudanças em sua vida e acrescentou ainda que será "melhor". Ela argumentou que a filha já havia aprendido muita coisa no CMEI, durante sua permanência na jornada de tempo integral, estando bem encaminhada para os próximos desafios.

> **Não, vai ser melhor**! Não vai mudar, até porque, como ela já aprendeu muita coisa nesse período que ela passou dois anos estudando o tempo integral, eu creio que não

> vai ser ruim, não. Ela já vai estar bem encaminhada. [...] **Um horário mesmo, tá ótimo**. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 4/12/2024).

A transição da jornada de tempo integral para parcial apresentou-se como uma oportunidade valiosa para compreender não só como essa mudança é percebida pelas famílias e os impactos que trará para suas vidas, mas também as concepções em torno dessa oferta.

Os depoimentos de duas mães revelam incertezas como a preocupação para se inserirem no mercado de trabalho; outra mãe destacou o desafio de conciliar a nova rotina com o desejo de ingressar no curso de Pedagogia; de forma mais acentuada, observou-se que essa interrupção exige uma reorganização considerável das famílias, afetando tanto aquelas em que as mães trabalham quanto as que não trabalham, em virtude que durante todo o ano se organizaram de uma forma, e a transição, necessita de uma nova organização. Essa interrupção também foi sentida por três mães como oportunidade de ficar mais tempo com os filhos; e duas expressaram o alívio por não precisar mais acordar cedo a criança.

Também foram citadas situações de famílias que buscaram a equipe gestora pela preferência da jornada parcial, devido a ausência de um adulto disponível para levar e buscar a criança. Embora essa não seja uma prerrogativa garantida, tais demandas foram atendidas após diálogos e negociações com a equipe gestora do CMEI.

Essas situações evidenciam a importância de que as políticas voltadas à educação infantil, ao buscarem ampliar as vagas em jornada de tempo integral, também considerem a oferta do tempo parcial, assim como deem opção de escolhas para as famílias no momento da matrícula. Isso evita que a oferta exclusiva (seja de jornada ampliada ou parcial) desconsidere o que é, de fato, melhor para a criança e sua família. Pois nem sempre se alinha unicamente à área de residência, como é debatido nas políticas municipais de Maceió, influenciadas por forças do macrossistema (Bronfenbrenner, 1996), visto que as mães/famílias moradoras desse bairro apontam outras necessidades.

Das nove mães entrevistas, oito delas destacaram em seus depoimentos a jornada de tempo integral como um mecanismo importante para acessarem outras atividades, incluindo a inserção no mercado de trabalho, a realização de cursos de nível superior e a disponibilidade para resolver demandas pessoais, familiares e domésticas. Além disso, as mães frequentemente se referiram à instituição como uma rede de apoio. Essa percepção foi claramente destacada nas falas de mães casadas (Mônica, Meire, Patrícia e Janailma) e de mães solo (Aline, Noelia,

Vivi e Erica). É importante ressaltar que essa rede de apoio não se limita apenas à questão da inserção das mães no mercado de trabalho, abrange também outras dimensões sociais da vida.

Além disso, a instituição de educação infantil é vista como uma estratégia viável para essas mães alcançarem realizações e atenderem demandas que transcendem o âmbito doméstico, evidenciando assim a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil (Brasil, 2009a). Essa perspectiva tem sido discutida por Haddad (1997, 2008, 2016, 2025), que aponta as instituições de educação infantil como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais, contribuindo, inclusive, para a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Ainda sobre o perfil das mães que revelam preferência à jornada de tempo integral, três delas exercem trabalho extrafamiliar, Meire, Noelia e Erica, enquanto Mônica expressa o desejo de ingressar no mercado de trabalho e Vivi aponta essa preferência pela possibilidade de arranjar emprego fixo. Nessa direção, a jornada de tempo integral na educação infantil vai além de um horário ampliado. Ela reflete concepções de educação infantil, impulsionando demandas políticas e pedagógicas que visam garantir os direitos das crianças e das famílias, ao mesmo tempo em que favorece a inserção da mulher no mercado de trabalho (Silva; Luz, 2019).

Os dados aqui apresentados ainda evocam reflexões sobre a necessidade de a oferta da educação infantil atender tanto aos interesses e necessidades das crianças quanto de suas famílias. Afinal, esse segmento educacional é um direito de ambas, conforme consagrado na Constituição Federal de 1988 em dois artigos: o Art. 208°, inciso IV, que garante o "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade"; e o Art. 7°, inciso XXV, que assegura "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas" para trabalhadores urbanos e rurais (Brasil, 1988).

Esses dispositivos constitucionais, segundo Haddad (2025, p. 20), marcam o reconhecimento da creche e da pré-escola tanto no âmbito da educação quanto dos direitos sociais, sendo, consequentemente, "um mecanismo de apoio ao trabalhador e trabalhadora e à igualdade de gênero". Contudo, a autora ressalta que, na prática, o Art. 7°, inciso XXV, nunca foi regulamentado.

A educação infantil compreendida unicamente na sua função educacional e não social, parece não atender plenamente às diversas demandas e necessidades de famílias e crianças. Isso

revela uma resistência da área da educação em incorporar dimensões que transcendem as atividades tradicionais de ensino-aprendizagem (Haddad, 2025).

Cabe ressaltar que a descontinuidade da jornada de tempo integral acarreta implicações significativas para as mães que trabalham, que desejam se inserir no mercado de trabalho, realizar-se profissionalmente e resolver demandas da própria família. Além disso, a oferta de jornada parcial ou integral sem opção de escolha para as famílias gera tensões entre elas e as instituições, exigindo diálogo e negociação para lidar com as demandas surgidas.

6.8 INTERRUPÇÃO DAS ATIVIDADES NO CMEI

Este grupo temático aborda a interrupção do funcionamento das atividades para as crianças no CMEI Aventuras no Quintal. Essas interrupções ocorreram por diversos motivos, incluindo: dedetização no CMEI devido à presença de escorpiões; ausência de professoras por diferentes motivos como ida ao médico, licença médica/saúde, interrupção de vínculo de uma das professoras do Maternal IA e a busca pela contratação de uma nova professora; ponto facultativo decretado pela Prefeitura Municipal de Maceió; e retorno de uma criança para casa devido ao horário avançado de sua chegada no CMEI. Aborda ainda práticas de arranjos internos observados no CMEI para receber crianças que ficaram sem atividades na instituição em determinados dias.

Ao longo da pesquisa em campo houve três interrupções das atividades do CMEI em função da dedetização. Todas foram motivadas pela presença de escorpiões, ocorrendo em três dias ao longo de 2024, uma em março, outra em junho e a terceiro em agosto. Os avisos sobre a suspensão das atividades foram comunicados às famílias por meio dos grupos de *WhatsApp* e nos horários de entrada e saída das crianças da unidade de educação infantil. Na reunião de planejamento da festividade cultural do São João, com os funcionários, a diretora do CMEI comentou sobre a suspensão das atividades para a realização desse serviço, mencionando: "[...] *eu até mandei fotos nos grupos dos escorpiões para que eles vejam* [os pais] *que é uma coisa séria, muito séria!*" (Diário de campo, 13/06/2024).

Esse é um procedimento que acontece na rede de educação, em que a direção do CMEI comunica a Semed a necessidade, que providencia a dedetização, e depois de agendada, essa informação é comunicada para os pais. Nas três interrupções para o procedimento, as famílias foram avisadas com antecedência. No entanto, não tive a oportunidade de observar as reações

dos pais. Apenas o comentário da diretora, que indicou que a interrupção não é por qualquer motivo, e sim, um assunto sério.

Outra situação observada que motivou a suspensão das atividades do CMEI foi o ponto facultativo referente ao aniversário do município, em 08 de dezembro, decretado pelo prefeito da cidade ao final do dia. O aviso foi compartilhado no grupo das famílias às 21h45min, chamando a atenção o horário tardio da comunicação. Ao indagar sobre essa questão no grupo focal, a diretora adjunta, Jeane, explicou que decisões como essa não dependem apenas dos profissionais da instituição:

> No caso do prefeito que deu o ponto facultativo, né? E que a gente nem... **A gente não ia aderir, mas acabou que por algumas ligações que a gente recebeu e falou, não, é melhor a gente infelizmente parar, aderir** aí… toda uma conversa que a Anna fica tendo, recebendo um monte de informação, e aí a gente... não, agora a gente para e tenta avisar para os pais. E tenta colocar no grupo para os professores avisarem aos pais, né? Mas que a gente preferencialmente não pare! Mas se é para parar, a gente, né? (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

Esse fala ilustra que decisões que são tomadas de fora e de última hora, deixa a instituição em uma situação delicada. Indica ainda que a equipe gestora poderia não ter aderido a interrupção, mas que acabaram aderindo por outros motivos, levando-as a encontrar uma forma de comunicar para aos pais em meio o avançar da hora. Além disso, esse tipo de situação provavelmente gera desafios para as famílias, por terem que se reorganizarem para cumprir suas demandas do próximo dia.

A interrupção de atividades com maior frequência observada durante a geração de dados em campo foi pela ausência de professores/as, acontecendo não apenas no Maternal IA, mas também em outros grupos. Duas situações observadas com grupos de crianças que frequentam a instituição em tempo parcial foram registradas em diário de campo:

> Observei alguns pais que chegavam com os filhos de uma turma de crianças, no período da tarde, e não haveria atividades naquele dia, quando questionam o motivo, são informados que a professora teria se ausentado para resolver coisas pessoais. (Diário de campo, 26/03/2024).

> No momento da entrada, observei duas situações relacionadas à suspensão das atividades de uma turma específica: primeiramente, uma criança chega acompanhada pelo pai, que são acolhidos pela diretora, que logo percebe quando a criança está sozinha na porta da sala, que naquele dia não haveria atividades para aquele grupo de crianças. A diretora então se dirige correndo para o portão em busca de avistar o pai para informar a situação, e comenta que foi avisado no grupo do *WhatsApp* a suspensão da atividade naquele dia. Em seguida, outra criança da mesma turma chegou com a mãe, que quando é informada sobre a interrupção de atividades, lamenta ter que levar o filho para resolver questões em um bairro distante. **A diretora então comenta que caso ela quisesse poderia deixar a criança no CMEI, em outra turma**, mas a criança se recusa a ficar, e assim, vão embora. (Diário de campo, 25/04/2024).

Situações como essas causam transtornos significativos para as famílias que se dirigem ao CMEI para deixar as crianças, especialmente quando já se programaram para outras atividades, como na última situação descrita. Além disso, a eficácia dos avisos via *WhatsApp* é questionável, pois nem sempre as mensagens são visualizadas a tempo pelas famílias, como aconteceu nesse caso.

O último episódio mostra que nem sempre a criança retorna para casa, embora essa não seja a regra, em virtude da existência de arranjos internos em casos específicos. Isso foi explicado pela equipe gestora em entrevista, que exemplificou com o caso de uma criança de 5 anos matriculada em jornada de tempo parcial, mas que, devido a problemas de saúde enfrentados pela avó e à situação de vulnerabilidade familiar, permanecia na instituição em ambos os turnos. Essa possibilidade de frequentar o CMEI nos dois turnos foi viabilizado diante dessas condições, conforme ilustra o relato a seguir:

> A Luana estava com a mãe internada, e passou muitos dias no hospital e deixou a filha [a criança que frequenta o CMEI] na casa da vizinha. E a vizinha a trazia de manhã, e contou a situação, a gente disse não, deixe ela o dia todo, porque ela almoça, ela pode descansar, e às 17h horas, quando seu neto chegar da escola, aí vem buscar ela para ir para casa. (Diretora adjunta, Jeane, entrevista realizada com a equipe gestora em 24/5/2024).

O depoimento mostra que diante da necessidade da família, a equipe gestora se mostra compreensível às suas demandas, abrindo exceção para que a criança permaneça na instituição nos dois turnos por meio de arranjos internos.

Direcionando o olhar para o maternal IA, as interrupções das atividades nesse agrupamento de crianças, em sua grande maioria foi motivada pela ausência de profissionais, professoras ou auxiliares. Nessas situações, as crianças frequentavam a instituição apenas em jornada parcial, manhã ou tarde.

São exemplos de situações observadas: a auxiliar de sala se desligou do CMEI no mês de abril, o que resultou em dois dias sem atividades no período da manhã até a sua substituição. O desligamento da professora de referência de um dos turnos e a contratação de uma nova professora, conforme mencionado anteriormente na seção 4, levou um período de 15 (quinze) dias letivos sem atividades no turno matutino, do dia 29/4 a 21/5. Houve também interrupções pontuais devido à ausência de professoras para consultas médicas, nesses casos, a turma de crianças não funcionava naquele dia em determinado período. Nos meses de outubro e dezembro, em virtude de licença médica da professora do período vespertino também houve interrupções. A substituição dessa profissional foi feita por uma professora em outubro, e por

outra em novembro e dezembro, o que causou a interrupção das atividades vespertinas em períodos específicos, de 1 a 7 de outubro e de 11 a 13 de novembro de 2024.

Foi observado, especialmente, no segundo semestre diferentes situações em que as crianças do Maternal IA foram regularmente à instituição, e nas proximidades do final do período da manhã, os pais foram avisados via grupo do *WhatsApp* que naquele dia, a turma de crianças só funcionaria pela manhã. A seguir, destaco um caso, em que Janailma, mãe de Anthony, faz um comentário na entrevista sobre esse tipo de situação:

> [...] **eu fico com o coração na mão**. [...] **Que nem mesmo teve uma vez, que não teve aula de tarde, na terça. Eu estava no CRAS**, aí eu liguei, aí eu disse olha fulano [monitora da van] a minha filha vai pegar o Anthony, no ponto. Porque pra eu mandar outra pessoa pegar, eu tenho que ligar pra ela avisando. E a minha filha tem 13 anos, elas não entregam. Aí minha filha disse: "- Mãe eu vou pra escola. E o Anthony?" **Aí eu disse ai meu Deus, vou ter que desistir aqui e eu vou pra casa.** Aí liguei pra Anna [a diretora], e ela disse: "-Mulher, deixe ele aqui quando você passar, você pega ele". Minha salvação foi a Anna, porque ela ficou com ele. Aí quando eu passei [...] peguei ele, ele estava dormindo. Aí ela disse: "-Mulher, porque tu não deixa ele ficar com a outra tia?" Eu disse, não, Anna, porque eu já abusei demais. Porque eu já resolvi minhas coisas. Ele estava dormindo, eu peguei vou levar ele pra casa, ele vai ficar comigo agora, que eu já resolvi [...] pronto, aí eu levei ele pra casa, mas ela queria que eu deixasse com as outras meninas, aí eu disse na sala das outras meninas já tem um monte de menino, aí eu peguei e levei. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

O depoimento ilustra situações de funcionamento da instituição que deixam as famílias desprevenidas, como se os pais não tivessem suas vidas pessoais e de trabalho previamente organizadas, sendo obrigados a se reorganizar repentinamente.

Além disso, mostra que por um lado as profissionais têm o direito de ir a consultas médicas, por outro lado, nem sempre há um planejamento interno para cobrir as ausências. Uma vez que as famílias são comunicadas para ir buscar as crianças, tendo elas que se reorganizarem, não havendo considerações de que nem sempre isso é possível.

A imprevisibilidade no funcionamento da jornada de tempo integral CMEI, já mencionada por Janailma, foi também registrada por outra mãe, que apontou tensões entre decidir trabalhar e poder contar com a instituição como espaço de apoio contínuo.

> **Na verdade, eu botei ele lá pra trabalhar, né? Mas, assim, tem vezes que a maioria das professoras, lá, né? faltam, aí a gente não pode confiar.** Por isso que eu não quis mais trabalhar a semana toda. Era melhor ficar na faxina, porque tem vezes que ele está lá, mas **de repente tem uma ligação**, só vai ter o horário de manhã, mas à tarde não vai ter. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/1m], entrevista realizada 03/12/2024).

Os dois depoimentos revelam o desafio imposto às mães que recebem avisos inesperados sobre a interrupção das atividades em um dos turnos do CMEI. Muitas vezes, essas

mães não estão em casa e precisam se reorganizar para buscar a criança em horários diferentes do previsto. Além disso, a reincidência dessas interrupções tende a gerar instabilidade na confiança no CMEI, inclusive, gerando tensões sobre a permanência no mercado de trabalho, conforme depoimento de Vivi, mãe de Kauã.

No grupo focal com as cinco profissionais do CMEI, para estimular a discussão sobre a interrupção das atividades no CMEI, foi listado situações observadas que resultaram na suspensão do serviço às crianças, seja com a parcialização do horário ou a jornada integral. As participantes do grupo focal foram então solicitadas a discutir, entre si, como essa interrupção da oferta de serviço é percebida pelas famílias e pelas próprias crianças. Eis o comentário da diretora do CMEI:

> **É muito triste, né? Quando a gente não consegue atender. A gente fica muito angustiada com tudo isso**. E a gente sabe que alguns não, mas **a maioria dos pais ali trabalham, e eles precisam que as crianças fiquem no CMEI**. Além de que alguns poucos pais entendem o que as crianças fazem no CMEI, mas outros não. […] A gente até entende a situação, porque como é que eles vão colocar comida na mesa das crianças, se eles não trabalharem? Então assim, eles têm essa necessidade, não é uma coisa assim, porque eles querem se livrar das crianças, a gente até diz isso pelo comportamento de alguns. Mas não são todos que são assim. E **a gente sabe que eles têm essa dificuldade, porque não tem com quem deixar, se a criança não vai pra escola, ele não tem com quem deixar, aí vai faltar no trabalho... É toda uma cadeia, né? Porque digamos que essa mãe trabalha de babá em uma casa, então ela vai faltar, o filho dela falta na escola, ela já falta no trabalho, a outra, a patroa, vai ter que faltar porque não tem com quem deixar o filho.** Então assim, é toda uma cadeia, que a gente sabe que é complicado. **Mas infelizmente essas coisas acontecem. E fogem.** O ideal seria o quê? A escola ideal pra mim, seria que tivesse um professor substituto, quando eu trabalhava na escola particular, a gente tinha um professor, que ele substituía essas faltas, essas ausências. Mas escola pública, **mal a gente tem um professor para sala de aula, a gente sai arrumando aqui, juntando ali, já foi muito pior, mas ainda deixa muito a desejar nesse aspect**o (Diretora Anna, GF realizado em 16/12/2024).

Em seu comentário, a diretora do CMEI expressou o sentimento de tristeza e angústia em ter que suspender as atividades das crianças em determinados dias, indicando compreender que isso provoca uma desorganização em cadeia, afetando a família e outros contextos, como o local de trabalho dos pais. A diretora salientou ainda sua visão de uma escola ideal e as dificuldades encontradas na rede pública municipal de educação, como a ausência de professores substitutos nas instituições, o que poderia garantir a continuidade do serviço em casos de ausência de professores. Destacou, também, compreensão da função da educação infantil como espaço de apoio às famílias, especialmente as que trabalham.

Na Semed de Maceió existe a possibilidade do contrato de professores/as horistas,[34] especificamente para cobrir licença médica de professores/as efetivos, no entanto, não se trata de um processo rápido. A diretora adjunta, Jeane, explicou como a equipe gestora se organiza para que essa substituição ocorra de forma ágil em casos de licença médica, como aconteceu nos meses de outubro a dezembro no Maternal IA. Em relação à ausência de professoras em dias específicos, e de forma não programada, destacou que o CMEI tenta se reorganizar internamente, deslocando profissionais de uma sala para outra. Para que essa estratégia funcione, segundo a diretora adjunta, é necessário a colaboração das profissionais, para que avisem suas faltas com antecedência. No entanto, quando não há profissionais disponíveis para essa reorganização interna, as atividades do grupo acabam sendo suspensas.

> E a gente tenta ter situações assim… A Elaine avisou, gente, eu vou pegar uma licença. Eu tô doente, tá? Então quando a gente pode se antecipar e combinar? Porque o horista [professor/a], pode ser alguém tanto do CMEI, que possa cobrir aquele horário, no caso de licença, ou se tiver alguém que já conheça, que precise cobrir. Vamos dizer assim… ah, eu conheço uma pessoa que pode ser horista nesse período aí de um mês. Então a gente já tenta antecipar isso, né? Chamar a pessoa que vai ficar e cobrir. [...] Então a gente sempre tenta se organizar para que a gente supra assim [...] a Elaine não veio hoje, quem pode ajudar ela? Tem outro auxiliar que o professor não vai vir? Ou não vai vir uma criança [que tem PAE]? Então a gente fala assim: "Logo cedo pede para avisar se não vem hoje, avisa a gente se vai ao médico, se ficou doente, se aconteceu alguma coisa com o pai ou com a mãe. Então avisa a gente com antecedência, para que possamos organizar aquela turma, para ela não ter que ficar em casa. Então a gente sempre tenta adiantar isso, mas infelizmente foi o jeito, não tem ninguém, a professora está doente, a auxiliar vai para o médico. **Infelizmente a gente tem que parar.** Amanhã já pede para o professor avisar. A gente já avisa no grupo dos pais para que eles fiquem cientes... **Às vezes o professor nem vai, a auxiliar não vai, mas a criança chega lá, então a gente tenta encaixar ela em uma turma parecida**. Ou então quando a gente está livre a tarde normalmente eu e a Anna estamos mais livres à tarde. Então, chegou fulano, fica aqui na minha sala, vamos olhar as galinhas, vamos fazer alguma coisa para que ela não precise voltar. **Mas infelizmente nem todos os dias é como a gente quer. E a gente não pode fazer mais do que as nossas possibilidades**. (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

O depoimento revela que, ocasionalmente, quando a atividade para determinado grupo é suspensa, e a criança chega na instituição, a equipe gestora prontamente se organiza para acolher a criança, por meio de arranjo interno com a mobilização dos diferentes profissionais, inclusive, a própria equipe gestora. Além disso, é destacado que, em cenários onde a reorganização interna dos profissionais do CMEI não é possível, a suspensão se torna inevitável, já que são situações que transcendem os muros da instituição.

A diretora adjunta Jeane, também apontou outros fatores relacionados à interrupção das atividades das crianças no CMEI, como a preocupação com a alimentação, especialmente

[34] O professor horista na Semed é aquele que já possui um vínculo com a secretaria e, em situações específicas, cobre licenças médicas de outros professores, sendo remunerado pelas horas trabalhadas.

daquelas que frequentam a jornada de tempo integral, berçário e maternal I, que realizam a maior parte das refeições na instituição. Com a suspensão das atividades essa tarefa ficava à cargo das famílias que, segundo Jeane, nem sempre dispunham de uma alimentação reforçada.

> [...] Berçário e Maternal I é a prioridade daqui, então a gente não pode parar esses dias, não pode parar tanto tempo com essas turmas, porque é o dia todo, o pai precisa trabalhar. **Às vezes é uma alimentação que não é tão reforçada em casa, que a gente sabe que eles vêm só com miojo**. [...] **Às vezes o menino maiorzinho fala, né? Comi um biscoito. Tia, estou com fome! Teve criança de chegar todos os dias no CMEI, chega lá e dizer: "-Estou com fome, estou com fome, estou com fome!"**. Não tem nada, mas tem uma fruta. Então, tome uma banana, tome uma laranja, daqui a pouco vai vir um lanche mais reforçado, né? **Ou então a mãe chegar para a gente conversar, estou com dificuldades de dar comida para os meus filhos**. Então a gente já se organiza antes. [...] todo dia que essa criança chegar tem que estar com almoço aqui. Para ela comer, né? Se chegar tarde ou não. De manhã chegou, já adianta qualquer frutinha para ela, porque ela não está tendo o que comer em casa (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

O relato também aponta reflexões sobre a jornada de tempo integral, que, ao ser associada ao trabalho dos pais, sua interrupção, implica em dificuldades nas demandas de trabalho da família.

Além disso, o depoimento assinala a instituição de educação infantil com a função de suprir as carências de alimentação das crianças. Com a interrupção do serviço, essa responsabilidade recai inteiramente sobre a família, que muitas vezes enfrenta dificuldades para supri-la. Nesse sentido, o perfil socioeconômico das mães participantes desta pesquisa merece atenção, das nove mães, seis viviam com uma renda familiar mensal de até 1 salário-mínimo, e as outras três, de até 3 salários-mínimos.

Essa situação coloca em evidência a multifuncionalidade das instituições de educação infantil, integrando as funções educacionais e sociais e abrangendo diversas dimensões humanas. Por exemplo, promovem o desenvolvimento integral das crianças, zelam pelo seu bem-estar, oferecem ambiente seguro e, ainda, possibilitam aos pais conciliarem suas atividades profissionais e familiares (Haddad, 2008).

A função social das instituições de educação infantil, e um olhar para as condições de vida das famílias que dependem desses serviços, também ficou evidente na pandemia de COVID-19, que forçou a suspensão das atividades escolares para mitigar a proliferação do vírus, trouxe à tona conforme apontam os estudos de Cruz, Martins e Cruz (2021) e Coutinho e Cardoso (2021). O momento pandêmico evidenciou que a ausência das instituições além de afetarem diretamente as crianças, por serem privadas de usufruírem esse contexto de desenvolvimento humano, também trouxe serias implicações para sua segurança alimentar e proteção (Cruz; Martins; Cruz; 2021; Coutinho; Cardoso, 2021).

A professora Elaine, que vivenciou a suspensão das atividades do grupo de crianças em três momentos distintos, incluindo a interrupção de um de seus vínculos com a Semed e posteriormente, a licença médica e um possível retorno, explicou a situação sob a perspectiva das crianças e das famílias:

> Eu acho polêmico, quando não tem como funcionar o CMEI. E assim, **é um problema grave da rede**, **não tem como substituir, ter uma programação, porque nós somos passíveis de acontecer alguma coisa e ter que suspender a aula**. **O professor adoeceu. A auxiliar não pode ir**. E assim, a rede não tem essa demanda. Eu estou há 16, 17 anos na rede, e nunca teve professor substituto para substituir. E aí, quando veio a questão da minha doença, foi todo aquele processo [...]. Eu descobri o tumor, e aí, estava a suspeita que era câncer ou não, e ficou aquilo vou ter que me ausentar para fazer a cirurgia, aí veio a confirmação. **Aí, eu já fui avisando o mês todinho. Eu vou fazer a cirurgia. E aí, vamos ver logo alguém para ficar, e começou aquela angústia de quem vai ficar com a turma?** Depois a angústia, se volta ou não volta, ou se a outra pessoa vai ficar e vai continuar, e se as crianças vão ficar assistidas ou não. E assim, eu acho que é um problema grave da rede, essa questão, né? **E fora que a prefeitura foi até rápida, porque o estado** [a esfera estadual onde tem outro vínculo] **demorou ainda muito mais, minha turma do segundo ano, passou mais de um mês... um mês na verdade, sem atividades, né?** Isso é terrível para a rede. A gente termina assim se sentindo um pouco culpada, às vezes você precisa fazer um determinado exame, ou então, está com um probleminha de saúde, e a gente fica postergando o momento ideal para poder procurar o médico, porque sabe que vai se ausentar ali, e tem toda uma cadeia, né? **Um problema que vai acontecer também, porque tem essas questões das crianças, não vão ter atendimento. E algumas a gente sabe que passa necessidades em casa e tudo**. Assim, não é um problema nosso. Mas a gente se coloca no lugar, né? A gente não tem culpa, mas a gente tenta entender, tenta acolher, tenta ajudar da melhor forma possível, de uma forma ou outra, né? Mas eu acho muito polêmico, essa questão da rede de não dar o suporte para a escola para quando o professor precisa se ausentar, ou licença médico, ou até ir para um médico e tudo, **porque é um direito nosso, né? Nós temos esse direito**. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

A professora Elaine colocou em questão a ausência de política de substituição de pessoal na Semed, que garanta a continuidade do atendimento às crianças, evitando que o serviço seja interrompido. Além disso, revelou o dilema pessoal vivenciado pelos professores/as, que por vezes, necessitam se ausentar, em razão da inexistência dessa política. A professora também abordou como as interrupções nas atividades do CMEI afetam diretamente o direito das crianças de frequentarem a instituição, conforme ilustrado pelo comentário abaixo:

> **É o direito da criança de estar no CMEI independente se a mãe trabalha ou não, se tem comida em casa ou não, é o direito dele de estar lá, né?** Eu entendo dessa forma, né? As mães às vezes jogam essa frase, né? Eu preciso trabalhar, e algumas mães, eu já percebi que não trabalham, né? Elas usam essa frase para comover a gente às vezes para ficar com a criança. Às vezes não tem aula, mas eu preciso trabalhar. Aí chega com a criança lá no portão e a criança fica lá com aquela carinha. A gente acolhe, né? Vai fazer o quê? Mas assim, é um transtorno, muitas vezes, de ficar com alguma outra criança dessa turma que não teve atendimento e ela ter que ficar, porque no outro dia já tem outra mãe que disse, você recebeu o filho de fulano porque não recebeu o meu. Enfim, gera vários outros transtornos também. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

Conforme o comentário, a professora, embora defenda o direito inalienável da criança de estar no CMEI, destacou que, por vezes, as mães se utilizam da justificativa que precisam trabalhar, para que a instituição se organize internamente a fim de receber as crianças em dias nos quais as atividades são suspensas. Para isso, o CMEI oferece arranjos internos para essas crianças, que ficam em outras turmas com funcionamento naquele determinado dia. A professora também ressaltou os transtornos que esse tipo de decisão pode gerar, como por exemplo, o fato de receber algumas crianças e outras não.

Thay, auxiliar de sala, comentou sobre as interrupções das atividades no CMEI do ponto de vista das crianças, que segundo ela, provocam alterações na rotina, afetando especialmente os momentos do sono e do almoço no CMEI.

> [...] há a quebra de rotina, para elas, né? Que elas têm uma rotina [...] aí, a partir do ponto de vista da criança, tem a quebra de rotina para elas, né? Quando não tem aula durante um ou dois dias. Aí já no dia que tem aulas, elas já demoram mais pra dormir. Na hora do almoço, como em casa elas costumam almoçar mais tarde. O almoço lá é 10h30min, 10h45min. Aí elas já não comem tão bem, porque o corpo já meio que perdeu um pouquinho o costume de almoçar tarde. Aí é sempre aquela adaptação novamente pra poder entrar na rotina. Tem a Miriam, por exemplo, que sempre que não é integral o dia, e o outro é, ela pergunta, tia vai dormir? Tia, vai pra casa não? E eu tenho que explicar, hoje você vai dormir, vai jantar, e depois vai pra casa. (Auxiliar de sala Thay, GF realizado em 16/12/2024).

A fala de Thay revela como a interrupção das atividades afeta as crianças, em virtude da descontinuidade da rotina, das atividades e de relações no contexto da instituição. Isso, por sua vez, implica em um período de readaptação para que elas se acostumem outra vez com a rotina do CMEI.

Outra situação de interrupção de atividade no Maternal IA referiu-se ao atraso na chegada de uma criança, conforme detalhado no extrato abaixo, retirado do diário de campo:

> Após o desjejum, as crianças brincavam no hall de entrada. Percebi, então, a chegada de Lis, que estava no portão acompanhada de seu pai, o qual utilizava um carrinho como meio de transporte para levá-la ao CMEI. Observei que a professora comentou sobre o horário, destacando que já era tarde, e, em seguida, dirigiu-se à sala da direção para conversar com a diretora sobre a possibilidade de entrada da criança. Uma auxiliar de sala de outro agrupamento questionou a professora da turma se ainda seria possível a entrada devido ao horário (8h30min). Nesse momento, a professora retornava da sala da direção e respondeu que não. A professora e a auxiliar dirigiram-se ao portão e, ao retornarem ao pátio, compartilharam o ocorrido. Segundo a auxiliar, ela informou ao pai da criança que o horário máximo de entrada era até as 8h, não sendo mais possível. Relatou ainda que o pai respondeu que estava certo e retornou para casa com a criança, que se despediu da professora com um aceno de tchau. (Diário de campo, 25/4/2024).

Essa situação gera diversas reflexões, como a questão do descumprimento das regras do horário de entrada, já abordada no item 5.1 (regras institucionais). Nesse item, Aline, mãe de Lis, a criança em questão, destacou as dificuldades da filha para acordar cedo. Além disso, no

item 5.7 (jornada de tempo integral), Aline revelou que, apesar de preferir a continuidade da frequência da filha na jornada de tempo integral, expressou alívio com o seu fim, justamente por não precisar mais acordá-la cedo. Também é possível observar, na situação descrita, a aceitação passiva do pai em relação ao retorno para casa, pois não apresentou justificativas para o atraso e nem argumentos em favor da possível entrada da criança no CMEI.

No grupo focal, a professora Elaine abordou a recorrência dos atrasos de Lis no CMEI. Ela relatou ter conversado com a mãe, que justificou as chegadas tardias da criança pela dificuldade em acordar cedo. Acrescentou ainda que, Aline, mãe da criança, não trabalhava, não existindo assim justificativas fortes para a recorrência dos atrasos, conforme depoimento abaixo:

> Eu lembro que era bem corriqueiro, né? Da Lis. [...] Eu percebia que não era um fato do tipo a criança dormiu muito tarde e estava perdendo a hora para acordar, ou então a mãe, aconteceu algum evento assim no caminho da escola e teve que atrasar, a mãe chega e conversa, a gente entende. Mas ali ela estava usando de má fé, né? Ela queria chegar a qualquer horário no CMEI. E teve um momento que eu tive que esclarecer para ela que ela teria que ter responsabilidade em acordar cedo, que ela é a mãe da criança, né? E levar a filha para a escola, né? E assim, ela não podia simplesmente: ah, eu vou chegar 10 horas [...] todo dia era uma conversa diferente, a gente ficava até constrangida, né? Então eu tive que conversar com ela e dizer a ela que ela também tem que cumprir, tem um horário, do mesmo jeito que eu tenho que estar lá às 7h30min, a hora da entrada, né? As crianças também têm um horário de entrada, porque só a filha dela teria que chegar em horário diferenciado sem uma justificativa, assim, forte, né? Tem alguns casos que a mãe realmente conversava e a gente entendia, mas o caso dela, não! Por isso, acho que é importante às vezes conversar, né? A mãe chegar e a gente sempre tentar conversar, ficar lá dialogando que a gente vai vendo realmente o contexto, né? No caso da Lis, a mãe estava agindo de má fé mesmo, que **a mãe dela não trabalhava nem nada, era só questão de não acordar cedo mesmo**. (Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

A professora também relatou que os episódios de atrasos impactam ainda na rotina do grupo e o comportamento das crianças, bem como a organização da equipe de apoio da cozinha, que precisa se organizar para oferecer o desjejum à criança que chega após o horário estabelecido desse momento.

> Também a questão que atrapalha o desjejum quando eles chegam e a gente tem algumas atividades que vai fazendo e às vezes a criança quando chega um pouco mais tarde, chega chorando, muitas vezes ela chegava chorando, e todas as crianças já tinham passado aquela fase do choro, no começo do ano, quando eles entram, entram ainda um pouco chorando e quando ver uma criança chorando começa o choro coletivo. E aí quando ela chegava um pouco mais tarde, o acolhimento já tinha acontecido e tudo, e aí ela entrava pegando o bonde andando, e terminava até atrapalhando um pouquinho o andamento das demais atividades também, né? E não tinha feito o desjejum estava com fome, tinha que levar na cozinha e ver se na cozinha tinha alguma coisa para preparar rápido para ela também fazer o desjejum. Assim não era só na sala que terminava atrapalhando, né? (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

Assim como a professora Elaine, a diretora adjunta Jeane também comentou sobre as implicações dos episódios de atraso na chegada das crianças ao CMEI, que não dispunha de um número suficiente de profissionais para lidar com as diversas necessidades e demandas das crianças. Além disso, Jeane ressaltou a importância do diálogo entre as professoras e os pais, para que, juntos, tomem decisões em relação ao trabalho desenvolvido com o grupo de crianças. Nesse caso em particular, comentou sobre conversas direcionadas à regulação do sono da criança em casa.

> A questão da chegada dessa menina, né? Não só acontece na turma da Elaine, especificamente, mas o que eu vejo é que uma professora e uma auxiliar vamos dizer, a Elaine vai cuidar da Lis, e a Deliane vai ter que estar administrando todos os outros 15, e acaba que são poucas pessoas para dar assistência a eles tudinho, né? Então, assim, **acho válido a conversa, né? De chegar e falar: olha mãe, antecipe e chegue mais cedo, tenta fazer ela dormir mais cedo, regula o soninho dela para que ela possa acordar mais cedo, e na hora que ela se despertar e estiver disponível vir trazer.** Infelizmente, são poucas pessoas para a turma, né? Porque são 16 crianças de 2 anos, uma quer ir ao banheiro, uma quer tomar banho, precisa tomar banho, outra precisa tomar água, outra precisa de um colinho, outra precisa dormir, né? Então, assim, é muita demanda para duas pessoas, né? Então, acho assim que é válido a conversa com os pais e que a gente fala isso no começo do ano, na primeira reunião, no primeiro dia que eles chegam, né? As professoras vão dando os passos, né? Que elas devem combinar para que haja esse diálogo e que haja essa combinação para que flua direito o trabalho delas. (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

A auxiliar de sala, Deliane, também comentou sobre os frequentes atrasos de Lis. Ela enfatizou que a falta de compromisso com o horário de entrada implica na oferta da vaga a outra criança que realmente necessitaria frequentar o CMEI.

> **Eu penso que quando faz assim, acaba tirando a vaga, acaba tirando a vaga de outra criança que a mãe realmente tem necessidade de incluir ela no integral**, né? Porque se está chegando tarde, se chega a hora que quer, eu penso que não tem a necessidade de estar na creche naquele momento. Pode ter acontecido algumas questões que impediram que ela estivesse lá, mas no geral era porque realmente não tinha interesse de chegar no horário correto, né? (Auxliar de sala Deliane, GF realizado em 16/12/2024).

Na entrevista com a mãe da criança, esse episódio de atraso foi comentado, conforme depoimento abaixo:

> Foi horrível. Porque ele ia trabalhar [o pai] e eu tinha acabado de sair com a minha mãe. A sorte que a gente tava no ponto [ponto de ônibus que iriam ao centro da cidade]. Aí foi na hora que a gente mandou ele levar o carrinho e a gente levou ela. Por que ela chegou 10 minutos atrasada. (Aline, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).

A mãe descreveu como “horrível” o sentimento em relação à não permissão de entrada da criança no CMEI devido ao atraso. Relatou que, no dia do ocorrido, já estava no ponto de ônibus para sair de casa, enquanto o pai da criança iria para o trabalho. Ao ser indagada se houve explicações para a não permissão da entrada, a mãe afirmou que o pai não recebeu

nenhuma justificativa. Sobre o horário de entrada, ela destacou que conhecia as regras, mas que a criança havia acordado tarde. Mesmo assim, pediu ao pai para levá-la ao CMEI. Importa mencionar mais uma vez que o pai não justificou o atraso da criança diante da não permissão da entrada na instituição.

No caso de Lis, as regras institucionais acabam desviando o foco da necessidade da criança, que apresenta dificuldades para acordar cedo, e consequentemente, atrasos não são bem-vistos, podendo inclusive ocasionar na não oferta do serviço às crianças, que retornam para casa, devido à recorrência.

As situações descritas neste grupo temático levantam reflexões sobre os desafios impostos pela jornada de tempo integral, como a insuficiência de recursos humanos, que é evidenciado como o principal obstáculo à continuidade do serviço, desafios que também se apresentam para as crianças matriculadas na jornada parcial, embora com menor frequência.

Além disso, a recorrência da suspensão dos serviços no CMEI por uma diversidade de variáveis, impede a efetivação do direito das crianças a esse espaço, direito que é garantido e previsto em diversos dispositivos legais, como o Art. 208 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

No grupo focal, as profissionais do CMEI demonstraram plena consciência de que a falta de profissionais, por diferentes circunstâncias, pode levar à interrupção dos serviços oferecidos às crianças, afetando diretamente não apenas elas, mas também suas famílias e outros contextos. Para contornar essa situação, sugeriram que a Semed disponibilize professores substitutos/horistas com maior agilidade.

A ausência de uma política de pessoal responsiva por parte da Semed, que possa cobrir as ausências de profissionais, uma instância do exossistema (Bronfenbrenner, 1996), é identificada como a causa principal das interrupções das atividades do CMEI.

As interrupções, parciais ou integrais, geram ainda repercussões na vida das crianças e das famílias, conforme identificado. Para as crianças, as implicações se manifestam no seu bem-estar, pois a instituição é um espaço de desenvolvimento, segurança, inclusive, segurança alimentar. Além disso, as interrupções afetam a regularidade de suas relações no CMEI, que, em vez de serem contínuas para impulsionar o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996), são interrompidas. A fala da profissional Thay reforça que essa descontinuidade exige uma nova readaptação das crianças. No caso das famílias, a interrupção do serviço demanda uma reorganização. Impede ainda que se sintam seguras para resolver suas demandas fora de casa,

além de prejudicar sua inserção e permanência no mercado de trabalho, especialmente, aquelas que tem uma rede de apoio restrita, que conforme mencionado no tópico anterior, tanto mães casadas quanto mães solos, veem nesse espaço uma rede de apoio fundamental. Exige ainda das famílias uma reorganização rápida, especialmente em casos de avisos de última hora, os quais podem gerar sobrecarga e aflições. O retorno da criança para casa, em virtude da suspensão do serviço, pode ainda provocar insegurança e frustração, dada a expectativa de funcionamento do serviço.

A situação em questão também coloca em evidência a função da educação infantil, um espaço que garante o bem-estar das crianças e uma rede de apoio para os pais. Assim, as políticas públicas de educação infantil devem ir além da expansão da oferta em jornada de tempo integral, precisam ainda assegurar a continuidade do usufruto desses espaços pelas crianças, por meio de uma série de garantias, incluindo a provisão de uma política de pessoal.

6.9 INTERSETORIALIDADE

A intersetorialidade pressupõe a definição de objetivos comuns para os quais diferentes setores como saúde, educação, assistência e cultura contribuem com suas respectivas especificidades, articulando ou produzindo novas ações (Brasil, 2004).

Neste grupo temático, descrevo as ações intersetoriais observadas no CMEI Aventuras no Quintal, no que toca às parcerias e articulações entre o CMEI e outros serviços, setores e/ou projetos.

De acordo com a entrevista realizada com a equipe gestora, o CMEI conta com a parceria da UBS que fica ao lado da instituição, por meio do Programa Saúde na Escola (PSE). Instituído pelos Ministério da Educação e da Saúde, o PSE visa “contribuir com a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde” (Brasil, 2007, n.p.).

No âmbito deste programa, segundo a equipe gestora, no CMEI são desenvolvidas atividades como: conversas com dentistas e pais sobre a saúde bucal das crianças com objetivo de sensibilizar essa prática e realizar a avaliação bucal das crianças no CMEI, que a depender da necessidade, a criança é encaminhada para tratamento na UBS; disponibilização de medicamentos para vermes e piolhos; a presença de nutricionistas da UBS, para medir o peso e altura das crianças, se a criança se encontra pré-obesa ou desnutrida, a gestão da escola é

alertada a entrar em contato com os pais para compartilhar a situação e orientá-los a realizarem consulta na UBS; vacinação das crianças no CMEI; e palestras, como por exemplo, sobre a conscientização e prevenção da dengue. Além disso, devido ao contato direto da equipe gestora com uma das funcionárias da UBS, em alguns casos, é possível o agendamento de consultas.

O CMEI ainda recebe visitas da equipe do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), para conversas e palestras com os pais sobre temas como alimentação seletiva.

A equipe gestora também mencionou parcerias esporádicas com atores da comunidade. Por exemplo, um morador das imediações do bairro contribui com a distribuição de livros de literatura e contação de histórias para as crianças. Já existiu também uma parceria com a cooperativa do bairro para o recolhimento do lixo reciclável produzido na instituição. Além disso, uma mãe do CMEI intermediou o contato com uma banda musical da comunidade, que se apresenta em eventos do CMEI quando convidada.

Outras colaborações mencionadas incluem a parceira com uma pessoa do Centro Universitário Mário Pontes Jucá (UMJ), mais especificamente, a coordenadora do curso de gastronomia, levando as mães a realizarem e aprenderem diferentes receitas culinárias, as quais foram praticadas tanto na instituição de ensino superior quanto no CMEI.

Dentre as ações mencionadas, observei duas no âmbito do Programa Saúde na Escola. A primeira incluiu a visita de dentistas da UBS local ao CMEI para conversar com os pais e realizar a avaliação bucal das crianças. A segunda ação consistiu em uma roda de conversa com as famílias de crianças que apresentavam seletividade alimentar e a equipe do NASF. A seguir, detalho essas duas iniciativas.

6.9.1 Reunião entre os dentistas da UBS e os pais, seguida da avaliação bucal das crianças

Conforme mencionado anteriormente, o momento com os dentistas da UBS ocorreu no mesmo dia da segunda reunião de pais por agrupamento de crianças, em 8 de maio de 2024. A conversa com os dentistas precedeu a reunião de pais.

Esse momento aconteceu nos turnos matutino e vespertino, ou seja, nos respectivos horários de cada agrupamento de crianças, sendo então assim aberto para todas as famílias. Para a realização da atividade, o espaço do CMEI foi devidamente preparado. O hall de entrada foi o local escolhido, onde cadeiras foram dispostas em pequenas fileiras e mesas foram

organizadas para a exposição dos materiais dos dentistas e para o lanche que seria servido após a conversa com esses profissionais. É importante destacar que a descrição detalhada a seguir refere-se especificamente ao momento com os dentistas no período vespertino.

A conversa com os dentistas teve uma duração aproximada de 25 minutos, e contou com a participação de 14 familiares (entre pais, mães e uma avó), sendo sete deles familiares de crianças do Maternal IA. Segundo a ata de frequência do CMEI, 18 familiares estiveram presentes na reunião com os dentistas no período matutino.

Os dentistas iniciaram a fala destacando o trabalho preventivo que vêm realizando nas creches do bairro do Benedito Bentes, que segundo eles inclui, a distribuição de escovas e creme dental, avaliação bucal das crianças e orientação sobre a escovação. Os dentistas explicaram que a reunião com os pais visava reforçar a importância da continuidade desses cuidados em casa, complementando a escovação realizada pelas professoras após o lanche no CMEI. Os dentistas também enfatizaram a responsabilidade dos pais na saúde bucal das crianças, especialmente pela idade delas, crianças de até 6 anos. Ressaltaram a necessidade da escovação diária pelas crianças, principalmente à noite, com o auxílio dos pais. Abordaram também a questão da alimentação, recomendando a ingestão de alimentos naturais, ricos em frutas e verduras, e a importância da higiene bucal.

Durante o diálogo com os pais, os dentistas demonstraram a técnica de escovação (incluindo dentes, gengivas e língua), o uso adequado do creme dental e do fio dental, reforçando a importância da escovação noturna na prevenção de cáries. Um dos profissionais mencionou a importância de incentivar a autonomia das crianças na escovação, acolhendo sua iniciativa e auxiliando-as na sequência.

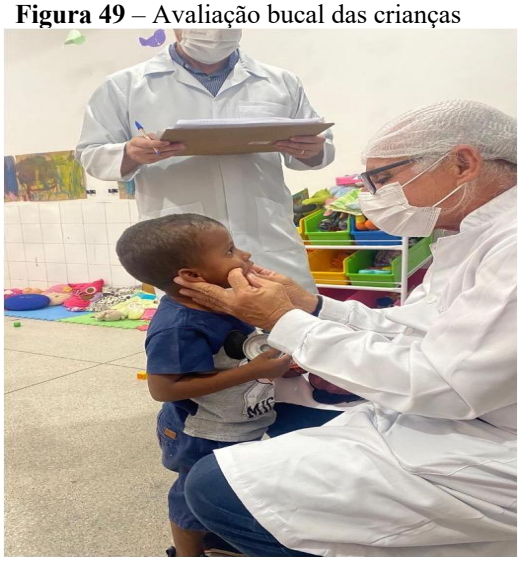
Ao final dessa conversa, os dentistas abriram espaço para dúvidas e perguntas, e apenas uma mãe se pronunciou, questionando como ocorre a avaliação bucal na UBS de crianças diagnosticadas com autismo. Os dentistas ainda distribuíram escovas de dentes (escova para adultos) para os pais presentes, e em seguida, foi servido um lanche com frutas.

Figura 48 – Conversa com os dentistas da UBS

Fonte: Acervo da autora (2024)

Após esse momento, os pais se dirigiram às salas das crianças para a reunião com as respectivas professoras e, em seguida, foram embora. Em relação à avaliação bucal individual das crianças, esta teve início por volta das 14h30min, na sala de referência de cada agrupamento. Apenas uma mãe estava presente nesse momento no Maternal IA.

Figura 49 – Avaliação bucal das crianças



Fonte: Acervo da autora (2024)

Durante a avaliação, apenas uma criança do Maternal 1A, (Mel), foi identificada com necessidade de tratamento bucal, especificamente em dois dentes. Durante a entrevista com a mãe de Mel, foi revelado que ela não foi comunicada sobre o resultado da avaliação bucal da criança no CMEI, nem sobre a possibilidade de atendimento para tratamento na UBS. A mãe mencionou ainda ter levado Mel para um dentista particular, mas o tratamento ainda não havida sido realizado (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).

Conforme o Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, uma das ações previstas pelo PSE é a avaliação da saúde e higiene bucal das crianças (Brasil, 2007). Essa ação foi observada

no CMEI; no entanto, o depoimento da mãe mostra que o resultado da avaliação não foi compartilhado.

Ainda segundo o decreto, as equipes de saúde da família (base da atenção primária no SUS) não devem realizar apenas ações pontuais, mas sim visitas regulares e contínuas às escolas, garantindo o acompanhamento da saúde da criança. Contudo, o relato da mãe e a presença pontual da equipe na escola revelam desencontros entre o que é estabelecido na legislação e o que é de fato realizado na prática.

6.9.2 Reunião com a equipe do NASF para pais

Para esta reunião com a equipe do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) foram convidados familiares de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aquelas que apresentavam seletividade alimentar. Não observei convite ou avisos sobre essa reunião seja nas dependências do CMEI ou no grupo de *WhatsApp* das famílias do Maternal IA. A reunião aconteceu no dia 19 de setembro de 2025, e teve duração aproximada de 1h.

Devido ao número reduzido de familiares presentes, a reunião aconteceu em uma das salas de referência do CMEI, tendo em vista que as crianças foram dispensadas de atividades neste dia em função da ausência da professora. A sala foi organizada em um pequeno círculo de cadeiras para receber os familiares das crianças e a equipe do NASF, composta por nutricionista, psicóloga, fisioterapeuta e educadora física. Participaram da reunião apenas três mães. É importante destacar que nenhum familiar de crianças do agrupamento do Maternal IA participou da reunião, mesmo que, na época, uma das crianças estivesse sob investigação do TEA.

Das três mães que participaram da reunião, apenas uma delas mencionou ter filho diagnosticado com TEA, a outra ainda estava em busca de atendimento para a criança com profissionais especializados, e a outra mãe, a filha apresentava dificuldades para se alimentar.

Na conversa, foram abordadas diversas questões relacionadas à alimentação das crianças, tanto em casa quanto na instituição educativa. Os principais pontos discutidos incluíram: os desafios enfrentados pelas mães e pela equipe do CMEI para o aceite de alguns alimentos pelas crianças; o compartilhamento de estratégias para serem adotadas no momento da alimentação; o acolhimento das experiências das mães e da diretora da instituição acerca da

restrição e seletividade alimentar de algumas crianças, incluindo explicações sobre os possíveis motivos; e orientações para a busca de acompanhamento profissional especializado para aquelas que necessitam.

Figura 50 – Reunião com a equipe do NASF

Fonte: Acervo da autora (2024)

É preciso refletir sobre a demora na realização dessa última ação descrita, que ocorreu seis meses após o início das atividades no CMEI. As questões de alimentação, afinal, permeiam o cotidiano da educação infantil desde a inserção das crianças na instituição.

No âmbito do PSE, chama a atenção as ações pontuais na instituição. Suas iniciativas que não abrangem todas as questões de saúde recorrentes entre as crianças do CMEI, como os frequentes casos de gripe e pediculose. Além disso, percebe-se uma falta de atenção às demandas específicas do CMEI, com o PSE atuando apenas em ações gerais. No caso da pediculose, a atuação é mínima, limitando-se à distribuição de xampus para que o CMEI os repasses às famílias.

A ausência de ações e debates intersetoriais sobre as diversas questões de saúde das crianças leva a equipe da instituição a lidar com esses desafios por conta própria, mesmo sem a devida preparação.

7 A RELAÇÃO ENTRE O CMEI E AS FAMÍLIAS: PERSPECTIVAS DE PAIS E PROFISSIONAIS

> Percebo que o investimento na parceria com a família tem mudado a feição de muitas escolas. Vale lembrar, de novo, que parceiro é aquele que joga comigo, mas que não é idêntico a mim.
> (Terezinha Rios, 2014, p. 63).

Em consonância com o pensamento de Terezinha Rios, de que a relação entre instituição educativa e família não se tece na uniformidade, mas na parceria entre diferentes, inicio a escrita desta seção, que tem por objetivo apresentar as perspectivas das famílias e dos profissionais do CMEI acerca da relação estabelecida entre ambos.

Incialmente, abordo a perspectiva das famílias, englobando as motivações para a matrícula dos/as filhos/as no CMEI, o significado do CMEI em suas vidas, as mudanças observadas nas vidas das famílias e das crianças devido à frequência na instituição pela criança, o que mais gostam e o que menos gostam, as preferências das crianças, o conhecimento sobre o espaço físico e a percepção da relação com os profissionais que lidam diretamente com as crianças como a diretora, a diretora adjunta, as professoras e as auxiliares de sala. Em seguida, apresento a visão das profissionais do CMEI acerca das famílias e as relações construídas com elas.

7.1 PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE O CMEI E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM AS PROFISSIONAIS

Ao indagar as famílias sobre as motivações para matricular os filhos no CMEI, as respostas revelaram uma diversidade de razões, indicando que não há um único fator predominante que legitime a escolha em compartilhar a educação e o cuidado das crianças com a instituição. Janailma, Iracilda e Patrícia, por exemplo, enfatizaram em suas respostas a familiaridade com a instituição, uma vez que outros filhos já haviam frequentado o CMEI anteriormente. Esses relatos são apresentados abaixo:

> [...] **primeiro foi a Lili** [filha de 9 anos). Eu vim atrás de vaga para a Lulu, aí não tinha. Aí a Lili era bebê e a mulher disse: “entra ela”. Aí eu peguei e matriculei, até hoje. [...] Eu sou a mais antiga de tudinho, das mães, das mais antigas sou eu. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

> **Através do que eu coloquei o José**. Aí eu gostei do ensino, de como trata a família, da união. Aí eu disse: eu vou colocar ela lá também. Aí por isso que eu optei por colocar aqui. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).
>
> O que me motivou foi a forma dela interagir com as pessoas que ela não interagia. Ela não gostava de falar, ela não estava comendo, só mamava. E quando eu botei ela no CMEI, ela ativou. [...] Ela conseguiu desenvolver melhor. **E também porque o João estava aqui e eu queria também botar porque eu precisava trabalhar**. E aí eu botei ele e depois botei ela. (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).

O fato de outros filhos já terem frequentado a instituição também está diretamente ligada à confiança estabelecida dessas mães com o CMEI e as profissionais, conforme abordado também no item 5.2 - inserção. O depoimento de Patrícia ainda revela a possibilidade de desenvolvimento da filha e a sua inserção no mercado de trabalho.

Outra razão mencionada pelas famílias para a matrícula dos/as filhos/as foi a localização do CMEI, por estar situado próximo às suas residências.

> **Porque é pertinho e eu também estudo**. Aí ficou melhor e não tem com quem deixar ela. Aí eu botei ela por conta disso. [...] Eu estudo à noite, só que eu também estava fazendo uns bicozinhos… aí. **Eu precisava de alguém pra ficar com ela e não tinha**. E aí eu botei ela. (Aline, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).
>
> **Por conta que moro perto, né? E por conta do trabalho**, que no ano passado eu não consegui matricular ela. Aí, esse ano eu consegui. Aí eu coloquei ela no integral por conta que ela tem dois anos, mas ano que vem ela vai sair. Também por conta do trabalho, né? [...] Mas eu coloquei em três opções [para a matrícula], aí eu não consegui não, nenhuma das três [ano passado]. Aí esse ano eu consegui uma, e foi nesse [nesse CMEI]. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Além da localização, os depoimentos de Aline e Noelia revelam outros motivos. Aline, destacou a possibilidade de estudar, e consequentemente, qualificar-se profissionalmente, enquanto Noelia mencionou seu ingresso no mercado de trabalho. O trabalho como fator motivacional também esteve presente no depoimento de outras três mães, conforme os depoimentos abaixo:

> **Eu matriculei ela porque eu queria começar a trabalhar**. Aí foi o que me motivou a colocar ela. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Na verdade, **eu botei ele lá pra trabalhar, né?** [...] **E pra ter um descanso** também, né? (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).
>
> Porque eu queria colocar ele na creche, né, **pra ele se desenvolver e também pra poder trabalhar fichado, né. Eu queria colocar ele porque não tinha outra pessoa pra cuidar dele em casa.** (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).

Os dois últimos depoimentos descritos explicitam novos fatores até então não mencionados pelas mães, como o descanso da maternidade, o desejo de que a criança

se desenvolva melhor, indicando uma visão de educação infantil também como uma rede de apoio para as mães.

Meire, mãe de Vitória, também destacou a rede de apoio que a instituição de educação infantil oferece como motivação para a matrícula da filha e acrescentou os bons comentários ouvidos sobre o CMEI: ***"Primeiro porque eu precisava de alguém que ficasse com ela e porque eu ouvi falar que era muito bom"***. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

As diversas motivações expressas pelas famílias reforçam a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil (Brasil, 2009a), um ponto já abordado na discussão sobre a jornada de tempo integral - item 5.7. Além disso, essas motivações evidenciam a multifuncionalidade dessas instituições (Haddad, 1997, 2006, 2008, 2025), revelando as diferentes razões que levam as mães a matricular seus filhos nesse importante contexto de desenvolvimento humano.

As percepções expressas pelas famílias sobre o CMEI como um espaço que atende a múltiplos propósitos tornaram-se ainda mais evidentes quando as entrevistadas foram perguntadas sobre o que a instituição representava em suas vidas. A maioria das respostas indicou concepções e benefícios ligados às crianças, nas quais o CMEI foi visto como um espaço de desenvolvimento para os/as filhos/as, em diversos aspectos, como na fala, socialização, alimentação, e até mesmo pela possibilidade de as crianças terem contato com os animais e com a natureza, entre outros.

> Foi um aprendizado para ela. Porque **ela desenvolveu muito depois que ela entrou no CMEI**. Porque ela não comia direito. Não falava direito. Não convivia muito com crianças. Aí isso foi melhorando. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> **Ah, ajuda muito. Ele me ajudou muito** [o CMEI]**. Os outros meninos aprenderam muito… As cores, as coisinhas.** Tem um mesmo, o Alan, que não está aqui. Quando estava lá, ele: "-Mãe, biscoito, essas coisas, é besteira, tem que comer comida saudável, frutas". Negócio de galinha, eles aprendem, aprendem a plantar essas coisinhas. Tudo isso aí, ativa eles, eles gostam e quando eles chegavam, me contavam. Mas é muito bom. Os meninos sempre... eles sempre falaram bem de lá. Eu gosto muito. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).
>
> **Uma ajuda, né? Eu coloquei ela na escola também pra desenvolvimento dela, né? E pra mim ter tempo de trabalhar e sustentar eu e ela, né?** Aí foi Deus quem abriu essa porta, né? Consegui ela esse ano. Ano passado eu não estava trabalhando. Ano passado eu fiz pré-inscrição pro trabalho. E esse ano eu consegui o trabalho e consegui colocar ela na escola. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> **Quase tudo. Não é tudo, porque tem outras coisas, né? Mas quase tudo, porque desenvolveu muito eles.** [...] o José [outro filho] chegou aqui também muito pequeno, e desenvolveu bastante. E a Isa também, chegou vamos dizer bebê. E, **realmente, ela**

> **mudou muito depois que começou a frequentar o CMEI, porque desenvolveu bastante**. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Os quatro depoimentos descritos revelam o potencial das instituições de educação infantil em atender as necessidades sociais das famílias como atuar no mercado de trabalho, ter descanso, acessar uma rede de apoio e buscar qualificação profissional; e educacionais das crianças, como o seu desenvolvimento em diversos aspectos, além da convivência com companheiros e a aprendizagem. Esses aspectos educacionais da instituição foram ainda reafirmados mais adiante.

Janailame, mãe de Anthony, ainda destacou o ambiente familiar do CMEI, ressaltando a união com os pais: "[...] ***aqui é como se fosse uma família porque todos são unidos.*** *Eu gosto da creche"*. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

Patrícia, mãe de Mel, também descreveu o CMEI como uma família, destacando o carinho e o cuidado recebidos pelos filhos. Em seu depoimento, apontou que antes de matricular o primeiro filho, sentiu muito receio devido a comentários negativos de pessoas externas sobre a instituição; no entanto, a necessidade de trabalhar a fez confiar no CMEI, conforme comentário abaixo:

> Para mim **representa muita coisa**. Não só pela família do CMEI. Porque eles acolheram meus filhos com muito amor e carinho. Apesar que **quando eu entrei aqui eu escutei muita coisa mal deles** [do CMEI]. **Mas eu vi que foi ao contrário. Eles tratam meu filho bem, com muito amor, com muito carinho**. Falaram que maltratavam, que ia bater nos meus filhos. [Ao ser perguntada sobre quem falava, respondeu] O pessoal de fora. Aí eu ficava com receio de botar o João. Porque na época o João não falava, era muito novinho e eu ficava com medo. Falavam e eu pensava, meu Deus, e agora? O que eu faço? Mas eu falei, **como eu preciso trabalhar, eu preciso ter confiança**. Então aí eu coloquei ele e vi que era diferente. **Eu vi os cuidados, vi a forma deles tratarem as crianças**, que são bons. Não tenho o que reclamar, não. (Patrícia, mãe de Mel, [2a/10m], entrevista realizada em 12/11/2024).

Os comentários negativos que circulam sobre a instituição de educação infantil, mencionados por Patrícia, apontam para a necessidade dessa instituição se comunicar ainda mais com o mundo exterior, sendo de grande importância que suas qualidades possam também ser conhecidas por outras famílias.

Essa necessidade também é apontada nos estudos de Emiliani e Molinari (1998), que explicam como a creche é frequentemente vista como uma instituição pouco conhecida. Segundo as autoras, os conhecimentos dos pais que não utilizam esse serviço, muitas vezes se baseiam em estereótipos relacionados às origens dessas instituições, como a importância das mães nos primeiros anos de vida da criança, riscos à saúde e doenças, entre outros. Nesse contexto, a documentação pedagógica, citada no item 6.5.6, pode ser uma aliada poderosa na

veiculação dessas informações sobre o trabalho realizado junto as crianças e a qualidade dessas instituições.

Na fala de Patrícia, ainda se destaca a dimensão afetiva na relação entre professora e criança, um ponto que a mãe considerou importante para a confiança na instituição. Essa percepção é corroborada pela pesquisa de Silva (2012), que, por sua vez, ressalta a relevância desse aspecto, por ser amplamente abordado pela literatura da área.

Meire, mãe de Vitória, assinalou o CMEI como um suporte econômico que resolveu o impasse entre pagar pelo cuidado da filha e abrir mão do trabalho remunerado. A fala a seguir ilustra essa percepção:

> Um ótimo suporte, né? **É essencial, porque se eu não tivesse o CMEI pra ficar com ela, eu teria que pagar alguém. E sairia muito caro**, então entre pagar alguém e ficar com ela, eu ficaria com ela em casa. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

O relato de Meire realça as instituições de educação infantil como uma importante política pública para a igualdade de gênero. Isso porque a ausência de uma vaga inviabilizaria a mãe de poder ter um trabalho remunerado, dadas as demandas de cuidado com a filha. Essa perspectiva vem sendo debatida na literatura da área por autoras como Haddad (2016/1991, 1997, 2008, 2006, 2025) e Silva e Luz (2018).

Ao serem indagadas se a entrada de seus filhos no CMEI provocou mudanças em suas vidas e nas das crianças, seis das nove mães entrevistadas mencionaram a obtenção de mais tempo para resolver questões pessoais, como ir ao médico, cumprir compromissos, resolver coisas de casa e trabalhar. Eis alguns desses comentários:

> É, deu mais descanso, né? Pra mim. Porque **agora eu posso fazer mais coisas**. **Tipo, se eu tiver algum compromisso, eu posso ir.** Quando eu não podia por causa dela, eu não tinha com quem deixar. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> [...] **melhorou, né? Porque eu consigo, mesmo que às vezes, eu consigo trabalhar um ou dois dias na semana.** (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
> [...] **tenho mais tempo agora, né,** pra mim poder resolver as coisas, ir ao médico, se eu puder… querer resolver o problema de alguma coisa. Aí o CMEI, já é um tempinho pra mim poder ir sem poder levar ele, entendeu? (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).

Os depoimentos de Mônica, Meire (casadas) e Erica (mãe solo), indicam que o CMEI funciona como uma importante rede de apoio para as mães, um aspecto já abordado no item 6.7 – jornada de tempo integral.

Em relação às mudanças nas crianças, Janailma, mãe de Anthony, reiterou o desenvolvimento da fala do filho, a ampliação da brincadeira e a interação com outras crianças, conforme depoimento:

> Percebi que ele desenvolveu muito. Fala mais, conversa muito, que ele não conversava. **Ele conversa muito, ele brinca, que ele não brincava, ele brinca muito**. [...] Ele diz o nome das meninas tudinho, que eu nem sei. Eu gosto daqui, não tenho o que falar do CMEI. (Janailma, mãe de Anthony, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).

Meire, mãe de Vitória, além da comunicação e ampliação da brincadeira, destacou o suporte do CMEI no processo de desfralde de sua filha.

> [...] **a comunicação dela com outras crianças também melhorou. [...] Mudanças pra melhor. [...] Começou a falar mais, começou a brincar, tá no desfralde que foi difícil pra eu tirar,** aí não sempre, mas as meninas deixam ela de calcinha, em casa ela tá pedindo pra usar o banheiro. Então melhorou em várias questões. (Meire, mãe de Vitória, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Vivi, mãe de Kauã, destacou mudanças no corpo e no desenvolvimento da marcha do filho. Ela mencionou que, antes de frequentar o CMEI, o filho "*não andava direito*". A mãe também ressalta o apoio do CMEI no processo de desfralde que a criança vem vivenciando.

> Percebi. Ele... Como é que se diz? Nas coisas também. Pra brincar. [...] Porque assim, ele passa o dia lá, né? Ele, como é que se diz? **O corpinho dele já mudou, o jeitinho dele falar, que ajuda ele a aprender a falar, né? Ele, quando começou lá, eu acho que ele nem andava direito. Aí tudo isso também depende de lá, né?** Que também ele passa muito tempo mais lá do que com a gente. Aí ele já começou a falar, já não tá usando fralda assim durante o dia. Eu boto uma só, que é pra de reserva. Aqui em casa mesmo, ele pede pra fazer a necessidade dele. Não faz mais na fralda. Eu só uso a fralda dele só à noite, para dormir. Ajuda muito isso lá também. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

As mudanças percebidas pelas mães em seus filhos revelam diversos aspectos do desenvolvimento infantil, como a fala, o controle dos esfíncteres, a evolução da marcha, a convivência com outras crianças e adultos, e a ampliação das brincadeiras. Esses aspectos poderiam, inclusive, ser integrados aos diálogos com as famílias, para assim, potencializar ainda mais o desenvolvimento das crianças e fortalecer os laços entre CMEI-famílias, visto que é uma perspectiva valorizadas na fala das famílias. Um exemplo disso é o desfralde, onde as conversas compartilhadas entre Meire e as profissionais do CMEI sinalizam o compartilhamento de informações e estratégias desse processo que vem sendo vivenciado pela criança.

Além disso, os relatos das mães reafirmam as potencialidades das instituições de educação infantil, tanto no âmbito social quanto educacional, sendo este último, concebido como um espaço que promove o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos.

Ao serem indagadas sobre o que mais gostavam no CMEI, quatro mães destacaram o cuidado que seus filhos recebem. Mônica complementou, mencionando que as professoras cuidavam bem da filha, e se comunicavam bem com os pais. Outras três mães enfatizaram a felicidade das crianças em frequentar a instituição. Como exemplo, Vivi menciona: "*A gente vê as crianças felizes, né? Vindo, né? Alegre, né? Quem nem o Kauã mesmo, às vezes ele nem dá tchau. [...], mas é muito bom a gente ver os filhos da gente vindo alegre, né? Gosta do ambiente."* (Vivi, mãe de Kauã, entrevista realizada em 3/12/2024). A mãe de Davi, por sua vez, destacou as aprendizagens de seu filho no CMEI, enquanto a mãe de Isa mencionou a parceria da instituição com as famílias. Essa última perspectiva é ilustrada a seguir:

> É a união dos profissionais com a família, **porque eles são muito unidos, são muito unidos, sabe? Procuram ter essa união com a família, esse elo com a família.** E é muito, muito bom isso, porque tem pessoas que não tem tanta, não é... o que eu posso falar? essa aproximação com os profissionais da escola. E aqui é uma coisa que eu achei muito interessante, que eles são muito parceiros. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Ao serem perguntadas sobre o que não gostavam do CMEI, quatro mães comentaram não terem nada a reclamar. Três mencionaram o transporte escolar, justificando que moravam distantes da instituição e que o serviço não atendia às suas proximidades. Outra mãe relatou um episódio de insatisfação, ocasião em que procurou a professora e a equipe gestora para esclarecimentos, conforme detalhado a seguir:

> **Eu reclamei esse ano**. Porque, assim, o Kauã... Logo, ele gosta, tem o costume de dormir tarde. Só que logo no começo... Ele... Como é que se diz? **Eu não via nenhuma foto dele nas brincadeiras. Aí eu fiquei observando isso, aí eu fui... No *WhatsApp* e perguntei o motivo**. Aí ela explicou. Digo: não, mas também... Assim, eu acredito que a criança vai dormir lá. Mas, assim, da hora que chega até a hora que sai... Isso é um absurdo. Aí, assim, **eu não vou mentir, eu senti ele excluído nas brincadeiras**, não via nada dele, nada nas brincadeiras. Depois que eu comentei... Aí já aparecem algumas fotinhas dele. Eu vi a foto de todos os meninos e as meninas... Mas dele eu não via. Aí eu falei no *WhatsApp* com a professora dele. E no outro dia... Eu acho que foi no dia seguinte, aí eu fui lá. Conversei com as meninas, com a Anna e com a Jeane, conversei com as duas. Aí ela disse que realmente já tinham passado para ela. Aí ela disse, mas por conta mãe que realmente ele dorme. Eu digo, mas não existe. O Kauã vem para aqui de 7h até às 5h da tarde, ele está dormindo? Uma hora ele vai ter que brincar. Uma hora ele vai ter que fazer alguma coisa. Aí eu digo, **porque querendo ou não é chato. A gente vê as fotos dos coleguinhas tudinho**. Pronto, hoje eu já vejo a foto dele, já manda. Aí eu senti ele excluído, dessa turma desse ano, né? [...] só vim ver quando eu reclamei. Hoje eu vejo ele brincando. Porque eu vou dizer uma coisa... Lá é muito menino. É zoada, um chora, outro brinca, outro grita. Porque aqui ele não passa o dia todinho dormindo. E porque numa creche que tem mais criança, aquela zoada. Também já vi mudança depois que eu fui lá. Eu digo, não, tem alguma coisa errada, né? Só foi isso que eu vi. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).

O depoimento de Vivi revela que o acompanhamento da mãe em relação às ações do filho no CMEI acontece por meio do grupo de pais no *WhatsApp*. Ao observar as fotos das vivências do grupo de crianças que o filho faz parte, Vivi notou a ausência de registros do filho,

o que a levou a supor que ele estava sendo “excluído”. Isso sugere que a comunicação e o acompanhamento de alguns pais se dão exclusivamente por meio dos registros visuais compartilhados via *WhatsApp*, especialmente, aqueles que usam o transporte escolar, como é o caso do filho de Vivi. A falta desses registros assim pode gerar dúvidas e preocupações nos pais.

Perguntei também às mães se sabiam do que seus filhos mais gostavam no CMEI. Três delas não conseguiram descrever as preferências das crianças. As demais mães, no entanto, destacaram aspectos que os filhos comentavam em casa, como brincar com os colegas e mencionar seus nomes. Duas mães relataram que os filhos falavam da professora Elaine, da comida servida no CMEI, das brincadeiras, e especificamente, de brincar de cozinhar. A seguir, apresento dois desses depoimentos:

> Eu acho que... **brincar com as outras crianças**. Porque ela fala muito disso quando chega em casa. Fala todos os nomes dos coleguinhas. Fala como foi, brincou. Acho que é isso. (Mônica, mãe de Clara, [2a/2m], entrevista realizada em 19/11/2024).

> [...] assim que ela chega a primeira coisa que ela diz, mãe, eu comi isso e isso. Hoje eu comi batata com frango… A Isa, ela fala, conversa mesmo. Ela é muito desenvolvida. **Ela gosta de brincar, ela gosta de aprender a cozinhar, que às vezes não tem algo assim? Ela gosta muito, porque em casa ela só diz: “-Eu vou cozinhar como mãe, feijão, botar cebola”. Eu digo e tu sabe? Ela: “-Sei”.** (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Os depoimentos acima também colocam a criança como mediadora da relação entre a instituição e a família, visto que a criança compartilha em casa as vivências e ações realizadas no CMEI.

Ao perguntar às mães se conheciam o espaço físico do CMEI, das nove entrevistadas, apenas Noelia declarou não o conhecer, pelo fato de sua mãe – avó da criança – ser a pessoa que acompanhava diariamente à instituição. As demais afirmaram conhecê-lo, relatando já terem entrado tanto na instituição quanto na sala das crianças. Dessas oito, uma mencionou conhecer pouco o espaço, e duas destacaram que o conheceram no momento da matrícula do filho (Mônica e Meire). Patrícia, mãe de Mel, que no momento da entrevista estava acompanhada pelo esposo, junto com ele levantou algumas questões sobre o espaço físico da instituição. Segue abaixo seus comentários:

> **Eu conheço pouco.** Eu convivo mais aqui do que ele [seu esposo que a acompanhava no momento da entrevista]. Mas eu não tenho nada que reclamar do espaço. **O espaço é bom. Apesar que eles poderiam investir mais em termos de brinquedo. E ampliar mais essa parte que tem ali no galinheiro. Fazer algo melhor ali para as crianças. Só isso que falta aqui.** (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).

> E depois dessa reforma ficou melhor, né? Ficou uma visão melhor, a grade que colocaram ali na porta. (Comentário do pai de Mel - esposo de Patrícia).

O comentário de Patrícia aponta sugestões de melhorias em relação ao espaço do CMEI, como a adição de mais brinquedos e a ampliação do quintal, onde fica o galinheiro. Seu esposo destaca a fachada do CMEI, mencionando que com a reforma e a troca de portões melhorou a visibilidade, já que o portão anterior impedia a visualização do interior da instituição.

Na entrevista com as famílias, perguntei como as mães enxergavam a relação estabelecida com as profissionais do CMEI que atuavam diretamente com os seus filhos/as, incluindo professoras, auxiliares de sala, a diretora e a diretora adjunta. Mesmo sem grande profundidade, as respostas das mães oferecem indícios importantes sobre essa relação.

As mães descreveram a relação com as professoras como boa, normal, ótima e amigável. Algumas mães ainda as consideraram as profissionais de maior proximidade no CMEI, sendo elas as pessoas a que recorrem para alguns assuntos a respeito das crianças. Eis alguns comentários:

> Eu acho que é normal. **Elas só falam comigo mesmo quando acontece algo.** Ou eu falo com elas quando ela vai faltar, só. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Normal [...] **quando acontece alguma coisa, ela entra em contato comigo**, quando ele fica doente, ela liga pra mim, eu busco ele, normal. (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).
>
> Eu sempre falo mais com a Elaine. Eu tenho contato com a Elaine. Mas aí agora também, assim, porque tem o horário delas, né? Aí já comecei a falar agora só pela manhã. **E com uma moreninha de cabelo bem comprido**. Só que eu não gravei o nome dela ainda [professora Denise]. Aí quando eu quero falar alguma coisa, eu falo com uma ou com a outra. [sobre a relação com as professoras?] Normal. É raro ver elas. **Só quando, assim, acontece alguma coisa que eu vou lá, faço uma pergunta a elas**. Elas me respondem. Que é raro eu ir lá. Aí se for, assim, como o caso do... [...] do sono. Aí eu fui pessoalmente, falei no zap e depois no outro dia eu fui pessoalmente mesmo. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).
>
> Bom, não tenho nada que reclamar delas não. **Acho que elas têm até juízo pra cuidar mesmo de criança, porque misericórdia é muita criança**. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> É ótimo! Não tem muito o que reclamar também não. Elas são boas e, provavelmente, quando eu tenho de falar alguma coisa, eu não posso vir aqui. Eu entro em contato com elas, elas me respondem super bem. Então, não tem muito o que reclamar não. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Os relatos de Mônica, Erica e Vivi revelam que os diálogos com as professoras se limitam a acontecimento pontuais, como a justificativa pela falta da criança e outros.

O depoimento de Vivi também levanta duas questões significativas. A primeira, a proximidade com a professora Elaine (do turno vespertino), enquanto ao se referir à professora

do turno matutino, que acompanhou o grupo de crianças a partir de maio/2024, a mãe destaca algumas de suas características físicas, admitindo não ter gravado o seu nome. A dificuldade das mães em nomear as profissionais foi mencionada no item 5.3 (acolhida e despedida). Essa situação chama atenção, em virtude de a entrevista ter sido realizada no final do ano letivo, tempo suficiente para gravar o nome das professoras que são responsáveis por seu filho. A segunda questão do depoimento de Vivi, que merece reflexão, é a raridade de encontros presenciais com as professoras, que ocorrem, especialmente, em situações pontuais, merecendo destaque que seu filho utiliza transporte escolar, o que restringe os contatos físicos entre pais e professoras.

No tocante à relação com as auxiliares de sala, três mães a descreveram como boa, e uma como ótima. Aline, mãe de Lis, mencionou nunca ter visto essas profissionais, embora, ao comentar sobre quem recebe a criança no CMEI, tenha se referido a uma das auxiliares como "*essa dos cabelos cacheadinhos que eu esqueci o nome*" (Aline, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024). Patrícia, mãe de Mel, afirmou não ter muito contato com elas. Já Iracilda, mãe de Isa, comenta conhecê-las do ano anterior, afirmando: "*são ótimas, porque, como eu já conheço do ano passado, aí não tem muito o que reclamar, porque elas são ótimas pessoas*" (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

De um lado, é possível observar a distância e até a falta de conhecimento das mães em relação às profissionais que atuam como auxiliar de sala. Por outro lado, a continuidade de contatos é favorecida por serem conhecidas de anos anteriores.

Em relação à diretora, uma das mães descreveu a relação como boa, outra como normal, e uma terceira como ótima. Além disso, seis mães destacaram em suas falas perspectivas dessa relação:

> Com a diretora, **eu não tenho nenhum contato** [...] Eu só falei com ela por conta do transporte pra ver se já tava... se estava indo pra lá. Ela falou que não tava ainda. (Mônica, mãe de Clara, [2a/6m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> Rapaz, **eu nunca sentei pra conversar com nenhuma das duas** [diretora e diretora adjunta]. Mas aparentemente elas são pessoas boas. (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).
>
> **Eu sempre tenho contato com ela, sempre falo com ela**. (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).
>
> **Só o necessário. Quando precisa, a reunião, que chama a gente, né?** As mães. Fazer alguma coisa. Aí quando chamam, ela fala no grupo que vai ter, a gente vai. Aí tem outro grupo. **Mas não precisa abusar muito lá, não**. (Vivi, mãe de Kauã, [2a/2m], entrevista realizada em 3/12/2024).
>
> Bem, **a gente tava comentando nesse instante sobre a minha filha, que ela tá no reforço [reforço escolar], e que não precisava, ela estava dando conselhos**, que ela

> não precisa de reforço. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
>
> **Dão super assistência quando a pessoa precisa.** Elas respondem, elas conversam. O que elas podem fazer, elas fazem. Então, elas são ótimas. (Iracilda, mãe de Isa, [2a/10m], entrevista realizada em 3/12/2024).

Dos seis depoimentos, três apontam não terem muito contato com a diretora (Mônica, Patrícia e Vivi); e outros três, revelam alguns diálogos com essa profissional, como conversas sobre a criança, assistência quando precisa, e manutenção de contatos para o tratamento de assuntos diversos.

Chama atenção no comentário de Noelia, mãe de Heloíse, os conselhos recebidos pela diretora Anna, em virtude de ter colocado a filha no reforço escolar. Na entrevista, Noelia expressou expectativas em relação ao reforço: aquisição da leitura e aprendizagem do alfabeto pela filha.

> Eu coloquei, porque eu quero que ela, assim, está na hora dela aprender a ler, né? Se ela aprende as coisas do mundo, nada de mais ela aprender alfabeto. Se ela aprende fácil a chamar um palavrão, embora minha filha não chame. Porque como somos nós duas em casa, o ensinamento que eu dou é um ensinamento do bem, ela não assiste esse desenho que fala palavrão. Ela assiste alfabeto, ela assiste desenhos que ensina a fazer xixi, cocô, essas coisas. [...] Aí, **ela estava dando conselhos pra não deixar ela no reforço**. [...] pior são as mães que deixam a criança no celular, e aprende. (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

Em seguida, a mãe complementa que o reforço escolar da criança acontecia nos finais de semana, sábado e domingo, das 14h30min às 16h30min, visto que durante a semana a criança estava no CMEI em jornada de tempo integral. Não foi possível observar quais os conselhos dados pela diretora Anna. No entanto, a atitude da mãe demostra uma expectativa relacionada à escolarização da criança.

No que diz respeito à relação com a diretora adjunta (ou vice-diretora) do CMEI, duas mães classificaram a relação como boa, uma admitiu não a conhecer e outra afirmou não ter nada que reclamar. Erica pontuou que, embora tenha mais proximidade com a diretora Anna, também entra em contato com a diretora adjunta. Noelia, por sua vez, mencionou conhecê-la e descreveu a relação como boa. Ela acrescentou: "*não sou muito de falar, porque eu não sou muito de comparecer na escola da minha filha, quem é mais é a minha mãe, mas é ótimo*" (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).

O transporte escolar limita os encontros físicos, mas as apresentações entre professoras e famílias, seja presencialmente ou via *WhatsApp*, podem estreitar o contato. Isso favorece a confiança e a segurança mútua sobre quem contatar em momentos de necessidade, tanto para as professoras e outras profissionais quanto para as famílias.

Ao final da entrevista, pergunto às mães se elas gostariam de comentar algo que não havia sido perguntado ou se desejavam acrescentar informações. Seis delas manifestaram o desejo em acrescentar algo. Desses comentários, duas mães ratificaram a questão da distância de suas casas ao CMEI e a necessidade do transporte escolar. Eis um dos dois depoimentos:

> Só o negócio da van mesmo, porque eu acho um absurdo [...] Eu acho um absurdo... São Luís bem ali e o povo pode muito bem trazer. E a gente que... porque a gente mora no Carminha. Lá pra dentro do Carminha, eu conheço uma menina que ela tem dois meninos que estudam aqui. E a gente vem trazendo. [...] É horrível. Porque às vezes deixando ela ali no São Domingos ainda era bom, porque com uma bebezinha [sua filha], ela também acorda tarde. Aí às vezes eu tô sozinha em casa porque minha prima trabalha. Às vezes ela não tá em casa. Aí fica muito ruim pra mim trazer ela até a escola e voltar. Porque volto nas carreiras. (Aline, mãe de Lis, [2a/5m], entrevista realizada em 27/11/2024).

O relato de Aline destaca que a distância entre sua residência e o CMEI, somada ao fato de ter duas filhas pequenas, são fatores que culminam na necessidade do transporte escolar pela filha. No entanto, a distribuição das vagas no transporte não é baseada na localidade da criança e a distância à instituição, mas sim em morar no percurso da rota que o transporte faz. O caso de Lis, filha de Aline, mostra que esses aspectos que permeiam as condições de vida da criança e a sua frequência no CMEI necessitam serem consideradas, precisando serem vistos por uma lógica diferente daquelas estabelecidas, como por exemplo, os horários de entrada e saída e dentre outros.

Os outros quatro comentários das mães reforçaram o cuidado das professoras para com os seus filhos/as e reiteraram a satisfação e a gratidão em relação ao CMEI e às profissionais:

> [...] assim, **dizer que elas cuidam bem dos meninos**. E eu não tiro não meus filhos daqui. (Janailma, mãe de Anthoy, [2a/1m], entrevista realizada 31/10/2024).
>
> A única coisa que eu quero dizer, assim, é que eu não tenho nada a reclamar. **O ensinamento é bom, os professores são maravilhosos. A diretora e a auxiliar também são pessoas maravilhosas**. Não tenho nada a reclamar desse CMEI. **Só tenho que agradecer. Uma forma de gratidão, de acolher, de pegar meus filhos, educarem, tratarem bem.** São responsáveis, todos eles. Eu não tenho nada a falar ruim de nenhum que trabalha aqui nesse CMEI. (Patrícia, mãe de Mel, [2a/4m], entrevista realizada em 12/11/2024).
>
> Eu gosto da creche. Até quando eu resolvi colocar ele na creche, foi a primeira que eu escolhi [...] **O tratamento delas, né? Com as crianças, eu nunca ouvi ninguém falar mal.** E eu também não tenho o que falar, assim, de mal não da creche. Eu gosto! Porque o Pedro também já está lá, né? É desde um ano que o Pedro está lá. E ele vai sair esse ano agora. (Erica, mãe de Davi, [2a], entrevista realizada 01/11/2024).
>
> **Ela é bem cuidada. Ela é bem cuidada!** (A avó de Heloíse responde).
> **Ela chega mais inteligente em casa. Ela chega mais inteligente.** (Noelia, mãe de Heloíse, [2a/5m], entrevista realizada em 19/11/2024).
> Ela chega em casa e diz: "-vamos estudar mamãe, vamos mamãe. Vamos dançar mamãe, na escola dança assim." (Avó de Heloíse responde).

Os quatro depoimentos expressam gratidão e valorização pelo trabalho das profissionais do CMEI. Eles realçam, em particular, o cuidado, o tratamento e a educação que as crianças recebem, elementos que contribuem para a satisfação das mães com a instituição e a equipe de profissionais.

No tópico seguinte, apresento a visão das profissionais do CMEI sobre as famílias e as relações construídas com elas.

7.2 PERSPECTIVAS DAS PROFISSIONAIS DO CMEI ACERCA DAS FAMÍLIAS E DA RELAÇÃO GESTADA COM ELAS

As concepções das profissionais sobre a relação com as famílias foram registradas em diferentes momentos desta pesquisa, incluindo a segunda visita ao CMEI, em 9/abril (dedicada à apresentação da pesquisa e os seus desdobramentos em campo), a entrevista com a equipe gestora, realizada em 20/maio e o grupo focal, ocorrido em 16/dezembro.

No momento da apresentação da pesquisa, a diretora Anna expressou seu ponto de vista acerca da relação com as famílias como também relatou um episódio envolvendo uma criança e seus pais, conforme descrito abaixo:

> **Tudo o que envolve as famílias, a gente acha maravilhoso, supremo**... **eu não consigo trabalhar sozinha**... aconteceu já aqui, que o pai não queria de jeito nenhum colocar a criança no CMEI, e a mãe queria trabalhar, ficou esse impasse... Essa bendita criança se senta naquele degrau assim [o degrau da calçada do CMEI] e do nada caiu e machucou o dente, e para dizer a esse pai, aí meu coração. Trabalhamos em parceria com o posto [de saúde], e tem um dentista maravilhoso que acolhe a gente, aí a gente foi, marcou... Nesse movimento, o pai só queria que a criança ficasse um horário, depois disso ele viu o cuidado que tivemos com o filho dele que o menino ficou o dia todo, não queria ir mais embora. Passou para o fundamental, ficou chorando. **Então acho que com os pais, juntos, ele vendo a responsabilidade da gente, o que estamos fazendo aqui na escola**, porque isso que aconteceu com o filho dele poderia ter acontecido em casa, em qualquer lugar, porque ninguém empurrou, ele estava sentadinho quando se levantou caiu. (Diretora Anna - Diário de campo, 9/4/2024).

O depoimento da diretora Anna, levanta duas reflexões. A primeira, diz respeito a necessidade da parceria das famílias para o trabalho na instituição, pois, segundo ela, "*não consegue trabalhar sozinha*". Isso reafirma a importância da parceria com as famílias e indica que a participação dos pais é uma necessidade da instituição, visto que ambas são responsáveis pela educação e cuidado das crianças. A segunda questão, compreende o episódio por ela relatado, que ilustra a conquista da confiança dos pais para com a instituição e as profissionais. Segundo Anna, essa confiança é construída através do cuidado e atenção dedicados às crianças,

e conhecidos/percebidos pelos pais, que no caso descrito, demonstra uma mudança na percepção em relação à frequência do filho no CMEI.

A perspectiva da diretora Anna sobre as famílias e as relações com elas empreendidas é complementada pela diretora adjunta Jeane, que enfatizou: "*Muitas vezes os pais vêm aqui só para desabafar, perguntam se a Anna está aí? Aí choram, conversam, a gente senta, tenta resolver... Constantemente eles vêm*". O relato de Jeane indica que os pais também encontram no CMEI um espaço de acolhimento e diálogo.

Retomando a questão da construção da confiança dos pais em relação ao CMEI, a equipe gestora mencionou na entrevista que essa insegurança também é particularmente evidente em famílias com crianças diagnosticadas com autismo, destacando:

> A gente vê muito isso também, com a mãe que tem criança com autismo, ela não quer trazer de início. Porque fica com medo, né? Não vou levar meu filho logo, fica insegura. Aí tem essa questão que a gente tem que trabalhar com elas. Para elas se sentirem acolhidas, seguras. (Diretora adjunta Jeane - Entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

Conforme depoimento, nos contextos de casos atípicos, como mães de crianças diagnosticadas com autismo, a equipe da instituição reconhece a necessidade de desenvolver estratégias específicas para garantir que essas mães se sintam acolhidas e seguras no ambiente do CMEI.

Com base nas ideias de Giddens, Silva (2014) destaca a confiança como um tipo de crença ligada à "ausência no tempo e no espaço", ou seja, confia-se em alguém cujas ações não são visíveis. A autora considera a confiança uma dimensão intrínseca à ideia de compartilhamento, revelando-se um elemento para a qualidade das experiências vividas pelas crianças tanto em casa quanto na instituição. Para Silva (2014), é importante que os adultos redirecionem seus esforços para entender essas experiências, assegurando assim sua continuidade.

Em consonância com a concepção do CMEI como espaço de diálogo com os pais, anteriormente citada, a equipe gestora narrou, em entrevista, um episódio em que se fez necessário convidar o pai de uma criança para conversar sobre suas atitudes no ambiente doméstico, por ter repercutido na criança na instituição.

> [...] o menino chegou reclamando que viu o pai agredindo a mãe, então a gente chama o pai e faz esse trabalho também. De conversar, de procurar saber, de orientar, de dar esse apoio aos dois, ao casal. (Diretora adjunta Jeane - Entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).
>
> No final do ano passado, a gente chamou o pai e chamou a mãe, né? Por que o pai ficou nervoso porque o que ele vinha fazer aqui? Aí a gente fez... Porque ele estava

> agredindo a mãe, passou a beber, agredir, quando ele morava com a sogra, ele não fazia nada disso. Aí depois que foram morar só, aí ele passou a beber, saía, se sentia livre, né? Aí saía e quando voltava, a criança assistia tudo isso e demonstrou o comportamento na sala. (Diretora Anna- Entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).
>
> É uma criança doce! (Diretora adjunta Jeane- Entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).
>
> E ele deu em uma criança [bateu em outra criança] e disse assim, você merece isso. Aí quando a professora chamou para conversar [a criança], aí ele disse: é porque o meu pai disse a minha mãe que ela estava merecendo apanhar. Aí a gente chamou o pai, conversou e perguntou se isso era legal, deixar o filho dele assim... A mãe assim deu o retorno para a gente, disse que ele mudou completamente, que ele entendeu, que a gente conversou. A gente conversou [...] A gente só pediu para ele refletir. E ela sempre... Sempre está aqui! [...] **a mãe sempre diz a gente que isso mudou completamente**. Às vezes, é só uma conversa, é isso! (Diretora Anna- Entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

Esses relatos revelam a atuação da educação infantil na defesa dos direitos da criança e, especificamente, no enfrentamento da violência doméstica. Esse caso ilustra a criança como portadora da informação e a agilidade da equipe gestora em se comunicar com os pais.

Ainda na entrevista, a diretora Anna, reforçou a compreensão de que a escola não funciona sem as famílias, classificando a relação com os pais como boa e atribuindo isso ao trabalho contínuo de conquista e construção dessa relação com as famílias, conforme depoimento:

> [...] eu acho que a escola não funciona, o CMEI não funciona sem as famílias. A gente tem uma relação muito boa, eu acho que é por isso, porque a gente acredita nisso. É o que eu digo sempre aos pais: nós ficamos às vezes 4 horas, 8 horas, 6 horas com sua criança, mas você é o pai e a mãe. Então assim, a responsabilidade é de vocês. Mas enquanto eles estão aqui, eles são nossos. E **a gente tem um cuidado, um carinho por eles. E isso assim, os pais refletem. Mostram para a gente que eles têm esse apego**. Não só ao CMEI enquanto instituição. Mas ao nosso trabalho. [...] Então a gente tem assim uma relação que não é assim uma relação que se dá do nada, é uma relação construída. A gente tem assim todo um trabalho de conquista com as famílias para poder a gente assim, fazer um bom trabalho. Como é que a gente vai fazer um bom trabalho se a gente não construiu isso? (Diretora Anna - Entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024).

O depoimento de Anna também ressalta a relação de cuidado e carinho com as crianças, uma dimensão afetiva que as mães consideraram fundamental para a confiança no CMEI e em suas profissionais.

Em outro momento da entrevista, a diretora adjunta Jeane destacou as ações "extras" do CMEI para com as famílias, como a ajuda com roupas para uma mãe gestante: "*Além dessa relação que a gente tenta construir aqui, do trabalho [...] tem uns extras, vamos dizer assim, né? Quando a mãe está precisando de alguma coisa... Teve mãe que precisou de meia, então a gente arrumou a meia, porque ela estava gestante*" (Diretora adjunta Jeane - Entrevista com a equipe gestora, realizada em 24/5/2024). Em consonância com essa postura, durante a pesquisa

de campo, observei comentários sobre as dificuldades financeiras vivenciadas pela mãe de Anthony, que havia sofrido furto de seu cartão do Bolsa Família. Diante dessa situação, a diretora do CMEI separou alimentos e os enviou na mochila da criança para a mãe. Isso revela uma sensibilidade das profissionais para as demandas das famílias.

Conforme observado nos relatos da equipe gestora, algumas situações exigem espaços de diálogo, apoio e escuta das famílias. No entanto, é crucial ressaltar que tais espaços devem ser assegurados na proposta pedagógica da instituição e devem ser estendidos a todas as famílias, e não apenas em casos que demandam "uma maior sensibilidade". Essa premissa está alinhada com as DCNEI (Brasil, 2009a, art. 8°, inciso III), que preconizam que as instituições de educação infantil devem prever condições e a organização de materiais e espaço que assegurem: "a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias".

Ao final do grupo focal, pedimos às profissionais que apresentassem ideias ou encaminhamentos possíveis para as situações discutidas. A diretora adjunta Jeane, entre outros pontos, relembrou experiências de parceria com os pais no CMEI, citando atividades como pintura e costura. Ela ressaltou como esses momentos de colaboração contribuem para que os pais se sintam pertencentes à instituição, o que, por sua vez, fortalece a relação com as famílias.

> [...] tem o pai do Anthony que é o esposo dessa Janailma que a gente, falou que a gente estava lá cheio de tinta e a gente… vamos pintar, vamos pintar! E ele disse: "- Epa, eu pinto a escola, né? Por que não?". Ele disse: "- Eu estou sem trabalhar, eu vou pintar a escola!". E pegou o pincel, e todos os dias ele estava lá, e a gente dava um almoço, a gente almoçava todo mundo junto. E **como é bom esse momento, né? De fortalecimento das relações com os pais**, e muitas vezes a gente sabe aquele pai sabe costurar, aquela mãe ali…. Teve o concurso da merendeira e a Anna chamou uma mãe, na época. Olha tem como você fazer aqui esse guardanapo que a gente está aqui sem tempo, a gente sabe que você tem uma máquina. Então assim, esse chamamento, né? De se fazer presente, como é importante, eles também sentem, né? Assim, mais próximos. **Esse sentimento assim de [...] eu posso ajudar em alguma coisa na escola do meu filho.** E isso é muito bom também poder ajudar eles em alguma coisa. Quantas e inúmeras vezes a mãe chega lá tão brava com a gente… A gente... senta aqui, toma uma água, tem um suco, tem um bolo, vamos conversar, e elas só querem desabafar, né? E é muito importante esse momento. Teve mãe que chegou lá chorando, teve mãe que chegou lá brava com a gente, e a gente sai tudo choramingando e se abraçando e conversando [...] Ah, a gente está aqui pra você! **A gente está aqui como uma rede de apoio**, não é? A gente não está aqui pra você vir e só receber a reclamação, seu filho é maravilhoso, você tem que ter esse olhar pra ele, né? Olha que coisa legal ele fez aqui. [...] A gente chega aqui, chama ele pra conversar e a gente quer que você tenha esse trato com a criança, né? E a gente vê a melhora da relação. **Tem pai que chega lá e diz assim: "Oh… Ele melhora com esse paninho na hora de dormir, ele gosta de mexer na orelha na hora do sono, e a gente só vai descobrir isso conversando, com o diálogo com eles. Então, é muito importante, né? A** gente chama, chama às vezes e se abusa, fica lá reclamando entre a gente. Mas, assim, a gente sabe da importância dele, e como é bom esse momento. (Diretora adjunta Jeane, GF realizado em 16/12/2024).

Jeane, em seu depoimento, aborda diversos aspectos da relação com as famílias. Reforça, inicialmente, que a presença dos pais no CMEI faz com que eles se sintam pertencentes à instituição. Destaca ainda a compreensão da instituição com rede de apoio para as famílias, mas além disso, um espaço de diálogo e escuta, inclusive, para comunicar as conquistas das crianças. Jeane ainda enfatiza que somente através do diálogo com os pais é possível conhecer as crianças e suas especificidades, ilustra como exemplo a necessidade de um "paninho" para a criança dormir, evidenciando como informações do comportamento das crianças em casa podem enriquecer as práticas no CMEI.

O depoimento de Jeane destaca ainda a complexidade do relacionamento com os pais. Ela menciona a percepção das profissionais de que o chamamento constante gera exaustão ("*chama, chama às vezes e se abusa*"), mas ressalta que, apesar das reclamações internas das profissionais ("*fica lá reclamando entre a gente*"), reconhecem a importância da presença das famílias e valorizam os momentos compartilhados ("*e como é bom esses momentos*"). Essa reflexão ainda acena para a potencialidade formativa do grupo focal, visto que concepções e perspectivas iniciais sobre as famílias e a relação estabelecidas com elas, foram reconsideradas ao longo da discussão.

A professora Elaine, por sua vez, além de ter sugerido anteriormente a instituição de encontros quinzenais ou mensais com as famílias, enfatizou a necessidade de criar mais momentos oportunos para trocas, diálogos e a obtenção de *feedbacks* sobre as ações desenvolvidas no CMEI com as crianças. Elaine sublinhou ainda a importância da segurança nas entradas e saídas da unidade educativa nesses momentos. Seu depoimento é descrito abaixo:

> Também **a questão de a gente ter mais propostas que tragam mais as famílias para dentro do CMEI**, isso não quer dizer que a gente vai deixar o portão aberto e chegar lá a qualquer horário, e assim entrar, por questões de segurança também a gente tem que se preservar. [...] a questão da segurança das crianças também, porque qualquer um pode sair, né? Então tomar cuidado também com esse entre e sai de pessoas [...] **Mas assim, propor mais momentos, para que eles estejam lá conosco, né?** Mais próximos, assim, que seria a sugestão de ter eventos pontuais, mensalmente. O dia em que os pais vão estar lá, e a gente rever a proposta, que a gente vai fazer com eles naquele dia, mas é o momento de a gente estar mais próximos para ter o diálogo e feedbacks. **A troca de informações, e tudo com a família, que eu acho muito importante, e eu acho que é algo que precisa rever para o próximo ano também**. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).

Ainda no depoimento de Elaine, destaca-se a necessidade de rever/refletir sobre o lugar das famílias no CMEI no próximo ano letivo, de 2025.

A diretora Anna, por sua vez, ressaltou a importância desta pesquisa como uma oportunidade de reflexão, questionamentos e autoavaliação sobre a relação do CMEI com as famílias.

> Então essa pesquisa [...] a gente só tem a agradecer, porque às vezes a gente… São detalhes que a gente no dia a dia, a gente não consegue perceber. E assim com ela [a pesquisadora] lá no CMEI, a gente começa a ter uma outra visão desse dia a dia das famílias. Porque a gente sempre trabalhou com as famílias, mas a gente nunca teve esse olhar, que a gente… Essa reflexão, do olhar, do que é a família e a criança. Então, a gente tem que agradecer essa parceria que ela fez com a gente, porque ela esteve lá no CMEI não só como pesquisadora, mas também nos ajudou em alguns momentos. Então assim… a gente só tem a agradecer, e o CMEI está aberto para essas pesquisas, porque é importante a gente ter essa avaliação. Não da parte dela, mas da nossa mesmo, uma autoavaliação para a gente sentir, o que a gente está fazendo, como é que a gente está fazendo, se é isso mesmo que a gente pretende… então às vezes a gente consegue parar um pouquinho num momento desse para se questionar, o que é que está dando certo, o que é que não está. (Diretora Anna, GF realizado em 16/12/2024).

A potencialidade formativa do grupo focal também evidenciada em outros depoimentos ao longo da discussão no grupo, nos quais visões generalizadas sobre as famílias – expressas em frases como, que os pais querem: "*largar a criança na instituição*", "*jogar a criança na instituição*", "*querem se livrar da criança*", "*outras nem se importaram, não estão muito se importand*o";, "*não dão muito importância para esses momentos* [reuniões pedagógicas]" e "*só se aproveita da distância e do comodismo que a van possibilita*", com justificativas em relação à questão cultural dos pais foram revisitadas. Esse movimento levou a reconsiderações, novos posicionamentos e indicações de mudanças nas práticas da instituição em relação às famílias e a relação empreendida com elas.

Como exemplo disso, na seção anterior foi mencionada, a sugestão da professora Elaine de instituir encontros quinzenais ou mensais de curta duração com as famílias para tratar do cotidiano da criança na instituição, ressaltando as ricas experiências vividas com elas na jornada de tempo integral. A diretora adjunta Jeane sugeriu a intensificação da apresentação do portfólio para os pais, com frequência bimestral, ao invés de anual. A auxiliar de sala, Deliane, por sua vez, destacou a importância de a equipe pedagógica do CMEI refletir sobre o momento da acolhida e saída para romper o ciclo da repetição e possibilitar melhorias na prática, entre outras.

Ainda no grupo focal, foram registrados depoimentos que abordam as dificuldades vividas pelas profissionais no CMEI, em 2024, as quais implicaram no trabalho da instituição, e consequentemente, inibiu uma lente de olhar reflexiva sobre a relação com as famílias, conforme os depoimentos a seguir:

> A gente precisa rever essa questão da coordenação, realmente foi muito grave, um ano sem coordenadora foi muito grave para o CMEI. (Professora Elaine, GF realizado em 16/12/2024).
>
> E esse ano também, esse ano foi um ano atípico para nós, porque nós trabalhamos sem coordenação. E esse ano, porque foi um ano político, né? Ano de eleição. Então, a Semed demandou muita coisa burocrática, minha e da Jeane. E a gente sofreu muito com isso, porque a gente tem que dar conta das questões burocráticas e das questões pedagógicas. E são muitas coisas, não dava tempo. A gente nem tinha secretário, nem tinha coordenação. A Jeane estava conversando até com a gente hoje, que a gente só inicia o ano de 2025, com um coordenador no CMEI. [...] Às vezes a gente está trabalhando de uma forma muito complicada. Se cobra da gente e a gente não tem um respaldo, né? Para trabalhar. (Diretora Anna, GF realizado em 16/12/2024).

De acordo com os depoimentos, a ausência da coordenação pedagógica, somada à falta do/a secretário/a escolar, destaca-se como uma das dificuldades enfrentadas pelo CMEI em 2024, os quais provocaram uma sobrecarga de demandas burocráticas e pedagógicas para a equipe gestora.

O PPP do CMEI (2024, p. 23) define, entre as responsabilidades da coordenação, a "integração do CMEI e das famílias em torno da educação das crianças". A ausência dessa figura compromete significativamente a atenção dedicada às famílias na instituição. Três ações que contavam com a presença das famílias, por exemplo, não aconteceram com a justificativa da falta da coordenação, sendo elas: café da acolhida, dia da família e a festa literária do lançamento do projeto de leitura "VaLer a Pena". É importante ressaltar que, embora esta tese defenda que a relação com as famílias transcende a mera participação em eventos, essas iniciativas contribuem para a efetivação de contatos físicos/presenciais com os pais. Sabe-se que a gestão também pode assumir essas responsabilidades, como mencionado no depoimento da diretora Anna, contudo, a sobrecarga de atividades pode impedir que tais ações sejam realizadas com a devida atenção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
> (Freire, 1996, p. 39).

A escrita destas considerações finais inspira-se no pensamento de Freire (1996), a partir da epígrafe apresentada acima, a qual nos ensina que a prática refletida no presente alimenta e transforma a prática futura. Assim, estas considerações não se configuram apenas como um encerramento do texto, mas como um espaço de reflexão sobre os achados desta pesquisa, na qual se entrelaçam aprendizagens e possibilidades de continuidade das discussões aqui tecidas.

Dito isso, centrada no objetivo geral desta pesquisa, "compreender as dimensões que caracterizam o compartilhamento da educação e cuidado infantil com as famílias, a partir do acompanhamento de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um CMEI em período integral na cidade de Maceió, AL, propus-me a conhecer o todo, sem a intenção de focar em um aspecto ou uma dimensão que fizesse referência à relação com as famílias no cotidiano da instituição pesquisada. Nesse sentido, meu olhar foi dirigido a todos os momentos em que as famílias foram objeto de diálogo e visibilidade, constituindo-se como horizonte desse estudo, compreender como o compartilhamento da educação e cuidado das crianças era vivido e não apenas percebido ou sentido.

O percurso trilhado nesta pesquisa ainda foi orientado pelos seus objetivos específicos. Incialmente, buscou-se identificar e analisar por meio de uma revisão sistemática de literatura os estudos empíricos que abordam a relação entre instituições de educação infantil e famílias. Os achados da RSL (seção II) contribuíram para posicionar a pesquisa empírica, ampliando os olhares e indicando caminhos possíveis a serem perseguidos. Seus resultados revelam que o compartilhamento da educação e cuidado das crianças com as famílias atravessa diferentes dimensões que marcam o cotidiano das instituições. São exemplos das dimensões exploradas nessas pesquisas: questões de gênero e a relação com as famílias (no que toca os temas como identidade e diferença); o uso de tecnologias digitais para a integração entre instituição-família; o envolvimento das famílias na instituição educativa; perspectivas de famílias e profissionais sobre as relações estabelecidas entre ambos; sentidos da frequência da criança na educação infantil para as famílias; a inserção da criança nesse novo contexto; reuniões de pais; e a acolhida e despedida das crianças da instituição de educação infantil.

No que diz respeito aos demais objetivos específicos, esta tese buscou identificar e analisar no cotidiano os mecanismos e as ações mobilizadas pela instituição e professoras para interagir com as famílias das crianças; compreender as percepções e expectativas dos profissionais da instituição sobre a participação das famílias e as relações com elas empreendidas; compreender as percepções e expectativas das famílias acerca de sua participação na unidade educativa e as relações com ela empreendida; e identificar o lugar que as famílias ocupam nos documentos que orientam o trabalho pedagógico da instituição investigada.

Para desvelar esses objetivos, a observação participante apresentou-se como o principal guia desta pesquisa. Esse procedimento revelou pistas acerca dos objetivos inicialmente traçados e indicou que algumas questões, que se manifestavam no cotidiano da instituição pesquisada, exigiam maior atenção e aprofundamento. Para tanto, os roteiros de observação, de entrevista e de grupo focal foram revisados, ajustando-se às novas questões e inquietações que surgiram no decorrer da pesquisa de campo.

Nesta tese, foram identificadas nove dimensões em que o compartilhamento da educação e o cuidado da criança entre CMEI-família se manifesta no microuniverso do CMEI pesquisado, sendo elas: regras institucionais, inserção da criança, acolhida e despedida, comunicação, ações para receber as famílias, transporte escolar, jornada de tempo integral, interrupção das atividades e intersetorialidade. É importante ressaltar que, embora outras dimensões possam existir, essas nove foram as que se destacaram com maior evidência nesta pesquisa.

Cada uma dessas dimensões tem características próprias, o que significa que elas são constituídas por ações e papéis específicos dos atores envolvidos, como professoras, famílias e crianças. As regras institucionais englobam um conjunto de normas de funcionamento do CMEI. A inserção da criança na instituição revela os primeiros contatos entre CMEI-famílias, as diretrizes estabelecidas nesse processo, e como são percebidas pelas famílias. Na dimensão da acolhida e despedida é apresentado a sistematização e organização do CMEI para esse momento de entrada e saída das crianças da instituição e as interações estabelecidas com as famílias. Na dimensão da comunicação, tem ênfase as principais formas de comunicação entre o CMEI e as famílias. Nas ações para receber as famílias são descritas as estratégias observadas no CMEI que contam com a participação dos pais. Na dimensão do transporte escolar, é apresentado como acontece e é percebido o contato e escuta com as famílias das crianças que utilizam esse serviço. A jornada de tempo integral tem como centralidade como essa jornada é

percebida pelas famílias. A interrupção das atividades mostra como essas interrupções acontecem no CMEI e reverberam na vida das crianças e de suas famílias. A dimensão da intersetorialidade aborda as parcerias entre a instituição e outros serviços e setores.

Os achados desta pesquisa remetem à mudança de paradigma apontada nos estudos de Haddad (1997, 2006): a transição de um modelo de "déficit", que culpabiliza a família, para um modelo de "direito", que reconhece a educação e o cuidado da criança como uma responsabilidade pública e privada. Embora a Constituição Federal de 1988, promulgada há 37 anos, seja o marco legal dessa mudança, ao legitimar o direito à educação desde o nascimento, esta pesquisa sugere que essa transição ainda está em curso.

O modelo de déficit, que se baseia na crença de que a família é a única responsável pela criança, na prática, manifesta-se por meio de reclamações, rivalidade, desconfiança, seja consciente ou inconscientemente, atribuindo à família a culpa por determinadas faltas (Haddad, 1997). Nesta tese, as reclamações e as pautas exacerbadas nas questões de saúde e higiene se mostraram um sintoma de resquícios desse modelo.

Os dados também revelam indícios de superação, mostrando que a transição para um modelo compartilhado entre CMEI e famílias está em curso. Essa superação se manifesta em práticas como a organização de ações específicas para acolher as famílias, as diretrizes estabelecidas no período de inserção das crianças no CMEI e entre outros. Essa transição também pode ser percebida por meio das concepções das profissionais que não veem a instituição como substituta da mãe, conforme retratado nas experiências e pesquisas de Haddad (2016/1991), Silva (2012, 2014), Guimarães (2012) e Monção (2015). Da mesma forma, as mães não veem a unidade educativa como uma substituta delas, mas sim como um contexto com diversas potencialidades.

As práticas e concepções adotadas no microssistema investigado, assentadas em resquícios do modelo de déficit ou no modelo de direito/compartilhado, têm influência direta no mesossistema (Bronfenbrenner, 1996), ou seja, na relação com as famílias, que por sua vez, reverbera no sentido de compartilhamento.

Haddad (2006, 2008) em seus estudos concebe as instituição de educação infantil com multifuncionalidade, convergindo funções educacionais e sociais, por promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, além de prezar pelo bem-estar da criança, oferecendo-lhe ambiente seguro, prazeroso, lúdico, oportunidade de convívio com outras

crianças e adultos; e possibilitar aos pais combinar atividade profissional com responsabilidade familiar, promovendo a igualdade de gênero e otimizando o seu papel parental.

As concepções das mães, expressas nas entrevistas, referendam a perspectiva do duplo papel das instituições de educação infantil, -social e educacional-, acima mencionados e apontados nos estudos de Haddad (2006, 2008). As mães percebem esse serviço como um mecanismo de apoio, pela possibilidade de ir em busca de trabalho remunerado e poder ter permanência no mercado de trabalho, como também pela garantia de suporte econômico. Possibilita que as mães se qualifiquem profissionalmente por meio dos estudos e oferece descanso da maternidade, e permite que estas resolvam demandas domésticas, pessoais e familiares. A instituição também é percebida pelas mães como um espaço que promove o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos, como na aquisição da fala, a ampliação da brincadeira, a marcha e o contato com os animais e a natureza. Além disso, a unidade de educação infantil contribui no desfralde da criança, amplia seu repertório alimentar, com o consumo de alimentos que antes não eram ingeridos em casa, e permite a convivência das crianças com outras crianças.

As percepções das profissionais do CMEI acerca da função da educação infantil não se distanciaram muito das visões das mães. Além delas reconhecerem a instituição como um contexto que promove aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a instituição também é percebida como uma de rede apoio para os pais, especialmente para os que trabalham, um espaço que garante o bem-estar e a proteção da criança, que pode atuar no enfrentamento da violência doméstica e na garantia dos direitos das crianças e um local de escuta para as famílias.

Na perspectiva das profissionais do CMEI, a parceria com as famílias se apresenta como um elemento importante para o trabalho da instituição. Elas revelam a importância do diálogo com as famílias para compreender as reações das crianças na instituição e assim orientar a sua prática. Consideraram, ainda, no grupo focal, que questões relacionadas às famílias necessitam serem revistas e refletidas, com a instituição de mais encontros físicos e presenciais com os pais, entre outros.

No CMEI foi possível identificar também ações que indicam a possibilidade de potencializar o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças com as famílias. O projeto de leitura “VaLer a Pena”, as reuniões do conselho, o passeio à praia e as festividades culturais são exemplos disso. O período de inserção das crianças também pode ser potencializado, de modo que sua sistematização atenda às necessidades das crianças, professoras e famílias, que não são apenas de um tipo. Ainda sobre o período de inserção e as

estratégias adotadas pela instituição, cabe destacar que estas foram elogiadas por algumas mães, pela possibilidade de sua presença no grupo de crianças, o aumento progressivo do tempo e a partilha de informações sobre o bem estar das crianças.

Cabe sublinhar que os depoimentos das profissionais e das famílias apontam caminhos que podem ser seguidos para fortalecer a parceria. Como a consulta das famílias quanto aos horários e dia dos encontros e reuniões, visto que da forma estabelecida tende a coincidir com o horário de trabalho dos pais, o que foi reconhecido pelas profissionais. Abordar temas que sejam do interesse das famílias, visto que há uma repetição nos temas tratados. Buscar estratégias para que as famílias se sintam parte integrante do trabalho realizado na instituição. Garantir que de fato a reunião da apresentação do portfólio possa acontecer, visto que os pais que participam desse momento demostram satisfação, além de ser visto como uma experiência reveladora do potencial da criança e da função da instituição de educação infantil.

Os resultados da pesquisa indicam ainda que o conhecimento das famílias em relação às informações do cotidiano das crianças na instituição tem um impacto positivo e significativo para as famílias. Como exemplo disso, os registros, fotos e vídeos, recebidos via *WhatsApp* e a reunião de apresentação do portfólio. Esses instrumentos de registros são indicadores que podem fortalecer a relação com as famílias, ao mesmo tempo em que podem ser reveladores da potencialidade das crianças (Brasil, 2009a).

Nessa direção, garantir espaços e tempos para a apresentação do portfólio e assegurar que o documento chegue até as famílias, pode se constituir uma via para impulsionar a comunicação e a relação com os pais, promovendo um diálogo focado nas conquistas, descobertas e no desenvolvimento das crianças. Além disso, essa estratégia pode possibilitar às famílias uma oportunidade de conhecerem a proposta pedagógica da instituição.

Tratando-se das fontes de tensão identificadas entre o CMEI e as famílias, as questões de saúde e higiene apareceram com maior prevalência. Isso faz refletir se não seria os resquícios e indícios do modelo do déficit (Haddad, 1997, 2006). Esse modelo, que se concentra na falta das famílias, manifesta-se nas práticas da instituição por meio de reclamações e desconfiança.

As reclamações sobre as questões de higiene são uma herança cultural frequentemente reproduzida de forma inconsciente. No microuniverso investigado, essa tensão era acentuada pelos ruídos na comunicação. O desfralde, por exemplo, a rigor não estava em pauta na instituição, o que intensificava as tensões em relação a esse assunto.

Transgressões às regras de saúde foram identificadas com a principal fonte de tensão, que se manifesta pela ida da criança ao CMEI em estado de sonolência, com piolhos, catarro no peito, algodão no ouvido e semblante baixo.

Os episódios envolvendo a pediculose, mostram ainda a falta de orientação da instituição para tratar dessa questão, que acaba assumindo uma postura autoritária para com as famílias. Tais episódios, revelam resquícios do modelo de déficit atuando nas práticas da instituição e reverberando na relação com as famílias, por meio das reclamações sobre a eliminação dos piolhos. Além disso, o assunto destaca a invisibilidade dessas questões no âmbito da política municipal, pois a ausência de orientações acentua o sentimento de impotência da instituição, que deflagra uma postura autoritária em relação às famílias.

Também foi identificada como fonte de tensão entre o CMEI e as família, as normas de funcionamento da instituição, como o descumprimento dos horários, os quais invisibilizam as necessidades das crianças que tem dificuldade para acordar cedo, e que dependem de transporte público, ou ainda, quando o atraso dos pais é objeto de vigilância e incômodo. Esse tipo de situação acena para o pouco conhecimento das famílias das crianças. Outra fonte de tensão, compreende o afastamento generalizado das famílias nas reuniões propostas, que é percebido com pouco interesse destas em relação aos assuntos do CMEI.

As tensões relacionadas à saúde, higiene e normas de funcionamento da instituição ainda se manifestam como os temas centrais nos diálogos entre as profissionais e as famílias. Essas pautas são recorrentes nos canais de comunicação, como nas reuniões de pais, nas mensagens via *WhatsApp* e nos momentos de acolhida e despedida.

Outro ponto de tensão que incide na relação com as famílias é a interrupção das atividades, causada por uma diversidade de fatores, como já explicado no item 6.8. Com maior frequência dessas interrupções, destaca-se a ausência de profissionais, professoras e auxiliares. Importa mencionar que essas interrupções têm sido naturalizadas pela Semed, visto não ser uma prática que acontece apenas no CMEI campo de pesquisa, mas está presente em outras instituições de educação vinculadas à rede municipal. Essa situação ainda está diretamente relacionada à ausência de uma política de pessoal, ágil e responsiva, que possa cobrir as ausências das profissionais.

Importa mencionar que a interrupção das atividades, incide diretamente nas vidas das famílias, gerando aflição, reorganização, constrangimento no caso do retorno para casa, bem como provoca insegurança nas famílias acerca da regularização das atividades.

Também merece atenção a contradição da exclusividade da oferta da jornada parcial ou integral que desconsidera a necessidade da família e coloca a equipe gestora em uma situação delicada para atender as demandas apresentadas pelos pais. Mostrando-se ser uma política contraditória, que faz com que as famílias se organizem de uma forma durante todo o ano para que no próximo ano se reorganizem de uma nova forma.

Conforme destacado, as tensões identificadas têm origem em diferentes fatores, sendo em grande parte relacionadas à forças externas ao CMEI, cuja complexidade pode ser explicada por uma variedade de fatores que se influenciam mutuamente, como as políticas de ordem do exossistema (Bronfenbrenner, 1996, 2011) e concepções de família, educação infantil e crianças, oriundas do macrossistema (Bronfenbrenner, 1996, 2011). Essas tensões observadas revelam ainda que o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre CMEI e família vai além das ações realizadas na instituição, transcendendo seus muros. Ele depende de fatores interligados ao serviço, como a garantia do direito, o acesso, a continuidade e a qualidade, quando esses elementos não operam de forma responsiva, geram tensões entre profissionais e famílias.

O estreitamento da relação entre famílias e profissionais pode favorecer ações conjuntas para reverter situações que desconsideram os direitos das crianças. A parceria permite ainda que as famílias conheçam as vulnerabilidades da instituição, como a interrupção do serviço por falta de profissionais ou de transporte escolar, e atuem assim em conjunto na busca por soluções. Essa colaboração pode se tornar um importante instrumento político para garantir os direitos de crianças, famílias e profissionais, colocando em pauta a qualidade do serviço oferecido e evidenciando como as falhas e ausências de políticas responsivas têm grandes repercussões na vida das crianças e de suas famílias.

Para finalizar, destaco a potencialidade do estudo de caso, que se mostrou revelador para identificar e compreender as dimensões aqui apresentadas, que para além do aparente “nada a reclamar” das famílias como resposta para algumas perguntas, possibilitou desvendar a complexidade que envolve a relação com as famílias quando ela se traduz no sentido do compartilhamento. Nessa perspectiva, tem destaque o estudo de caso, se uma pesquisa não envolve proximidade com o campo de pesquisa, onde a educação e o cuidado da criança se concretizam, essas particularidades são difíceis de serem identificadas. Nesse sentido, indico para as pesquisas futuras sobre o tema, a aproximação com o campo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de. **O conhecimento pertinente na relação família e instituição de educação infantil**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2017.

ALMEIDA, Angela Mendes de Almeida. Notas sobre a família no Brasil. *In*: ALMEIDA, Angela Mendes de Almeida. **Pensando a família no Brasil**: da colônia à modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: UFRRJ, 1987. p. 25-36.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20André.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Michele Cristina Fonseca. **A tecnologia digital na integração creche-família**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, p. 221–247.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Editora Guanabara S.A. Rio de Janeiro, 1981.

ARIOZA, Rosane Prado Tavares. **Relações dialógicas entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade**: desafios e possibilidades. 2019. 250 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

BAGGIO, Débora Mendes. **Relação família e escola**: um panorama sobre a produção brasileira. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

BAHIA, Celi Costa; MOCIUTTI, Solange. A construção da relação creche-família no berçário: contribuição da pesquisa-formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 371–386, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8646. Acesso em: 18 abr. 2025.

BECKER. Howards S. **Métodos de pesquisa em ciência social**. Trad. Marco Estevão e Renato Aguiar. Ver. Márcia Arieira. Editora Hucitec, São Paulo, 1993.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez., 2009. Disponível em: https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-

Modelo%20bioecológico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20-%20implicações%20para%20as%20pesquisas%20na%20área%20da%20Educação%20Infantil%5B16555%5D.pdf. Acesso em: 8 fev. 2023.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 2007. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3293--Int.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BIZARRO, Débora. **Creche, jardim de infância, famílias e currículo**. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado. Mestrado (Educação Pré-Escolar). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Nova ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad.: Maria José Alvarez, Saria Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Rev.: António Branco Vasco. Editora: Porto Editora, 1994.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9. ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica – SEB, Brasília, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2017.

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**, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 12.796 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC/SEF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2009 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b. 64 p.

BRASIL. Decreto nº 6.494, de 30 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, 2006. DF v.2; il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Agenda de compromissos para a saúde integral da criança e redução da mortalidade infantil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. 80 p.

BRASIL. **Lei n° 9394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Trad. André carvalho Barreto. Rev. Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011. 310p.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological models of human development. *In*: GAUVAIN, M.; COLE, M. (Ed.). **Readings on the development of children**. 2. ed. New York: Freeman, 1993. p. 37-43.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. *In*: DAMON, William; LERNER, Richard M. (Ed.). **Handbook of child psychology**: theoretical models of human development. 6. ed. New York: John Wiley & Sons, 2007. p. 793-828.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CALMON, Noélia da Silva Souza. **Integração escola e família na educação infantil**: uma proposta de formação para a gestão participativa. 2017.139 f. Dissertação (Mestrado) –

Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, março, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741999000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.891 - 916, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009/21221. Acesso em: 17 mai. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/412/415. Acesso: 27 mai. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. *In*: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila. (orgs.). **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero: Fundação Carlos Chaga, 1994. p. 133-158.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de educação infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma pedagogia da infância. **Revista de Educação Pública,** [S. l.], v. 27, n. 66, p. 771–791, 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563. Acesso em: 27 jun. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782/14129. Acesso: 5 marc. 2023.

CÔCO, Valdete; ALVES, Kallyne Kafuri. Gestão da dinâmica institucional: aprendizagens formativas a partir das entradas e saídas na educação infantil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 187–209, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635586. Acesso em: 16 abr. 2025.

COSTA, Alisson Luiz da. *et al*. Análise Espacial da Evolução do IDHM do Município de Maceió. **3° GeoAlagoas – Simpósio sobre as geotecnologias e geoinformação no Estado de Alagoas**. Disponivel em: https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/d042b88d-6ed7-4ba6-9b2a-879887a00ff2/resource/511204ad-190e-4370-b32b-

087f8205b037/download/analiseespacialdaevolucaodoidhmdomunicipiodemaceio.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

COTOVIO, Susana Andreia Alves. **A relação escola-família na educação de infância**. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado. 2021. 84 f. Mestrado (Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; CARDOSO, Cintia. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 175-194, jan./jan. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003/45379. Acesso em: 10 jan. 2025.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 57-61.

CRESTANI, Janice. **Participação das famílias no cotidiano de uma creche**: percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages, SC. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2021.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRESWELL, John. W; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobrea ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. **O Público e o Privado**. Fortaleza, UECE, n.5, jan./jun., 2005 p. 137-158. Disponível em: http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=252. Acesso em: 10 mai. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 48–60, jan. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kGVjqLPtNBtM5hbkq6PmCrq/abstract/?lang=pt#ModalHowcite. Acesso em: 10 jan. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane; CRUZ, Rosimeire. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79003/45379. Acesso em: 10 jan. 2025.

DEL PRIORE, Mary. **A família no Brasil Colonial**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo, Atlas, 1985.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. *In*: **Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

DIDONET, Vital. A educação em tempos de pandemia. *In:* SEMANA ESTADUAL DE VALORIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA, 1. SEMANA DE VALORIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA DO TJERJ, **6. Anais** [...] Rio de Janeiro: RNPI, 2021.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Stages for undertaking a systematic review. **Acta Médica Portuguesa**, v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019. Disponível em: https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/11923. Acesso em: 5 out. 2022.

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9. ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 88-95.

FERNANDES, Noeli Aparecida. **Um estudo sobre as relações de gênero na educação infantil**: o que as famílias têm a ver com isso? 2021. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição: ANJOS, Margarida dos; FERREIRA, Marina Baird; lexicografia. [*et al*.] 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Os bebês na educação infantil: um olhar para as relações creche e famílias. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, v. 22, n. 3, p. 110-128, out. 2017. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/3646. Acesso em: 10 dez. 2023.

FERRY, Luc. **Família, amo vocês**: política e vida privada na era da globalização. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FIALHO, Isabel José Botas Bruno; ARTUR, Ana. Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 57-77, jan./jun. 2018. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/6057. Acesso em: abr. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A educação infantil em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 25-56.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais e novos serviços para a infância e família: a experiência de San Miniato. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 204 p.

GABANI, Lopes Flávia; MAEBARA, Clarice Martins Lira; FERRARI, Rosângela Aparecida Pimenta. Pediculose nos centros de educação infantil: conhecimentos e práticas dos trabalhadores. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 309-317, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ean/a/PLkNMf58x3wFG94MtmBFrqs/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 12 jan. 2024.

GARCIA, Heloísa Helena Genovese de Oliveira; MACEDO, Lino de. Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 551-568, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/v68ZMqHDxGGfBLw5dvr87VG/. Acesso em: 18 jul. 2024.

GARCIA, Inês Sofia Lança. **A relação com as famílias em creche e jardim de infância**. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado. Mestrado (Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação, Setúbal, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília/DF: Líber Livro 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elabora projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO, Adelina. **A Família**: o desafio da diversidade. Trad. Chrys Chrystello. Instituto Piaget, Lisboa, 2001.

GOMES, Jairo da Silva. **Habitação, desorganização social e violência**: situação e perspectiva no bairro Beneditos Bentes. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Maceió, 2019.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.

GOMES, Romeu; SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MALAQUIAS, Juaci Vitória; SILVA, Cláudio Felipe Ribeiro da. Organização,

processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GRANDE, Catarina Rodrigues. *et al*. A experiência do bebé na creche: perceções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche. **Análise Psicológica**, v. 35, n. 3, p. 247-262, 2017. Disponível em: http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1174/pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

GUERRES-ZUCCO, Dirce; ZANELLA, Andreia; COUTINHO, Angela Scalabrin. Instrumentos de avaliação e parâmetros de qualidade para a educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.52, e07958, 2022. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7958/4358. Acesso em: 16 mai. 2023.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. 88-100 p.

HADDAD, Lenira. Uma abordagem integrada à educação infantil e integração no sistema educacional: a Experiência Brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1–23, 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/80407. Acesso em: 21 nov. 2025.

HADDAD, Lenira. **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil**: observações de segunda ordem a partir de videogravação. Maceió, UFAL, 2018. (Relatório de pesquisa).

HADDAD, Lenira. **Uma manhã em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió, Edufal, 2017. Filme digital (30min.), son., Color.

HADDAD, Lenira. Entrevista com Maria da Assunção Folque. **Rev. Humanidades e Inovação**. V.4, n.1, 2017. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/314. Acesso em: 10 mar. 2023.

HADDAD, Lenira; JENSEN, Jytte Jensen. **Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas**. Maceió, Edufal, 2016. Filme digital (30min.), son., Color.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 4a ed. Editora: CRV, Curitiba, 2016. 226p.

HADDAD, Lenira. A educação infantil entre velhas e novas premissas. *In*: Secretaria Municipal de educação (org.). **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió, EDUFAL, 2015. 30-77 p.

HADDAD, Lenira. Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 91-102.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas possibilidades. **Caderno de pesquisa** (São Paulo), v. 36, n. 129, p. 519-546, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

HADDAD, Lenira. **A ecologia da educação infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1991.

HENRIQUES, Marisa Alexandra Medeiros Foz. **"A partir de hoje não podem entrar na creche!"**. A confiança de famílias com filhos na Creche, em tempos de pandemia. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado. Mestrado (Educação Pré-Escolar) – Escola de educação e desenvolvimento humano, Instituto Superior de Educação e Ciências: Lisboa, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Características dos domicílios. Resultados do universo. Rio de Janeiro, RJ - Brasil, 2024.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. Cadernos de formação: Formação de professores. Educação Infantil, princípios e fundamentos. São Paulo: **Unesp**, v. 3, 2010, p. 135-142. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf. Acesso em: 20 jan. 2205.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for performing systematic reviews**. UK: Joint Technical Report Software Engineering Group, Department of Computer Science, Keele University, United King and Empirical Software Engineering, National ICT Australia Ltd., Australia, 2004. Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mai. 2023.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 5-18, maio 200. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt#ModalHowcite. Acesso em: 5 mai. 2023.

LERNER, Richard M. Urie Bronfenbrenner: contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno. *In*: BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Trad. André carvalho Barreto. Rev. Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011. p. 19-36.

LIMA e SILVA, Isabel Cristina de Andrade. Rede de políticas públicas na educação infantil. **37° Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4478.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

MACEIÓ (AL). **Portaria nº 0119/25, de 18 de junho de 2025**. Institui a Política de Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Maceió, com jornada escolar ampliada, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Maceió, AL, 18 jun. 2025.

MACEIÓ (AL). Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil**. Maceió, AL: Viva, 2020. 336 p. (Referencial Curricular de Maceió, v. 1).

MACEIÓ (AL). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015a. 271 p.

MACEIÓ (AL). **Lei nº 6.493, de 23 de novembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME. Maceió, AL: Prefeitura Municipal de Maceió, 2015b.

MACEIÓ (AL). **LEI Nº 4687, de 08 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre o perímetro urbano de Maceió, suprime divisão distrital e institui abairramento. Maceió, AL: Prefeitura Municipal de Maceió, 1998.

MACHADO, Rodrigo; MACHADO, Rodrigo de Oliveira; SILVEIRA, Marcos Bernardino da SILVEIRA; RODRIGUES, Elder de Macedo. Um estudo das ferramentas de suporte ao gerenciamento de revisões sistemáticas da literatura. SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 9., 2017, Santana do Livramento. **Anais** [...]. Rio Grande do Sul: Siepe, 2017. v. 9, n. 2. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/14077/seer_14077.pdf. Acesso em: 15 out. 2022https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/14077/seer_14077.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

MAISTRO, Maria Aparecida. Relações creche e famílias, a quantas andam? **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 49-59. jan./jun.1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10545/10084. Acesso em: 8 mai. 2023.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/DNKnDj6ttKwgw7FCQWBXR4R/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2023.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface – Comunic., Saúde, Educ**., v. 11, n. 22, p. 257-70, maio/ago. 2007.

MELO, Keity Elen da Silva. **Compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias**. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora: Fiocruz, 2005. p. 19-51.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Memorial descritivo**: projeto Proinfância Tipo C. [S. l.]: FNDE, [s. d.].

MODLER, Nébora Lazzarotto. *et al.* Avaliação de desempenho de um projeto padrão do programa Proinfância: escola de educação infantil no sul do Brasil. **Gestão e Tecnologia de Projetos**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 95-118, 2018. DOI: 10.11606/gtp.v13i2.126495. Disponível em: https://revistas.usp.br/gestaodeprojetos/article/view/126495/140211. Acesso em 10 dez. 2024.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, jul./set. 2015, p. 652-679. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000300652&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 mai. 2023.

MONTOVANI, Susanna. Educazione familiare e servizi per l'infanzia. **Rivista Italiana di Educazione Familiare**, 1(2), 71–80 n. 2 – 2006. Disponível em: https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4014/4014. Acesso em: 3 mar. 2023.

MONTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9. ed. - Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 173-184.

MOREIRA, Amanda Morgana. **A escola que educa as famílias**: percepções e ações sobre a educação em um espaço de desenvolvimento infantil. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; VITÓRIA, Telma. Controle de esfíncteres. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *et al*. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez. Ribeirão Preto, SP: Creche Carochinha: SP, CINDEDI, 2009.

MORGAN, David. L. Focus groups. **Annual Review of Sociology**, v. 22, p. 129–152, 1996. Disponível em: https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/solbrekke-formation-

and-competence-building/pictures-and-downloads/morgan-focus-group.pdf. Acesso em: 8 mai. 2023.
NOVAES, Gabriela. **Construindo vínculos e compartilhando experiências**: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OKOLI, Chitu. A guide to conducting a standalone systematic literature review. **Cais – Communications of the Association for Information Systems**, v. 37, n. 43, p. 879-910, nov. 2015. Disponível em: http://aisel.aisnet.org/cais/vol37/iss1/43/. Acesso em: 12 out. 2022.

OLIVEIRA, Ana Beatriz Pereira Marques de. **O envolvimento das famílias nas salas de creche e jardim de infância**. 2018. 162 f. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado. Mestrado (Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, 2018.

OLIVEIRA, Inês Filipa Castro de. **Parceria escola-criança-famílias**: desafios resultantes da situação pandêmica da Covid-19 Estudo de Caso. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado. Mestrado (Educação Pré-Escolar) – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2022.

OLIVEIRA, Kassiane dos Santos. **Formas de participação de crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em seus contextos familiares**. 2022. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**. São Paulo, n. 3, p. 107-120. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011. Acesso em: 20 jun. 2023.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73/43045. Acesos em: 8 mar. 2023.

PRADO, Danda. **O que é família**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

ROSA, Maria Edinete; TUGDE, Jonathan. Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. **Journal of Family Theory & Review**, 5 (December 2013): 243–258 243. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3476636/mod_resource/content/0/Rosa_et_al-2013-Journal_of_Family_Theory__Review.pdf. Acesso em: 4 fev. 2023.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. A relação família-escola na legislação brasileira (1988-2014). Rio de Janeiro. **Ensaio aval. Pol. Publ. Educ**. v.24, n. 90 p. 30-58, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Qnq7zmpsLtH9mk3cwhJnKyz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 8 fev. 2023.

RIBEIRO, Carolina Lemos Valadão. **A psicologia escolar e a relação família-escola**: construindo caminhos de aproximação. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

RIOS, Terezinha. Sobre a reunião de pais. *In*: CAETANO, Luciana Maria. (Org.). **Dinâmicas para a reunião de pais**: construindo a parceria na relação escola e família. São Paulo: Paulinas, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chaga**, São Paulo, n.107, p. 07-40, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741999000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 jun. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo n. 51, 1984. 73-79 p. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1462. Acesso em 8 jun. 2023.

SÁ, Ana Catarina Truta de. **Estreitar a relação escola-famílias:** descrição de um percurso vivido no contexto de jardim de infância e creche. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2018.

SAMARA, Eni de Mesquita. Tendências atuais na história da família do Brasil. *In*: ALMEIDA, Angela Mendes de Almeida (org.). **Pensando a família no Brasil**: da colônia à modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: UFRRJ, 1987. p. 25-36.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação família e instituição de educação infantil: um sonho acalentado, um vínculo necessário. *In*: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê. 3 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010. p. 139-155.

SANTOS, Ana Marta de Almeida. **O envolvimento nas rotinas e a continuidade educativa**: compromissos e estratégias com a família em educação de infância. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado. 2021. 149 f. Mestrado (Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, 2021.

SANTOS, Paulo Roberto de Oliveira. **Relação escola-família, ética e violência**: análise sobre levantamentos realizados no período de 2013 a 2018 no Brasil. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019.

SARAIVA-JUNGES, L.A; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s114-s124, dez. 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21333/15428. Acesso em: 10 out. 2022.

SARMENTO, Teresa. (Re)pensar a interacção escola-família. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 18, n. 1, p. 53-75, 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37418104.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

SCOTT, Ana Silva. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO Joana Maria. (Org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p.15-42.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. **Educ. rev**. [online]. 2014, n.53, p.253-272. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/3zcXzMxrkmLytpc3yyDQBcv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças de 0 a 2 anos em instituições de educação infantil: entre educadoras e mães. *In*: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene. (Org.). **Crianças e infâncias**: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012. p. 33-49.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças**. EccoS** – Revista Científica, São Paulo, n. 50, jul./set. 2019. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14110. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. **"Acho que vocês vão se surpreender!"** As relações escola-família na construção das identidades de gênero na educação infantil. 2019. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. 153 f.

SIQUEIRA, Patrícia Gomes de. **O proinfância em Penedo**: uma avaliação sobre a ressonância do programa na educação infantil do municipio. 2019. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SOUZA, Sirlene Oliveira de. **Educação infantil no Facebook**: registros e diálogos. 2021. 209 f. Tese (Tese de doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TEIXEIRA, Carla Brenes. **Aproximação das famílias na escola de educação infantil**: as contribuições das TDIC. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

TIRIBA, Léa. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. *In*: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs**.). Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 59-80 p.

TOBIN, Joseph J.; WU, David. Y. H.; DAVIDSON, Dana. H. **Educação infantil em três culturas**: Japão, China e Estados Unidos. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Criança se nasce**. Editor Original: La Nuova Italia Editrice, Sacandicci (Firenze), 1987.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIDAL, Bruna Filipa Mouquinho. **O envolvimento das famílias no contexto de creche e jardim de infância**. Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionado. 2022. 92 f. Mestrado (Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, 2022.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. "Mal necessário": creches no Departamento Nacional da Criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016. 165-204p.

VITÓRIA, Telma. A relação entre creche e família: entraves que permanecem há décadas. **Revista Zero-a-seis**. v. 19, n. 36 p. 308-327. jul./dez, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p308. Acesso em: 4 mar. 2023.

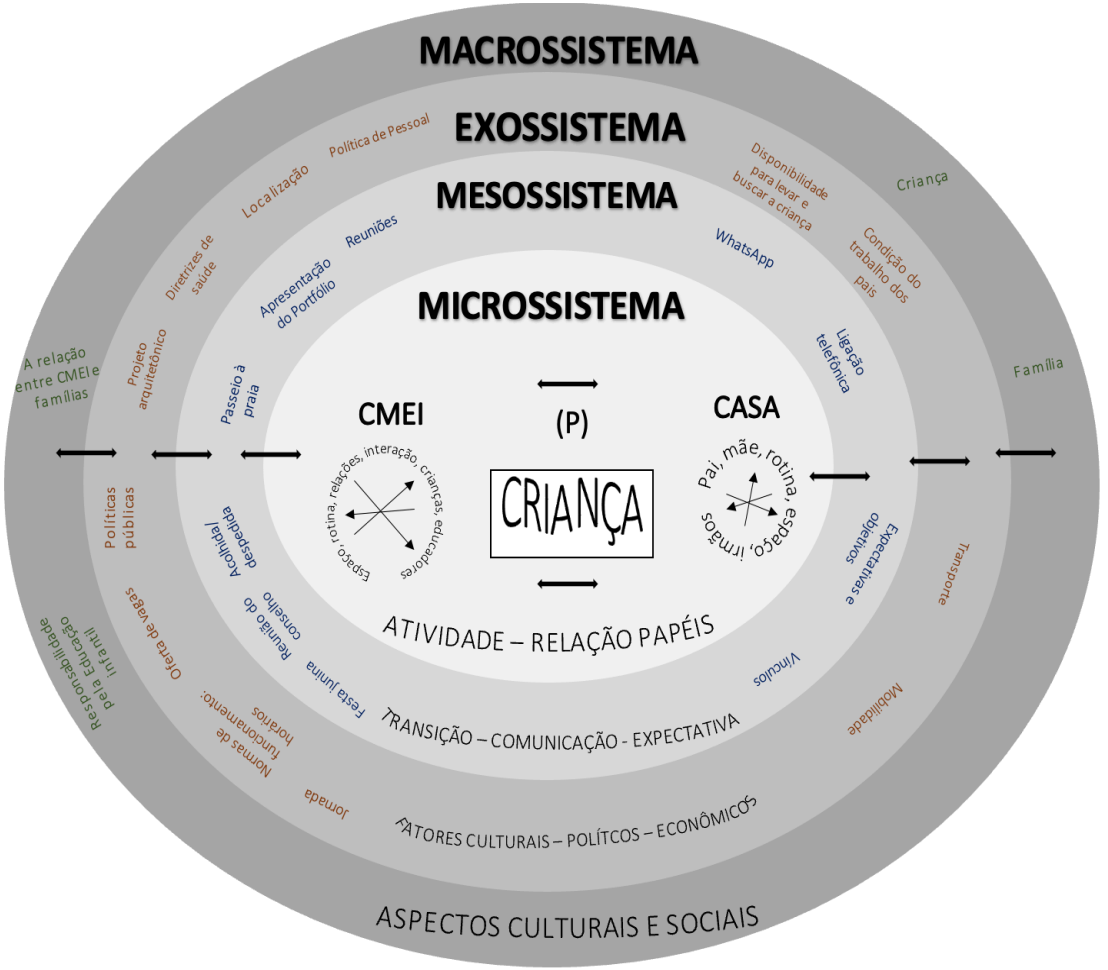
VITÓRIA, Telma. As relações creche e famílias. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 23-47. Jul./dez. 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10542. Acesso em: 12 mai. 2023.

VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 55-64, ago. 1993. Disponível: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/939. Acesso em 10 dez. 2024.

ZOADELLI, Cristiane Lino. **Relação família e escola na educação infantil**: a reunião de pais em foco. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – Uninove, São Paulo, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

APÊNDICE A – A RELAÇÃO CMEI-FAMÍLIA(S) SOB A ÓTICA DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO



Fonte: Elabora pela autora (2025).

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE PESQUISA

REVISÃO SISTEMÁTICA DE ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIAS

O protocolo de pesquisa ancora-se na diretriz para Revisão Sistemática da Literatura (RSL) proposta por Kitchenham (2004). Conforme orientações da autora, o estabelecimento de um protocolo se dá pela necessidade de especificar todos os métodos e passos a serem seguidos durante a realização da revisão, o que garante transparência e integridade ao seu desenvolvimento, reduzindo a possibilidade de viés do pesquisador (Kitchenham, 2004).

Para Kitchenham (2004) os componentes de um protocolo da RSL englobam todos os elementos da revisão e mais algumas informações adicionais, são exemplos: justificativa para a revisão; questões de pesquisa; estratégias de busca dos estudos primários; critérios e procedimentos de seleção dos estudos; avaliação da qualidade; extração dos dados; síntese dos dados extraídos; e relato da revisão. Levando em consideração as orientações mencionadas, a seguir descrevem-se os componentes do plano elaborado.

1. Identificação da Pesquisa

Objetivo

Identificar e analisar estudos empíricos que abordam a relação entre as instituições de educação infantil e as famílias e que contemplem um ou mais atores envolvidos nessa relação (famílias e/ou profissionais da instituição infantil), tendo como recorte a literatura produzida no período de 2017 a 2022.

Questões de pesquisa

QP1: Como as pesquisas se caracterizam em termos de local, regionalidade, ano de publicação, natureza e área de concentração?

QP2: O que motiva a existência dos trabalhos?

QP3: Os estudos selecionados incidem mais sobre as creches ou sobre as pré-escolas?

QP4: Quais as perspectivas teóricas e autores/autoras que iluminam o debate sobre a relação instituição de educação infantil e famílias nas pesquisas eleitas?

QP5: Quais os atores investigados nessa relação?

QP6: Do ponto de vista metodológico, como os interlocutores das pesquisas foram escutados?

QP7: Quais temáticas têm sido abordadas pela produção científica no que toca à relação entre as instituições de educação infantil e as famílias?

QP8: Quais as principais problemáticas envoltas na relação entre instituições de educação infantil e famílias apontadas pelas pesquisas?

QP9: Quais as indicações de estudos futuros das pesquisas selecionadas?

2. Estratégias de busca para seleção de estudos primários

A estratégia de busca e seleção dos estudos primários foi definida de acordo com as fontes dos estudos, tipos de trabalho e as palavras-chave que foram submetidas às bases de dados:

Fontes

Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
Periódicos CAPES

Palavras-chave

relação creche-famílias
creche AND famílias
pré-escolas AND famílias
educação infantil AND famílias

String de busca

creche OR pré-escola OR “educação infantil” AND famílias
Operadores booleanos utilizados: **OR** e **AND**

Tipo dos estudos primários

Artigos científicos, dissertações de mestrado e tese de doutorado.

3. Critérios e procedimentos de seleção dos estudos

Para a seleção dos estudos primários foram definidos critérios de inclusão e exclusão, os quais se baseiam no objetivo e nas questões de pesquisa, conforme seguem.

Critérios de inclusão

a. Estudos que têm como foco a discussão sobre a relação entre instituições de educação infantil e famílias.

b. Trabalhos que se concentram apenas no campo da EI.

c. Trabalhos publicados entre o período de 2017 a 2022.

d. Trabalhos revisados por pares (no caso dos artigos).

e. Trabalhos empíricos que tenham como interlocutores um ou mais atores envolvidos na relação entre as unidades de educação infantil e as famílias (famílias e/ou profissionais de instituições de educação infantil).

Critérios de exclusão

a. Duplicidade dos trabalhos localizados nas diferentes bases de dados.

b. Trabalhos que tratam a relação IEI e famílias como variável da pesquisa, não se concentrando, assim, integralmente na referida discussão.

c. Trabalhos que não dialogam com as questões de pesquisa.

d. Trabalhos derivados de pesquisas nos âmbitos da graduação e especialização.

e. Trabalhos que abordam a relação das IEI com as famílias juntamente com a discussão em outras etapas da educação ou, ainda, tratam da relação escola e família em outras etapas da educação que não a educação infantil.

f. Trabalhos com abordagens unicamente teóricas ou de revisão.

Seleção preliminar dos estudos

Com as palavras-chave definidas, essas foram submetidas às bases de dados para o levantamento primário dos trabalhos. Depois de feita a leitura do título e do resumo (caso as informações não fossem esclarecedoras, outras partes do estudo foram lidas, por exemplo: introdução), confirmadas as aproximações com as questões de pesquisa os trabalhos foram exportados para o gerenciador de referências – *Mendeley*. Com o auxílio do aplicativo RAYYAN (*Intelligent Systematic Review*) foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos exportados; no caso de dúvidas de elegibilidade, a orientadora deste trabalho foi consultada.

Seleção final dos estudos

A fim de assegurar a potencialidade dos estudos, posteriormente ao uso da RAYYAN foi utilizado um formulário de condução, o qual descreve o processo de busca em cada fonte de dados e o status de inclusão ou exclusão dos trabalhos, bem como a identificação dos critérios que culminaram na sua inclusão ou exclusão. Nesta etapa, outras partes dos trabalhos previamente selecionados na etapa anterior foram lidas para validar seu status de inclusão/exclusão.

4. Avaliação da qualidade

Tratando-se da qualidade dos estudos selecionados, no caso dos artigos essa se dá pelo critério de inclusão, que buscou incluir somente estudos revisados por pares; no caso das teses e dissertações, sua qualidade está verificada pela aprovação do texto pelas bancas examinadoras de qualificação e defesa, o que resultou na publicação do trabalho nas bases de dados.

5. Extração dos dados

Após a definição dos trabalhos definitivamente incluídos, esses foram lidos na íntegra pelo principal revisor (aluna/doutoranda). Também foi preenchido um formulário de extração de dados para cada texto, previamente elaborado, e intenta apreender informações dos trabalhos selecionados, sendo essas baseadas nas questões de pesquisa.

6. Síntese dos dados extraídos

Foram realizadas análises qualitativas e quantitativas dos trabalhos incluídos, para tanto, os dados extraídos dos estudos foram agrupados em categorias com vistas a responder às questões de pesquisa.

7. Relato da revisão

Foi redigido, em uma seção da tese de doutoramento, o conteúdo e percurso da RSL, mais especificamente a seção 2.

APÊNDICE C – CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA[35]

Fonte: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP**)**

Data de busca: novembro a dezembro/2022

Tempo considerado: 2017-2022

Termos de busca: [relação "creche-famílias"; creche AND famílias; pré-escola AND famílias; "educação infantil" AND famílias; creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias]

Inicialmente, a busca foi realizada com os termos separados, depois, todos juntos.

Palavras-chave e *string* de busca	**Trabalhos localizados**	
	Campo: Título	**Campo: Assunto**
relação creche-famílias	2	0
creche AND famílias	10	3
pré-escola AND famílias	2	2
"educação infantil" AND famílias	14	5
creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias	27	13
Primeiras aproximações: total de trabalhos incluídos	**20**	

Critérios considerados – Busca avançada; no primeiro momento, os termos foram buscados no campo título e depois no campo assunto, pois se percebeu que quando se usavam os campos título e termo juntos, no mesmo momento, por vezes não apareciam trabalhos disponíveis (por exemplo, o termo relações creche-famílias). Assim, decidiu-se pela busca nos dois campos separadamente. Os trabalhos não disponíveis na íntegra na base de dados foram excluídos

Filtros utilizados – Refinamento dos trabalhos (tipo de documento): artigos científicos, dissertação de mestrado, teses e teses de doutoramento.

Lista de trabalhos localizados

[35] Condução de RSL inspirada nos trabalhos organizados pela professora Fátima Nunes – USP, 2015. Link dos materiais orientadores: http://www.larp.mae.usp.br/video-palestra-revisoes-sistematicas.

1. Educação infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil
2. A perspectiva das famílias sobre atividades remotas na educação infantil em tempos de Covid-19
3. Creche, jardim de infância, famílias e currículo
4. As representações sociais de famílias sobre professoras(es) da educação infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte
5. Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela
6. Estreitar a relação Escola-Famílias: descrição de um percurso vivido no contexto de Jardim de Infância e Creche
7. Relações e mediações das famílias em tempo de pandemia na educação infantil na pré-escola Fase I
8. A relação com as famílias em creche e jardim de infância
9. Narrativas de professoras da educação infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária
10. Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios resultantes da situação pandêmica da Covid-19 – Estudo de Caso
11. "A PARTIR DE HOJE NÃO PODEM ENTRAR NA CRECHE!": A confiança de famílias com filhos na Creche, em tempos de pandemia
12. A qualidade da educação das crianças de zero a três anos: estudo a partir da percepção das famílias de uma creche conveniada no município de Curitiba
13. O envolvimento das famílias no contexto de creche e jardim de infância
14. A relação escola-família na educação de infância
15. O envolvimento das famílias nas salas de creche e jardim de infância
16. O papel do diretor escolar do ensino infantil na gestão pedagógica, financeira e administrativa: uma perspectiva dos diretores escolares e das famílias de São José de Mipibu, RN – Brasil
17. O envolvimento nas rotinas e a continuidade educativa: compromissos e estratégias com a família em educação de infância
18. O processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância
19. A relação escola-famílias num contexto de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico: impacto no desenvolvimento global da criança

20. Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico

TRABALHOS COM STATUS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

Trabalho	Critérios de inclusão atendidos	Critérios de exclusão atendidos	Status
1	(b), (c), (d) e (e)	(b)	Excluído
2	(b), (c), (d) e (e)	(b) e (c)	Excluído
3	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
4	(b), (c) e (e)	(a) e (b)	Excluído
5	(b), (c) e (e)	(a) e (b)	Excluído
6	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
7	(b), (c), (d) e (e)	(b), (c) e (d)	Excluído
8	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
9	(b), (c) e (e)	(a) e (b)	Excluído
10	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
11	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
12	(b), (c) e (e)	(b) e (c)	Excluído
13	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
14	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
15	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
16	(b), (c) e (e)	(b) e (c)	Excluído
17	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
18	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
19	(a), (c) e (e)	(e)	Excluído
20	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído

APÊNDICE D – CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA[36]

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Data de busca: novembro a dezembro/2022

Tempo considerado: 2017-2022

Termos da busca: [relação "creche-famílias"; creche AND famílias; pré-escola AND famílias; "educação infantil" AND famílias; creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias]

Inicialmente, a busca foi realizada com os termos separados, depois, todos juntos.

Palavras-chave e *string* de busca	**Trabalhos localizados**
relação creche-famílias	3
creche AND famílias	112
pré-escola AND famílias	101
"educação infantil" AND famílias	234
creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias	234
Total de trabalhos selecionados: primeiras aproximações	**34**

Critérios considerados – Busca avançada e em todos os campos; trabalhos não disponíveis na íntegra na base de dados foram descartados dessa seleção inicial.

Filtros utilizados – Não utilizados.

Lista de trabalhos encontrados

1. Processo de construção de um espaço de educação infantil inovador: uma experiência coletiva
2. Mães, cuidadoras e bebês: a invenção da creche e a nova família
3. A tecnologia digital na integração creche-família

[36] Condução de RSL inspirada nos trabalhos organizados pela professora Fátima Nunes, USP, 2015. Link dos materiais orientadores: http://www.larp.mae.usp.br/video-palestra-revisoes-sistematicas.

4. Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela
5. "Em nome do povo, do estado e da família"? Uma análise dos documentos reguladores da educação infantil em Feira de Santana-Bahia
6. Crenças de professores e pais sobre o desenvolvimento da criança durante a educação infantil
7. Agressividade entre pais e educadores na educação infantil: manejos possíveis a partir do campo simbólico
8. Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação Infantil
9. Gestão democrática em um CEI-Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo
10. Representações sociais de mães e pais sobre educação infantil
11. Educação escolar na primeira infância: percepções e concepções de mães e professoras
12. A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da Creche Oeste
13. Projeto amigos da natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André-SP
14. A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola
15. Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil: as contribuições das TDIC
16. Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo: experiências de uma escola em interlocução com crianças e famílias
17. A inserção na relação educativo-pedagógica na educação infantil
18. Narrativas de professoras da educação infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária
19. Educação Infantil no *Facebook*: registros e diálogos
20. Escola e comunidade: territórios de saberes populares para a construção da cidadania
21. Relação família e escola na educação infantil: a reunião de pais em foco
22. A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia
23. A formação da criança evangélica: observações dos processos educativos na família-igreja-escola
24. As expectativas das famílias de elite acerca do papel da escola: algumas aproximações
25. Lugar da infância no contexto familiar e social: percursos construídos no município de Três Passos-RS
26. Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos

e o trabalho com as famílias.

27. Qualidade social da creche: polissemia de múltiplas vozes
28. A qualidade da educação das crianças de zero a três anos: estudo a partir da percepção das famílias de uma creche conveniada no município de Curitiba
29. “Acho que vocês vão se surpreender!” As relações escola-família na construção das identidades de gênero na educação infantil
30. Creche: do direto à educação à judicialização da vaga
31. Formação por meio dos IRDI com pais e professores: uma parceria possível na educação infantil
32. Qualidade dos berçários e aspectos biopsicossociais e familiares no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças em Belém
33. Reproduções interpretativas de crianças sobre as relações entre escola e família
34. Família-escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial

TRABALHOS COM STATUS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

Continua

Trabalho	Critérios de inclusão atendidos	Critérios de exclusão atendidos	Status
1	(b), (c) e (e)	(b) e (c)	Excluído
2	(b), (c) e (e)	**(**b)	Excluído
3	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
4	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
5	(b) e (c)	(b), (c) e (f)	Excluído
6	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
7	(a), (b) e (c)	(f)	Excluído
8	(a), (b) e (c)	(f)	Excluído
9	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
10	(b), (c) e (e)	(c)	Excluído
11	(b), (c) e (e)	(a) e (b)	Excluído
12	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
13	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
14	(c) e (e)	(e)	Excluído
15	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
16	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído

TRABALHOS COM STATUS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

Conclusão

Trabalho	Critérios de inclusão atendidos	Critérios de exclusão atendidos	Status
17	b), (c) e (e)	(b)	Excluído
18	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
19	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
20	(c) e (e)	(e)	Excluído
21	(a), (b), (c) e (e)	(a)	Excluído
22	(b), (c) e (e)	(b) e (c)	Excluído
23	(b), (c) e (e)	(c)	Excluído
24	(c) e (e)	(b) e (e)	Excluído
25	(b), (c) e (e)	(b) e (c)	Excluído
26	(a), (b), (c) e (e)	(a)	Excluído
27	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
28	(b), (c) e (e)	(a), (b) e (c)	Excluído
29	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
30	(b), (c) e (e)	(c)	Excluído
31	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
32	(b), (c) e (e)	(c)	Excluído
33	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
34	(c) e (e)	(c)	Excluído

APÊNDICE E – CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA[37]

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Data de busca: novembro a dezembro/2022

Tempo considerado: 2017-2022

Termos de busca: [relação "creche-famílias"; creche AND famílias; pré-escola AND famílias; "educação infantil" AND famílias; creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias]

Inicialmente, a busca foi realizada com os termos separados, depois, todos juntos.

Palavras-chave e *string* de busca	**Trabalhos encontrados**
relação "creche-famílias"	11091
creche AND famílias	11
pré-escola AND famílias	173
"educação infantil" AND famílias	38
creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias	38
Primeiras aproximações: total de trabalhos incluídos	**52**

Critérios considerados – Trabalhos não disponíveis na íntegra na base de dados foram descartados dessa seleção inicial.

Filtros utilizados – Não utilizados.

Lista de trabalhos localizados:

1. Compreensões da prática pedagógica de educação infantil na perspectiva das famílias

[37] Condução de RSL inspirada nos trabalhos organizados pela professora Fátima Nunes, USP, 2015. Link dos materiais orientadores: http://www.larp.mae.usp.br/video-palestra-revisoes-sistematicas.

2. Relações escola-família: análise do relato de educadoras(es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas
3. Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela
4. Participação das famílias no cotidiano de uma creche: percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages, SC
5. Concepções de creche: as perspectivas das famílias e dos poderes legalmente instituídos
6. Famílias homoparentais com filhos em contexto escolar: conflitos, desafios e possibilidades da educação nesse cenário
7. Projeto amigos da natureza: uma relação entre creche e comunidade no município de Santo André-SP
8. Entre tensões e proposições: a relação família e creche Presidente Prudente
9. O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação
10. A psicologia escolar e a relação família-escola: construindo caminhos de aproximação.
11. A participação da família na vida escolar do aluno: o estudo desta relação em uma escola de Caxambu (MG)
12. Noção de família para professores de educação infantil
13. Políticas de currículo: relação família e escola nos textos políticos para Educação Infantil
14. Relação família e escola: um panorama sobre a produção brasileira, Maringá 2020
15. A participação familiar nos processos educativos: uma análise das representações de mães sobre a relação família-escola
16. Integração escola e família na educação infantil: uma proposta de formação para a gestão participativa
17. A relação família e escola mediando práticas educativas para formação humana na escola
18. Festas escolares, seus sentidos e significados para as famílias dos alunos: o caso da Escola Municipal Professora Luzia Ferreira, de Santa Cruz de Minas, MG
19. Necessidades e expectativas da família em relação à educação moral dos filhos matriculados na educação infantil
20. O conhecimento pertinente na relação família e instituição de educação infantil
21. Relações dialógicas entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade: desafios e possibilidades
22. As relações escolas-famílias e a construção de um ideário
23. Relação família-escola: sentidos e significados atribuídos por famílias e professores de

crianças de camadas populares à educação escolar

24. Relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas
25. Educação Infantil no *Facebook*: registros e diálogos
26. A escola que educa as famílias: percepções e ações sobre a educação em um espaço de desenvolvimento infantil
27. Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias
28. Um estudo sobre as relações de gênero na educação infantil: o que as famílias têm a ver com isso?
29. As representações sociais de famílias sobre professoras(es) da educação infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte
30. Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil: as contribuições das TDIC
31. Relação família e escola na educação infantil: a reunião de pais em foco
32. Vulnerabilidade social: um estudo no município de Mangueirinha sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade
33. Sentidos sobre o processo de transição da creche para a pré-escola: múltiplos olhares
34. Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo: experiências de uma escola em interlocução com crianças, famílias e comunidade
35. Reproduções interpretativas de crianças sobre as relações entre escola e família
36. Relação família e escola: um estudo sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar
37. Educação inclusiva e os desafios da relação entre a escola e a família: a experiência da Rede Municipal de São Luís
38. A relação escola e família do aluno com deficiência: um estudo exploratório
39. A relação escola-famílias como *dynamis* de uma prática social e pedagógica na educação básica: a omnilateralidade e a emancipação humana como premissa filosófica de direitos humanos
40. O contexto cultural familiar do aluno autista e sua relação com a escola
41. Relação família e escola: desafios em contextos inclusivos
42. Mediação tecnológica: uma análise das contribuições do uso do aplicativo-agenda *TellMe* na comunicação entre o Colégio Adventista da Bahia e as famílias
43. Educação escolar na primeira infância: percepções e concepções de mães e professoras
44. Relação escola-família, ética e violência: análise sobre levantamentos realizados no

período de 2013 a 2018 no Brasil

45. A escola é mesmo para todos(as)? O que dizem as mães, professoras e alunos com deficiência a respeito da relação com a escola?
46. Família-escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial
47. Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismos
48. A interação entre as famílias e a escola por meio de mídias digitais: o caso da Escola Municipal Paulo Renato Souza
49. Relação família-escola: um estudo a partir do programa mais educação
50. Escola e família: diálogos possíveis sobre a educação integral de crianças e adolescentes
51. A participação da família de estudantes com deficiência na gestão da escola: implicações no processo de inclusão escolar
52. A relação família-escola: contexto da comunidade ribeirinha em uma escola pública estadual de um município do Vale do Paraíba-SP

TRABALHOS COM STATUS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

Continua

Trabalho	Critérios de inclusão atendidos	Critérios de exclusão atendidos	Status
1	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
2	(c) e (e)	(e)	Excluído
3	(b), (c) e (e)	(a) e (b)	Excluído
4	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
5	(b), (c) e (e)	(c)	Excluído
6	(c) e (e)	(e)	Excluído
7	(b), (c) e (e)	(a) e (b)	Excluído
8	(a), (b) e (c)	(f)	Excluído
9	(c) e (e)	(e)	Excluído
10	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
11	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
12	(b), (c), e (e)	(b) e (c)	Excluído
13	(a), (b) e (c)	(a) e (f)	Excluído
14	(c)	(e) e (f)	Excluído
15	(c) e (e)	(a) e (e)	Excluído
16	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
17	(c) e (e)	(e)	Excluído

TRABALHOS COM STATUS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO

Continua

18	(c) e (e)	(e)	Excluído
19	(b), (c), e (e)	(b)	Excluído
20	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
21	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
22	(c)	(e) e (f)	Excluído
23	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
24	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
25	(a), (b), (c) e (e)	(a)	Excluído
26	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
27	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
28	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
29	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
30	(a), (b), (c) e (e)	(a)	Excluído
31	(a), (b), (c) e (e)		Incluído
32	(c) e (e)	(e)	Excluído
33	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
34	(c) e (e)	(a), (c) e (e)	Excluído
35	(c) e (e)	(a), (c) e (e)	Excluído
36	(c)	(c) e (f)	Excluído
37	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
38	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
39	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
40	(c) e (e)	(e)	Excluído
41	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
42	(c) e (e)	(e)	Excluído
43	(b), (c) e (e)	(b)	Excluído
44	(c)	(f)	Excluído
45	(c) e (e)	(e)	Excluído
46	(c) e (e)	(a) e (c)	Excluído
47	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
48	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
49	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
50	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído
51	(c) e (e)	(e)	Excluído
52	(c) e (e)	(c) e (e)	Excluído

APÊNDICE F - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA[38]

Fonte: SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

Data de busca: Novembro a dezembro/2022 – Acesso remoto via CAFe-Capes

Tempo considerado: 2017-2022

Termos de busca:

[relação creche-famílias; creche AND famílias; pré-escola AND famílias; "educação infantil" AND famílias; creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias]

Inicialmente, a busca foi realizada com os termos separados, depois todos juntos.

Termo de busca	Trabalhos encontrados
relação creche-famílias	0
creche AND famílias	8
pré-escola AND famílias	2
"educação infantil" AND famílias	17
creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias	17
Primeiras aproximações: total de trabalhos encontrados	**2**

Filtros utilizados: Idioma português; tipo de literatura: artigo científico; e período da busca 2017-2022.

Lista de trabalhos encontrados:

1. “Eles querem do lado de casa”: entrevistas com gestores municipais de educação infantil

2. A experiência do bebê na creche: percepções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche

TRABALHOS COM STATUS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO:

Artigo	Critérios de inclusão atendidos	Critérios de exclusão atendidos	Status
1.	(b), (c), (d) e (e)	(b)	Excluído
2.	(a), (b), (c), (d) e (e)		Incluído

[38] Condução de RSL inspirada nos trabalhos organizados pela professora Fátima Nunes/USP, 2015. Link dos materiais orientadores: http://www.larp.mae.usp.br/video-palestra-revisoes-sistematicas.

APÊNDICE G - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA[39]

Fonte: Portal de Periódicos Capes

Data de busca: novembro a dezembro/2022 – Acesso remoto via CAFe-Capes

Tempo considerado: 2017-2022

Termos de busca:

[relação creche-famílias; creche AND famílias; pré-escola AND famílias; "educação infantil" AND famílias; creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias]

Inicialmente, a busca foi realizada com os termos separados, depois todos juntos.

Termo de busca	Trabalhos encontrados
relação creche-famílias	4
creche AND famílias	59
pré-escola AND famílias	26
"educação infantil" AND famílias	119
creche OR pré-escola OR "educação infantil" AND famílias	496
Primeiras aproximações: total de trabalhos encontrados	**8**

Critérios considerados: Trabalhos não disponíveis na integra na base de dados foram descartados dessa seleção inicial.

Filtros utilizados: Idioma português; refinamento dos trabalhos pelo tipo de documento: artigo; trabalho revisado por pares; e consideração do período de busca 2017-2022.

Lista de trabalhos encontrados:

1. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil

2. Os bebês na Educação Infantil: um olhar para as relações creche e famílias

3. Gestão da dinâmica institucional: aprendizagens formativas a partir das entradas e saídas na educação infantil

4. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças

[39] Condução de RSL inspirada nos trabalhos organizados pela professora Fátima Nunes/USP, 2015. Link dos materiais orientadores: http://www.larp.mae.usp.br/video-palestra-revisoes-sistematicas.

5. A construção da relação creche-família no berçário: contribuição da pesquisa-formação

6. O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico

7. Família e escola de crianças pré-escolares: experiência em atenção básica

8. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil

TRABALHOS COM STATUS DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO:

Artigo	Critérios de inclusão atendidos	Critérios de exclusão atendidos	Status
1.	(a), (b), (c) e (d)	(f)	Excluído
2.	(a), (b), (c), (d) e (e)		Incluído
3.	(a), (b), (c), (d) e (e)		Incluído
4.	(a), (b), (c), (d) e (e)		Incluído
5.	(a), (b), (c), (d) e (e)		Incluído
6.	(a), (c), (d) e (e)	(c)	Excluído
7.	(b), (c) e (d)	(c) e (d)	Excluído
8.	(b), (c), (d) e (e)	(b)	Excluído

APÊNDICE H - CONDUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA - EXTRAÇÃO DOS DADOS

Número do trabalho: 01		**Comentários**
Título:	Um estudo sobre as relações de gênero na educação infantil: o que as famílias têm a ver com isso?	Pesquisa realizada em um EMEI, pertencente a rede de educação pública e com funcionamento em tempo integral. Em seu PPP faz menção à participação das famílias. Com a análise dos livros de registro da EMEI observa registros de ocorrências das famílias questionando comportamentos das crianças, exemplo a mãe queixa-se que seu filho levou boneca para casa e o pai não gostou. Com o propósito de ouvir as crianças sobre suas experiências de gênero, desenvolveu-se pesquisas lúdicas a partir de contação de histórias, brincadeiras e conversas com as crianças. Com a história "Meninos de Verdade" as crianças confrontam suas experiências com o seu enredo e sinalizam que meninos e meninas têm os mesmos sentimentos, chora, sentem medo, ficam felizes. Com o jogo "Viver em igualdade" as crianças trouxeram menções ao seu cotidiano e as relações com os pais, exprimindo comparações e críticas as suas posturas na rotina do dia a dia em casa, além de perceber diferenciações nas posições sociais de gênero. A escola possui banheiros mistos – considerado um avanço nas questões de igualdade de gênero, segundo a pesquisadora, visto que busca romper com o binarismo e com a dicotomização de ações.
Autor (a):	Noeli Aparecida Fernandes	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2021	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Guarulhos/Universidade Federal de São Paulo – Unifesp	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Famílias (4 mães e 1 pai – membros do conselho de escola), professores (8 professoras) e crianças (33 crianças com idade entre 4 e 6 anos, são duas turmas)	
Campo de Pesquisa:	Pré-escola (turma com crianças entre 4 a 6 anos de idade de uma EMEI da rede municipal de São Paulo)	
Objetivos:	Investigar como as questões de gênero estão presentes nas relações entre instituições de educação infantil e famílias. Parte da premissa de que a parceria entre escola-família é fundamental para descontruir estereótipos na educação compartilhada da criança bem como para o rompimento de desigualdades e de poder dominante presentes em nossa sociedade sexista e hierarquizada.	
Justificativa:	Advém de questionamentos enquanto professora, supervisora e diretora de escola pertencente a rede pública municipal, tendo como campo de atuação a educação infantil, em que suas inquietações trouxeram o debate sobre questões de gênero a partir do enfrentamento de preconceitos e estereótipos que atravessam a vida social, as práticas na política, e em especial, segundo a autora em contextos que atendem crianças pequenas.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, baseada na perspectiva da análise de conteúdo. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados a analise documental (levantamento e análise de livros de registros da EMEI, seu PPP e outros), investigação com as crianças e entrevista semiestruturada junto às profissionais docentes e às famílias (via plataforma digital).	
Autores(as) mais citados(as):	Barbosa (2007); Maranhão; Sarti (2008); Carvalho (2000, 2004); Fortunati (2009). No trabalho há uma discussão teórica dos estudos de gênero.	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	A entrevista realizada com as docentes teve como objetivo compreender como as questões de gênero se fazem presentes nas relações entre instituições de educação infantil e famílias e teve como suporte as questões balizadoras dos indicadores de qualidade da rede municipal de educação infantil de São Paulo. Quando questionadas acerca dos brinquedos e brincadeiras na instituição e as questões gêneros, as professoras sinalizam que os brinquedos industrializados são alvos de cores rosa e azul, não escapando de estereótipos, demonstram que organizam os brinquedos de modo que possibilitem outras diversas possibilidades de escolhas às crianças, a exemplo os brinquedos não estruturados. No entanto, os brinquedos são separados em cantinhos (bonecas, carrinhos) marcando um pensamento binarista, as professoras justificam que a diferenciação dos brinquedos de meninos e meninas deve as vivências no lar ("eles trazem de casa"). Sobre a possibilidade de brincadeiras que permitam meninos levarem uma boneca para casa ou a menina jogar futebol, as falas das educadoras apresentam apreensões em lidar com tais situações junto às famílias, estas ainda relatam falas de mães nas reuniões acerca do assunto. Isso também é evidenciado no uso de fantasias pelos meninos, além do modo como as outras crianças encaram tal situação. Uma educadora ao refletir sobre o oferecimento de livros infantis destaca que os gostos da criança já vêm de casa. Tratando-se do uso de banheiros mistos, as educadoras destacam que inicialmente causou um estranhamento para as famílias e que a partir do diálogo com estas se estabeleceu um sentimento de confiança. As professoras revelam ainda um certo receio de abordar tais temas com as famílias, apesar de considerarem o diálogo e a escuta como mecanismo de ação junto às famílias, por este ser capaz de acolher as diversidades. Acerca dos olhares das famílias sobre como as questões de gêneros estão presentes em suas relações com as instituições de educação infantil estas apontam que a organização dos brinquedos na EMEI oferece a possibilidade de as crianças brincarem de diferentes coisas, em virtudes de esses não serem separados. Outra questão mencionada é a diversidade da escola, pois gênero já foi um tema de reunião, que segundo uma mãe algumas famílias não concordarem e questionaram o porque da reunião. Uma mãe relatou algumas situações vivenciadas por sua filha na creche que frequentava, relata que em suas falas a criança demarcava posicionamentos de gênero "isso é feminino, isso é de menina", destaca ainda que quando procurou a creche para compreender, a professora destacou que a criança trazia isso de casa. Em relação aos banheiros unissex as famílias expressam sentimento de concordância, apesar de apontar que no futuro as crianças irão se deparar com essa divisão. As famílias participantes apontam ser importante a discussão e trabalho com o tema gênero na escola, tanto por parte dos profissionais da instituição, quanto com as crianças e suas famílias.	
Perspectivas futuras:	Problematização sobre as manifestações de sexualidade das crianças, a invisibilidade para novos arranjos familiares e as famílias homoafetivas, temas presentes na educação infantil, mas que se apresentam sufocados e silenciados.	

Número do trabalho: 02		**Comentários**
Título:	Relação família e escola na educação infantil: a reunião de pais em foco	Interessante registrar que apesar da educação infantil ser um direito das crianças conforme aponta os dispositivos legais, na escola pesquisada a vaga da criança é garantida mediante algumas características das famílias: possuir irmão na escola, ser munícipe, ter bolsa família e idade (maior para o menor). De acordo com o PPP da escola a partir do ano de 2014 a escola passou a investir num maior vínculo com as famílias, devido à falta de participação destes, Na escola há Associação de Pais e Mestres – APM, composta por 14 membros entre pais e profissionais da gestão. Segundo a pesquisadora os pais são bem participativos. A escola tem 4 reuniões durante o ano com os pais, em que cada professora da turma conduz sua própria reunião. Existe uma pauta coletiva que é agregada pelo que a professora julga pertinente, nos últimos anos os pais têm sido bastante participativos. Durante o ano também são realizados 3 sábados letivos (teatro na escola, dia da família e semana da
Autor (a):	Cristiane Lino Zoadelli	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2018	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/São Paulo/Universidade Nove de Julho	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Professora (1) e mães (2)	
Campo de Pesquisa:	Instituição pública municipal de educação infantil (turma de crianças de 3 anos - creche)	
Objetivos:	Analisar como é conduzida a reunião de pais em uma escola de educação infantil, para isto, a autora observa de que conforma uma professora conduz as reuniões, discute com a professora suas percepções e possíveis formas de encaminhá-la, além de analisar a participação das famílias e o que elas dizem e propõe sobre as reuniões.	
Justificativa:	Advém de sua experiência pessoal como mãe de crianças matriculadas na educação infantil, assim como profissional, enquanto professora de turma de crianças pequenas. Como mãe, percebeu que as reuniões de pais apresentavam um cunho predominante informativo e unilateral, em que a voz e as considerações das famílias não faziam parte das pautas das reuniões. Enquanto professora, comenta que a construção de laços com as famílias apresentou-se de forma desafiadora, pois uma grande parte dos pais das crianças não compareciam a escola, visto que as crianças utilizavam transporte escolar, o que a fez refletir sobre que momento poderia estabelecer uma relação mais próxima com as famílias, nesse sentido, percebeu que as reuniões poderiam apresentar uma nova finalidade dentro da escola, diferente de reuniões cansativas, repletas de conversas que não contribuem para a construção de vínculos com as famílias.	
Metodologia:	Caráter qualitativo, do tipo intervenção pautada na pesquisa-ação na perspectiva da ação-reflexão-ação proposta por Paulo Freire. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foi a observação das reuniões de pais, entrevista semiestruturada com as mães, e após análise das reuniões observadas propôs diálogo com a professora e mães pesquisadas por meio de uma roda de conversa, inspirada no círculo da cultura de Paulo Freire. Além disso, o PPP da escola foi consultado. A análise dos dados apoiou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin.	
Autores(as) mais citados(as):	Relação família e escola (Reis, 2013; Oliveira, 2015a; Freire, 19996, 2009; Maffini; Mello, 2017; Kramer, 1989). Sobre o tema reunião de pais: Galuzzi, 2009.	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Com as reuniões, observou-se que ao passar destas a professora tinha uma preocupação com o modo organização da sala para receber (disposição das cadeiras e até a mudança de ambiente) os pais, conforme sugestão das mães entrevistadas e da pesquisadora. Interessante registrar os comentários das famílias durante as reuniões, o qual tinha como base o relato das crianças sobre os passeios, as atividades realizadas, o preparo de receitas e o oferecimento de um lanche para as famílias, os quais apontavam que a criança tinha adorado realizar o passeio, falou muito em casa do bolo (servido às famílias na reunião e feito com ajuda da professora e crianças); também foram realizadas outras mudanças nas reuniões, como a entrega da pauta aos pais, apresentação do vivido com as crianças por meio de vídeos e pinturas (os pais demostraram grande surpresa e felicidades), caixinha de sugestão para as famílias. Os pais também demostraram mudanças em seus comportamentos de quietos e calados, começaram a conversar e complementar os familiares que estavam presentes na reunião, isso foi notório na reunião em que foi oferecido o lanche preparado pelas crianças, os quais comentaram que estava gostoso o bolo, pediram a receita e falaram que seus filhos (as) tinham falado muito sobre o preparo do bolo. Na entrevista com as mães, uma apontou que a reunião de pais deveria ser denominada reunião de famílias, uma vez que há uma participação majoritária das mães nesse encontro, outro ponto que ela destaca que os convites também deveriam utilizar a denominação sugerida. Essa mãe ainda válida as mudanças nas reuniões conduzidas pela professora, como a entrega da pauta impressa e a denominação do encontro como “reunião com as famílias”, há destaque para o acolhimento dos pais	

	e/ou responsáveis no início da reunião. A mãe revelou ainda a importância da escola para trabalhar questões de gênero, em virtude de seu filho questionar o uso da cor rosa e o namoro entre crianças, além de destacar a importância de haver mais reuniões de pais, pois durante o ano são apenas quatro. As duas mães entrevistadas relataram se sentirem mais à vontade nas reuniões dialogadas, em que a fala não se concentrou apenas na professora, destacaram gostar da inserção da caixinha de sugestão como uma forma dos pais participarem e realizarem perguntas, além de apontarem como ponto positivo a participação de algum modo das crianças na reunião (exemplo no preparo do lanche servido). Elencam ainda como sugestão formações com as famílias a partir de atividades propostas pela APM, com a finalidade destas conhecerem mais como a escola funciona e sua proposta pedagógica. A professora participante da pesquisa destaca que a pesquisa permitiu que esta enxergasse o óbvio, além de proporcionar aproximações com as famílias. Já as mães, demonstraram-se satisfeitos por ter siso ouvidas e escutadas ao presenciar todas as mudanças nas reuniões.	educação) que buscam envolver as famílias em atividades com funcionários e crianças.
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 03		**Comentários**
Título:	Aproximação das famílias na escola de Educação Infantil: as contribuições das TDIC.	A pesquisa tem como foco o letramento familiar por meio da TDIC – o qual é desdobrado através de projetos. Menciona que antes da realização dos projetos com o uso da TDIC, foi realizado com as famílias um letramento, a fim de integrar as tecnologias na comunicação com estas, destaca, ainda, que antes as famílias apenas eram convidadas para apreciar (isso no ano de 2013) as atividades e projetos das crianças, e a comunicação se dava em reuniões pontuais, anotações em agendas, reuniões no início e no final do semestre em festas e comemorações. As experiências nas turmas de crianças foram socializadas com os diferentes professores de cada turma, a fim de ampliar o letramento realizado com as famílias. Além disso, esse momento fomentou em formação com os professores para uso dos artefatos tecnológicos.
Autor (a):	Carla Brenes Teixeira	
Fonte:	BDTD	
Ano de publicação:	2021	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/São Paulo/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Professores, crianças (50 crianças e suas famílias) e famílias	
Campo de Pesquisa:	A pré-escola de um projeto social denominado “Escola da Comunidade”, localizado na comunidade de Paraisópolis/SP	
Objetivos:	Viabilizar a aproximação das famílias com a escola por meios digitais. Para tanto, a autora analisa os elementos presentes nos projetos realizados no período de 2017 a 2020 na Escola da Comunidade e identifica os elementos que contribuíram com a aproximação das famílias na escola durante a pandemia, em 2020.	
Justificativa:	Advém de sua experiência profissional, em virtude do desejo de desenvolver um ambiente escolar imerso (equipe da escola, pais e crianças) na cultura digitalizada. Para a autora, nem todos os pais são alfabetizados o que interfere no acompanhamento da comunicação escrita, assim, desde 2017 outras práticas têm sido incorporadas na escola campo de trabalho, as quais intentam construir um vículo maior com as famílias, para além dos meios impressos, mas por meio de áudio gravados e enviados para as famílias. A motivação pela pesquisa se intensifica no ano de 2020, devido à interrupção do presencial em consequência da pandemia de COVID-19, em que a interação com as famílias assim concretizou-se por meio de mensagens eletrônicas do WhatsApp bem como as atividades foram viabilizadas por ferramentas digitais.	
Metodologia:	Pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, o qual busca a compreensão da ação educativa. A coleta de dados decorre-se de observação, análise de documentos (registros dos projetos realizados e desenvolvidos com o uso de diferentes ferramentas multimídia – para a análise toma como referencia a técnica a análise de conteúdo) e anotações de campo (vivências da pesquisadora e interlocução desta com as professores e famílias). Especificamente, a pesquisa é constituída pela análise dos registros dos projetos realizados durante os anos 2017 a 2020 e a narrativa da pesquisadora, enquanto professora, e depois coordenadora na instituição campo de pesquisa, a mesma relata sobre o projeto e o envolvimento das crianças, professores e famílias. A análise dos dados apoiou-se na técnica de analise de conteúdo – Bardin.	
Autores(as) mais citados(as):	Baltazar; Moretti; Balthazar (2006); Polonia; Dessen (2005). O texto é permeado com o debate sobre letramento (Magda Soaraes, 2004; Rojo, 2013, 2012; Britto, 2003; Freire, 1897... e outros); bem como sobre concepções sobre currículo (Abramowicz, 2006; Silva, 2009... e outros).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	A pesquisa é constituída pela narrativa profissional e pessoal da pesquisadora, que realiza ações por meio de projetos para integrar as famílias em um letramento familiar com o uso do aparato tecnológico para a comunicação com estas, o que começou a fazer parte integrante do currículo e não apenas ações esporádicas. O desenrolar das ações acontecem durantes os anos de 2017 a 2020 e são constituídos por jogos em que as famílias são convidadas a participarem na escola, reconto de histórias com uso de aplicativos, organização de livro digital que se desdobrou na criação de uma lista de transmissão no WhatsApp, para o envio de áudios para explicação das atividades a serem realizadas em casa (atividades do projeto) e o envio dos registros das famílias para os professores, a comunicação também aconteceu através de bilhetes explicativos acerca das atividades que as famílias deveriam realizar em casa com as crianças, houve, ainda, organização de portfolio físico e digital, no final, as atividades desenvolvidas com os projetos foram apresentadas em reunião às famílias. Com a pandemia, a autora relata que a introdução das tecnologias para fortificar a comunicação com as famílias não foi suficiente, em virtude da desigualdade social, pois o acesso a internet, o tempo dos pais para acompanhar as crianças bem como possuir o artefato tecnológico não era uma realidade de todas as famílias. São exemplos de ações realizadas na pandemia: envio de material didático para a casa das crianças, cestas básicas, kits de higiene, comunicação por meio da lista de transmissão do WhatsApp, elaboração de roteiros de estudos, orientações para o uso de plataformas digitais e parceiras com operadores para acesso a internet e entre outros. Registra que o letramento digital de certo modo também envolveu formações com os professores, pois nem todos sabiam utilizar as mídias digitais.	
Perspectivas futuras:	Ao final da pesquisa, há destaque para uma indagação: Como cuidar dos afetos dessas famílias e crianças em tempo de pandemia?	

Número do trabalho: 04		**Comentários**
Título:	Educação Infantil no facebook: registros e diálogos	A pesquisa acontece no decurso da pandemia de COVID-19
Autor (a):	Sirlene Oliveira de Souza	
Fonte:	BDTD	
Ano de publicação:	2021	
Tipo de trabalho:	Tese	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Rio de Janeiro/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Equipe gestora (3representantes da direção), professores (8) e famílias (9 mães)	
Campo de Pesquisa:	Três instituições de educação infantil públicas (envolve simultaneamente creche e pré-escola)	
Objetivos:	Conhecer as percepções de familiares e profissionais acerca do uso do Facebook pelas equipes de três Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) do município do Rio de Janeiro.	
Justificativa:	As motivações advêm da experiencia profissional e a preocupação com a qualidade da educação infantil frente ao uso das tecnologias móveis. Além disso, observou-se que a rede social tem sido comum na rede de ensino pesquisada, pois das 287 unidades de EDI no município pesquisado, 236 (82%) apresentam conta no facebook (em que as experiências vividas com as crianças são acessíveis pela comunidade escolar por meio dos registros publicados na conta do facebook), o que tem a tornado um mecanismo de interação com as famílias.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, em que se dividiu em três etapas: I) levantamento das postagens de todos os EDI do RJ; II) questionário enviado para os gestores dos EDIs de uma determinada coordenadoria do RJ; e, III) entrevista realizada de modo online síncrono, individualmente com gestoras, professoras e mães de crianças matriculadas nos EDIs pesquisados. As entrevistas aconteceram de forma online com uso de ferramentas síncronas (vídeo chamadas pelo WhatsApp, Google Meet e Zoom) e estas se deram de forma retrospectiva, a fim de alcançar o período presencial, incorporando ainda o uso da rede social no período da pandemia. A análise dos dados da rede social teve como recorte as publicações do segundo semestre de 2019.	
Autores(as) mais citados(as):	Antunes (2017); Silva (2017); Mumcu (2017); Denman (2018); Novaes (2018); Ciríaro; Roman (2016).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	A instituição declara que o uso do facebook dá-se por este fortalecer o vínculo com as famílias, na troca de informações a respeito do que acontece nas turmas de crianças, bem como permite que as famílias conheçam o projeto pedagógico da escola e como está sendo vivenciado (a partir das imagens publicadas). As análises das entrevistas foram organizadas em três eixos*, I) perspectivas profissionais sobre a adesão do facebook*, agrega duas categorias, integração entre família e EDI (alternativa para ampliar a comunicação com as famílias, acesso a proposta da escola – do ponto de vista da direção e professores; para as famílias essa estratégia se apresenta como uma forma de conhecer tudo o que acontece com as crianças, um ferramenta para estas participarem, ultrapassando a espera da reunião para saber os acontecimentos da escola. No entanto, a direção declara que há uma maior participação dos pais nos momentos de entrada e saída da instituição; das nove mães entrevistadas, seis destacam a importância de estarem presencialmente na instituição) e sobre a valorização da EI (essa categoria engloba o entendimento do facebook como uma ferramenta para as famílias compreenderam mais o trabalho específico da educação infantil e a ação docente – segundo o ponto de vista da gestão e professores; de acordo com as falas das mães estas compreendem o EDI como espaço para as crianças interagirem e aprenderem); II) e*stratégias de organização e uso do face book*: engloba o gerenciamento (é administrado pela gestão e uma opção dos professores em compartilhar as ações vividas junto às crianças) e os tópicos de postagens (são postadas imagens da rotina, que para as famílias permite que elas acompanhem as crianças, além destas valorizar a ação docente e as situações de brincadeiras das crianças; ação docente e foco nas ações das crianças); III) *percepções entre o EDI famílias sobre o uso do facebook*: as mães participantes avaliaram o uso da rede social como positiva e relataram perceber uma adesão por outras famílias, demonstram ainda surpresa ao verem imagens das crianças realizando determinadas atividades, além de destacaram apreensão pela exposição da rede, no entanto, consideram o risco válido em prol das informações. Do outro lado, os professores sentem um certo receio para contemplar imagens com todas as crianças, devido às expectativas dos pais.	
Perspectivas futuras:	Como perspectiva futura, a autora destaca que o fenômeno do uso das redes sociais emerge pensar o lugar das crianças sobre a presença das mídias sociais institucionais e como esta tem sido respeitada diante desse uso.	

Interessante registrar, que por meio dos questionários para a equipe da escola, estas declaram que quem faz o registro e pública na rede social, são os próprios professores regentes, o professor articulador ou a gestão, fazendo uso do próprio aparelho do servidor. Percebe, assim, a ausência de recursos tecnológicos.

A pesquisadora percebe motivação dos profissionais em desenvolverem alternativas para a construção de relações com as famílias, sendo o uso do facebook, o que ela compreende uma ausência de ações oficiais, através de uma abordagem documentada que viabilize as relações entre famílias e EDI.

Nove famílias são entrevistadas, sendo informantes da pesquisa, as mães das crianças.

A pesquisadora observa uma ausência de formalidade e regulação no que diz respeito o uso das imagens das crianças pela coordenadoria geral de educação infantil do município – a qual incentiva o uso destas.

Número do trabalho: 05		**Comentários**
Título:	"Acho que vocês vão se surpreender!" as relações escola-família na construção das identidades de gênero na educação infantil	A autora observa no PPP da escola as famílias como responsável pelos primeiros passos do processo educacional das crianças. O documento propõe ainda que caso as famílias sintam-se à vontade sejam sugestivas e contribuam para sua permanência na instituição, no entanto, não declara como será essa participação. Por fim, descreve que o CREI é um lugar de integração e respeito e de construção de um ambiente harmonioso, entre instituições, pais e comunidades. A partir de um olhar para uma pedagogia organizacional e visual, a autora observa a decoração das salas, em que há cartazes afixados nas paredes como chamadinhas, em que é possível observar rostos de meninos e meninas (em lados opostos), no qual cada criança coloca seu nome, representando assim a frequência do dia. Essa divisão de meninas e meninos também era reforçado nas apresentações das crianças – em momentos de festividades, bem como nas decorações dessas confraternizações (exemplo, a festa junina). Com as confraternizações, festas de mães e pais, a autora ressalta que as famílias não são consultadas por tais festividades e que estas interferem na rotina das famílias, além de que, quando não
Autor (a):	Francisca Jocineide Da Costa e Silva	
Fonte:	BDTD	
Ano de publicação:	2019	
Tipo de trabalho:	Tese	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/João Pessoa/Universidade Federal da Paraíba	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Professoras (4), monitoras (2), uma supervisora pedagógica, a diretora da instituição e os familiares das crianças (3 pais e 15 mães).	
Campo de Pesquisa:	Centro de Referência de Educação Infantil – CREI (público que atendende crianças de 2 a 5 e 11 meses anos)	
Objetivos:	Analisar as relações escola-família no processo de construção das identidades de gênero das crianças.	
Justificativa:	O interesse para realizar a pesquisa deve-se aos achados da pesquisado de mestrado, que teve como objetivo analisar a produção científica brasileira sobre gênero na educação infantil, os resultados apontaram como são construídas as identidades binárias e dicotômicas masculinas e femininas na escola. As análises dos trabalhos indicaram que a escola responsabilizava unicamente as famílias pela construção da identidade de gênero das crianças, afirmando que "elas (as crianças) já vêm de casa assim"; se escandalizam, ainda, pela curiosidade das crianças sobre temas como sexualidade e culpam as famílias quando as crianças atravessam as barreiras e as fronteiras binárias de gênero e buscam vivenciar outros papéis. A pesquisa revelou ainda que a escola não tomava consciência que também operava nessas construções. Por outro lado, a pesquisa aponta que as famílias criticam a escola quando esta busca trabalhar questões de gênero e sexualidade.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, utilizando-se dos seguintes instrumentos para a produção de dados: observação, entrevista dirigida, questionário (usado com as famílias, contendo questões fechadas com as opções concordo e não concordo) e oficinas (realizada em reunião de pais – objetivo: complementar as questões do questionário a fim de que as famílias expressem suas perspectivas sobre gênero). Vale destacar que a entrevista com a gestora e supervisora buscou capturar informações como perfil sociodemográfico das famílias e informações sobre a participação destas na instituição, como acontece e o que é orientado sobre. Enquanto a entrevista com professoras, monitoras e familiares objetivou identificar suas perspectivas e expectativas acerca da construção das identidades de gênero das crianças e a relação com as famílias. As observações centraram-se nas interações/relações entre a escola e as famílias, buscando compreendendo suas reverberações na construção das identidades de gênero das crianças (aconteceram nos momentos de entrada e saída da instituição, nas confraternizações, reuniões, rotina e a decoração dos ambientes da instituição).	
Autores(as) mais citados(as):	Carvalho (2004a, 2004b, 2000); Szymanski (2010).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Nas entrevistas com as professoras e monitoras a respeito do que é gênero estas definiram gênero a partir de uma perspectiva binária e dicotômica, afirmando que tais características vinham de casa, responsabilizando as famílias sobre essa construção. A gestora ao falar sobre o tema e sua discussão na escola, aponta um trabalho cuidadoso para não gerar conflitos com as famílias. Uma professora destaca que um menino da sua turma gosta de brincar de bonecas (e ela autoriza) e que as outras crianças o respeitam, no entanto, ela destaca que a mãe do menino proibiu tal brincadeira, oferecendo-lhe outros brinquedos. Sobre esse tipo de brincadeira, uma mãe entrevistada destaca que todas crianças devem brincar juntas, entretanto, faz uma observação "só não de boneca, a não ser pai e mãe". Nas oficinas com as famílias há duas falam que também indicam essa proibição para que as crianças não furjam das normas heterossexuais. Outra professora destaca que o desejo das crianças pelos brinquedos deve-se às experiências familiares, por exemplo, destaca uma certa resistência das meninas por carrinhos. Das quatro professoras participantes, três afirmaram não ser satisfatória a participação das famílias e as queixas dessas professoras refere-se à ausência do apoio das famílias em saber sobre as aprendizagens e dificuldades das crianças e a descontinuidade do trabalho do CREI (cita a disciplina). Três professoras apontaram ainda que as meninas são mais acompanhadas pela família na escola. A gestora relata alguns conflitos percebidos entre escola e famílias, como o descumprimento de	

	algumas regras como uso do fardamento, horários, a negação do comportamento das crianças que diferem do comportamento de casa; esta ainda destaca que quando há problemas nas turmas de crianças a gestão assume a responsabilidade, pois professoras e monitoras já foram alvos de ameaças de famílias e comunidade. Todas as entrevistadas relatam não receber conflitos referentes à questão de gênero. Das 18 famílias entrevistadas, 10 afirmam serem muito participativas e que esse acompanhamento aliado o trabalho docente, é fundamental para o desenvolvimento de seus filhos(as). Um pai afirmou que participa pouco e sete mães declaram que participam de reuniões e eventos (o trabalho é o fator principal pela participação limitada das famílias, assim pela busca do CREI para as crianças). Uma mãe aponta que o contato com a escola é escasso e afirma já ter compartilhado isso com a gestora. A gestora afirma que são as mesmas famílias que participam das atividades da escola e que estas têm um grau de instrução maior. No tocante a construção da identidade de gênero e a relação com a escola, uma mãe destaca que as experiências no CREI têm contribuído para a sua filha demarcar o que é de menino e menina.	comparecem causam frustações nas crianças. Além de desconsiderar a pluralidade de famílias. A autora observa ainda nas festividades que os discursos e decorações representavam uma mãe ideal (bondosa, delicada, obra de Deus), desconsiderando que estas vivem em ambientes diversos (as vezes marcado pela violência). Na festa dos pais, observa que sua organização se sustenta no discurso que estes não têm tempo para participar das atividades da escola (café da manhã sem muita demora), além de um pai herói, mas ausente. Média de participação: 50 mães e 20 pais. A autora destaca que as percepções docentes e familiares apontam que as construções de identidade de *gênero* atravessam as relações entre escola e família (devido as autorizações de práticas no CREI, como a brincadeira de bonecas pelos meninos, a questão do banho misto ou separado por gênero).
Perspectivas futuras:	Há apenas uma indagação de questionamentos futuros, advindos da fala de uma mãe, que relata que espera que sua criança cresça preparada para o mundo, no entanto, esta não concorda com banhos mistos em virtude que podem despertar para a curiosidade das crianças. Na compreensão da pesquisadora, como a criança poderá participar da sociedade se sua curiosidade é podada?	

Número do trabalho: 06		Comentários
Título:	Formação por meio dos IRDI com pais e professores: Uma parceria possível na educação infantil	Fundamenta-se nos princípios da psicanálise. Uso do termo tratamento: de que modo as creches estariam tratando os pais dos bebês e de que forma a relação entre famílias poderia ser tratada a fim de sustentar a subjetivação da criança. Ferramenta terapêutica usada na pesquisa: escuta dos pais em grupo (pautado na teoria do trabalho em grupo e na perspectiva psicanalítica). Quatro eixos (operações formadoras do psiquismo da criança segundo a psicanálise): O brincar e o estatuto da fantasia, o corpo e a constituição da imagem corporal e das identificações, o reconhecimento das regras e a posição da Lei e a fala e a
Autor (a):	Cristina Keiko Inafuku de Merletti	
Fonte:	BDTD	
Ano de publicação:	2017	
Tipo de trabalho:	Tese	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/São Paulo/Universidade de São Paulo	
Área de concentração:	Psicologia	
Atores investigados:	Pais (31, dos quais apenas 10 acompanharam integralmente o percurso da pesquisa) e professoras (12, das quais apenas 4 participaram de todo o percurso da pesquisa).	
Campo de Pesquisa:	Creche (duas creches foram investigadas – são conveniadas a Prefeitura de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação)	
Objetivos:	Propor e investigar uma estratégia de reunião de pais com professores do B1, por meio da formação sobre a Metodologia IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil), que ajude os professores e os familiares a acompanhar o desenvolvimento psicológico de crianças de zero a dezoito meses de idade.	
Justificativa:	As motivações para realização da pesquisa devem-se ao acompanhamento da metodologia IRDI entre pais e professores na creche em outras experiências, em que a autora percebeu que as falas dos professores dirigidas aos pais em reuniões denotavam uma tendência à valorização do seu saber pedagógico em detrimento ao saber dos pais sobre a criança. Cenário que tende a provocar o afastamento entre família e creche, além de gerar culpabilização de ambos lados diante de questões enfrentadas junto às crianças. Nessa direção, o presente estudo resulta em um acompanhamento sistemático das relações entre pais e professoras visando intervenções que considerem o saber das professoras em articulação com o saber dos pais.	
Metodologia:	Pesquisa quanti-quali de caráter interventivo. Implantação de reuniões regulares com pais e educadoras. Sendo quatro reuniões com cada grupo e duas reuniões conjuntas com pais e professoras. Foram propostos quatro mecanismo de acompanhamento de cada grupo: sondagem e questionário pré-teste, formação IRDI, revisão do questionário pré-teste e encontros de pais e professores. Os questionários pré-testes foram analisados a partir de uma abordagem quantitativa comparada entre os resultados do questionário para pais e professores. Realizou-se ainda uma análise qualitativa dos resultados dos pré-testes de ambos (a parti da discussão das alternativas marcadas – debate logo após o preenchimento), articulando-os aos eixos operadores da constituição do psiquismo.	
Autores(as) mais citados(as):	Realiza uma articulação entre psicanálise e educação. Mariotto (2009); Monteiro (2014); Anconi (2017); Giorgin (2012); Paro (2000); Bhering (2003); Fevorini (2009); Enguista (2004); Kupfer; Lajonquière (2015). Kupfer; Bernardino; Mariotto (2014).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	O questionário pré-teste preenchido pelos pais e professoras intentou realizar uma sondagem em relação ao reconhecimento da subjetividade nos bebês e da relação que pais e professoras estabelecem com os bebês, os resultados indicaram que o grupo de pais tiveram mais acertos que o grupo de professoras. O questionário revelou que a maioria dos pais sabem identificar o choro de seus bebês a partir dos vínculos que têm com eles (eixos SS e ED operando). A maioria ainda destaca que embora as professoras não substituam as mães estas devam falar com as crianças de modo similar as mães (com carinho), indicando que esse comportamento daria mais segurança para as crianças e famílias, apesar de apontaram ainda que esse desejo gera ciúmes, em virtude dos filhos (as) demostrarem gostar muito da professora e ir rapidamente para seu colo nos primeiros dias de acolhimento na creche (eixo SS operando). A maioria dos pais respondentes entendem que os bebês de quatro a oito meses ainda não têm uma linguagem própria (falha no eixo ED). A maioria dos pais indicaram que as crianças de oito meses usam seus corpos para brincarem, no entanto, para que estes não se tornem dependentes em virtude do tempo que estes conseguem dedicar a eles, os pais sinalizam que oferecem brinquedos como uma alternativa a seu corpo (eixos PA e PF operando). Mais da metade dos pais apontam ser importante que as crianças de um ano experimentem alguns alimentos com a mão e também se alimentem com talheres (eixo PF operando). A metade dos pais reconhecem ser importante falar com as crianças para que estas aprendam a falar o mais cedo possível (eixo SS apresenta-se com falhas). Uma parte dos pais pesquisados	

	relacionam a colocação de regras de comportamento a obediência da criança (eixo PF com falhas – não relacionam as regras a idade das crianças). Mais da metade apontam a rotina da creche como um meio de socialização das crianças (FP operando). O resultado do questionário aplicado às professoras apontou que a maioria destas consideram que a partir da relação que têm com os bebês constitui um saber sobre eles (eixo SS operando). Sobre como falar com os bebês as respostas variaram, sendo que 5 das professoras pesquisadas apontam que não devem falar com os bebês de forma melodiosa como as mães (eixo SS com falha). Há divisão de respostas também acerca da linguagem dos bebês de quatro a oito meses, sendo que cinco das professoras entrevistadas indicam que a criança tem uma linguagem própria, outras cinco apontam que estes vocalizam para ir se preparando para aprender a fala (eixo ED opera com falhas). Sobre brincar com o corpo da educadora, todas as professoras entendem que devem permitir, mas que também devem oferecer alternativas ao seu corpo (eixos PA e PF operando). As professoras apontam permitirem que as crianças experimentem alimentos com as mãos e que também incentivam estes a usarem talheres (eixos PA e PF operando). A maioria das professoras entendem ser importante falar com as crianças desde pequenas para aprenderem o mais cedo a falar (eixo SS opera com falhas). A grande maioria aponta ser importante as regras desde muito cedo para aprendam situações de rotinas e aceitem mais facilmente os limites (eixo PF com falhas). Sobre a rotina da creche, a maioria das professoras indicam não haver tempo para a criança entrar na creche e se adaptar a sua rotina, pois o essencial é seu desenvolvimento, a aprendizagem e aceitação de limites (eixo PF com falhas). Nas reuniões de sondagem, a autora destaca que em relação à perspectiva das professoras acerca dos pais, as educadoras da creche A se referiram às famílias com proximidade e parcerias de um modo geral, declaram que muitos bebes atendidos na creche são conhecidos de bairro, o que tende a contribuir com a aproximação. As educadoras que eram mães demostraram mais compreensão em relação às famílias, destacando o desejo de querer para os bebês que recebem o mesmo cuidado dos vossos filhos. Na creche B, a pesquisadora observa diferenças nas perspectivas de professoras e coordenadoras no que toca à relação com as famílias, a equipe da creche declara a maioria das crianças atendidas são advindas de uma favela ao lado da instituição e que apesar de ser estas famílias que mais necessitam do equipamento creche, eram a que menos participam das reuniões. Na reunião de sondagem, algumas professoras sinalizaram críticas, queixas e rivalidade em relação aos pais, em especial, quando estes questionam a rotina da creche e as atividades realizadas pelos (as) filhos (as), declaram que as mães "não conseguem nem organizar a própria casa e ficam cobrando saber da nossa rotina". Nos encontros de reuniões com os pais, uma mãe sugere que a creche ofereça um período de adaptação para estas, assumindo um lugar de sofrimento, outra mãe declara sofrimento no período de adaptação, sente-se culpada, pois deixa-lo na creche era uma "judiação", visto que precisava retornar ao trabalho devido ter chegado ao final sua licença maternidade – o que fazia esta ligar sempre para a creche como um mecanismo de apaziguar a sofrimento vivido. O encontro das reuniões entre pais e educadoras permitiu às mães e professoras discutiram queixas em relação às demandas apresentadas pelos bebês como exemplo o problema de alimentação de um dos bebês em que a mãe se sentia culpada devido ao desmame e acreditava que a creche também a culpava por ter que deixá-lo tão novinho no ambiente, o encontro assim apresentou-se como um espaço de discussão e busca de soluções para a situação que o bebê apresentava (interessante também o último caso descrito – choro do bebê em um prolongado tempo da adaptação da criança na creche).	inserção da linguagem. Eixos operadores da constituição do psiquismo (IRDI): Suposição do Sujeito (SS), Estabelecimento da Demanda (ED), Alternância entre Presença e Ausência (PA) e Função Paterna (FP).
Perspectivas futuras:	Sugestão de pesquisa com uso da metodologia do presente estudo, no sentido que os efeitos da formação por meio do IRDI sejam analisados a partir de um longo período – o que não foi possível nesta pesquisa.	

Número do trabalho: 07		Comentários
Título:	Participação das famílias no cotidiano de uma creche: percepções das mães e das professoras de um CEIM, em Lages, SC	A pesquisa acontece no contexto da pandemia de COVID-19, em que a pesquisadora observa um movimento da equipe gestora e das professoras do CMEI pesquisado para a continuação das suas atividades, as quais organizam um calendário para que as famílias busquem presencialmente na instituição as atividades e kits de alimentação para cada criança (entregue quinzenalmente, os contatos informativos sobre a entrega foram feitos via WhatsApp). A pesquisadora observa entraves entre o descrito no PPP e as narrativas das professoras e famílias, no que toca a participação e o acolhimento das famílias. No PPP tal participação limita-se aos eventos, reuniões e a comunicação restringe-se a agenda e nos momentos de entrada e saída da instituição. Para a pesquisadora, os professores priorizam às atividades de alimentação, sono, higiene, como uma forma de legitimar o desejo das famílias. E considera que a relação entre ambas está assentada no conhecimento que as professoras possuem das diferentes famílias atendidas, apontando, assim, uma incompatibilidade de entendimento sobre essa relação.
Autor (a):	Janice Crestani	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2021	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Lages, SC/Universidade do Planalto Catarinense	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Gestora, professoras (3) e famílias (3 mães das crianças)	
Campo de Pesquisa:	Creche (berçário e maternal) de um Centro de educação infantil municipal (CEIM) – público	
Objetivos:	Compreender como ocorre a participação das famílias no PPP e no cotidiano de uma instituição de educação infantil.	
Justificativa:	A motivação para realização da pesquisa advém das experiências e inquietudes vivenciadas pela pesquisadora enquanto gestora e professora da educação infantil, por considerar a família um elo fundamental entre a criança e a creche.	
Metodologia:	A metodologia utilizada fundamenta-se na pesquisa qualitativa, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e análise dessas narrativas, que segundo a autora, assenta-se em uma perspectiva crítica (a qual se fundamenta nas premissas defendidas por Silva), por considerar a escola um espaço no qual os sujeitos interagem e produzem ações que se materializam no contexto histórico no qual estão inseridos. Em virtude da pandemia de COVID-19 a coleta de dados (entrevistas) deu-se de forma presencial e online com auxílio do *google meet*.	
Autores(as) mais citados(as):	Piffer (2017); Fortkamp (2008); Dal'Igna (2011); Ceribelli (2011).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	O cotidiano da creche pesquisada envolve o contexto da pandemia de COVID-19, assim, os relatos de professores e famílias se voltam para tal contexto. As famílias entrevistadas afirmam estarem satisfeitas com o trabalho da escola, apontando que estas enviaram as atividades para serem realizadas em casa, bem como o material. Chama a atenção o relato de uma família que declara que esse momento tem sido difícil para as famílias e a creche, tratando-se das famílias, aponta a mudança no contexto familiar para acompanhar as crianças e a realização das atividades enviadas para as professoras, pois não estavam acostumadas com esse tipo de tarefa, ainda, enfatiza que apesar de não ser a mesma coisa da escola, a filha conseguiu realizar tais atividades. Outra família aponta que pegou apenas uma atividade, e depois, não se atentou mais para a entrega, pois acredita que a realização das atividades na escola é bem melhor, pois esta tem outras crianças e não teria tempo para acompanhar. Sobre a participação no CEMEI, as famílias apontam que participam das reuniões, dão suas opiniões, no entanto, para estas as professoras sabem o que precisa na instituição, participam ainda das festividades e declaram ter uma boa relação com os professores, além de cumprirem o horário e realizarem com as crianças as atividades de casa. Há relatos de que a falta de tempo e o cansaço impede de participar do cotidiano da creche. No que concerne as professoras, estas destacam que a maioria das famílias veem a creche como lugar que presta assistência as famílias que precisam trabalhar, além de caracterizarem estas como não participativas e desinteressadas na relação com a creche (devido a correria do trabalho); as professoras afirmam ainda a creche como lugar de cobrança para as famílias, pois estas cobram que sua criança seja bem alimentada e cuidada, e nesse sentido, há uma isenção das famílias. Também destacam uma desvalorização das famílias quanto as atividades realizadas pelas crianças na creche. Sobre esse último ponto, há um contraponto com as falas das famílias, pois estas apontam a creche como um equipamento que contribui para a independência e desenvolvimento da criança. As professoras destacam ainda que o acolhimento às famílias deveriam ser pauta de reuniões, em virtude de não conseguirem abarcar as demandas das diferentes famílias.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 08		Comentários
Título:	A psicologia escolar e a relação família-escola: construindo caminhos de aproximação	A pesquisadora observa a partir dos relatos dos entrevistados de que a responsabilização pela educação dos filhos ainda recai principalmente sobre as mães (p. 66), em virtude de uma participação majoritária destas nas rodas de conversa estabelecidas na pesquisa. Outro ponto que chama atenção sobre esse assunto, são os convites para a presença das reuniões na escola, os quais se direcionavam para as mães, como uso de palavras como "mãezinhas". A pesquisadora destaca que as famílias participam dos eventos da escola, mas não têm o poder de tomar decisões sobre o evento, não sendo consultada por elementos que interferem na dinâmica da criança na instituição. Também observa que não há relatos sobre sua participação nas questões administrativas da escola, o PPP da escola não é compartilhado com as famílias.
Autor (a):	Carolina Lemos Valadão Ribeiro	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2019	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/ Uberlândia /Universidade Federal de Uberlândia	
Área de concentração:	Psicologia	
Atores investigados:	Pais e mães de crianças de 1 a 5 anos (participação majoritária das mães nos encontros)	
Campo de Pesquisa:	Instituição de educação infantil privada (compreendeu pais e mães de crianças de 1 a 5 anos)	
Objetivos:	Compreender como se dá a relação entre família e escola e quais as possíveis contribuições da Psicologia Escolar para fomentar essa relação.	
Justificativa:	As motivações para a realização da pesquisa advêm de suas experiências enquanto mãe, aluna do curso de psicologia e profissional atuante em uma escola de educação infantil. Em relação ao papel materno, deve-se a matricula de sua criança de seis meses em uma instituição infantil, observando que duas instituições tão presentes na vida da criança, estavam muito distantes uma da outra, pois na escola em que sua criança fora matriculada não era permitido a entrada dos pais, a qual limitava-se ao portão, tal atitude da escola era justificada pelo fato de que os calçados poderiam sujar os tapetes em que as crianças engatinhavam. O segundo aspecto, estudante do curso de psicologia, relaciona-se à vivência em projeto extensionista que tinha a intenção de promover a parceria entre escola e famílias. Por último, profissional atuante em instituição privada, deparou-se com uma questão que ainda não tinha sido vivenciada, relações mercadológicas entre a escola e a comunidade, em que a família ocupava o papel de cliente e a escola se coloca na posição de agradar o cliente, uma vez que esse usava o argumento de pagar a mensalidade.	
Metodologia:	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizou como instrumento de geração de dados, a roda de conversas com as famílias, com o intuito de promover o dialogo, bem como uma possibilidade de estabelecer relações (uma vez que o campo pesquisa era local de trabalho da pesquisadora). Foram realizadas vinte rodas de conversas, as quais constituía parte de um projeto, no entanto, para efeito da pesquisa, apenas quatro rodas de conversa (cada uma em um mês distinto) foram analisadas, estas tratavam de temas específicos, advindos do contexto escolar, sendo eles: a percepção dos pais em relação à escola; medos que estes possuem em relação à educação das crianças; consumismo na infância; e suas expectativas em relação às crianças. A autora destaca que para disparar as conversações nas rodas de conversa, utilizou elementos disparadores, como a elaboração de cartazes, leitura de textos jornalísticos, imagens, poemas e vídeos. Interessante registrar que essa participação oscilava e apenas 3 mães participaram dos 4 encontros.	
Autores(as) mais citados(as):	Oliveira; Marinho-Araújo (20100; Saraiva; Wagner (2013); Marcondes e Signolo (2010); Munhoz; Scratralhe (2012); há discussão no trabalho da teoria histórico-cultural a partir dos estudos de Vigotski (2010, 1984); e o encontro entre a psicologia e a escola.	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	As vivências das famílias entrevistadas com a escola, segundo o ponto de vista das famílias estão atreladas ao modo de como estas estabeleceram relações com a instituição que os(as) filhos(as) frequentam. Os entrevistados ainda problematizam a participação dos pais nas reuniões da escola, a exemplo, uma mãe destaca que seu esposo não presta muito atenção na reunião, ele participa, mas logo se envolve em conversas paralelas. Algumas famílias revelam ser desafiador deixar o filho na escola, para se sentir tranquila uma mãe apontou que no início chegava na escola de surpresa, para checar o que estaca acontecendo. Em relação à participação, destacaram participar das festividades, no acompanhamento em conversa com a professora (pois essas tinham a liberdade de entrar e circular pelos espaços da instituição). As falas das famílias indicam ainda que a escola tenta interferir na vida familiar das crianças, por exemplo, uma mãe destaca que recebeu o bilhete a escola informando que deveriam iniciar o desfralde de sua criança; outra mãe destaca que foi chamada atenção	

	para que sua filha tem uma rotina. A conversa com as famílias ainda revelou a escola como principal meio de apoio para os pais que precisam trabalhar em tempo integral.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 09		**Comentários**
Título:	Integração escola e família na educação infantil: uma proposta de formação para a gestão participativa	Ao todo, foram enviados 132 questionários para as famílias, dos quais foram respondidos 97 questionários. Observou-se uma atribuição das mães pela responsabilidade em participar da creche. Com a análise do PPP a pesquisadora identifica que este aborda a participação da comunidade, fazendo referência a participação de todos os atores envolvidos na instituição, bem como salienta a importância do olhar dos professores em reconhecer aquilo que as famílias sabem, veem e esperam, além de destacar que esta deve criar mecanismos de ações para que as famílias sejam parcerias do processo educativo de seus filhos, na tomada de decisões que dizem respeito ao bem-estar da criança. A autora percebe que a forma de participação dos pais dá-se nas esporádicas reuniões, festividades ou palestras sobre temas específicos. Nas falas das educadoras há uma insatisfação dessa participação, os quais atribuem às famílias um desinteresse em participar da vida educativa de seus filhos. Ao final, é apresentado um projeto de ação para fortalecer os vínculos entre escola e comunidade (direcionado incialmente para um CMEI, o qual possa ser multiplicador de experiências para outros CMEI de Salvador), no entanto, o mesmo não é posto em prática.
Autor (a):	Noélia da Silva Souza Calmon	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2017	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Salvador/Universidade do estado da Bahia	
Área de concentração:	Gestão da educação e redes sociais	
Atores investigados:	Pais (3), mães (9), avós (3), auxiliar de desenvolvimento infantil (3), auxiliar de serviços gerais (1), secretária (1), professoras (3), vices-gestoras (2), gestora (1) e agente da educação (1).	
Campo de Pesquisa:	Centro Municipal de Educação Infantil (creche e pré-escola)	
Objetivos:	Estruturar uma proposta de formação para os atores sociais como estratégia de integração entre família e escola	
Justificativa:	Advém de suas experiências como gestora de instituição infantil, experiência que a fez perceber a necessidade de ações que visem a integração família/escola. De acordo com a autora, a escola não consegue introduzir os pais na instituição e esses não se percebem como integrantes fundamentais na formação da criança.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que foram usados os seguintes instrumentos para coletar dados: análise documental (análise do PPP da escola), questionário e entrevista semiestruturada (previamente elaborados). A análise dos dados apoiou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin.	
Autores(as) mais citados(as):	Debate sobre gestão participativa (Luck, 2012; Libâneo, Liveira, Toschi, 2012); Szymanski, 2010; Ferreira, Garms, 2011.	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	De acordo com a fala de uma mãe entrevistada, o filho já é um motivo suficiente para os pais estarem na escola, a ausência dos pais para essa mãe representa uma falta de responsabilidades. Ainda para essa mãe existe pais que querem deixar toda a responsabilidade para a escola e não pode ser assim. Numa mesma perspectiva uma avó afirma que a escola não é lugar de colocar o filho e abandonar, deixar toda a responsabilidade para a professora, é preciso acompanhar. Uma mãe e um pai indicam uma ausência de trabalho que envolva as famílias. A mãe aponta a possibilidade de palestras como mecanismo para esse envolvimento, as quais não sejam focos de discussão a criança. Para o pai, a baixa participação das famílias deve-se a falta de tempo. O trabalho de parceria com as famílias é ilustrativo na compreensão de uma mãe que destaca o envio de atividades do livro para casa. Uma avó ilustra essa participação pela atenção que recebe de todos da escola "desde a portaria ao funcionário maior". Uma mãe sugere para uma maior integração entre família e escola o convite para que estas passem o dia na instituição, para que conheçam o trabalho realizado junto às crianças, conscientizando assim da sua importância nas reuniões. Por vezes as famílias entrevistadas comparavam sua participação na escola com a dos seus pais, os quais não tinham esse envolvimento da forma que eles têm hoje. Os pais sinalizam ainda confiança no trabalho da creche, observam que suas crianças aprenderam e se desenvolveram, a consideram como uma boa creche, mas que precisa de algumas reformas em sua estrutura física. Outros indicam que a procura pela creche deve-se pela necessidade do trabalho. As vozes dos profissionais da escola sinalizam ser impossível realizar um trabalho sem a participação das famílias, o qual acontece de forma amigável, no entanto, não é uma das melhores participações. Para outro funcionário, o nível de participação dos pais é muito baixo e que estes não participam segundo ele devido à justificativa que precisam trabalhar. Alguns funcionários destacam que dantes as famílias eram mais participativas e que nos dias de hoje há uma baixa adesão, seja nas reuniões ou festividades. Na escola há um agente de educação (que mora na própria comunidade) responsável pela aproximação da escola com as famílias, segundo ela é um papel desafiador promover ações para que as famílias se envolvam mais e se sintam consciente que são portadoras de vozes que precisam ser ouvidas, além disso, aponta que realiza visita nas casas das famílias. Uma professora sinaliza uma	

	delegação de responsabilidade dos pais para a escola, em virtude de um desconhecimento da importância de sua participação ou ainda a falta de tempo. Nesse mesmo caminhar outra professora exala um sentimento de tristeza devido à falta de apoio das famílias, sinalizando que deveria existir mais ações que envolvessem as famílias, para que estes compreendessem melhor o trabalho educativo junto às crianças. A gestora sinaliza uma variedade de estruturas familiares, frutos da sociedade em constante transformação, em relação à participação das famílias esclarece a necessidade da criação de estratégias para estreitar esse laco, como exemplo, aponta a elaboração de projetos.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 10		**Comentários**
Título:	O conhecimento pertinente na relação família e instituição de educação infantil	Com a análise do PPP da escola foi possível observar uma preocupação para o envolvimento das famílias na instituição, o qual destaca a importância do atendimento aos pais para resolução de interesses, tirar dúvidas, orientá-los, apontando o dia 25 de maio como dia da família na escola (que tem como integração a família, crianças e escola). Destaca ainda características/deveres da comunidade atendida, como participar das reuniões mensais e manter o contato diário com os professores. E aponta como fins e objetivos, compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias, apresentando uma proposta para tal fim.
Autor (a):	Fabiani Aparecida Lourenço Silveira de Albuquerque	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2017	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Lages/SC/Universidade do Planalto Catarinense	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Famílias (8 mães) e professoras das turmas de crianças pesquisadas (2)	
Campo de Pesquisa:	Creche (turmas do berçário de um centro de educação infantil do município de Lages/SC - público)	
Objetivos:	Tecer um estudo sobre a relação sistêmica entre famílias, instituição de educação infantil e educadores da infância no compartilhamento do educar e cuidar.	
Justificativa:	A motivação para a realizar a pesquisa advém das experiências enquanto professora da educação infantil, na qual foi provocada por inquietudes em tentar compreender como se desenvolve as relações no interior das instituições de educação infantil, uma vez que os envolvidos nessa relação (crianças, professores e famílias) têm historias, conhecimentos, valores e desejos, o que a faz a caracterizar como uma relação complexa e flui dentro de uma relação sistêmica da tríade. Sua justificativa ancora-se nas premissas defendidas por Morin acerca de uma relação sistêmica, na pesquisa essa se reverbera a relação entre famílias, instituição de educação infantil e educadores da infância, na busca de desvelar um conhecimento pertinente (de modo a contextualizar o global, o multidimensional e o complexo, opondo-se assim a fragmentação das relações) que emerge dessa relação, tendo em vista que essa relação sistêmica se apresenta com funções antagônicas e complementares.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa com base exploratória e descritiva, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a análise documental (PPP da instituição) e entrevistas com as famílias e professoras. A análise das entrevistas sustentou-se em uma análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi.	
Autores(as) mais citados(as):	Perspectiva sistêmica baseando-se nos estudos de Morin (2000, 2002); Albuquerque (2009); Relvas (2006); Post; Hohmann (2013); Beja (2009); Araújo (2006); Caetano; Yaegashi (2014).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	De acordo com a narrativa de uma professora os pais não querem participar, no entanto, eles se interessam em saber como está o filho (a), como este se comporta, se está se alimentando. Para essa professora, a escola precisa criar novas estratégias para que os pais se interessem, para a criação de laços mais estreitos e que não seja simplesmente uma obrigação a sua participação. Ainda para a professora essa participação é de grande importância para as crianças e que a ausência dos pais se deve à falta de compromisso e não à falta de tempo. As duas professoras entrevistadas apontam que para que haja um bom relacionamento entre famílias e instituição é preciso diálogo e escuta entre ambos contextos, uma das professoras denuncia que muitas vezes não há acolhimento da professora para com os pais, culminado em um entrave/distanciamento dessa relação. Segundo as professoras a comunicação com as famílias acontece por meio de recados na agenda, telefone e nos momentos de chegada e saída da instituição (também há crianças que vão à escola por meio de transporte, assim a comunicação se limita aos avisos na agenda ou por telefone). Os depoimentos das mães destacam a instituição de educação infantil como complementar ao que os pais fazem em casa, um auxílio ao desenvolvimento das crianças, outras mães apontam como um auxílio para as famílias, visto que estas precisam trabalhar. Além disso, quando questionadas sobre o que seria a educação integral, as mães a caracteriza como um meio de facilitar a vida dos pais que precisam trabalhar, bem como aqueles que querem dar continuidade a carreira profissional. Afirmam ainda que o CMEI é um espaço ideal para as crianças, propício para seu desenvolvimento. Sinalizaram que há um contato diário e pessoalmente com a instituição, os quais acontecem nos momentos de entrada e saída da instituição ou ainda nas festividades, como festas das mães, natal, dia dos pais. Quando questionadas como veem a relação com a escola de	

	modo afetuoso as caracteriza como uma família. Sobre a relação, algumas mães destacaram como boa e outras apontaram falhas, em virtude de não poderem participar efetivamente, como justificativa ressalta a falta de tempo.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 11		**Comentários**
Título:	Relações dialógicas entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade: desafios e possibilidades	De acordo com o PPP da escola, a autora destaca que neste há descrito ações que visam a aproximação das famílias com a escola. Como reuniões (realizadas no período noturno), sendo cinco por anos. Outra ação para envolver as famílias são palestras organizadas a partir de temas sugeridos pelos pais. Também são organizadas atividades envolvendo as crianças e as famílias, como oficinas, atividades lúdicas e eventos comemorativos. Durante o período de adaptação das crianças na creche, as famílias são incentivadas a permanecerem no ambiente escolar até as crianças se sentirem seguras. A creche conta também com conselho de escola, do qual dois pais fazem parte como membros. Além disso, o conselho conta com 11 pais como suplentes, entre pai e mães, em virtude da significativa procura no processo eleitoral. Plano de ação baseado nos círculos de cultura de Paulo Freire.
Autor (a):	Rosane Prado Tavares Arioza	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2020	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/São Caetano do Sul/Universidade Municipal de São Caetano do Sul	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Professores (as) e agentes de desenvolvimento infantil (3 professores (as) e 3 agentes) e famílias (6 famílias, sendo 5 mães e 1 pai)	
Campo de Pesquisa:	Creche – pertencente a rede municipal	
Objetivos:	Identificar e analisar fatores que incidem na construção de uma relação mais dialógica entre famílias e educadores(as) no espaço da creche que atua como gestora há cinco anos, tendo como finalidade estabelecer uma relação compartilhada na educação das crianças pequenas.	
Justificativa:	As motivações para a realização da pesquisa advêm de suas experiências pessoais e profissionais. Tratando-se das vivências pessoais, a pesquisadora destaca sentimentos de tristeza vividos na infância em virtude da ausência da mãe nos raros momentos propiciados pela escola para a participação das famílias. Em relação às motivações profissionais, descreve a experiência enquanto diretora de creche, constatando grandes dificuldades existentes na interação entre famílias e profissionais da creche, em especial os (as) que mantinham vínculo direto com as crianças, professores (as) e agentes desenvolvimentos infantil. Além de perceber ações generalistas na creche no contato com as famílias, manifestando assim o desejo de escutar os diversos segmentos que fazem parte da creche (professores e famílias) para que estes pontuem as dificuldades enfrentadas pela escola e propõe ações que visem o fortalecimento da qualidade do atendimento da criança. Vale destacar que, ao final da pesquisa é elaborado um plano de ação, visto que a dissertação se vincula ao mestrado profissional.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, utilizou como instrumento de geração de dados o grupo focal (seu desenvolvimento foi conduzido através de um roteiro com questões e dinâmicas acerca da relação creche-famílias assim como o uso de imagens, análises de textos, frases e palavras-chave), sendo organizado dois grupos, um grupo composto por professores (as) e agentes de desenvolvimento infantil e outro grupo constituído por famílias de crianças que frequentam a creche pesquisada (duas famílias por segmentos de turma). A análise dos dados apoiou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin e Franco.	
Autores(as) mais citados(as):	Bhering; De Nez (2002); Maranhão; Sarti (2008, 2007); Bonomi (1998); Bahia; Magalhães; Pontes (2011); Bhering; Sarkis (2007); Bondioli; Montovani (1998); Santos (2007); Silva (2014); Dialogicidade baseadas nas ideias de Freire (em especial esses dois trabalhos: 2001, 2011).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Sobre a relação creche-família segundo o ponto de vista das educadoras, os pais não conhecem muito o que acontece na creche, além de não serem participativos e não demostram interesse em participar. Segundo a fala de uma educadora, os que participam são sempre os mesmos pais. As docentes ainda apontam que em virtude do trabalho os pais acabam se ausentado da vida escolar das crianças. Em contrapartida às falas das professoras, as famílias participantes da pesquisa apontam que serem próximas e participativas das atividades da creche bem como a comunidade (pois nos eventos as famílias em sua grande maioria se fazem presentes – uma mãe relata). Interessante pontuar a fala de uma mãe que destaca aproximação com as educadoras pelas conversas informais nos momentos de entrada e saída que tem com a professora. Os relatos das educadoras apontam que a visão dos pais sobre da creche é de um espaço de cuidado, substituto das famílias, desvalorizando assim seu trabalho. Ao contrário dessas narrativas, as famílias destacam que creche e famílias têm funções distintas e complementares e não substitutivas. Chama atenção a fala das professoras acerca de sentimentos de insegurança dos pais no processo de adaptação das crianças na creche, o que segundo elas é transmitido para as crianças, dificultando seu processo de adaptação na creche. Quando estabelecido vínculos de confiança segundo estas a inserção das crianças acaba sendo mais fluída. As famílias apontam sentimentos de insegurança (será que o filho (a) está sendo bem cuidado, visto, suas necessidades são atendidas?) e sofrimento (pelo choro da criança, entregar sua criança a pessoas desconhecidas) na inserção de seus filhos (as) na creche. As educadoras ao mesmo tempo que consideram importante a presença das famílias na sala no período de adaptação, questionam quanto tempo os pais devem participar desse acolhimento (das seis professoras entrevistas 4 destacaram essa presença como incômoda); outra educadora destaca que a presença das famílias acalenta as crianças; outra afirma a presença das famílias como um direito das	

	crianças. Algumas professoras sinalizam que muitas das vezes os pais violam as regras da creche, são exemplos cumprimento de horários, envio de materiais e objetos como toalha, chupeta. As famílias destacam a dificuldade de diálogo com as professoras, salientando que algumas delas não são receptivas e que precisam insistir para saber coisas sobre o filho (a). As educadoras salientam outro elemento de conflito com as famílias, os afetos e vínculos com as crianças, que por vezes as chamam de mãe, não querer voltar para casa. Tal situação também faz com que estas sinalizem que esse vínculo com as crianças contribui para que as famílias se sintam confiantes e segurança em relação a educadora e a creche. Algumas educadoras indicam estratégias futuras de aproximações com as famílias, a exemplo o momento de preenchimento de fichas de caracterização das crianças – que aconteça no momento da matricula, antes das crianças frequentarem o espaço da creche, que possa ser um momento para conhecer melhor as crianças e suas famílias. As famílias também consideram importante momentos para conhecer as professoras e apontam algumas sugestões como dinâmicas, período de adaptação dos pais e crianças. Acerca do estreitamento de laços sinalizam ser importante serem convidadas para participar da organização do planejamento, participar de atividade na sala das crianças, dialogar uma vez por mês com as professoras, conhecer o dia da criança, a rotina da escola.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 12		Comentários
Título:	A escola que educa as famílias: percepções e ações sobre a educação em um Espaço de Desenvolvimento Infantil	Mais de uma professora destaca que os pais não têm o hábito de perguntar sobre o trabalho pedagógico realizado com a turma. A maioria das entrevistadas também indicam que os pais esperam da creche que o atendimento, que a professora esteja presente do momento da acolhida à saída (um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalham). Todas as educadoras identificam dois tipos de famílias: as que participam e as que não são participativas, no entanto, o grupo de participativas é maior. No entanto, em ambos os grupos as docentes não identificam interesses destes por questões relacionadas à escola. Duas experiências de famílias destacam que no dia de folga preferem deixar a criança em casa para aproveitar esse período com elas. Os pais declaram esperar melhoras na escola em relação à sua estrutura física.
Autor (a):	Amanda Morgana Moreira	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2019	
Tipo de trabalho:	Tese	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio de Janeiro	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Professores (7) e famílias (7 sendo 6 mães e 1 pai. Seis destes são representantes de cada turma, fazem intermédio na comunicação entre famílias-professoras)	
Campo de Pesquisa:	Creche e pré-escola (EDI localizado em uma comunidade e pertencente a rede municipal do RJ)	
Objetivos:	Analisar as percepções docentes e das famílias sobre a educação infantil, a visão das professoras acerca das famílias e a visão dos pais sobre as professoras e suas concepções acerca da participação das famílias no cotidiano da instituição, constituindo como lócus do estudo um espaço de desenvolvimento infantil que atende crianças de 6 meses e 5 anos de idade.	
Justificativa:	A proposta da pesquisa surge a partir das vivências da pesquisadora enquanto estudiosa do tema relação família e escola, o qual é afinado por meio de sua experiência como professora da educação infantil, em que surgiu novos questionamentos sobre a temática estudada no mestrado, no entanto, agora seu olhar se volta ao segmento da educação infantil. Apontando que nas reuniões e conversas informais com as professoras da instituição em que trabalhava havia sérias críticas destas direcionadas para os pais, que destacavam que estes transmitiam suas reponsabilidades para a escola. As docentes ainda descreviam dois perfis de famílias atendidas na instituição, o primeiro referia-se às merecedoras de vagas em virtude que trabalhavam, o segundo perfil dizia respeito às famílias que não trabalhavam, as quais eram classificadas pelas educadoras como “atoas”, “que não fazem nada”, e, portanto, não mereciam ter a vaga na escola.	
Metodologia:	Pesquisa etnográfico do tipo estudo de caso. Para geração de dados utilizou: análise documental (documentas oficiais que definem e orientam as concepções e práticas na educação infantil e análise de documentos oficiais do município do RJ), observações etnográficas por meio da participação observante (envolvendo reuniões entre professores, reuniões de planejamento, reuniões com os responsáveis, interações nos momentos de acolhimento e despedida da instituição entre professores, gestores e famílias) e entrevista com professoras e famílias (selecionadas a partir do critério pai/mãe presente).	
Autores(as) mais citados(as):	Tancredi; Reali (2001); Resende; Silva (2016); Maranhão; Sarti (2008). Estudos sociológicos: Romanelli (2013); Thin (2006); Burgos (2012); Maurício (2009); Cavaliere; Coelho; Maurício (2013).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	As educadoras quando questionadas a respeito de suas percepções sobre a educação infantil apenas uma delas relata esta como direito das crianças e das famílias, apesar de frisar que o ideal seria que esse atendimento acontecesse a partir dos dois anos, no entanto, entende que a educação infantil se atrela a outras políticas públicas as quais não asseguram um maior tempo dos pais e mães estarem com as crianças – em virtude do curto período de licença maternidade, exemplo. A visão das professoras acerca das crianças que frequentam as turmas das quais são responsáveis é construída pela percepção que estas têm de suas famílias. Umas das professoras caracterizam as crianças como da comunidade, devido à localização em que a escola se situa e acredita que o meio familiar explica alguns comportamentos da criança, exemplo comer com o prato na mão, pois segundo ela este não tem mesa em casa. Essa professora ainda destaca que não está na escola para fazer o papel dos pais, como pegar a criança no colo. Uma outra indica que as famílias são receptivas as duas demandas e a grande maioria demostram interesse em saber da vida educativa dos filhos (as), além de afirmar que o contato com as famílias é diário por meio de conversas informais, agenda e redes sociais (facebook e WhatsApp). Outra educadora apesar de destacar as famílias como parcerias aponta que a comunicação com os pais restringe apenas as reuniões e informativos via agenda, acredita que os momentos de despedida e acolhida sejam direcionados apenas para receber as crianças. Outra educadora destaca que as famílias não são comprometidas e que entendem a escola apenas como lugar de assistência (haja vista	

	que os pais segundo ela não questionam sobre as questões pedagógicas, apenas a alimentação, sono e bem-estar dos filhos), acredita ser importante limites para sua participação, mas que ouve suas demandas para tentar ajudá-los. Uma das professoras compara a participação dos pais de escola pública e privada, apontando que na instituição privada sua participação é maciça enquanto na escola pública os professores precisam implorar por sua participação, destaca ainda que essa participação deve à clareza dos pais sobre o papel da escola. Uma das professoras crítica a postura das professoras em não dar atenção aos pais em eventos e reuniões por acreditar que estes por serem pertencentes a comunidade não estaria interessada sobre os assuntos relacionados à educação das crianças. No entanto, afirma que pais mais intelectualizados estariam mais próximos da escola, enquanto os pais da comunidade por enfrentarem problemas sociais se afastam da escola, a pesquisadora observa contradições em seu depoimento. Umas das professoras entrevistadas destaca a escola como espaço de participação dos pais como uma forma democrática, os quais têm direito a participarem da tomada de decisões relacionadas as crianças de sua turma, afirmando uma participação "maravilhosa" destes. Na entrevista com os pais, alguns sinalizam a escolha da matricula do (a) filho (s) na creche em virtude do trabalho, no entanto, apontam a creche como um espaço em que seus filhos se desenvolveram, aprenderam, se socializam e ficaram mais espertos. Duas mães destacam que a motivação para a matricula de sua criança deve-se pela proximidade da instituição e o desejo de uma destas retornar ao mercado de trabalho, enquanto a outra destacou a educação como importante. Um pai declara que sua filha apresentou dificuldades de adaptação apesar de ser bem acolhida pela escola e professora. Ainda sobre esse assunto, uma mãe destaca que apesar de seu filho não chorar no período de adaptação este teve dificuldades em aceitar a alimentação da escola, em especial, o almoço, o que fazia com que ele só ficasse um período na creche (sugestão da professora e gestão, a qual ela aceitou). Outra mãe destaca que além do período de adaptação ter sido complicado para seu filho por esse chorar muito, destaca que também chorava e que com as conversas com a professora e redução de permanência da criança no início contribuíram para sua adaptação, aponta ainda, que ao passar do ano letivo a professora sinalizou que sua criança não respondia alguns comandos, levando esta a procurar ajuda para investigar a questão, que depois de algum tempo foi diagnosticado com autismo. Segundo a mãe após o diagnóstico, a criança se adaptou melhor a escola e facilitou o trabalho das professoras. Um pai declara que muitas vezes a mudança de horário para ir buscar sua filha atrapalha a logística da família (em virtude das reuniões de conselho), prefere assim que sua criança não vá à escola nesses dias. Outras mães também apontam como ponto negativo da escola, a falta de atendimento em dias que seriam letivos (a suspensão deve-se a falta de água, luz). Como ponto positivo uma mãe destaca a procura da escola para que as famílias participem, "estejam presentes". Argumentam que o diálogo com as professoras acontece no momento de acolhida e despedida, agenda, redes sociais (facebook, WhatsApp), ligação telefônica, reuniões. Algumas mães salientam que acompanham o desenvolvimento de seus filha (os) por meio dos relatórios de avaliação, destacam como interessante e concordarem com o descrito pelas professoras sobre os (as) filhos (as) – apenas uma mãe apontou não concordar – a mãe da criança diagnosticada com autismo, mas que depois de entender o que o filho tinha, passou a ocncordar. A grande maioria das famílias destacam que as professoras esperam que estas sejam mais participativas. Uma das mães entrevistadas destaca que há uma baixa participação dos pais nas atividades propostas pela escola (os quais são frequentes), segundo ela o horário das reuniões não contribui muito, 30 min antes do horário da saída das crianças da creche, o qual choca com o horário que os pais saem do trabalho. Esperam ainda da escola uma boa estrutura.	A rotina/atividades realizadas na creche pelas crianças são conhecidas pelas famílias através de fotos postadas no facebook, por meio das narrativas das crianças e as reuniões. No entanto, estas não sabem descrever muito bem, assim como os projetos (algumas mães sinalizam o projeto brincar sem muro e as gincanas realizadas nas reuniões). A não participação dos pais em atividades e eventos também é sinalizado por algumas mães como Keila e Rafaela.
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 13		**Comentários**
Título:	Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias	Ao analisar publicações produzidas pela secretaria municipal de educação entre o período de 2001 a 2016, observa um trajeto de fortalecimento no que diz respeito a interação e colaboração entre instituições de educação infantil e famílias. Funcionamento do CEI em tempo integral. Interessante a escola organiza um informativo para as famílias acerca da adaptação das crianças, apontando algumas orientações.
Autor (a):	Gabriela Novaes	
Fonte:	Catálogo CAPES	
Ano de publicação:	2018	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/São Paulo/Pontifica Universidade Católica de São Paulo	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Famílias (das 70 entrevistas respondidas 66 foram respondidas por mães de crianças, 1 pai e 3 foram identificados pelo casal), a coordenadora pedagógica do CEI e uma professora.	
Campo de Pesquisa:	Creche (CEI municipal que atende crianças de 0 meses a 4 anos)	
Objetivos:	Explicitar como a relação escola família é concebida pelos pais, responsáveis e familiares de bebês e crianças atendidos num Centro de Educação Infantil e pelos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.	
Justificativa:	Advêm de suas experiências como coordenadora de centros de educação infantil, em especial, pela problematização de uma questão contida em um documento norteador da rede municipal de educação de São Paulo (Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares) em diálogo com um grupo de professoras da escola em que atuava (o elemento referia-se ao seguinte questionamento: o que as crianças e suas famílias pensam sobre educação infantil?). Para tanto, foram elaborados questionários e enviados para as famílias, com a devolução dos questionários as repostas das famílias às perguntadas colocou em xeque as crenças das professoras e funcionárias acerca da visão e conhecimento das famílias sobre a escola, pois a maioria das famílias valorizaram o trabalho desenvolvido na escola e argumentaram os motivos sobre tal valorização. Tal prática segundo a autora possibilitou para ela diversos questionamentos, os quais fizeram aprofundar o estudo, tornando assim objeto de pesquisa de seu mestrado.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas (previamente elaborada) com as famílias, a coordenadora pedagógica do CEI e uma professora. O roteiro de entrevistas com as famílias foi organizado pela equipe docente e gestora durante os horários coletivos de formação, tendo como objetivo conhecer o que as famílias sabiam a respeito da educação infantil. No que diz respeito a entrevista com a professora e coordenadora pedagógica teve como finalidade conhecer suas percepções sobre o trabalho realizado com as famílias. O PPP da escola e publicações em redes sociais página restrita aos funcionários, conhecidos e familiares das crianças também foram analisados.	
Autores(as) mais citados(as):	Campos; Ribeiro (2017); Haddad (1991); Parreira (2013); Perrenoud (2000).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	As análises dos dados são constituídas inicialmente pela descrição de propostas do CEI que têm como objetivo aproximar as famílias, sendo elas: reuniões de pais, mostra cultural, rede social-facebook e projetos que incentivam a interação (projeto biblioteca circulante, projeto nossos bonecos de panos). Sobre os facebook, a pesquisadora descreve alguns comentários das famílias em publicações realizadas na página do CEI, sinalizando pontos positivos, como a escuta da história pelas crianças e o reconto destas para as famílias, no final, há comentários que todas as famílias adoraram participar do projeto. Há convites na rede social convidando às famílias para conhecerem o PPP da escola, o qual se encontrava para consulta. Em relação ao projeto bonecos de panos, há comentários das famílias expressando felicidades e depoimentos que se traduzem em confiança das famílias pelo CEI. Os questionários respondidos pelas famílias revelam satisfação pelo CEI bem como solicitaram alterações em aspectos avaliados como inadequados, exaltam ainda o CEI por ser constituído por profissionais capacitadas (pais de crianças mais velhas). Famílias de bebês muito pequenos destacaram nos questionários sentirem falta de seus filhos (as), como outras famílias também indicaram se sentirem seguras por confiarem no CEI, destacaram como importante a socialização das crianças, há destaque para o período de permanência das crianças durante o tempo integral, em virtude dos trabalho dos pais, que apesar de cansativo sua criança ama, as famílias apontam que a integração com o CEI acontece nos momentos de entrada e saída, pela agenda, reuniões e telefone, bem como pela conversa que têm com as crianças, as quais descrevem as experiências vividas no CEI, tais conversas também revelam o que as crianças aprenderam, assim como pelas observações das crianças, revelando o que estas aprenderam como cantar, fazer xixi sozinha. Destacam ainda que o período de adaptação da criança foi preocupante em virtude do choro, sobre esse aspecto uma destaca que é importante não tirar a criança do colo dos pais forçadamente. A coordenadora em sua entrevista destaca que algumas famílias têm procurado atendimento parcial, pois alegam que o outro período prefere que os filhos fiquem em sua companhia, tendo feito a escola buscar alternativas para acolher tais famílias, destaca ainda que os pais estão mais próximos da escola, questionando o proposto para as crianças, mostrando-se interessados no processo educativo, o que ela aponta como legal, pois a comunidade está mudando. A entrevista com a professora revela que em algumas atividades não há participação das famílias (a exemplo o desfralde), sente-se incomoda por algumas coisas básicas não serem ensinadas pelas famílias (como dizer obrigada), reitera que o vínculo de confiança com as famílias acontece de forma gradativa (a partir da observação das ações das crianças pelas famílias), aponta ainda que as famílias cobram quando não veem fotos de seus filhos (as) na rede, o que a deixa descontente, outro momento que a deixa descontente são os conflitos, os quais quando pais ficam insatisfeitos recorrem à direção, mesmo tendo dialogado com a professora.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 14		**Comentários**
Título:	A tecnologia digital na integração creche-família	A pesquisadora exerce o cargo de diretora na creche investigada. Um dos critérios do município para conseguir vaga na creche é a mãe trabalhar (São Bernardo). A pesquisa aconteceu em dois momentos, incialmente, foi enviado um questionário para 87 famílias, dos quais 61 foram devolvidos, destes foi escolhido aqueles que as respostas estivessem mais completas, levando em consideração o critério da turma, para cada turma de criança atendida na instituição foi escolhido dois questionários. Após isso, foi feito o contato com as famílias dos questionários selecionados para participarem do segundo momento da pesquisa, a entrevista – sendo escolhido uma família para representar cada turma de crianças de faixa etária distintas. As entrevistas com os pais foram realizadas na própria creche, nos momentos de entrada e saída das crianças.
Autor (a):	Michele Cristine Fonseca Antunes	
Fonte:	BDTD	
Ano de publicação:	2017	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/São Paulo/Universidade de São Paulo	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Professoras (3), mães (2) e pais (1) – representam turmas de faixa etárias de crianças atendida na creche pesquisada	
Campo de Pesquisa:	Creche (instituição municipal)	
Objetivos:	Analisar a tecnologia digital para facilitar a integração creche-família. Para isto, a autora busca identificar o uso da tecnologia digital na creche pesquisada e analisa se seu uso facilita (ou não) a comunicação entre a creche as famílias das crianças atendidas.	
Justificativa:	Advém da sua experiência enquanto gestora de creche, a qual relata que uma grande parte das famílias usuárias da creche pesquisada (em que exerce o cargo de diretora) trabalham em horário comercial, o que dificulta na comunicação e interação com estas, pois nem sempre as famílias participam dos eventos propostos na escola. Ao longo de suas vivências na creche observou ainda uma queixa da equipe profissional, baseada na ausência das famílias às reuniões propostas. Por outro lado, relata que as famílias apresentavam interesse em conhecer um pouco mais o trabalho na creche, no entanto, suas condições de trabalhos não permitiam.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, para a geração de dados utilizou questionário para as famílias e entrevista semiestruturada para famílias e professoras. A Análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo.	
Autores(as) mais citados(as):	Polonia e Dessen (2010); Caetano; Yaegashi (2014); Oliveira-Formosinho (2013); Goldschmied (2006); Bronfenbrenner (2011); Oliveira (1998, 2010); Cunha (2010).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	No que concerne o resultado dos questionários, indicaram que a maioria das famílias informantes tinham acesso à internet (61), o aparelho mais usado para acessar a internet é o celular, seguido do computador e tablet. A maioria das famílias respondentes ainda destacaram usar a internet diariamente (48). Das 61 famílias apenas 27 acessam a página do blog da escola. Os meios de comunicação mais usadas pelas famílias para manterem contato com a creche é a agenda, conversas pessoalmente e telefone. Sobre a avaliação da parceria com a creche, 49 respondentes atribuíram nota 10, 9 nota 9,0, no entanto, a justificativa pela nota, segundo a autora, por vezes não estava atrelada à essa relação. Como exemplo, uma mãe que atribui nota 10 justifica precisar da creche para trabalhar, em outro questionário a justifica dá-se pelas crianças serem bem tratadas e alimentadas. As que destacaram a relação justificaram ter uma boa relação com a escola, que a escola sempre entra em contato em caso de necessidades, demostra preocupação e carinho. Sobre a questão se a creche tivesse outras formas de comunicação via internet, 60 famílias responderam que usaria. Em relação ao aplicativo ou recurso tecnológico que as famílias gostariam que a creche tivesse para ampliar a comunicação, a maioria das respostas apontam o WhatsApp, seguido do facebook – 12 famílias não responderam essa questão. Sobre o WhatsApp, as famílias destacam a criação de grupos de mães, a possibilidade de uma comunicação mais rápida. No que diz respeito as entrevistas, os pais destacaram a realização de um bom trabalho pela creche, que veem notando o desenvolvimento de seus filhos (as), a respeito da relação com a escola, um entrevistado afirmou que a relação é boa, outra destaca que é complementar as ações realizadas pelas crianças em casa, justificando ainda, que a rotina da creche ajuda muito as mães que precisam trabalhar. Outra mãe investigada destacou o período de adaptação com "apertos" provocados nas famílias, devido ao seu horário reduzido. Quando questionados sobre o que achavam da comunicação entre creche e família apontaram como boa e ótima, sinalizando que acontece por meio da agenda, conversas no portão e ligação telefônica. Externaram também preocupações caso essa comunicação seja feita apenas por meio de dispositivos móveis, afirmando que nem todas as famílias teriam acesso. Dos três pais, apenas dois informaram acessar o blog da escola, um deles indicaram ainda desconhecer a existência do blog. Tratando-se da entrevista com as professoras, estas afirmaram usar os artefatos tecnológicos para organização do planejamento, uma destacou que usou em projetos com as crianças. Das três entrevistadas, duas afirmaram ter usado o WhatsApp uma única vez para se comunicar com o pai de uma criança. Uma professora demonstrou preocupação pelo uso do WhatsApp no sentido de os pais controlarem seus acessos na ferramenta em virtude da visualização, o que é complementado por outra professora que indica que é preciso o estabelecimento de regras no uso de tal ferramenta, como horários, dias, para que não atrapalhe os momentos de descanso da professora, apesar de indicar a potencialidade na comunicação com as famílias a partir do uso do aplicativo. Sobre o blog, uma professora destacou como pouco atrativo, devido seu desuso nos dias atuais, as outras duas indicaram ser interessante, no entanto, pouco visualizado pelas famílias.	
Perspectivas futuras:	Aponta que outros estudos acerca dos temas abordados, tecnologias digitais e comunicação entre creche-famílias, fazem-se necessários.	

Número do trabalho: 15		**Comentários**
Título:	Os bebês na educação infantil: um olhar para as relações creche e famílias	A partir dos dados comentados do trabalho, a autora propõe discussão de eixos de organização do trabalho nas instituições de educação infantil com as famílias, sendo eles: promover a participação, partilhar e acolher. O acolher deve-se a abertura da creche à mãe informante da pesquisa e o conhecimento de momentos do cotidiano vivido com as crianças; o acolher consiste no acolhimento dos sentimentos experienciados pela mãe emergido na relação que vai da desconfiança -> confiança; e o partilhar compreende a superação da concepção materno-substituta, que cria obstáculos à parceria família-escola (mobilizado por sentimento de disputa em torno da criança, pais se sentem perdendo na relação no que diz respeito às crianças e os professores aparecem como juízes das ações das famílias sob as crianças).
Autor (a):	Marisa Vasconcelos Ferreira	
Fonte:	Periódicos CAPES	
Ano de publicação:	2017	
Tipo de trabalho:	Artigo científico	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Não há informação sobre o local onde a pesquisa fora realizada/IES de vinculação: Instituto Superior de Educação Vera Cruz (Situada em São Paulo)	
Área de concentração:	Psicologia	
Atores investigados:	Mãe e avó.	
Campo de Pesquisa:	Creche (não há descrição na vinculação administrativa da creche visto que o foco é acompanhamento longitudinal da mãe)	
Objetivos:	Apresentar falas de uma mãe após a entrada de sua bebê na creche (aos sete meses de idade), com a finalidade de refletir acerca de aspectos da relação família-creche, especialmente concepções e afetos que emergem no contexto dessa interação, e suas decorrências para o projeto pedagógico da educação infantil.	
Justificativa:	Não há descrição de justificativa para a realização do estudo, apenas discussão teórica acerca de significações e implicação da entrada do bebê na creche. A pesquisa é derivada da dissertação de mestrado da autora.	
Metodologia:	O trabalho é recorte da pesquisa de mestrado (longitudinal) da autora. Foram realizadas entrevistas com a mãe de uma criança após a inserção de seu bebê a creche.	
Autores(as) mais citados(as):	Maranhão; Sarti (2007, 2008); Monção (2015); Vitória (1999); Acunã-Collado (2016); Lunneblad (2017); Fortunati (2009).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	A mãe informante da pesquisa destaca argumentos com os quais teve que lidar de sua própria família no processo de decisão em colocar a filha na creche (concepções da creche como depósito/culpa da mãe pela escolha). Aponta que a aceitação e imagem positiva da creche pela família deve-se a creche ser vista pela comunidade como um espaço de boa qualidade. A entrada da filha na creche é vista pela mãe com contradições ganhos (contar com a professora como parceria) e perdas (em acompanhar o desenvolvimento). Em relação à educadora, a mãe declara sentir afeição, segurança e carinho, conquistado aos poucos, que inclusive se estendeu para as demais educadoras da sua criança. Deseja que a filha fosse ficasse sob os olhares da educadora de referência. Afirma que a segurança na creche foi conquistada a partir da relação com os profissionais da mesma bem como a ressignificação sobre esse espaço, como com a abertura da creche e o conhecimento da rotina, a relação com a professora e a transição positiva da filha à creche.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 16		Comentários
Título:	Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças	As diferenças da descrição de avisos e comunicações na agenda por parte do CMEI no que concerne as crianças maiores e menores indicam segundo os dados coletados uma percepção do CMEI de que as crianças maiores informem às famílias sobre as suas vivências.
Autores (as):	Isabel de Oliveira e Silva / Iza Rodrigues da Luz	
Fonte:	Periódicos CAPES	
Ano de publicação:	2019	
Tipo de trabalho:	Artigo científico	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/IES de vinculação: Universidade Federal de Minas Gerais/EMEI pesquisada situa-se em Belo Horizonte.	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Famílias (constituindo 15 participantes entre pais, mães e uma avó).	
Campo de Pesquisa:	Creche e pré-escola (municipal)	
Objetivos:	Analisar pontos de vista de familiares sobre a frequência de seus filhos e filhas à educação infantil com o objetivo de adensar a noção de compartilhamento entre os atores: família e profissionais da instituição de educação infantil.	
Justificativa:	A justificativa é descrita a partir da literatura, trazendo questões como a legitimação do direito das crianças e suas famílias às instituições infantis e a relação entre profissionais de instituições de educação infantil e famílias. Como também é sinalizado a ideia de que as pesquisas têm sido mais destinadas aos profissionais de creches e pré-escolas (em virtude do acesso dos pesquisadores) de que aos familiares. Ainda é descrito as mudanças no seio familiar com a entrada da criança em creches e pré-escolas	
Metodologia:	Realização de grupos focais com as famílias	
Autores(as) mais citados(as):	Silva (2012, 2014); Monção (2015); Maranhão; Sarti (2007, 2008); Haddad (1991).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Um entrevistado destaca que a regularidade das ações do CMEI (alimentação, horários de entrada e saída) configuram-se como segurança e bem-estar para a criança e a família. Outro aspecto relacionado à confiança visto pelos pais de outra criança é a comunicação (formal e informal). A EMEI também fora vista como um elemento de qualidade de vida (em virtude do custo financeiro de precisar pagar a alguém para ficar com a criança). Lugar de apoio às famílias, especialmente, para as mulheres que precisam trabalhar, e consequentemente, repercute nas condições de vida da família (como deixar/continuar no emprego – refletindo ainda nas despesas com alimentação e material de higiene para as crianças). Percebeu-se que a comunicação com as famílias (via agenda) se dava de forma diferente entre o grupo de crianças de 0 a 2 anos e de 3 a 5 anos, uma mãe assim declara sentir falta de relatos mais detalhados sobre sua criança. Uma situação de conflito entre escola-família discutido pelos pais no grupo compreende aos chamados dos responsáveis pela escola, a exemplo, uma família relato o chamado pelo fato do filho ter machucado um colega (tendo a mãe que deixar o trabalho para atender o chamado – demostrando insatisfação por alegar que tal situação seria de responsabilidade da escola). O grupo de pais ainda destacam concordar na mobilização de atenderem aos chamados em caso de doença. Foi observado também dissonâncias sobre a alimentação das crianças, alimentos que são oferecidos quando a criança come ou não e casa.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 17		Comentários
Título:	A construção da relação creche-família no berçário: contribuição da pesquisa-formação	435
Autores(as):	Celi Costa Bahia; Solange Mociutti	
Fonte:	Periódico CAPES	
Ano de publicação:	2017	
Tipo de trabalho:	Artigo científico	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Belém do Pará/Vinculação: Universidade Federal do Pará	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Professoras	
Campo de Pesquisa:	Creche (municipal)	
Objetivos:	Refletir sobre a relação creche-família em uma unidade de educação infantil e analisar a contribuição da pesquisa-formação na construção de práticas que favoreçam tal relação.	
Justificativa:	O artigo é recorte de dados colhidos em pesquisa intitulada "Formação de professores de creche: da reflexão à ação". Também é colocado em debate a legitimidade da creche como instituição educativa e direito dos bebês a essa instituição. Além da formação dos professores, em especial, aqueles que atuam em creche.	
Metodologia:	Utilizou-se da pesquisa-formação, que consiste no levantamento de informações sobre o trabalho realizado e sua contribuição no processo de formação do corpo docente da instituição. Os dados foram coletados por meio de encontros de formação (reflexões coletivas sobre a prática – buscando teorizar o fazer pedagógico com o trabalho desenvolvido com crianças e famílias) e a partir de roda de conversa e observação do cotidiano.	
Autores(as) mais citados(as):	Bahia (2008); Bahia; Magalhães; Pontes (2009); Lima; Bhering (2006); Almeida (2013).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Com as observações percebeu-se diferentes aspectos acerca da relação família-instituição. Como distanciamento entre famílias e professora, a exemplo, no momento de acolhida e regresso, marcado por encontros breves e mecânicos, restringindo-se a perguntas e respostas feitas pelas famílias. Em alguns casos haviam comunicados por parte das professoras, que se referiam à acidentes, higiene ou chamada de atenção para com as famílias por descumprirem regras como o horário. Diante dessas situações observou-se passividade por parte dos pais, que mesmo insatisfeitos não questionavam as professoras. Também foi observado pouco esforço das professoras em se aproximarem das famílias, o que segundo a autora reflete como essas enxergavam as famílias, sendo desinteressadas e pouco responsáveis. Em outros casos, observou-se nos momentos de acolhida e despedida, relações marcadas pela proximidade entre professoras-famílias. No entanto, também nesses encontros havia cobranças para com os pais, no que toca o cumprimento de horário, higiene, identificação dos pertences das crianças. No caso das famílias, especialmente as mães, nesses encontros faziam reclamações sobre alterações nos corpos dos bebês como assaduras, arranhões; responsabilizavam a unidade de educação infantil pela alteração na saúde dos filhos, informavam ainda como gostariam que os filhos fossem cuidados (como o modo de pentear os cabelos). Essas demandas das famílias eram causa de insatisfação das professoras por considerarem muito trabalho atender diferentes solicitações, entendiam que as famílias transferiam a responsabilidade de cuidados dos bebês para a instituição, colocando-se em uma postura de cobrança e não de diálogos. Como estratégia de aproximação, as professoras passaram a se dirigir individualmente a cada mãe para compartilhar questões do seu bebê como saúde, alimentação, experiências vividas. Essa estratégia ainda contribui para o compartilhamento de experiências das famílias com as professoras. Ainda sobre as estratégias de aproximação cabe destacar: a abertura de portas para os familiares, exposição de fotos (que culminou na comunicação com a professora sobre sentimentos acerca do exposto).	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 18		Comentários
Título:	Gestão da dinâmica institucional: aprendizagens formativas nos horários de entradas e saídas na educação infantil	Segundo as autoras os encontros cotidianos durante as entradas e saídas, que se dão entre profissionais, crianças e familiares, ainda que com restrições de tempo, devem ser visibilizados na gestão da dinâmica institucional, por comporem aprendizagens formativas no âmbito da configuração institucional e do trabalho educativo. Além de estarem implicados com propostas pedagógicas que atentam aos interesses das crianças no bojo do conjunto das lutas por políticas para a EI. Destacam a entrada e a saída como um espaço de regulação mais fluida, com a possibilidade de circular diferentes mensagens e pautas em disputa. Considera os dialógicos entre família e instituição como espaços potentes de trocas e partilhas que, incluindo tensões, gerar modos de encaminhar ações e decisões. Esses espaços precisam ser investidos de planejamento, revisão e reflexão, em um movimento formativo incessante, necessário e partilhado, que não se desloca da luta por propostas pedagógicas que atendam aos interesses das crianças, no bojo da conquista por melhores condições e investimentos para o desenvolvimento da EI.
Autor(as):	Valdete Côco; Kallyne Kafuri Alves	
Fonte:	Periódico CAPES	
Ano de publicação:	2017	
Tipo de trabalho:	Artigo científico	
País de origem/ Local/ IES:	Brasil/Vitória-ES/Vinculação: Universidade Federal do Espírito Santo	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Profissionais, crianças e responsáveis.	
Campo de Pesquisa:	Um Centro Municipal de Educação Infantil.	
Objetivos:	Abordar a gestão da dinâmica das instituições de Educação Infantil (EI), articulada às reflexões que se referem à relação estabelecida com os familiares das crianças matriculadas, buscando explorar a potência dos encontros na promoção de processos interativos, mobilizadores de aprendizagens.	
Justificativa:	A integração do trabalho com outros já realizados e outros que estão em curso sobre a produção em campo.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa do tipo exploratória, agregando também uma inspiração etnográfica, com procedimentos da observação participante registradas em diário de campo, produção de imagens e entrevistas semiestruturadas com os responsáveis das crianças.	
Autores(as) mais citados(as):	Referencial bakhtiniano; Carvalho, 2002; Lima, 1998; Paro, 1998; Plaisance, 2012.	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	As autoras destacam os momentos da entrada e saída, como um espaço complexo, marcado tanto pela brevidade e pouca visibilidade como pela intensidade dialógicas nos encontros entre crianças, profissionais e famílias. Observam um que esses momentos são permeados por protocolos, geralmente distantes de outros movimentos educativos empreendidos no cotidiano com as crianças. As autoras observam uma preparação organizacional cotidiana para a entrada das crianças, o curso do trabalho e a saída. Do lado de fora (famílias e crianças), há um tempo de espera para entrar, com poucos e muitos sujeitos, permeado por burburinho, inúmeras possibilidades interativas entre adultos e crianças, na espera de abertura do portão; há preocupação dos adultos em acompanhar as crianças e compatibilizar os horários com outras demandas, há também uma rede de solidariedade, por ficar com a crianças de um pai que tem pressa. Lógica institucional x vida dos responsáveis, conflitante em virtude da combinação de horários necessária (questão remetida à instituição e as às políticas públicas). A entrada é permeada por uma dialogia que envolve o processo educativo das crianças (quanto menor a criança mais informações e recomendações parecem ser necessárias). São exemplos dos diálogos tecidos: crianças apresentam aspectos da sala para as famílias; tensões entre adultos sobre objetos perdidos no dia anterior e outros. A saída também é caracterizada pela brevidade, e é marcada pelas demandas que emergem na trajetória dos trabalhos realizados ou que ficaram por realizar, as vezes emergindo reuniões rápidas movidas pelo desejo de resolver problemas ou tensões geradas durante o dia. Os familiares buscam informações a respeito do comportamento das crianças, o aceite da alimentação, dúvidas sobre informes, cobranças de reuniões e outros.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 19		Comentários
Título:	A relação com as famílias em creche e jardim de infância	A creche pertence a uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos, que está associada à Cáritas Diocesana de Setúbal. O projeto sociopedagógico da creche destaca que crianças e famílias são indissociáveis, nesse sentido, a creche se apresenta com função complementar a ação educativa da família. A creche dispõe de ficha de avaliação diagnóstica da criança que além de dados pessoais, busca informações das crianças como seus interesses, hábitos. Além de plano individual para as crianças, de acolhimento, reuniões trimestrais, conversas informais diárias e outros. O plano pedagógico da professora há uma caracterização das crianças e suas famílias, fichas individuais, trabalho com as famílias e outros. Interessante o dossiê de cada criança exposto nas salas, que consiste em uma folha de registro individual. Além do mapa mensal e do mapa de higiene. São organizadas três reuniões anuais com os pais. O jardim de infância também pertence a uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos. Em seu projeto curricular se destaca o incentivo a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. Ainda sobre as famílias, a instituição considera que os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, os quais têm direito de conhecer, contribuir com a proposta educativa da escola. Além de apontar que a escola deve partir das experiências vividas das crianças no interior das famílias. No projeto curricular da escola, há destaque para a relação com as famílias como imprescindível, pontuando que esta acontece de diversas formas: reunião de pais, participação em projetos, festividades e outros. A autora percebe que na creche a relação com as famílias era mais rotineira, enquanto no jardim de infância, a professora buscava envolver as famílias em todas as atividades (no momento do estágio).
Autor (a):	Inês Sofia Lança Garcia	
Fonte:	RCAAP	
Ano de publicação:	2019	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/Instituto Politécnico de Setúbal-Escolar Superior de Educação	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Educadoras	
Campo de Pesquisa:	Creche e jardim de infância (o jardim de infância conjuga o atendimento de creche dos 4 meses aos 2/3 anos e jardim de infância dos 3 aos 5/6 anos) – os dois pertencem a uma IPSS.	
Objetivos:	Realizar observações acerca do nível de envolvimento e participação por parte das famílias na instituição e na turma de crianças, questionando as educadoras sobre a importância do tema e perceber que relevância estas atribuem nas suas práticas educativas, a fim de intervir de forma a melhorar essa relação.	
Justificativa:	A pesquisa é fruto das práticas de estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar com valências em creche e jardim de infância. A escolha do tema deve-se as observações durante o período de estágio, em especial, na sua valência na creche, em que percebeu um interesse das famílias acerca do vivido na creche (campo do primeiro estágio), compreendendo que a relação com as famílias poderia ser fortalecida.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, orientada pelos princípios da investigação-ação. Para a geração de dados utilizou-se de observação participante (à medida que se integrou no campo de pesquisa, tornando-se mais participativa) e não participante (no início do estágio), notas de campo (relato escrito do visto e ouvido), registro fotográficos, inquéritos por questionários (usado para as professoras) e pesquisa documental (projeto educativo da escola e o projeto pedagógico de sala). Para análise dos dados utilizou a análise de conteúdo.	
Autores(as) mais citados(as):	Oliveira (2016); Post; Hohmann (2000); Basseadas; Huguet; Solé (1999); Silva; Marques; Mata; Rosa (2016); Fernandes (2007); Simões (2009); Magalhães (2007).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Os inquéritos respondidos pelas professoras tiveram como intenção conhecer as estratégias que elas utilizam, as dificuldades que encontram e o que fazem para superá-las no que se refere à relação com as famílias. Sobre o que pensam em relação as famílias, ambas educadoras destacaram que é importante ter uma boa relação, pois segundo uma professora informante, a família é o primeiro contexto das crianças, assim essa relação promoverá bem-estar para a criança. A outra educadora apontou a escola como principal responsável por essa aproximação. Em relação ao que estas fazem para fomentar essa relação, destacam a reunião de pais, convívios ao longo do ano por meio das festividades que a escola promove, exposição das crianças, projetos, momentos de acolhida e regresso da instituição, portfólios. Sobre a principal dificuldade na relação com as famílias, as educadoras destacaram a variedade de opiniões dos pais, uma das educadoras ainda destaca como dificuldade a explicação de limites e regras para as famílias, pois muitas vezes as famílias sentem uma intromissão nos modos de cuidar dos seus filhos (as). Em relação as estratégias para ultrapassar tais dificuldades, salientam o diálogo, a abertura, a compreensão, a tolerância e a explicação do papel e função do educador. Tratando-se das intervenções realizadas pela pesquisadora, estas se deram nos momentos de entrada e saída das crianças com seus pais da instituição por meio de conversas que tinham como objetivo construir vínculos de confiança com as famílias, confecção de mural com fotografias das famílias nas turmas de crianças (a fim de contribuir com o processo de adaptação destas na escola) e eventos que contaram com a participação das famílias (a exemplo dia do pai).	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 20		**Comentários**
Título:	Parceria Escola-Criança-Famílias: desafios resultantes da situação pandêmica da Covid-19 - Estudo de caso	As duas instituições pesquisadas, a creche e o jardim de infância, são Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. Dos 14 questionários enviados para as famílias, 10 foram respondidos. Não conseguiu entrevistar as famílias do jardim de infância.
Autor (a):	Inês Filipa Castro de Oliveira	
Fonte:	RCAAP	
Ano de publicação:	2022	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/Porto/Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Educadoras cooperantes (1 do contexto da creche e outra do jardim de infância) e 10 encarregados da educação das crianças no contexto da creche (famílias – 90% dos informantes são mulheres e 10% homens)	
Campo de Pesquisa:	Creche e jardim de infância	
Objetivos:	Compreender as interações e implicações na parceria entre escola–criança–famílias, em período de confinamento devido à Covid-19.	
Justificativa:	A motivação para a realização da pesquisa surge por meio da experiência de estágio, fruto do presente relatório, cuja intenção é compreender os desafios e entraves enfrentados pelas educadoras de infância e as famílias para darem continuidade à parceria escola-crianças-famílias, bem como conhecer as estratégias desenvolvidas para a continuação dessa parceria, em virtude do contexto pandêmico, provocado pela pandemia de COVID-19.	
Metodologia:	Pesquisa de cunho qualitativo do tipo estudo de caso. Para a recolha de dados, utilizou-se de entrevista semidiretiva (para as educadoras), inquérito por questionário (para as famílias), observação e seu registro por meio de notas de campo e registros fotográficos.	
Autores(as) mais citados(as):	Lima (2002); Marques (2001); Mata e Pedro (2021).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	As entrevistas realizadas com as educadoras tiveram como objetivo compreender suas percepções acerca da relação destas com as famílias e analisar as estratégias utilizadas para assegurar a parceria entre escola-crianças- famílias. Quando questionadas sobre suas formações e a temática relação escola-crianças- famílias, em seus testemunhos estas afirmam que já participaram de formações sobre a temática em questão. Sobre a importância atribuída por estas à essa relação, destacaram três pontos, pilar para o desenvolvimento da criança, parceria entre a tríade e a grande importância na educação da criança, que se sente apoiada, mais feliz e valorizada. Em relação ao papel da criança, uma das educadoras aponta a criança com um papel ativo dessa relação, que deve ser escutada e respeitada. Em relação à parceria antes da pandemia, as educadoras revelam que sempre buscavam envolver as famílias em diversas atividades como reuniões de pais, em situações informais – como momentos de acolhimento, reuniões de avaliação, festas temáticas e intercâmbios de situações de trazerem objetos de casa (como materiais recicláveis), solicitação de sua colaboração em projetos e outros. Também destacaram vantagens com essa parceria, pois esse apoio das famílias faz com que as crianças se sintam mais motivadas e felizes. Com o contexto pandêmico, as professoras cooperantes declaram que tiveram que recorrer aos artefatos tecnológicos para continuarem envolvendo as famílias na educação de seus filhos (as), são exemplos: e-mail, WhatsApp e plataformas como Tems e ChidDiary, usadas para recados, esclarecimento de dúvidas e informar sobre o dia a dia das crianças. Acerca de vantagens e desvantagens do uso das ferramentas digitais, ambas educadoras destacaram apenas vantagens, em virtude da disponibilidade de acesso para as famílias, que não precisam se deslocar até a escola. Além disso, as duas educadoras destacam que o envolvimento das famílias também pode acontecer no ambiente familiar, a partir do intermédio dos pais nas atividades das crianças. Sobre o papel do educador em tempos de pandemia, uma das educadoras aponta que estas devem ser sensíveis às necessidades das famílias, a outra educadora salienta o apoio e confiança para as famílias nesse momento. O questionário enviado para as famílias teve como objetivo capturar seus entendimentos sobre a relação escola-crianças- famílias, como acontecia esse envolvimento antes da pandemia, durante o período pandêmico e as vantagens e desvantagens da forma que tem acontecido. Sobre essa parceria, todas as famílias respondentes destacaram como importante, como justificativa um inquérito destaca que escola e família são dois componentes importantes para a criança se sentir motivada para a aprendizagem, outro respondente aponta ser importante para a continuidade de vivências nos diferentes contextos. A respeito de sua participação antes da pandemia, as famílias apontam que esta dava-se pelo convite da educadora para ir à escola, nas atividades realizadas em casa (partilha de fotografia, objetos). Quando questionados sobre sua participação no contexto da pandemia, todos os respondentes revelam que continuaram mantendo proximidade, por acharem ser importante tal continuidade. Sobre as vantagens do uso das plataformas, a metade dos pais respondentes apontaram utilizar o WhatsApp, enquanto a outra metade sinalizou o uso da plataforma ChidDiary, destacando que o uso da plataforma possibilitou momentos de partilhas entre si e a educadora, destacando-as com muita utilidade. Pois, além de permitir a partilha de informações possibilitou um contato mais próximo e rápido com as educadoras. Como sugestões de sua participação em tempos de pandemia, as famílias destacaram encontro por vídeo chamada (individuais e em grupo), exposição das atividades das crianças – no ambiente exterior, manutenção do uso das plataformas e a realização de testes rápidos de COVID-19.	
Perspectivas futuras:	Continuidade do estudo, com o desenvolvimento de um projeto comum a todos, no qual os intervenientes educativos sejam escutados e convidados a participar e sugerir novas dinâmicas e formas de contato.	

Número do trabalho: 21		**Comentários**
Título:	"A PARTIR DE HOJE NÃO PODEM ENTRAR NA CRECHE!": a confiança de famílias com filhos na creche, em tempos de pandemia	439
Autor (a):	Marisa Alexandra Medeiros Foz Henriques	
Fonte:	RCAAP	
Ano de publicação:	2021	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/Instituto Superior de Educação e Ciências	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Famílias (54 famílias de crianças matriculadas em diferentes creches de Lisboa – respondentes 3 homens e 51 mulheres), 1 diretor e 1 educadora de infância	
Campo de Pesquisa:	Creche (algumas creches situadas em Lisboa – não há informações se todos os pais participantes da pesquisa são de instituições privadas)	
Objetivos:	Conhecer as estratégias criadas por algumas Creches, em Lisboa, a respeito da comunicação com as famílias das crianças em tempos de pandemia de COVID-19, as quais foram impossibilitadas de entrarem na instituição educativa frequentada pelos (as) filhos (as).	
Justificativa:	A motivação para a realização da pesquisa deve-se às restrições provocadas pela pandemia de COVID-19, a qual obrigou as instituições escolares a implementarem novas estratégias para dar continuidade a comunicação com as famílias, haja vista que a comunicação entre adultos e adultos ficaram reduzidas ao portão da instituição.	
Metodologia:	Pesquisa de cunho qualitativa, utilizou-se para a recolha de dados o questionário (enviado para o e-mail pessoal dos pais) com as famílias e entrevista semiestruturada para o diretor e a educadora de infância.	
Autores(as) mais citados(as):	Delicado et al., (2015); Bowlby (1974); Silva; Marques; Mata; Rosa (2016); Portugal (2009, 2011).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Das 54 famílias respondentes, 44 tiveram a oportunidade de visitar antes da pandemia a instituição em que seu filho (a) frequenta; a grande maioria dos respondentes apontaram ser muito importante a comunicação entre famílias e instituição, algumas famílias relacionaram essa importância a questão da confiança, outras atrelaram ao desenvolvimento do filho (a). Quando questionados sobre como ocorria essa comunicação antes da pandemia, destacaram conversas informais na sala das crianças, reunião de pais e informes enviados por correio eletrônico ou mensagens de textos. Ao serem questionados sobre preferências estratégias de comunicação com a escola, antes pandemia e no período da pandemia, grande parte das famílias pesquisadas afirmaram preferir o método anterior – presencialmente, enquanto uma pequena parte respondeu preferir os métodos atuais (e-mail, redes sociais e plataformas educativas), outra parcela de pais afirmaram preferir a junção das duas estratégias. Tratando-se das mudanças impostas pela pandemia, destacam além do uso de máscaras, medição da temperatura, o acolhimento das crianças o qual se limita ao portão, devido à proibição das famílias entrarem na instituição e irem até as salas das crianças. Sobre sugestões de melhoria, alguns afirmam concordarem com o estabelecido pela instituição, outros apontam a possibilidade de entrarem e conhecerem as atividades realizadas pelas crianças, enquanto outras famílias mencionam a melhoria nos formatos digitais existentes, bem como nos espaços externos da instituição por ficarem um período de tempo à espera da entrega de suas crianças. Sobre a medida de não poderem entrar na instituição, a maioria destaca como muito importante, apontando uma grande maioria o sentimento de segurança e confiança com a instituição. De acordo com o diretor, antes da pandemia a comunicação com as famílias acontecia de forma presencial, e o primeiro momento dessa visita consistia na apresentação do projeto educativo da escola, outros momentos citados são os momentos de visita à escola, na entrada e saída da instituição, eventos e outros. Com a pandemia, segundo o diretor da escola, as estratégias de comunicação com as famílias foram reorganizadas e que as famílias também participaram da definição de tais estratégias, sendo os mecanismos mais usadas para manterem contato, o e-mail e as conversas telefônicas. Declara que a aproximação com as famílias nesse momento revelou-se como um elemento para fortalecer a confiança com as famílias, por suscitar segurança pelos seus filhos frequentarem a creche, sinaliza que além disso a escola na qual trabalha dispõe de instrumento para medir a confiança e satisfação das famílias com a escola, as quais enviam feedback sobre o assunto. A educadora também destaca que antes da pandeia havia momentos formais e informais de comunicação com as famílias, são exemplos, reuniões individuais, entrevista diagnóstico, reuniões no início e fim de ano e comunicação diária com as famílias, nos momentos de acolhimento das crianças. Destacou ainda que no momento pandêmico os contatos diários permaneceram, apontando a criação de link em que podem compartilhar informações, dúvidas e fotografias das crianças com os pais. Menciona, ainda, que os pais no início do ano se sentiram apreensivos por não poderem entrar na instituição, porém as estratégias utilizadas, suscitaram confianças nas famílias.	
Perspectivas futuras:	Pautada na ideia de que as relações estabelecidas nos contextos educacionais são formadas pela tríade escola-criança-família, aponta como investigação futura compreender a percepção que as famílias têm da relação entre a criança e a escola, em tempo de pandemia.	

Número do trabalho: 22		Comentários
Título:	O envolvimento das famílias no contexto de creche e jardim de infância	O foco das observações acerca do envolvimento das famílias deu-se nos momentos de acolhida e despedidas das crianças na instituição. A creche pesquisada é instituição privada, enquanto o jardim de infância é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). O estágio aconteceu em quatro momentos, dois na creche e dois no jardim de infância (a pesquisadora acompanha as mesmas educadoras e grupo de crianças). Com as observações na creche, a pesquisadora observa que mesmo as famílias não entrando na sala das crianças e se envolverem diretamente com o grupo, a educadora solicitava sua colaboração para as atividades que tinham de interesse das crianças. A comunicação com as famílias acontecia nos momentos de acolhida e despedida e nas reuniões de pais. Com a pandemia a educadora teve que criar novos mecanismos de envolvimento com as famílias, são exemplos: página no facebook. No jardim de infância, observou reuniões coletivas e individuais com as famílias das crianças, além de conversas informais nos momentos de acolhimento e despedida, reuniões pela plataforma zoom. Nas reuniões individuais observou o compartilhamento de informações à respeito da adaptação das crianças nos primeiros meses do ano. Com a pandemia, a educadora reinventou novas formas de manter o contato com os pais, como a utilização da plataforma ClassDojo, usada para compartilhar fotos, vídeos e atividades das crianças. Outra estratégia, foi o convite às famílias para participarem de um dia na instituição, partilhando coisas que gostam com as crianças. Intervenções (da pesquisadora) no contexto da creche: participação nos momentos de acolhida e despedida das crianças e o envio de objeto de casa para a realização de uma atividade pelas crianças, em virtude de estas ainda estarem vivenciado o processo de adaptação. Intervenções no contexto do jardim de infância: atividade na porta da sala (desenho realizado pelas crianças com ajuda da família), os quais depois foram organizados em um vídeo e compartilhado com todas as famílias, as quais enviaram vários feedbacks, agradecendo pelo momento e envio o vídeo.
Autor (a):	Bruna Filipa Mouquinho Vidal	
Fonte:	RCAAP	
Ano de publicação:	2022	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/Instituto Politécnico de Setúbal-Escolar Superior de Educação	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Professoras cooperantes (2)	
Campo de Pesquisa:	Creche e jardim de infância	
Objetivos:	Compreender a relação existente entre instituição e família e compreender de que forma é importante o envolvimento da família no desenvolvimento do processo educativo da criança.	
Justificativa:	Relatório fruto da experiência do estágio do Mestrado em educação pré-escolar. Com a pandemia ocasionada pela COVID-19, percebeu que o envolvimento das famílias era pouco ou quase nenhum na instituição, haja vista que a entrada destas foram limitadas ao portão da instituição e que muitas vezes as crianças no momento da acolhida eram entregues a outros funcionários da escola que não a educadora responsável pela turma de crianças.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, baseada nas orientações da investigação-ação. Para a recolha de dados utilizou os seguintes instrumentos: observação participante, notas de campo, registro fotográfico e inquérito por questionário (enviado por e-mail para as educadoras cooperantes).	
Autores(as) mais citados(as):	Silva; Marques; Mata; Rosa (2011); Post e Hohmann (2011); Oliveira-Formosinho-Araújo (2013); Mata; Pedro (2021); Abel; Correia e Dias (2016).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Os inquéritos enviados às educadoras tiveram como intuito compreender as suas concepções acerca do envolvimento das famílias, quando esse envolvimento começa, as estratégias utilizadas por estas para envolverem as famílias, quais ainda não conseguiram colocar em prática, quais os benefícios resultam do envolvimento das famílias e quais as dificuldades encontradas para esse envolvimento. Sobre o envolvimento das famílias no contexto educativo, ambas as educadoras destacaram como fundamental, uma educadora apontou que esse envolvimento permite as famílias se sentirem parte do grupo. Sobre quando se inicia o envolvimento das famílias, uma das educadoras destaca assim que tem a notícia de que tem crianças novas, entra em contato com as famílias; a outra educadora assinalou que se inicia no primeiro momento que está frente as famílias. Referindo-se às atividades realizadas para envolver as famílias, a pesquisadora aponta diferenças nas narrativas das educadoras, a educadora da creche sinaliza envolver as famílias ao máximo em todas as atividades rotineiras, enquanto a educadora do jardim de infância, aponta envolver as famílias nas atividades comuns (épocas festivas). Em relação às atividades que ainda não conseguiram colocar em prática, a educadora da creche destaca o convite às famílias para realizarem atividades com as crianças como cantar, outra coisa interessante apontada por ela, é convidar as famílias para confeccionarem objetos para a creche, como cachecol feito do tricô; a educadora do jardim de infância não apontou nenhuma atividade em virtude de ser educadora há pouco tempo. Sobre os benefícios da participação das famílias, destacam a valorização das famílias, bem como a valorização das crianças com a partilha de informações sobre estas; e, o fortalecimento dos vínculos entre família e instituição, o que facilitara a resolução de problema/questões futuras. Sobre as dificuldades, sinalizam o contato com as famílias em um mesmo tempo e a questão da comunicação, tendo em vista que as famílias são diferentes uma das outras, assim como sua disponibilidade. Em relação às estratégias para diluir as dificuldades, a educadora da creche informa que envia mensagens por e-mail para as famílias com lembretes, enquanto a educadora do jardim de infância destaca que tenta compreender o momento e se colocar à disposição das famílias.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 23		Comentários
Título:	A relação escola-família na educação de infância	Interessante registrar o desconhecimento da estagiária acerca das famílias das crianças, o que a fez por um certo momento sentir-se constrangida, ao dialogar com as crianças e estas inferirem que não tinham pais ou seu pai estava preso. Outro ponto que chama atenção é o dia das mães na valência do jardim de infância em que as crianças ficam triste e até choram em virtude de suas mães ou pessoas de sua família não participarem desse momento. As ações de intervenção são planeadas em sua grande maioria pelas educadoras (haja vista também que suas ideias não foram acolhidas pela educadora da creche), a estagiária participa muitas vezes com o papel de observadora e em outros momentos auxiliando no seu desenvolvimento, ficando responsável pelas dinâmicas iniciais e acolhimento das famílias (como possível identificar na sua experiência do estagio no jardim de infância). No dia planeado para receber as mães – o lanche (valência no jardim de infância), a estagiária fica responsável pela condução do dia, devido à ausência da educadora responsável pela turma de crianças.
Autor (a):	Susana Andreia Alves Cotovio	
Fonte:	RCAAP	
Ano de publicação:	2021	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/Instituto Politécnico de Setúbal-Escolar Superior de Educação	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Educadoras cooperante (2)	
Campo de Pesquisa:	Creche (instituição IPSS) e jardim de infância (instituição IPSS)	
Objetivos:	Compreender as competências e estratégias a desenvolver como profissional em educação de infância no que concerne ao relacionamento com as famílias, além de intentar conhecer as conceções das educadoras acerca do trabalho desenvolvido com as famílias e o modo como estas desenvolvem as suas práticas.	
Justificativa:	Advém de sua própria experiência de estágio, fruto do presente trabalho (com valência na creche e no jardim de infância), em que percebeu pouca vontade em interagir com as famílias por considerar que muitas das questões envoltas a essa relação se deve ao meio cultural em que as famílias estão inseridas e a falta de informação destas, assim, surgiu inquietações acerca de como desafiá-las e incentivá-las a serem mais presentes e participativas no cotidiano das instituições campo de estágio.	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, orientado pelos princípios da investigação-ação. Para a geração de dados utilizou a observação participante, notas de campo, registos fotográficos, questionário, conversas informais e pesquisa documental (projeto pedagógico e curricular da sala).	
Autores(as) mais citados(as):	Farias (2015); Davies (1989); Silva; Marques; Mata; Rosa (2016); Post; Hohmann (2016); Mata; Pedro (2021); Magalhães (2007).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	O questionário respondido pelas educadoras teve como intenção conhecer o que estas sabem sobre o tema, as potencialidades e dificuldades que encontram, as estratégias utilizadas e conhecer o tipo de trabalhos realizado por elas com as famílias. Sobre a importância atribuída ao trabalho com as famílias, ambas educadoras revelaram ser de extrema importância, uma das educadoras aponta que por mais difícil que seja tal ligação deve existir. A respeito da potencialidade, a educadora da creche aponta que a colaboração e confiança das famílias com a instituição facilita a integração da criança na creche. Enquanto a educadora do jardim de infância destaca que todos os contatos com as famílias são importantes, quer seja nos momentos de acolhimento ou festividades. Em relação as dificuldades sentidas, a educadora da creche destaca a disponibilidade de tempo dos pais para participarem das atividades da escola, já a outra educadora aponta a falta de sintonia entre o trabalho do jardim de infância e a casa, a exemplo destaca o momento do desfralde. Quando questionadas sobre o tipo de trabalho que realizam com as famílias, a educadora da creche aponta o convite às famílias para participarem de atividades que façam alusão a dias festivos; a educadora do jardim de infância destaca as reuniões, as conversas cotidianas, o convite para as famílias participarem de passeios e convite para que estes passem uma manhã na instituição. Vale destacar que a educadora da creche em uma conversa informal com a pesquisadora apontou não criar estratégias para que as famílias participem, pelo fato de já ter tentado outras vezes e não obter resultados, além de apontar que a ausência das famílias deixa as crianças em um estado de tristeza (pois há crianças que vivem em casas de abrigo).	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 24		Comentários
Título:	O envolvimento das famílias nas salas de creche e jardim de infância	O estágio aconteceu em quatro momentos e com quatro grupos de crianças distintos (creche: 24 aos 36 meses e 2 a 10 meses; jardim de infância: crianças de 5 e 6 anos e 3 aos 6 anos) – o que faz ela encontrar alterações nos grupos com o seu regresso (famílias novas, crianças frequentando a creche pela primeira vez). A creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente a um conjunto de respostas sociais de uma associação de apoio ao deficiente mental e às suas famílias e/ou cuidadores. De acordo com o projeto educativo da instituição, a equipe educativa e as famílias assumem conjuntamente um papel ativo e o compromisso de colaboração de modo a garantir o bem estar das crianças. As famílias ao longo do projeto são consideradas como elementos fundamentais do projeto. As quais devem ser envolvidas desde a sua implementação à sua avaliação. Segundo o projeto pedagógico da sala as famílias possuem papel de extrema importância na sua construção, as quais são convidadas a partilhar expectativas acerca do trabalho bem como desenvolver na sala atividades e opinar sobre elas. Há destaque ainda para os momentos formais (reuniões) e informais (lanches, datas festivas). O jardim de infância fica em uma escola básica e pertence a rede pública. A instituição segue um projeto pedagógico pertence ao agrupamento que a escola se vincula, não havendo aspectos específico em relação à família, apenas aponta existir atividades de animação e de apoio às famílias. O projeto pedagógico da sala faz menção as famílias, além de apontar seu envolvimento como fundamental, descreve o trabalho em conjunto com estas como uma forma de contribuir com o desenvolvimento das crianças. Seu envolvimento acontece através das reuniões, conversas informais, participação em experiências e outros. Sobre o envolvimento das famílias na turma do jardim de infância foi algo pouco observado durante o período de observação do estágio. Durante os momentos de intervenção os momentos de acolhimento e regresso das crianças e as famílias tiveram especial atenção nos quatro momentos de estágio, constituíram ainda como atividades de intervenção, a festa de natal na creche, dia internacional da família no jardim de infância. Foram enviados 21 inquéritos para as famílias obtendo resposta de 15.
Autor (a):	Ana Beatriz Pereira Marques de Oliveira	
Fonte:	RCAAP	
Ano de publicação:	2018	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/Instituto Politécnico de Setúbal-Escolar Superior de Educação	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Educadoras cooperantes (2) e famílias (15)	
Campo de Pesquisa:	Creche (é uma IPSS) e jardim de infância (publico)	
Objetivos:	Compreender o lugar que as famílias ocupam, as suas formas desenvolvimento nas salas de creche e jardim de infância e o papel que desempenham no desenvolvimento do processo educativo.	
Justificativa:	A escolha do tema do estágio deve-se as observações realizadas durante seu percurso, em que a pesquisadora sentiu que apesar das famílias serem carinhosas e preocupadas com as crianças, não demostravam interesse acerca do dia a dia da sala e no trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica.	
Metodologia:	Pesquisa de cunho qualitativo, orientada pelos princípios da investigação-ação. Para a recolha de dados fez uso de notas de campo, observação e observação participante, registro fotográfico, pesquisa documental (análise do projeto educativo das instituições e dos projetos de sala) e inquéritos por questionário (para as professoras – enviado por e-mail e para as famílias).	
Autores(as) mais citados(as):	Homem (2002); Post e Hohmann (2011); Hohmann e Weikart (2011); Oliveira-Formosinho; Araújo (2013, 2018); Spodek e Saracho (1998); Guzman (2012); Matos (2012).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	O questionário destinado para as educadoras cooperantes teve como intenção compreender suas percepções sobre a relação com as famílias, as estratégias utilizadas para promover tal relação e os principais entraves dessa relação e as estratégias utilizadas para superá-los. Sobre a importância da relação escola-famílias, ambas educadoras apontaram como fundamental, para a educadora do jardim de infância por meio dessa relação permite-se conhecer as crianças, seus interesses e potencialidades, além de contribuir para que a família conheça a finalidade da escola; a educadora da creche assinala que essa relação contribui para o desenvolvimento da criança por permitir segurança e conforto. Em relação às estratégias utilizadas, a educadora destaca que essa relação acontece por fases que se inicia no momento de adaptação das crianças até as conversas informais, reuniões, festividades e outros; enquanto a educadora do jardim de infância faz uma distinção de momentos formais (reuniões, atendimento semanal, discussão de problemas) e informais (participação em datas comemorativas, conversas durante os momentos de acolhida e despedida). Acerca dos principais entraves que podem existir na relação e as estratégias utilizadas para superá-los, a educadora da creche aponta como entrave as famílias mais reservadas que têm dificuldades de partilhar acontecimentos de sua privada e àquelas que não se interessam pela vida da criança na escola. Nestas situações destaca a quebra de gelo inicial para se aproximar das famílias e a partilha de fatos que valorizem a experiência da criança na escola. A educadora do jardim de infância aponta a ausência das famílias e a preocupação destas com por pequenas coisas, como estratégia destaca o diálogo para promover um clima de confiança. O questionário para as famílias teve como intuito compreender suas perspectivas e expetativas acerca do seu envolvimento na sala das crianças. Sobre o seu envolvimento na escola, as famílias consideram como importante para elas mesmas e principalmente para as crianças, por se sentirem felizes e contribuir para o seu desenvolvimento, outras consideraram ainda ser importante sua presença nas comemorações de datas festivas, outras apontaram a participação na sala com as crianças para a realização de atividades, e uma resposta revela que a ausência das famílias faz com que as crianças se sintam frustradas (em virtude do trabalho), outras apontaram que uma participação excessiva pode ser benéfica ou confusa para as crianças e destacaram ainda a importância do trabalho em conjunto. Sobre como gostariam de participar do trabalho desenvolvido com as crianças, apontam a participação em datas comemorativas, em atividades com as crianças, irem à escola (contar história, falar de sua profissão) e em festas oferecidas pela escola e outros.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 25	
Título:	O envolvimento nas rotinas e a continuidade educativa: compromissos e estratégias com a família em educação de infância
Autor (a):	Ana Marta de Almeida Santos
Fonte:	RCAAP
Ano de publicação:	2021
Tipo de trabalho:	Dissertação
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/ Instituto Politécnico de Setúbal-Escolar Superior de Educação
Área de concentração:	Educação
Atores investigados:	Educadoras cooperantes (2)
Campo de Pesquisa:	Creche (instituição privada e atende crianças com 24 meses a 36 meses) e jardim de infância (? - crianças com idade entre 3 a 6 anos)
Objetivos:	Compreender de que forma as famílias são envolvidas nas rotinas das crianças que frequentam a creche e o jardim de infância e entender quais diferentes estratégias podem ser adotadas para que esse envolvimento e continuidade sejam possíveis.
Justificativa:	A motivação para a realização da pesquisa surge a partir das observações realizadas durante o percurso do estágio.
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, orientada pelos princípios da investigação-ação. Para a geração de dados utilizou a observação, notas de campo, registro multimídia, análise documental e entrevista semiestruturada (realizadas por vídeo chamada, plataforma zoom).
Autores(as) mais citados(as):	Silva; Marques; Mata; Rosa (2016); Folque; Bettencourt; Ricardo (2015); Homem (2002); Marques (2001); Sarmento (2016); Magalhães (2007); Perrenoud; Montadon (2001).
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Entrevista com as educadoras: tratando-se da participação das famílias na instituição, ambas educadoras, apontam como fundamental, para a educadora da creche o trabalho em creches e pré-escola só é possível se houver um trabalho em conjunto entre famílias e instituição para que crianças e famílias se sintam confortáveis e seguras. A educadora do jardim de infância entende que não é possível dissociar as duas instituições, por isso a importância da comunicação, declara ainda a importância de conhecer as famílias. Destacam ainda ser importante crianças e famílias conhecerem a rotina para se sintam seguras, além disso uma das educadoras assinala ser importante que os pais conheçam a intencionalidade de cada momento da rotina para que não pensem que os adultos só estão lá para cuidar, alimentar a criança.
Perspectivas futuras:	Não apresentou.

Comentários

O estágio ocorreu em quatro momentos, os dois primeiros mais longos, e realizados durante o 1ºano de mestrado e os dois últimos, no 2ºano, que tiveram a duração de duas semanas em creche e jardim de infância – vale salientar que o mesmo grupo de crianças é acompanhado nos dois momentos.

A creche é uma instituição privada. Em seu projeto educativo destaca a participação dos pais e do restante da comunidade como uma atitude dinâmica e interativa. Com o estágio conseguiu observar diferentes estratégias de envolvimento das famílias, como reuniões de pais, os momentos de acolhida e despedida, a documentação exposta nas paredes, a plataforma childDiary, participação em eventos com datas significativas, participação dos pais na sala – quinta-feira, destinado para tal fim.

O projeto educativo do jardim de infância aponta a instituição com ação educativa complementar a família, realça ainda que o envolvimento das famílias favorece para o desenvolvimento da criança, em vista que esses contextos são os mais importantes da vida da criança. No projeto pedagógico da sala, a educadora assinala ser importante seu envolvimento e sua participação ativa em todos os momentos, uma vez que estas partilham de um mesmo objetivo, o bem estar das crianças. Durante o estágio, observou que a educadora por vezes desafiava as famílias em atividades das salas, pelo caderno de correspondência e nos projetos da instituição, há um dia ainda para as famílias visitarem a sala.

Com as observações nos campos de estágio a pesquisadora percebe algumas atitudes das famílias que desagradam as educadoras e vice e versa, são exemplos, o atraso no momento de chegada e a introdução alimentar de uma criança, em que na creche a educadora usava uma estratégia enquanto a família tinha uma outra postura.

Intervenções realizadas: Nos dois contextos foram realizadas intervenções, algumas destas foram sugeridas pela educadora ou a equipa pedagógica, são exemplos: o cantinho da família na turma da creche (organizado por fotografias e objetos das crianças), o hospital dos livros (livro restaurado pelas crianças e famílias); no jardim de infância, organizou momentos de acolhimento para as famílias, presença das famílias na sala, explicações sobre a rotina da sala – elaboração de livro das rotinas (enviado para as famílias nos finais de semana para que estas refletissem sobre o que entendiam acerca dos momentos ilustrados no livro – as famílias deram feedbacks positivos) e participação das crianças na reunião de pais.
Como o atraso foi percebido como algo que incomodava a educadora da creche, em virtude de que as crianças perdiam algumas das atividades propostas, esse tema foi trabalhado/debatido e proporcionado um espaço de escuta para as famílias, a qual teve como objetivo abordar o que estas conheciam acerca da rotina da sala. Outra intervenção mencionada refere-se à adaptação das crianças a rotina do jardim de infância, já que estas estavam transitando da creche para o jardim de infância. Assim, na reunião de pais, a pesquisadora dispôs de um espaço que as famílias expressassem sentimentos acerca da transição da creche para o jardim de infância, sendo as respostas mais frequentes: maior autonomia das crianças na realização de atividades, menos tempo de brincadeira e amis regras e mais aprendizagens.

Número do trabalho: 26		**Comentários**
Título:	Creche, jardim de infância, famílias e currículo.	Destaca-se que no jardim de infância a intervenção perdurou por mais tempo devido a cooperação da educadora. As atividades de intervenção versaram sobre diferentes estratégias: contação de história pelas famílias, pesquisas em casa com famílias e crianças, organização de ateliê de natal, musicalização pelos pais das crianças e outros. Maior envolvimento das mães nas atividades propostas. Dos 28 questionários (16 na creche e 13 no jardim de infância) enviados para as famílias, 16 foram respondidos (sendo respondidos por 4 pais e 12 mães). O foco é na participação do desenvolvimento do currículo na creche e pré-escola. A autora destaca a comunicação como elemento fundamental para interação entre IEI e famílias, no entanto, essa comunicação deve reverberar-se como escuta para ambos. Foi observado a partir da intervenção que no contexto do jardim de infância já existia uma boa relação com as famílias, a qual foi intensificada pelas estratégias de intervenção. Considerou-se a metodologia utilizada como uma ferramenta para aproximação das famílias as práticas das instituições.
Autor (a):	Débora Bizarro	
Fonte:	RCAAP	
Ano de publicação:	2018	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/ Portalegre/ Instituto Politécnico de Portalegre	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Pais e educadoras de infância (2)	
Campo de Pesquisa:	Creche (particular) e jardim de infância (público).	
Objetivos:	Compreender a importância dada a creche pelos pais e educadores cooperantes e desenvolver atividades (intervenção) para aproximar creche/jardim de infância das famílias.	
Justificativa:	A necessidade da pesquisa surge a partir das contexto observado durante o percurso do estágio – PES, tal observação assenta-se em fichas previamente elaboradas (ficha de estabelecimento educativo, nível socioeconômico das famílias e espaço educativo das salas).	
Metodologia:	Pesquisa qualitativa, pautada na investigação-ação: reflexões sobre a prática e definição de estratégias intervenção para envolver as famílias das crianças na organização e desenvolvimento do currículo; utilizou ainda observações participante, conversação, análise de documentos e questionário para ouvir as famílias e educadoras.	
Autores(as) mais citados(as):	Homem (2002); Baptista (2013); Villas-Boas (2000); Magalhães (2007); Marques (1998, 1991, 2001); Matos (2012); Silva; Marques; Mata; Rosa (2016); Hohmann; Weikart (2004).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	De acordo com os questionários os pais costumavam frequentar diariamente da instituição, participar de reuniões, atividades festivas e apresentações das crianças. Metade dos pais confirmaram participar do projeto curricular da creche e três do jardim de infância (menos que a metade dos informantes do jardim de infância); algumas famílias pesquisadas apontam a importância da promoção de mais atividades que envolvam as famílias (tanto da creche como do jardim de infância), citando: atividades de culinárias, contação de histórias; para outras, a creche e o jardim de infância já faz isso, não sendo necessário propor. As duas educadoras apontam como vantajosa a participação das famílias, no entanto, estas não são chamadas muitas vezes, a exemplo, não participam do planeamento do projeto curricular; participando apenas de coisas pontuais, como eventos e reuniões no início e final do ano – segundo as educadoras.	
Perspectivas futuras:	Não apresentou.	

Número do trabalho: 27		Comentários
Título:	Estreitar a relação Escola-Famílias: descrição de um percurso vivido no contexto de Jardim de Infância e Creche	O foco é compreender se dispositivos e atividades pedagógicas impactam a relação IEI e famílias. Foram construídos dispositivos pedagógicos para interagir com as famílias, alguns dos dispositivos (reuniões com os pais, atividades do dia da mãe, do pai, da família e outros) foram ancorados no referencial teórico do estudo. Um ponto que chama atenção é que não há um dia aberto para que as famílias entrem na sala e participem da rotina das crianças (apenas nos dias de festividades) – daí a proposta do dia da família na pré-escola. Resposta ao questionário: no contexto da creche foi respondido por 10 mães e no jardim de infância obteve-se 14 respostas, sendo 13 do gênero feminino e 1 do gênero masculino.
Cria	Ana Catarina Truta de Sá	
Fonte:	RCAAP	
Ano de publicação:	2018	
Tipo de trabalho:	Dissertação	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/ Porto/ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	
Área de concentração:	Educação	
Atores investigados:	Educadora cooperante (2), Crianças e famílias (em alguns momentos a autora chama de encarregados da educação) e as educadoras.	
Campo de Pesquisa:	Creche e jardim de infância – ambos privados	
Objetivos:	Avaliar a relação existente entre a escola e as várias famílias que constituem os grupos de crianças em estudo; percecionar se os dispositivos e atividades pedagógicas implementados estreitam a relação escola-famílias.	
Justificativa:	As motivações advêm das observações durante o percurso da Prática de Ensino Supervisionado – PES, em que chama a atenção da estagiária as inquietações dos pais demostradas em uma reunião. Pois, os mesmos fazem diversas perguntas a educadora sobre o desenvolvimento das crianças e a necessidade de atividades extracurriculares.	
Metodologia:	Investigação ação (descrito na introdução e resumo). Na metodologia é citado um estudo de caso e uma metodologia mista (quanti e quali). Utilizou diversos instrumentos para coleta de dados: observação participante, análise documental, entrevista com as educadoras cooperantes (quali) e inquéritos com encarregados de educação/famílias (quanti).	
Autores(as) mais citados(as):	Epstein (1998, 2002); Marques (2001, 2013); Post; Hohmann (2011); Sanches (2012); Sousa; Sarmento (2009/2010).	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Os resultados apontaram que a implementação de dispositivos/atividades pedagógicas são elementos que culminam na parceira entre escola e famílias. Por exemplo, no jardim de infância mais da metade dos pais participaram das atividades propostas e relataram se sentirem felizes em poderem participar. Apenas em uma das atividades não houve adesão (reflexões sobre temas elencados); já no contexto da creche, em algumas atividades propostas houve adesão total dos pais. Em ambos os contextos, as mães foram predominantemente os sujeitos que responderam aos inquéritos, estas consideram importante (creche) e boa (jardim de infância) a relação com a instituição, pois tal relação permite acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com as respostas dos inquéritos, os momentos de participação das famílias tanto na creche quanto na pré-escola acontecem em reuniões de pais, festividades e conversas com a educadora. Metade das famílias da creche e do jardim de infância sinalizaram o desejo de mais atividades que as envolvam, além destas tecerem comentários positivos acerca das atividades interventivas das quais participaram, pois possibilitaram interação com as suas crianças. Tratando-se das educadoras, estas consideram a relação de extrema importância e que essa contribui para o desenvolvimento das crianças em virtude dos diálogos trocados com as famílias. Apesar de a frequência do envolvimento das famílias acontecer apenas durante as festividades, as educadoras não veem necessidade de implantar novas estratégias – o que difere das opiniões das famílias.	
Perspectivas futuras:	Questões que emergiram com o estudo, quais sejam: as instituições dão vozes as famílias de modo a acolher suas necessidades e preocupações? Há comunicação clara e personalizada sobre o desenvolvimento das crianças? Quais as formas de comunicação com os pais ausentes?	

Número do trabalho: 28		**Comentários**
Título:	A experiência do bebé na creche: perceções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche	446
Autores (as):	Catarina Rodrigues Grande; Inês Brandão Nunes; Vera Coelho; Joana Cadima; Sílvia Barros	
Fonte:	SciELO	
Ano de publicação:	2017	
Tipo de trabalho:	Artigo científico	
País de origem/ Local/ IES:	Portugal/Porto/Vinculação: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto	
Área de concentração:	Psicologia	
Atores investigados:	Mães (90) e educadoras (21 educadoras de infância e 69 auxiliares de educação).	
Campo de Pesquisa:	Creche	
Objetivos:	Contribuir com estudos sobre a transição do bebê da família à creche a partir de percepções de mães e educadoras, especialmente seu enfoque recaí sobre o estado emocional do bebê e a frequência da comunicação entre profissionais da creche e famílias no primeiro mês de frequência do bebê na creche.	
Justificativa:	O estudo se justifica a partir de discussão teórica sobre o bem-estar do bebê no período de transição do lar à creche e a sua qualidade (no que compreende a segurança, o desenvolvimento integral do bebê e a sensibilidade às necessidades das famílias); e a consideração da comunicação entre famílias-profissionais da creche como um aspecto a ser considerado nessa transição. Além disso, o artigo é recorte de uma pesquisa de mestrado em psicologia e faz parte do projeto intitulado "Transição dos bebés para a creche: Comunicação família-creche, qualidade dos contextos e adaptação do bebé".	
Metodologia:	Na coleta de dados foram utilizados questionários, o qual denomina-se de QEC-Questionário de Experiência na Creche (versão portuguesa traduzida e adaptada com perguntas abertas semiabertas e escalas de likert), direcionado tanto para as mães quanto para as educadoras com o preenchimento da primeira semana (S1) e das semanas subsequentes, no caso a quarta semana (S4). A análise se centrou na análise fatorial exploratória.	
Autores(as) mais citados(as):	Bronfenbrenner (2005); Bronfenbrenner; Morris (2006); Oliveira-Formosinho (2007); Fuertes (2010); Portugal (1998); Coelho *et al*., (2005); Owen *et al*., (2000); Eichmann (2014);	
O que os interlocutores da pesquisa tinham a dizer sobre a temática abordada?	Os resultados da pesquisa mostram que as mães e as educadoras se mostraram muito positivas em relação ao estado emocional dos bebés na primeira e na quarta semana de frequência na creche; mais da metade das mães indicam que a adaptação da sua criança foi fácil ou muito fácil; indicam também alterações nas rotinas dos bebês; na quarta semana em comparação à primeira, as mães e educadoras afirmam uma percepção mais positiva em relação ao estado emocional dos bebês, indicando maior inserção da criança ao longo do tempo, destaca-se que as educadoras são mais positivas em relação às mães. No que diz respeito à comunicação família-creche há uma diminuição de comunicação na quarta semana se comparada com a primeira, segundo mães e educadoras, no entanto, as mães/educadoras que afirmam ter uma boa comunicação na primeira semana mantêm a afirmação na quarta semana. As compreensões de mães/profissionais revelaram que as crianças que passam menos tempo na creche na primeira semana apresentam um estado emocional mais adequado na quarta semana; a maioria das mães revelaram estarem satisfeitas com a forma que a creche geriu a transição, tanto no que diz respeito os cuidados de seus bebês como na relação com os profissionais.	
Perspectivas futuras:	Envolver nas pesquisas famílias com nível sociocultural mais diversificado assim como diferentes instituições infantis. Além disso, é citado como limitação do estudo os dados serem gerados a partir de percepções de mães/profissionais, sugerindo que outros também realizem observações em contexto, a exemplo, observar o estado emocional do bebê ao longo do dia, a manutenção de rotinas, as interações professor-criança e o asseguramento da comunicação creche-famílias (se o pai é encorajado a levar ao bebê na sala, se nesse momento é estabelecido comunicações e entre outros aspectos).	

APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZAÇÃO

A Subsecretaria de Gestão Pedagógica, sob a responsabilidade da subsecretaria Maria Vilma da Silva, atendendo ao pedido da doutoranda, Keity Elen da Silva Melo, discente do curso de doutorado em educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), autoriza que a mesma realize a pesquisa, intitulada "**A RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA(S): um estudo de caso envolvendo um grupo de crianças de 2 anos**, a qual pretende investigar como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias ao compartilharem a educação e o cuidado de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um CMEI em período integral.

Outrossim, essa secretaria solicita que após a realização da pesquisa os resultados sejam socializados com os professores e profissionais da rede de educação bem como as famílias informantes da pesquisa, além de outros segmentos que estejam intimamente ligados à educação infantil da rede municipal de educação de Maceió/AL.

Maceió, 10 de janeiro de 2024.

Maria Vilma da Silva
Subsecretaria de Gestão Pedagógica
Port. n° 4241/2023

APÊNDICE J - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome da instituição: _____
Localização (detalhar a comunidade e o seu entorno):
_____
_____
_____

Número total de crianças atendidas: _____

Parte I

1. Breve histórico sobre a unidade de educação infantil (como seu deu a criação da instituição, quando foi criada, ano de início das atividades, origem do nome da instituição, etc.).

_____
_____
_____
_____
_____

2. Tipos de oferta:

( ) creche
( ) pré-escola
( ) Creche e pré-escola
( ) Outros: _____

3. Capacidade de atendimento da unidade de educação infantil e o número de crianças matriculadas, segundo a idade das crianças/grupo a que pertence:

Faixa etária	**Total de crianças atendidas**	**Nomenclatura do grupo de criança**
Até 1 ano		
2 anos		
3 anos		
4 anos		
5 anos		
6 anos		
TOTAL		

4. Como é composta a equipe administrativa da instituição?

_____

_____

5. Horário de funcionamento da instituição?

_____

_____

6. Existe tempo de tolerância (atraso) para a entrada das crianças? Quanto tempo, caso exista?

_____

_____

7. Como funciona o processo de matrícula das crianças no CMEI?

_____

_____

_____

_____

8. Quais são as regras explícitas do CMEI? E como elas chegam às famílias?

_____

_____

_____

9. Sabendo-se do repasse de recursos financeiros conforme a matrícula de crianças, em jornada parcial ou integral. Como acontece arranjos internos no CMEI na opção de escolha das famílias pela frequência do(a) filho(a) em horário parcial nas turmas que funcionam em período ampliado? Existe flexibilidade?

_____

_____

_____

10. Sobre o controle/acompanhamento da frequência das crianças pelo CMEI?

I. Como acontece esse controle e acompanhamento? E no caso da infrequência, quais as medidas adotas pelo CMEI?

II. Motivos da infrequência?

_____

_____

_____

11. Sobre a chegada e a saída das crianças do CMEI:

I. Como as crianças chegam à instituição educativa (a pé, transporte)?

II. No caso do transporte oferecido pela secretaria de educação (qual a estimativa de crianças que utilizam o transporte? como acontece a distribuição das vagas? como ocorre o deslocamento das crianças de Casa até o CMEI e do CMEI para Casa? existe acordos/regras com os pais para o acesso e a continuidade da vaga na Van?):

III. Existe controle na entrega das crianças aos familiares ou responsáveis no momento da saída do CMEI? Como a escola lida com isso?

_____

_____

_____

_____

_____

12. A escola tem parcerias com outros serviços públicos ou instituição privadas:

I. para assuntos relacionados à saúde (de onde vêm a iniciativa? há convênio? é algo pontual ou tem continuidade?)?

II. para assuntos relacionados à cultura (de onde vêm a iniciativa? há convênio? é algo pontual ou tem continuidade?)?

III. parcerias de outra natureza – listar (de onde vêm a iniciativa? há convênio? é algo pontual ou tem continuidade?)?

_____

_____

_____

_____

_____

13. Que tipos de ações promovidas pelo CMEI que envolvem as famílias?

I. reunião de pais (periodicidade? nas reuniões gerais como são escolhidos os tópicos discutidos? e nas reuniões por grupos de crianças, quais as orientações compartilhadas com os professores)?

II. eventos (quais os eventos promovidos? como são organizados? como as famílias participam?)?

III. conselho (como funciona o conselho? o que é discutido? como as famílias participam? quais as atividades são desenvolvidas?)?

IV. outras atividades (listar):

14. Como é a relação entre o CMEI e a comunidade?

15. Caracterização do espaço/infraestrutura da instituição educativa (fotografar):

Parte II

1. Número de crianças que frequentam a turma investigada (nome, idade dia/mês/ano, quais já frequentavam em anos anteriores a instituição ou outra instituição)?

2. Caracterização do espaço da turma de criança (espaço e materiais - fotografar):

3. Profissionais que trabalham diretamente com as crianças no período da manhã e da tarde (função e escolaridade):

4. Organização da jornada das crianças na instituição educativa:

APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO PERFIL – FAMÍLIAS

Nome: _____
Idade: _____ Grau de parentesco com a criança: _____
Bairro em que reside: _____

1. Estado civil?
( ) Solteiro(a)
( ) Casado(a)
( ) Divorciado(a)
( ) Outro. Especificar: _____

2. Nível de escolaridade?

a) Mãe

( ) Ensino Fundamental (anos iniciais)
( ) Ensino Fundamental (anos finais)
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Superior
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Outro: _____

a) Pai

( ) Ensino Fundamental (anos iniciais)
( ) Ensino Fundamental (anos finais)
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Superior
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Outro: _____

3. Como é constituído o grupo familiar:

---

4. Quem trabalha no grupo familiar, pai e/ou mãe? E qual a ocupação profissional?

_____

5. Renda mensal do grupo familiar:
( ) Até 1 salário mínimo (até R$ 1.412,00).
( ) De 1 a 3 salários mínimos (De R$ 1.412,00 a R$ 4.236,00).
( ) De 3 a 6 salários mínimos (De 4.236,00 a R$ 8.472,00).
( ) Nenhuma renda.

6. Situação de moradia:
   ( ) Alugada ( ) Cedida ( ) Própria ( ) Outro, especificar: _____

7. É beneficiário(a) do programa Bolsa Família do governo federal?

   _____

8. Sua criança utiliza o transporte escolar?
   ( ) Sim ( ) Não

9. Número de filhos(as) e idade?

   _____

10. Quantos filhos(as) frequentam a instituição de educação infantil?

    _____

APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

Nome: _____

Nome da criança que é responsável: _____

1. O que motivou a matricular a sua criança no CMEI e o que o CMEI representa na vida da família?

2. Após a entrada da criança no CMEI, ocorreu alguma mudança na vida da família? E na criança, você percebeu alguma mudança?

3. O que você mais gosta do CMEI? E há algo que você não gosta?

4. E o(a) seu filho(a), o que mais gosta no CMEI?

5. Caso não utilize o transporte escolar, como a sua criança chega à instituição? E quem leva e quem busca a criança? Como é a chegada da criança no CMEI? Você leva a criança até a sala? Quem a recebe? E como vocês são recebidos e como gostaria que fosse?

6. Você conhece o espaço do CMEI e a sala que a sua criança frequenta?

7. Você conhece o que as crianças fazem no CMEI?

8. Você conhece as professoras e as auxiliares que atuam junto ao grupo de crianças que seu filho(a) frequenta?

9. Comente como é a sua relação com os profissionais do CMEI? Qual a frequência de contato com esses profissionais? E quando você precisa de alguma informação, a quem recorre?

8. Qual o principal meio de comunicação entre o CMEI/professoras e você? E quais são os principais assuntos tratados e informados?

9. Você gostaria que o CMEI/professoras utilizasse outros tipos de meios e estratégias para se comunicar com os pais?

10. Sobre os horários estabelecidos pelo CMEI de entrada/saída, é bom para a família?

11. No caso de situações de doença das crianças (gripe, piolhos), uma das orientações do CMEI é que as crianças fiquem em casa. Comente sobre esse assunto.

12. A sua criança costuma ir sempre para o CMEI (da segunda-feira a sexta-feira)? E em que situação a sua criança falta?

13. O que você acha da alimentação oferecida no CMEI?

14. Como ocorreu o período de adaptação da sua criança no CMEI? E como foi esse período para você e para a sua criança.

15. A sua criança tirou as fraldas esse ano? Como foi esse processo?

16. Que tipo de atividade promovida pela unidade de educação infantil você é convidado(a) para participar? De quais você participa? Você tem dificuldades para participar?

17. O que acha desses eventos/momentos:
I) Reunião de pais?
II) Festividades?
III) Reuniões do conselho (conhece?)?
IV) Projeto de leitura (os livros enviados para casa, como estão sendo usados?)?

18. Para os pais com filhos(as) que usam o transporte - Van Escolar:

a) Quem deixa e quem busca a criança no ponto estabelecido da Van Escolar?
b) No período de adaptação da criança no CMEI, a criança utilizou a Van Escolar para chegar ao CMEI? Qual a reação da criança no momento de despedida e deslocamento para o CMEI de Van?
c) Como são repassadas as informações sobre esse transporte? Há regras para a sua utilização? Quando precisa tirar dúvidas sobre esse transporte, a quem recorre?

19. Você está ciente que esse ano termina o período integral e que no próximo ano a criança passará a frequentar o período parcial no CMEI? O que isso significa para a família? Haverá alguma mudança na vida e organização da família?

20. Você gostaria de comentar algo que não foi falado?

APÊNDICE M - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA – PROFISSIONAIS DO CMEI

Prezada/o,

Convidamos você para participar da pesquisa "**A RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA(S): um estudo de caso envolvendo um grupo de crianças de 2 anos**", que tem como pesquisadora, Keity Elen da Silva Melo, e orientadora, a professora Dra. Lenira Haddad, ambas responsáveis por sua execução. O estudo diz respeito a uma tese de doutorado que se encontra em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), e seu objetivo consiste em compreender como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias no compartilhamento da educação e cuidado de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em período integral.

Sua participação mais direta na pesquisa consiste no preenchimento de um questionário perfil, que tem como intento identificar o perfil dos participantes da pesquisa (no que se refere idade, ocupação profissional, nível de escolaridade e outros); e em uma sessão de grupo focal, constituído por profissionais do CMEI que atuam diretamente com as famílias das crianças da turma investigada (professor(a), coordenador(a), diretor(a), vice-diretor(a) e auxiliar de sala). Além disso, contamos com a sua disponibilidade ao longo do desenvolvimento da pesquisa em campo, no auxílio de informações, na aproximação/apresentação das famílias e em dúvidas, caso venham a ocorrer. Sinalizamos que todas essas informações serão usadas apenas no âmbito da pesquisa e os nomes das pessoas participantes não serão divulgados. Ao término do estudo, todos serão comunicados sobre a divulgação dos resultados.

Certos de sua colaboração, agradecemos desde já a sua participação.

Maceió/AL, _____ de _____ 2024.

Keity Elen da Silva Melo
Lenira Haddad

APÊNDICE N - QUESTIONÁRIO PERFIL – PROFISSIONAIS DO CMEI[40]

1. Nome:_____
2. Idade:_____
3. Ocupação profissional atual: _____

4.Estado civil?
( ) Solteiro (a)
( ) Casado (a)
( ) Divorciado (a)
( ) Outro. Especificar: _____

5.Tem filhos?
_____
6.Nível de escolaridade?
( ) Ensino Fundamental (1ª à 4ª série)
( ) Ensino Fundamental (5ª à 8ª série)
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Superior
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Outro. Especificar: _____

7.Formação inicial?_____

8.Caso tenha especialização e/ou pós-graduação, qual a área? _____
_____

9.Em que ano começou a trabalhar na área da educação infantil? Comente sobre sua trajetória profissional (sempre atuou na educação infantil? Em quais turmas? Cargos ocupados?).
_____
_____
_____
_____

10. Qual é a sua situação profissional atual na educação infantil:
( ) Contratado (a) ( ) Efetivo (a)
( ) Outro. Especificar: _____

[40] Instrumento adaptado. Algumas informações contidas nesse questionário foram retiradas dos instrumentos construídos no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH), em conjunto com integrantes do Projeto, "A criança, a cidade e o patrimônio: diálogos com os saberes e fazeres da comunidade penedense e eborense".

APÊNDICE O - ROTEIRO DO DESENVOLVIMENTO DO GRUPO FOCAL

- Apresentação da equipe de condução do grupo focal. Comentários sobre a organização da reunião, estruturada em quatro temáticas de discussão, elegidas a partir da observação do cotidiano do CMEI, e destaque para o tempo previsto de sua duração da reunião.

- Primeira temática: acolhida e despedida das crianças no CMEI. Para estimular essa discussão utilizamos cenas de dois filmes que retratam o momento da entrada e saída de crianças em duas instituições de educação infantil distintas: uma em Arhus, Dinamarca, (Haddad; Jensen, 2016) e a outra em Maceió, Alagoas, Brasil (Haddad, 2017). Cabe informar que esses filmes foram produzidos no contexto da pesquisa "Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação" (Haddad, 2019, 2020), que utiliza o método *Sophos*[41] que combina a exibição de filmes de realidades contrastantes sobre a prática pedagógica e sua discussão em grupos focais. As imagens abaixo ilustram o momento da entrada das crianças nas duas instituições.

Imagem 15 – Momento da acolhida no filme dinamarquês

Fonte: Haddad; Jensen, 2016

[41] Acrônimo para *Second Order Phenomenological Observation Scheme* – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem.

Imagem 16 – Momento da acolhida no filme brasileiro

Fonte: Haddad, 2017

- Segunda temática: comunicação. Para a discussão dessa temática, discorremos sobre a observação de práticas experienciadas no CMEI, ressaltando suas potencialidades, como também apresentemos exemplos da comunicação entre profissionais e famílias em relação ao desfralde e a alimentação das crianças. Diante dessas situações, pedimos explicações sobre como os pais têm acesso a essas informações e como eles conseguem ter conhecimento sobre esses assuntos vividos pelas crianças diariamente no CMEI.
- Terceira temática: o transporte escola (a van). Convidamos as profissionais a refletirem sobre como se estabelecem a relação, a aproximação, o contato e a escuta com as famílias das crianças que usam o transporte escolar, em comparação com aquelas que não o utilizam.
- Quarta temática: o não atendimento das crianças (interrupção das atividades das crianças no CMEI por um período ou os dois períodos, manhã e tarde). Em virtude de diferentes intercorrências observadas, como por exemplo: a mudança de professora e a contratação de uma nova professora; substituição da professora devido à licença saúde; ponto facultativo dado pela gestão municipal; a interrupção da van, em virtude da falta de pagamento da prefeitura; e cena de criança que volta para casa devido o avançar do horário estabelecido para a entrada. Diante disso, questionamos do ponto de vista das famílias e das crianças, quais as implicações da interrupção das atividades.
- Perto do fim do grupo, solicitamos para as participantes que fizessem suas considerações finais, retomassem questões que não ficaram esclarecidas, caso julgassem pertinente ou comentassem algo que não foi comentado dentro das temáticas abordadas. Além disso, solicitamos para que as profissionais trouxessem situações ideais ou encaminhamentos possíveis que achavam importantes para as situações abordadas na reunião.

APÊNDICE P

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

PARA AS FAMÍLIAS DO GRUPO DE CRIANÇAS

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa, **"A RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA(S): um estudo de caso envolvendo um grupo de crianças de 2 anos"**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora, Keity Elen da Silva Melo, e sua orientadora, a professora Dra. Lenira Haddad, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - Campus A. C. Simões.

A seguir, segue informações do projeto de pesquisa e sobre a sua participação:

- Busca-se com este projeto de pesquisa compreender como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias no compartilhamento da educação e cuidado de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em período integral na cidade de Maceió, Alagoas.

- A importância do estudo reside em dar visibilidade as suas compreensões sobre como ocorre a relação entre você e a instituição de educação infantil ao compartilharem a educação e o cuidado de sua criança, que tem como frequência no CMEI a jornada de tempo período integral, bem como visibilizar as compreensões dos profissionais do CMEI que lidam diretamente com as crianças (professor(a), coordenador(a), diretor(a), vice-diretor(a) e auxiliar de sala).

- Os resultados que se deseja alcançar com esse estudo são os seguintes: retratar uma realidade investigada, escutar e valorizar as compreensões dos participantes da pesquisa (profissionais do CMEI e famílias) sobre como ocorre o compartilhamento da educação e cuidado do grupo de crianças de 2 anos. Além disso, compreender essa relação a partir dos documentos que orientam o trabalho pedagógico dos profissionais do CMEI e através de observações da dinâmica do seu cotidiano (como nos momentos de acolhida e regresso das crianças e suas famílias do CMEI, em eventos que tenha a sua participação e outros).

- A coleta de dados começará em março de 2024 e terminará em dezembro de 2024.

- O estudo em campo compreende os seguintes momentos: caracterização do CMEI que seu filho(a) frequenta; observação do cotidiano da turma de crianças; aplicação de questionário perfil; entrevista com as famílias do grupo de crianças; e realização de um grupo focal constituídos por profissionais do CMEI.

- A sua participação no estudo envolverá: o preenchimento de um questionário perfil, que tem como intento identificar as características dos participantes da pesquisa (no que diz respeito idade, escolaridade, ocupação profissional e outros) e na concessão de uma entrevista que será gravada, e composta por questões que abordam perguntas sobre a sua relação com os profissionais da escola (como vocês compartilham informações sobre seu filho(a) e outros). Importa mencionar, ainda, que a gravação da entrevista (gravação de voz), ocorrerá apenas para fins de análises do estudo, sem qualquer tipo de divulgação desse material.

- Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário perfil e a entrevista (que terá gravação de voz). Para mitigar esses riscos e incômodos, nos comprometemos a organizar um espaço agradável, respeitoso e confortável. Destacamos, ainda, que a entrevista acontecerá em horário escolhido por você. Além disso, pontuamos que o sigilo de dados, informações e identidade dos participantes da pesquisa e do CMEI, serão assegurados, fazendo uso na pesquisa de nomes fictícios. Caso os incômodos e riscos sejam inevitáveis, o participante da pesquisa será encaminhado para serviço de atendimento psicológico, serviço este que ocorrerá às expensas da pesquisadora.

- Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: que em futuro próximo os resultados da pesquisa sejam utilizados como reflexão/sensibilização para os profissionais da rede pública de educação de Maceió/AL, no que toca suas práticas e o tema, o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre instituição de educação infantil e famílias. Espera-se, ainda, que os resultados sejam utilizados na formação continuada dos professores da rede, a fim de provocar confrontamentos e reflexões acerca de suas próprias práticas. Além disso, tais dados poderão ser usados como fonte de informação para o debate na comunidade acadêmica dedicada a temática.

- Durante a pesquisa, os dados coletados serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade dos participantes em sigilo.

- Você poderá contar com a seguinte assistência: ser informado(a) sobre todas as informações necessárias quanto aos procedimentos da realização desta pesquisa: questionário perfil, entrevista, caracterização do CMEI e a realização e gravação de imagem e voz de um grupo de discussão. Sendo responsáveis pelas informações, as pesquisadoras, Keity Melo e Lenira Haddad.

- Você será informado do resultado do projeto, e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo. Nos comprometemos com a divulgação dos resultados obtidos nessa pesquisa. Os resultados parciais, por exemplo, serão apresentados em dia combinado no CMEI, e com o término da pesquisa, os resultados serão comunicados para todos os participantes, em seminário a ser realizado na instituição educativa. No final do estudo uma cópia da tese de doutorado será disponibilizada de forma impressa no CMEI.

- A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade da participação do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Você deverá ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a sua participação nesse estudo, sendo garantida a existência de recursos.

- Você será indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.

- Em caso de dúvidas, você pode procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, no CMEI e/ou por meio do endereço: Rua Elias Ramos de Araújo, n° 96, bairro: Cruz das Almas, Cidade/CEP: Maceió, Alagoas/CEP: 57038-280. Telefone: (87) xxxx-xxxx, E-mail: keityemelo@gmail.com.

- Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos desta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas. O Comitê de Ética em

Pesquisa da UFAL é formado por um grupo de pessoas que se dedicam a revisão ética inicial e continuada de pesquisas que envolvam seres humanos, com o objetivo de assegurar e proteger os direitos dos participantes da pesquisa, conforme as diretrizes éticas brasileiras da pesquisa científica (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16 e complementares). O Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, fica situado no Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), andar térreo, Campus A. C. Simões - Cidade Universitária. Endereço: Avenida Lourival de Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, *Maceió – Alagoas,* CEP: 57.072-. 970. Telefone: (82) 3214-1041. Horário de atendimento: 9:00h às 13:00h/14:00h às 18:00h. E-mail: cep@ufal.br.

- Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Quanto à AUTORIZAÇÃO DA GRAVAÇÃO DE VOZ, assinale se autoriza ou não a sua gravação.

( ) "Sim, autorizo a gravação da minha voz".
( ) "Não, não autorizo a gravação da minha voz".

Finalmente, eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maceió/AL, _____ de _____ de 2024.

_____
Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário da pesquisa ou representante legal (rubricar as demais folhas).

_____
Keity Elen da Silva Melo (assinar e rubricar as demais folhar)
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE Q

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS)

PARA OS PROFISSIONAIS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa, **"A RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA(S): um estudo de caso envolvendo um grupo de crianças de 2 anos"**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora, Keity Elen da Silva Melo, e sua orientadora, a professora Dra. Lenira Haddad, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - Campus A. C. Simões.

A seguir, segue informações do projeto de pesquisa e sobre a sua participação:

- Busca-se com este projeto de pesquisa compreender como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias no compartilhamento da educação e cuidado de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em período integral na cidade de Maceió, Alagoas.

- A importância do estudo reside em dar visibilidade as compreensões sobre como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias no compartilhamento da educação e o cuidado de um grupo de crianças de 2 anos, pela lente do olhar dos profissionais do CMEI e das famílias das crianças e de observações do seu cotidiano.

- Os resultados que se deseja alcançar com esse estudo são os seguintes: retratar uma realidade investigada, escutar e valorizar as compreensões dos participantes da pesquisa (profissionais do CMEI e famílias) sobre como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias. Além disso, compreender essa relação a partir dos documentos que orientam o trabalho pedagógico do CMEI e através de observações da dinâmica do seu cotidiano. De modo que esses resultados cheguem às instâncias públicas e outros espaços envolvidos com a temática em estudo provocando sensibilização e reflexão.

- A coleta de dados começará em março de 2024 e terminará em dezembro de 2024.

- O estudo em campo compreende os seguintes momentos: caracterização do CMEI campo de pesquisa; observação participante da dinâmica do cotidiano do grupo de crianças investigado; aplicação de questionário perfil; entrevista com as famílias do grupo de crianças; e realização de um grupo focal constituídos por profissionais do CMEI.

- A sua participação no estudo envolverá: no auxílio da pesquisadora durante os momentos de observação e caracterização do CMEI; preenchimento do questionário perfil, que tem como intento identificar as características dos participantes da pesquisa (como idade, nível de escolaridade, formação inicial e outros); e na sessão videogravada de um grupo focal formado por profissionais do CMEI que lidam diretamente com o grupo de crianças (professor(a), diretor(a), vice-diretor(a), coordenador pedagógico e auxiliar de sala), cujo objetivo é compreender percepções e expectativas acerca da participação das famílias na unidade educativa e as relações com elas empreendidas. Vale mencionar que a sessão videogravada do grupo focal, envolverá a

gravação de imagem e voz, e será utilizada apenas para análises e degravações da pesquisa, sem qualquer tipo de divulgação desse material.

- Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: desconforto ou incômodo com a presença da pesquisadora no CMEI nos momentos da observação participante e na caracterização do CMEI; cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário perfil; e constrangimento ou alterações de comportamento durante a sessão videogravada do grupo focal (gravação de imagem e voz). Para mitigar esses riscos e incômodos, nos comprometemos em organizar um espaço agradável, respeitoso e confortável. Destacamos, ainda, que o grupo focal acontecerá em horário escolhido por você. Além disso, durante a observação participante, nos comprometemos em ter atitudes acolhedoras, prestativas e disponíveis para a escuta. Importa sublinhar que o sigilo de dados, informações e identidade dos participantes da pesquisa e do CMEI, serão assegurados, fazendo uso na pesquisa de nomes fictícios. Caso os incômodos e riscos sejam inevitáveis, o participante da pesquisa será encaminhado para serviço de atendimento psicológico, serviço este que ocorrerá às expensas da pesquisadora.

- Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: que em futuro próximo os resultados dessa pesquisa sejam utilizados como reflexão/sensibilização para os profissionais da rede pública de educação de Maceió/AL, no que toca suas práticas e a temática, o compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre instituição de educação infantil e famílias. Espera-se, ainda, que os resultados sejam utilizados na formação continuada dos professores de educação infantil da rede, a fim de provocar confrontamentos e reflexões acerca de suas próprias práticas. Além disso, tais dados poderão ser usados como fonte de informação para o debate na comunidade acadêmica dedicada a temática.

- Durante a pesquisa, os dados coletados serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade dos participantes em sigilo.

- Você poderá contar com a seguinte assistência: ser informado(a) sobre todas as informações necessárias quanto aos procedimentos da realização da pesquisa: questionário perfil, entrevista, observação do cotidiano, caracterização da instituição e a realização e gravação de imagem e voz do grupo focal. Sendo responsáveis pelas informações, as pesquisadoras, Keity Melo e Lenira Haddad.

- Você será informado do resultado do projeto, e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo. Nos comprometemos com a divulgação dos resultados obtidos nessa pesquisa. Os resultados parciais, por exemplo, serão apresentados em dia combinado no CMEI, e com o término da pesquisa, os resultados serão comunicados para todos os participantes, em seminário a ser realizado na instituição educativa. No final do estudo uma cópia da tese de doutorado será disponibilizada de forma impressa no CMEI.

- A qualquer momento, você poderá recusar a continuidade da participação do estudo e, também, poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Você deverá ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a sua participação no estudo, sendo garantida a existência de recursos.

- Você será indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.

- Em caso de dúvidas, você pode procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, no CMEI e/ou por meio do endereço: Rua Elias Ramos de Araújo, n° 96, bairro: Cruz das Almas, Cidade/CEP: Maceió, Alagoas/CEP: 57038-280. Telefone: (87) XXXX-XXXX, E-mail: keityemelo@gmail.com.

- Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas. O Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL é formado por um grupo de pessoas que se dedicam a revisão ética inicial e continuada de pesquisas que envolvam seres humanos, com o objetivo de assegurar e proteger os direitos dos participantes da pesquisa, conforme as diretrizes éticas brasileiras da pesquisa científica (Res. CNS 466/12 e Res. CNS 510/16 e complementares). O Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, fica situado no Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), andar térreo, Campus A. C. Simões - Cidade Universitária. Endereço: Avenida Lourival de Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, *Maceió – Alagoas,* CEP: 57.072-. 970. Telefone: (82) 3214-1041. Horário de atendimento: 9:00h às 13:00h/14:00h às 18:00h. E-mail: cep@ufal.br.

- Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Quanto à AUTORIZAÇÃO DA GRAVAÇÃO DE IMAGEM, assinale se autoriza ou não a sua gravação.

( ) “Sim, autorizo a gravação da minha imagem”.
( ) “Não, não autorizo a gravação da minha imagem”.

Quanto à AUTORIZAÇÃO DA GRAVAÇÃO DE VOZ, assinale se autoriza ou não a sua gravação.

( ) “Sim, autorizo a gravação da minha voz”.
( ) “Não, não autorizo a gravação da minha voz”.

Finalmente, eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maceió/AL, _____ de _____ de 2024.

_____
Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário da pesquisa ou representante legal
(rubricar as demais folhas).

_____
Keity Elen da Silva Melo (assinar e rubricar as demais folhar)
Pesquisadora Responsável

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA(S): um estudo de caso envolvendo um grupo de crianças de 2 anos

Pesquisador: KEITY ELEN DA SILVA MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76997924.1.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.714.678

Apresentação do Projeto:

Projeto de doutorado em curso no PPGE/UFAL que tem por objetivo compreender como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias no compartilhamento da educação e cuidado de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em período integral.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias no compartilhamento da educação e cuidado de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil em período integral.

Objetivos Secundários:

Identificar e analisar por meio de uma revisão sistemática de literatura os estudos empíricos que abordam a relação instituições de educação infantil e famílias;

Identificar o lugar que as famílias ocupam nos documentos que orientam o trabalho pedagógico do CMEI;

Identificar e analisar as formas de interação entre profissionais do CMEI e as famílias das crianças da turma investigada;

Compreender as percepções e expectativas dos profissionais do CMEI sobre a participação das famílias e as relações com elas empreendidas;
Compreender as percepções e expectativas das famílias acerca de sua participação na unidade educativa e as relações com ela empreendida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como RISCOS elencou-se que: " Esta pesquisa pode apresentar INCÔMODOS E RISCOS à saúde física e/ou mental dos participantes, são exemplos: cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário perfil e a entrevista; desconforto ou incômodo com a presença da pesquisadora no CMEI nos momentos de observação participante e caracterização do CMEI; constrangimento ou alterações de comportamento durante a discussão do grupo focal, haja vista que essa técnica vai além de respostas vagas sobre determinadas questões, pois os integrantes dos grupos questionam uns aos outros, bem como se explicam uns aos outros, concordam e discordam sobre temas tratados (MORGAN, 1996). Além disso, a técnica de grupo focal será gravada por meio de áudio e vídeo, podendo gerar constrangimentos aos participantes da pesquisa.

Como BENEFÍCIOS, fora trazido o seguinte: "Os BENEFÍCIOS esperados com o projeto de pesquisa são: que em futuro próximo os resultados desta pesquisa sejam utilizados como reflexões/sensibilização para os profissionais da rede pública de educação de Maceió/AL, no que toca suas práticas e o tema do compartilhamento da educação e cuidado das crianças entre instituição de educação infantil e famílias. Espera-se, ainda, que os resultados sejam utilizados na formação continuada dos professores da rede, a fim de provoca confrontamentos e reflexões sobre suas próprias práticas pedagógicas, no que diz respeito o lugar que as famílias têm ocupado. Tais dados também poderão ser usados como fonte de informação para o debate na comunidade acadêmica dedicada a temática."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo se depreende do que consta no projeto, "a pesquisa se apoia na teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996, 2011), e estudos que tratam da temática relação entre instituições de educação infantil e famílias, como: Haddad (1987/1991/2016), Vitória (1999, 2017), Maistro (1999), Cruz (2001), Maranhão e Sarti (2007, 2008), Silva (2012, 2014), Monção (2015), Piffer (2017), Silva e Luz (2019), Spodek e Saracho (1998), Bonomi (1998), Emiliani e Molinari (1998). Esta pesquisa será realizada no Centro Municipal de Educação Infantil José Madltton Vitor da Silva, situado na cidade de Maceió/AL, mais especificamente, em uma turma de crianças de 2 anos, com

frequência em tempo integral. Participarão da pesquisa profissionais do CMEI, como professor(a) da turma de crianças, auxiliar de sala, diretor(a), vice-diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a), além das famílias das crianças da turma. Como questionamento, busca-se responder: como ocorre a relação instituição de educação infantil e famílias ao compartilharem a educação e o cuidado de um grupo de crianças de 2 anos que frequentam o CMEI em período integral? Em termos metodológicos, a pesquisa se orienta pelos princípios da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e caracteriza-se como um estudo de caso (YIN, 2015; BECKER, 1993), que consiste em uma investigação que busca desvelar um fenômeno em sua profundidade e em seu contexto de mundo real (YIN, 2015), a partir do uso de múltiplas fontes de informação. As fontes a serem utilizadas para as descobertas do caso, nesta pesquisa, são: entrevista semiestruturada, observação participante, grupo focal e análise documental. A análise dos dados se apoiará na análise por triangulação de métodos (MINAYO, 2005; GOMES et al.,2005; GOMES (2007).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram acostados, na presente submissão, os seguintes documentos:

1- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226713.pdf;

2-TCLEprofissionais_Resposta_.pdf;

3- TCLE_familias_Resposta_.pdf;

4- Carta_Resposta_.pdf;

5-Projetodetalhado_Resposta.pdf;

6- Cronograma_Resposta.pdf.

Recomendações:

Vide Campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PROJETO APROVADO.

Foi elencada, na apreciação anterior, uma série de óbices éticos, sendo todos sanados pela pesquisadora, conforme detalhado abaixo:

1- Em relação ao Documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO:

Ao final do documento, no campo "Outras informações, justificativas ou considerações a critério do pesquisador" fora trazido que ". Não haverá despesas com os sujeitos da pesquisa." Dessa forma, de início, esclarece-se que a expressão mais recomendável em termos éticos é

PARTICIPANTE DE PESQUISA e não SUJEITO DE PESQUISA, recomendando-se a substituição da mesma. Além disso, ficou pouco nítido o que a pesquisadora quis traduzir na sentença em comento, eis que se sabe que todo estudo pode acarretar despesa aos participantes, e se existir despesa, o mesmo terá direito ao ressarcimento, o qual é de responsabilidade do(a) pesquisador(a), nos exatos termos do que preceitua a Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.g. Assim, sugere-se à pesquisadora que exclua tal frase ou, se preferir manter, que reescreva de forma a explicitar que "em havendo despesas, as mesmas serão de responsabilidade da pesquisadora".
PENDÊNCIA ATENDIDA

2- Em relação ao CRONOGRAMA
Consta o início da coleta de dados acontecendo em fevereiro do ano em curso, prazo inexequível, haja vista a necessidade de aprovação prévia do projeto por parte deste CEP. Solicita-se a mudança da referida data, levando-se em consideração também a necessidade de se atentar para o tempo necessário à tramitação total do projeto neste Comitê, ressaltando-se, por oportuno, que as datas de coleta de dados constantes no TCLE, no projeto completo e nas informações básicas do projeto devem se adequar ao aqui mencionado, estando uniformizadas em todos os documentos;
PENDÊNCIA ATENDIDA;

3- Em relação aos TCLE'S:
a) Alterar, conforme mencionado acima no que se refere ao cronograma, a frase que enuncia "A coleta de dados começará em fevereiro de 2024 e terminará em dezembro de 2024", ressaltando-se, por oportuno, que este CEP não se responsabiliza por qualquer intervenção e/ou coleta de dados realizada sem sua anuência prévia;
PENDÊNCIA ATENDIDA

b) No detalhamento de como se dará a participação, há a afirmação de que "o segundo momento compreende uma sessão videogravada de grupo focal". Dessa forma, apesar da pesquisadora ter elaborado em documento avulso "Termo de Autorização de Imagem e Voz", esclarece-se que é necessário que essa situação conste expressamente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), inserindo-se opções excludentes. Por exemplo: ( ) ¿sim, autorizo a gravação da minha imagem¿ ou ( ) ¿não, não autorizo a gravação da minha

imagem¿). ( ) ¿sim, autorizo a gravação da minha voz¿ e ¿( ) não, não autorizo a gravação da minha voz¿). Fundamental ainda asseverar que a pesquisadora foi omissa no tocante a mencionar se as gravações servirão apenas para suas análises e degravações da pesquisa ou se serão, de alguma forma, haverá divulgação dessas imagens ou vozes. Nesse aspecto, solicita-se informações mais amplas da pesquisadora, ao tempo em que já antecipa que, em havendo previsão de divulgação dessas imagens e vozes, o TCLE deve trazer expressamente a possibilidade e, por se tratar de direitos imateriais, ser feita a inclusão de opções excludentes, a saber: ( ) ¿sim, autorizo a divulgação da minha imagem¿ ou ( ) ¿não, não autorizo a divulgação da minha imagem¿). ( ) ¿sim, autorizo a divulgação da minha voz¿ e ¿( ) não, não autorizo a divulgação da minha voz¿);
PENDÊNCIA ATENDIDA

c) Consta no documento os possíveis riscos, a saber: "cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário perfil e a entrevista (que terá gravação de voz); e constrangimento ou alterações de comportamento durante a sessão videogravada do grupo focal (gravação de imagem e voz)." Como forma de minimizar tais riscos a pesquisadora declina que "nos comprometemos em organizar um espaço agradável, respeitoso e confortável.
Destacamos, ainda, que a entrevista e a sessão de grupo focal acontecerá em horário escolhido por você[...] Caso os incômodos e riscos sejam inevitáveis, o participante da pesquisa será encaminhado para o serviço de atendimento psicológico mais próximo de sua
residência." Aqui se percebe, de forma inequívoca, uma transferência de responsabilidade da pesquisadora para participantes de pesquisa, o que é inaceitável. Nesse sentido e em consonância com o preconizado na Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3), ao estabelecer que ¿os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito a indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa¿, SOLICITA-SE a REESCRITA da frase, fazendo constar que "Caso os incômodos e riscos sejam inevitáveis, o participante da pesquisa será encaminhado para serviço de atendimento psicológico, serviço este que correrá às expensas da pesquisadora."
PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:
Lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).KEITY ELEN DA SILVA MELO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226713.pdf	08/03/2024 16:35:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofissionais_Resposta_.pdf	08/03/2024 16:28:33	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_familias_Resposta_.pdf	08/03/2024 16:27:29	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Continuação do Parecer: 6.714.678

Ausência	TCLE_familias_Resposta_.pdf	08/03/2024 16:27:29	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_.pdf	08/03/2024 16:25:22	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado_Resposta.pdf	08/03/2024 16:24:16	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Cronograma	Cronograma_Resposta.pdf	08/03/2024 11:08:42	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	11/01/2024 16:34:20	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_familias.pdf	07/12/2023 17:24:53	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Convite_profissionais_CMEI.pdf	07/12/2023 17:19:59	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	caracterizacao_da_instituicao_.pdf	07/12/2023 17:14:39	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	TERMO_autorizacao_garavacao_voz_entrevista.pdf	07/12/2023 16:12:23	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_imagem_voz_Grupo Focal.pdf	06/12/2023 23:10:29	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_infraestrutura.pdf	04/12/2023 22:54:30	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaa_de_rosto.pdf	04/12/2023 22:50:45	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Convite_familias.pdf	03/12/2023 16:57:16	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	QUESTIONaRIO_PERFIL_profissionais doCMEI.pdf	03/12/2023 14:45:27	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	QUESTIONaRIO_PERFIL_familias.pdf	03/12/2023 14:42:57	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Outros	Declaracao_de_Publicizacao_dos_Resultados.pdf	03/12/2023 12:35:19	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadores_assinado.pdf	03/12/2023 12:34:26	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito
Orçamento	Orcamento_financeiro.pdf	02/12/2023 22:27:33	KEITY ELEN DA SILVA MELO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444,térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Continuação do Parecer: 6.714.678

MACEIO, 20 de Março de 2024

Assinado por:
Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444,térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br