

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BLENDALUIZE CHOR RODRIGUES

A CAIXA PRETA AINDA NÃO FOI ABERTA:
Uma revisão da literatura sobre a relação família-escola na educação infantil

Rio de Janeiro
Julho de 2018

BLENDA LUIZE CHOR RODRIGUES

A CAIXA PRETA AINDA NÃO FOI ABERTA:

Uma revisão da literatura sobre a relação família-escola na educação infantil

Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Comes Muanis

Rio de Janeiro
Julho de 2018

BLENDA LUIZE CHOR RODRIGUES

A CAIXA PRETA AINDA NÃO FOI ABERTA:

Uma revisão da literatura sobre a relação família-escola na educação infantil

Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 5 de julho de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Comes Muanis

Prof.^a Dr.^a Mariane Campelo Koslinski

Prof.^a Dr.^a Eliana Maria Bahia Bhering

AGRADECIMENTOS

“Algumas palavras têm eco, outras não. As palavras que têm eco são palavras que precisam de outras palavras. O eco é o que lhes faz ter sentido. O eco não as deixa ocas. As pessoas são palavras que têm eco. Precisam umas das outras para ter significado.” (Blenda Luize, 2015).

Para as pessoas que são o meu eco, agradeço,

À minha mãe, Ana, que antes da concepção me recebeu com amor. Que conhece as minhas faces de organização e bagunça, de alegria e tristeza, de carinho e rispidez. Obrigada por simplesmente me amar. A gratidão de ter nascido do seu ventre será eterna.

Ao meu pai, Luiz, que escutou o sopro do meu nome e me ama “muito mais do que infinito”, apesar da distância. As lembranças da lua cheia, da velha infância, das cachoeiras congelantes e das inúmeras curvas nas estradas ao som de Santana são suas.

À minha querida avó Neide, que me criou junto aos meus pais. A você devo a força, a simplicidade e a perseverança. Não há abraço ou quiabo melhor do que o seu.

Ao meu querido avô Zé, de quem eu ainda escuto chamar “Querida!”, e logo sinto a sua mão afagar a ponta do meu nariz. Comer melancia passou a ser uma lembrança de você. Enquanto eu estiver viva, você viverá comigo, dentro de mim. Saudades eternas.

Ao meu carismático avô Guilherme, o imigrante que me ensina a superar e ser doce.

Aos meus tios Antônio e Andrea. Meu bálsamo, meu sorriso, meu arrepio. Belo Horizonte nunca será sem vocês. Sou grata pelo carinho que flui entre nós.

À Eleonora, a irmã que o universo me deu. Sou grata por tudo o que temos de (in)comum. Do samba ao heavy metal. Dos olhos míopes às alergias.

Ao Fred, o homem moreno do beijo macio e dos olhos gigantes. Quantos momentos. Quanto movimento. Sou grata pela nossa experiência de amor e cumplicidade. Por entender os meus defeitos. Por me escutar. Pelas suas palavras, que emanam crescimento. Pela sua sinceridade. Por você. Por nós.

À minha tia Lilia, que nos últimos meses tem me ensinado sobre complacência e serenidade.

À Luiza, a primeira e querida amiga que encontrei na faculdade. Agradeço por aquela fila na xerox do Itamar, que nos deu o tempo suficiente para termos o primeiro encontro. Depois dali, as inúmeras conversas nas janelas da sala 207 do palácio – ou no telhado. A

cápsula do tempo que escrevemos no Rio Sul no intervalo entre as aulas. Os ensaios fotográficos. As viagens à Belo Horizonte. Os choros, os risos, os abraços, as brigas, as reconciliações. Sou grata por cada momento que vivemos juntas.

Ao Daniel, o bendito fruto entre as mulheres, futuro Ministro da Educação brasileira. Obrigada por ser uma inspiração de determinação e sensibilidade. A vida sonha em você, londrinense. Durma e vá além dela.

À Renata, amiga de terra, de viagem, de olhar. Amiga do azul, do sol, do mar. Amiga da praia, da cor, da mochila. Da Barra da Lagoa ao Cabo Polônio, parte dos meus momentos de felicidade estão guardados com você. Gratidão pelos seus conselhos e pelo nosso encontro. Vai ser farol no Palo Alto!

À Sônia, a ciclista visionária, que desperta a profundidade no ser humano e flutua, porque ela é leve. Aprendo sobre ser mulher e ser leve com você.

À Fernanda, pelas perspectivas do mundo astral. Pelos abraços longos e aconchegantes. Pela fala sempre afável e verdadeira. (E por ter aceitado ir naquela inesquecível noite de sábado à Selva).

Ao Fábio, o lúdico com quem aprendi a jogar.

À Bela, por dizer as coisas mais complexas da maneira mais simples e na hora certa. Por mostrar outras possibilidades no silêncio e na quietude da alma.

A todos os colegas da Faculdade de Educação. Pelo aprendizado de que a realidade é diversa e, infelizmente, desigual também.

À minhas terapeutas Shirley e Cândida, para quem revelo o meu lado mais sombrio. Sou grata por me ajudarem a encontrar o caminho do equilíbrio e do autoconhecimento.

À Maria, orientadora e amiga, pelo encontro especial de troca e sintonia. Por todas as críticas e incentivos. Por toda a emoção na nossa relação. Aprendo com você a perspicácia de olhar para o outro e enxergar a sua capacidade.

À Mariane, com quem tenho aprendido uma perspectiva nova e instigante. Obrigada por aceitar este convite.

À Eliana, pela descoberta da parceria nos trabalhos e os ensinamentos sobre a educação de crianças pequenas. Obrigada por aceitar este convite.

Aos professores da minha trajetória. Sem vocês não seria. Espero retribuir aos outros o que me foi dado.

Àqueles que foram meus alunos no Pré-vestibular Comunitário OPJ. Meninas e meninos, com vocês percebi a certeza da felicidade na docência.

RESUMO

O presente estudo, à luz do debate sobre a relação entre perfil socioeconômico familiar e desigualdades de oportunidades do campo da Sociologia da Educação, tem o objetivo de entender como a literatura da área de educação no Brasil vem abordando as relações entre família e escola no período da educação infantil. Foi realizada uma revisão no Portal de Periódicos da CAPES e no banco de dados do SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e, a partir das palavras-chave e dos critérios de inclusão e exclusão utilizados, obteve-se um conjunto de vinte e dois artigos. A análise destas publicações revelou que as divergências entre as concepções de educadores e responsáveis, assim como as mobilizações para envolver as famílias nas instituições de educação infantil, são os principais temas investigados. A pesquisa conclui que as investigações brasileiras na área de educação sobre a relação família-escola de educação infantil estão afastadas das análises sobre como o ambiente familiar e as formas de criação dos filhos na primeira infância podem significar desigualdades de oportunidades escolares.

Palavras-chave: família, educação infantil, desigualdade, revisão da literatura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: PRODUÇÕES EXCLUÍDAS-----	17
TABELA 1: HISTÓRICO DA BUSCA E SELEÇÃO NO BANCO DE DADOS DO SCIELO -----	16
TABELA 2: HISTÓRICO DA BUSCA E SELEÇÃO NO BANCO DE DADOS DO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES-----	16
TABELA 3: CLASSIFICAÇÃO E QUANTIDADE DE ARTIGOS SELECIONADOS POR PERIÓDICO-----	19
TABELA 4: QUANTIDADE DE ARTIGOS POR NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO DOS PERIÓDICOS-----	19
TABELA 5: QUANTIDADE POR ANO DE PUBLICAÇÃO-----	22
TABELA 6: QUANTIDADE DE INVESTIGAÇÕES POR REGIÃO-----	22
TABELA 7: QUANTIDADE DE INVESTIGAÇÕES REALIZADAS DIFERENCIADAS POR ATENDIMENTO-----	22

SUMÁRIO

RESUMO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. INTRODUÇÃO-----	1
2. O SURGIMENTO DA LINHA DE PESQUISA SOBRE FAMÍLIA-----	4
2.1 UM CAMPO AINDA POUCO EXPLORADO-----	10
3. METODOLOGIA E RESULTADOS DESCRITIVOS-----	14
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS-----	24
4.1 OS ESTUDOS TEÓRICOS-----	25
4.2 DA FAMÍLIA À ESCOLA-----	30
4.3 DA ESCOLA À FAMÍLIA-----	40
5. DISCUSSÃO-----	59
6. CONCLUSÃO E CONTRIBUIÇÕES-----	65
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	67

1. INTRODUÇÃO

A relação família e escola é um dos objetos de análise caro ao debate sobre as desigualdades de oportunidades no campo da Sociologia da Educação. Após os grandes surveys das décadas de sessenta (o relatório Coleman, nos EUA; o relatório Plowden, na Inglaterra, e a pesquisa do INED, na França), cujos resultados apontaram a inequívoca relação entre o nível socioeconômico familiar, o desempenho acadêmico e a trajetória escolar dos alunos, um longo período de pessimismo instaurou-se, no campo educacional, sob o lema “a escola não faz diferença” (BROOKE; SOARES, 2008). Na década seguinte, alguns expoentes da vertente reprodutivista buscaram interpretar os dados fornecidos pelos grandes surveys sob outro prisma. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron foram os mais relevantes ao atribuir à herança cultural familiar a chave da explicação para a reprodução social. No entanto, nas investigações destes autores “o funcionamento interno das famílias – em suas relações com a escola – ainda permanecia como uma caixa preta intocada” (NOGUEIRA, 2005, p. 567). A partir dos anos oitenta, as pesquisas de cunho antropológico ganham importância no campo por abordarem a relação entre estratificação social e desempenho acadêmico sob a perspectiva microsociológica: voltam-se para a análise, por um lado, das estratégias familiares nos processos de escolha, acesso e permanência nos sistemas de ensino, e, por outro, os processos e mecanismos de criação dos filhos que acabam por traduzir-se em vantagens escolares (GISSOT et al., 1994; KONH e SCHOOLER, 1983, LAHIRE, 1997; LAREAU, 1987).

No Brasil, os estudos sobre família passaram a se destacar nas investigações da Sociologia da Educação a partir da década de noventa. Os trabalhos elaborados neste período direcionam-se, principalmente, às análises dos processos de escolha dos estabelecimentos de ensino (ROSISTOLATO e PIRES DO PRADO, 2012 e 2013), à longevidade escolar de estudantes de camadas populares e a atuação de suas famílias sobre suas trajetórias (ZAGO, 2007; BRAGA VIANA, 2003; BAETA NEVES, 2013), ao prestígio escolar entre camadas populares (COSTA, 2008, COSTA e KOSLINSKI, 2006), entre outros. Estas produções, no entanto, vêm sendo realizadas nos níveis do ensino fundamental, médio e superior, momentos em que o desempenho escolar é formalizado por meio de avaliações e outros indicadores. Os resultados destas pesquisas desenham um cenário semelhante ao internacional no qual a estratificação social, o desempenho e a trajetória acadêmica mantêm relação com as formas de atuação e os mecanismos acionados pelas famílias em relação à escolarização dos filhos.

O segmento da educação infantil, apesar do crescimento das taxas de escolarização¹ registrado nos dados mais recentes do país, ainda está pouco presente no debate sobre as associações entre o pertencimento social das famílias, suas dinâmicas internas e a escola. De acordo com a Pnad/IBGE de 2017, 91,4% das crianças de cinco anos de idade frequentam a pré-escola, percentual que era inferior a 60% em 1997. Dentre as crianças de quatro anos, a frequência calculada no mesmo ano, de apenas 40%, chega hoje a 77,3%.

A Constituição de 1988 foi o primeiro documento legal a garantir o atendimento de crianças de zero a seis² anos em creches e pré-escolas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, anos mais tarde, a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. A publicação destes documentos buscou assegurar que a criança fosse tratada como um sujeito de direitos. O Plano Nacional de Educação (2001/2011) corroborou para a ampliação do atendimento na educação infantil ao prever que 80% das crianças de 4 a 5 anos estivessem matriculadas na educação infantil até 2011. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, torna mandatória a pré-escola, estendendo a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, indica que a universalização deste atendimento deve ser concluída progressivamente até 2016³. O Plano Nacional de Educação (2014/2024) reafirma este movimento com a primeira meta, cujo texto também prevê a universalização da pré-escola para o ano de 2016. Contudo, de acordo com os dados da Pnad/IBGE de 2017, o percentual de matrículas nesta etapa da educação infantil ainda é de 91,7%.

Devido à obrigatoriedade da escolarização nesta fase⁴, e à constatação de que as relações família-escola são fundamentais para analisar a correspondência entre estratificação social e desigualdades educacionais, torna-se indispensável “conhecer as relações entre família e escola estabelecidas cada vez mais cedo, bem como as congruências e descompassos destas duas instâncias de socialização” (CHAMBOREDON e PREVOT, 1973).

Segundo as revisões da literatura sobre o tema no Brasil, as produções sobre a relação família e escola na educação infantil se reduzem às percepções dos docentes deste segmento (TANCREDI e REALI, 2001; PINHEIRO, 1997), e não priorizam fatores socioculturais, tais

¹ Taxa de escolarização, de acordo com o IBGE, é a percentagem dos estudantes (de um grupo etário) em relação ao total de pessoas (do mesmo grupo etário).

² O texto constitucional previu o atendimento em creches e pré-escola para crianças de zero a seis anos. Porém, a modificação introduzida na LDB, em 2006, que antecipou a faixa etária do ensino fundamental para os seis anos, a educação infantil passou a contemplar as crianças entre zero e cinco e onze meses.

³ De acordo com o art. 6º da Emenda Constitucional 59/2009, “O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União” (BRASIL, 2009).

⁴ O atendimento em creche também vem aumentando, apesar da não obrigatoriedade. Segundo dados da Pnad/IBGE de 2017, a frequência de crianças de 0 a 3 anos chegou a 32,7%. A primeira meta do Plano Nacional de Educação (2014/2024) prevê que, no mínimo, 50% das crianças até três anos estejam matriculadas na creche até o final da vigência do PNE.

como raça, classe social, etnia e gênero (ROCHA, 1999). Tendo em vista que estes apontamentos são do final da década de noventa, o objetivo deste trabalho é realizar uma nova revisão para responder à pergunta: como a literatura da área de educação no Brasil vem abordando as relações entre família e escola no período da educação infantil?

Com respaldo nos estudos da Sociologia da Educação sobre família e escola, busca-se verificar se nas publicações encontradas: (1) o ambiente familiar e as interações de pais e filhos são objetos de investigação; (2) o debate sobre desigualdades de oportunidades tem sido tratado no âmbito da educação infantil.

O texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro discorre sobre o surgimento da linha de pesquisa sobre família na Sociologia da Educação, iniciada na constatação dos grandes surveys da década de sessenta sobre a relação entre estratificação social e desempenho acadêmico. Além disso, aponta a lacuna de estudos na área de educação que recolham dados empíricos sobre a relação família-escola ainda na primeira infância e estejam inseridos no debate sobre desigualdades. O segundo capítulo explica a metodologia utilizada para atender os objetivos deste trabalho. Apresenta as palavras-chave, as plataformas – o Portal de Periódicos da CAPES e o SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) – e os critérios de inclusão e exclusão utilizados, assim como a descrição dos resultados obtidos. O terceiro analisa as vinte e duas publicações selecionadas, de acordo com (1) os objetivos da investigação; (2) a fundamentação teórica na qual se respaldam; (3) a metodologia utilizada; e (4) os principais resultados encontrados. Na sequência, discute-se sobre o panorama desenhado pelos artigos encontrados: as principais características e fragilidades. Por fim, o quinto capítulo apresenta as conclusões obtidas neste trabalho e as contribuições para as futuras pesquisas.

2. O SURGIMENTO DA LINHA DE PESQUISA SOBRE FAMÍLIA

Uma das concepções fundantes da sociedade moderna é a ideia de que a origem social não deve determinar o caminho dos indivíduos, mas o mérito. Parsons (1959), com base neste preceito e influenciado pela corrente funcionalista durkheimiana, atribuía à escola o papel de diferenciar as crianças mediante critérios meritocráticos, e, dessa forma, distribuir os recursos humanos à estrutura ocupacional da sociedade. De acordo com ele, em uma sociedade moderna, a escola é a primeira instância a hierarquizar os indivíduos pelos fatores de performance – desempenho pessoal, esforço e talento independente da origem social – ao invés de fatores adscritos – origem familiar – como em uma sociedade tradicional. Acreditava-se, então, que sendo o elemento determinante das ocupações dos indivíduos na sociedade o seu próprio mérito, a igualdade de oportunidades e a mobilidade social estariam garantidas.

Os grandes surveys da década de sessenta, contudo, apontaram que o nível socioeconômico ainda era a principal explicação para o desempenho acadêmico dos alunos. Após a Segunda Guerra Mundial, os governos de potências ocidentais industrializadas como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, responsáveis pelo crescimento exponencial de seus sistemas de ensino⁵, encomendaram investigações de larga escala para (1) verificar se a escola cumpria o papel de promover mobilidade social e (2) informar políticas públicas voltadas à igualdade de oportunidades.

Nos EUA, a pesquisa coordenada pelo professor James Coleman – publicada no ano de 1966 com o título *Equality of Educational Opportunity* – comprovou que a principal explicação para a variação de desempenho⁶ acadêmico entre os alunos era o perfil socioeconômico de suas famílias. Este inesperado resultado negou a hipótese inicial do estudo de que o desempenho das crianças estaria associado às características do estabelecimento, aos recursos pedagógicos disponíveis e ao funcionamento da escola – e reforçou a ideia de que as escolas americanas “não faziam diferença” na distribuição de oportunidades iguais entre a população estudantil de diferentes perfis socioeconômicos.

O Relatório Plowden, desenvolvido por demanda do poder público inglês, concluiu que as atitudes dos pais em relação à escolarização de seus filhos, como expectativas, *literacy*

⁵ Os três mencionados países, no pós-guerra, adotaram uma forma de organização estatal, conhecida como *welfare state*, na qual o Estado se encarrega de elaborar e gerir políticas públicas direcionadas ao crescimento econômico e social.

⁶ Na pesquisa do professor James Coleman, a medida de desempenho foi gerada por 5 testes padronizados, entre eles, de leitura e matemática. No Relatório Plowden, esta medição foi obtida a partir da compreensão diante da leitura de um texto.

of home e o interesse dos pais no trabalho escolar, eram os fatores que mais explicavam a variação dos resultados escolares dos alunos. Outras variáveis, como as instalações da escola, possuíam efeitos menores no desempenho escolar.

Na França, a investigação longitudinal realizada entre 1962-1972 pelo INED (Institut National d'Études Démographiques) voltou-se ao desdobramento das características das populações escolares. A pesquisa acompanhou aproximadamente dezessete mil alunos durante dez anos, desde o término da 4ª série. Os dados coletados diziam respeito à origem social, sexo, idade, nível de desempenho, domicílio e às demandas dos pais dos estudantes. Além disso, também foi incluído um parecer dos professores. Dos resultados do estudo, três merecem destaque: (1) as crianças da zona urbana tendiam se manter no sistema escolar três vezes mais do que aquelas da zona rural; (2) os alunos considerados “bons” ou “excelentes” na 4ª série eram duas vezes mais numerosos entre os filhos de executivos de classe alta do que entre os filhos de operários; (3) os filhos de executivos de classe alta tinham cinco vezes mais chances de prosseguir para a 5ª série em um liceu do que os filhos de operários. Destes apontamentos, concluiu-se que as desigualdades de acesso são agravadas ao longo do percurso escolar, pois se transformam em desigualdades de sucesso (FORQUIN, 1995).

A constatação de que o desempenho escolar das crianças parecia ser explicado unicamente pelo perfil socioeconômico familiar gerou um longo período de pessimismo, no campo educacional, sob o lema “a escola não faz diferença” (BROOKE; SOARES, 2008).

As pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e na França detiveram-se nas variáveis estruturais⁷ das famílias, isto é, elementos como renda, nível de instrução e ocupação dos pais, número de filhos, entre outras. Mesmo que a investigação francesa e a inglesa tenham também averiguado variáveis “atitudinais” ou culturais dos pais, até esse momento, a variável “família” foi reduzida a pertencimento de classe (DURU-BELLAT e VAN ZANTEN, 1999).

Ainda assim, a tese por eles comprovada é talvez a mais duradoura no campo da Sociologia da Educação. Nas décadas seguintes – e até hoje – as pesquisas da área tentaram explicar como essa inequívoca associação entre o nível socioeconômico e o desempenho acadêmico se desenha. A família, desde então, tem sido um importante objeto de investigação na compreensão das assimetrias entre as crianças frente à escola.

Nos anos setenta, os dados publicados pelos grandes surveys, principalmente do INED, serviram à inauguração das teorias da reprodução (BAUDELLOT e ESTABLET, 1971).

⁷ Neste texto, utilizar-se-á o termo “variáveis estruturais” para fazer referência à renda, nível de instrução, ocupação dos pais, número de filhos, entre outros. Na literatura é comum que estas sejam denominadas “variáveis objetivas” (FORQUIN, 1995).

Na obra de Bourdieu e Passeron (1964; 1970), uma das principais da vertente culturalista da reprodução, a família é entendida como a transmissora de um capital cultural que garante aos seus “herdeiros” vantagens escolares que favorecem a manutenção do *status quo*. Segundo eles, determinadas famílias de classe alta transmitem um capital cujas características, legadas por processos inconscientes e semelhantes às demandas escolares, são mais rentáveis e resultam no sucesso acadêmico de seus filhos. Por isso, afirmam que a família e a escola são instituições de reprodução social e cultural.

Porém, essas investigações ainda permanecem no “nível do princípio” (TERRAIL, 1997) ⁸, pois as famílias não são interrogadas sobre aquilo que fazem tendo em vista o seu pertencimento de classe. Dessa forma, assim como nas análises de larga escala, os estudos de Bourdieu e Passeron (1964; 1970) eximiram-se de investigar os processos cotidianos das famílias que poderiam explicar a manutenção das desigualdades escolares. Isto as relegou à categoria de “mera correia de transmissão das diferentes classes sociais” (NOGUEIRA, 2005, p. 565).

Até então, as dinâmicas internas familiares permaneciam intocadas considerando que “as pesquisas sobre a questão focalizavam principalmente os *resultados* educacionais; pouca atenção era dada aos *processos* através dos quais esses padrões educacionais são criados e reproduzidos” (LAREAU, 1987, p. 73).

A partir da década de oitenta, os estudos no campo da Sociologia da Educação deslocam parte de seus esforços investigativos à esfera dos processos da realidade social. O olhar dos sociólogos para as pequenas unidades de análise (FORQUIN, 1995), como as práticas pedagógicas, as dinâmicas de sala de aula, o currículo e os funcionamentos internos das famílias, mostram a edificação de uma sociologia que se constrói nos cotidianos.

Neste período, o movimento mais geral das ciências sociais passa a acentuar a autonomia relativa dos sujeitos sobre suas ações, representações e valores, e a entender que a realidade social é um constante processo de construção destes atores sociais. A família, então, de mera transmissora das características de classe, passa a ser concebida como a manifestação de um projeto, principalmente atribuído aos filhos, e manifestado por determinadas estratégias.

As transformações nos sistemas de ensino, o maior nível de escolarização da população e o crescimento da disseminação dos discursos especializados sobre a educação de crianças e jovens são fatores que, segundo Nogueira (2005), vêm permitindo que os pais

⁸ Outros estudiosos também chamaram a atenção para isto: “a família está lá, seguramente, mas escondida sob outro nome: pertencimento de classe” (SINGLY, p. 153, 1996).

tomem conhecimento e posição diante das metodologias pedagógicas adotadas. A imbricação dessas duas instâncias de socialização se deve, por um lado, às ações escolares que cada vez mais envolvem as famílias no processo de desenvolvimento intelectual, corporal, emocional e moral dos alunos; e de outro, as reivindicações dos responsáveis sobre a escola, de ordem pedagógica e disciplinar.

A família passa a ser entendida como extensão do processo de ensino e aprendizagem, e, por isso, ganha importância na compreensão do êxito escolar. Dessa forma, as escolhas por elas realizadas, seus mecanismos e formas de comportamento cotidiano, bem como o uso que fazem do capital cultural⁹ tornaram-se estimados interesses de pesquisa.

À nova perspectiva da Sociologia da Educação sobre as relações entre família e escola, alinhou-se um caráter antropológico na tentativa de perscrutar os processos microssociais que compõem, nessa vertente, uma crítica à rigidez determinista entre desempenho e estratificação social apontada por Bourdieu e Passeron (1964; 1970). Lahire (1997), por exemplo, adentrou o cotidiano de 26 famílias francesas de camada popular para entender os casos “improváveis” de sucesso escolar. Foram selecionadas as famílias de crianças cujo resultado na avaliação nacional para a segunda série foi considerado insatisfatório, com média inferior a 4,5%, e satisfatório, com média acima de 6,0%, com o objetivo de

“[...] compreender como o capital cultural parental (ou de forma mais ampla, familiar) pode ser transmitido, ou, ao contrário, não consegue encontrar condições para ser transmitido; ou ainda, como na ausência de capital cultural existente, os conhecimentos escolares podem, apesar de tudo, ser apropriados pelas crianças.” (LAHIRE, p.15, 1997).

Dentre os achados do estudo, estão as vias pelas quais os indivíduos se apropriam deste capital transmitido no seio familiar e como dele fazem uso. Nesse sentido, as maneiras de se relacionar com os documentos e as formas de registro escrito são evidenciadas como indicadores que podem estar associados ao êxito escolar. As famílias das crianças cujo desempenho foi considerado um “sucesso” demonstravam maior organização de documentos, como contas e certidões, e mais uso das formas de registro escrito, como listas, etiquetas e bilhetes. Lahire (1997) ressalta que o ordenamento material e moral estabelecido em casa, como a regularidade das atividades, dos horários, das regras, e as disposições do ambiente, não está dissociado de um ordenamento cognitivo. E conclui:

“O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente

⁹ A análise do uso contrapõe-se à análise da posse, como Bourdieu e Passeron (1964; 1970) o fizeram.

ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo.” (LAHIRE, 1997, p.27).

As pesquisas de casos de exceção, como a de Bernard Lahire, principalmente entre alunos de origem social desfavorecida que obtêm bons resultados ou percorrem uma longa trajetória escolar longa, são relevantes, pois além de descobrir aspectos antes obscurecidos, ajudam a compreender em que medida o perfil socioeconômico e as experiências familiares podem estar correlacionadas às desigualdades escolares¹⁰.

Outros estudos buscaram compreender os efeitos do pertencimento social nas relações estabelecidas entre pais e filhos. Kohn (1963) parte do pressuposto de que a classe social se refere mais do que ao nível educacional ou à ocupação. Ela corresponde a diferentes perspectivas de mundo, aspirações e formas de conceber a criação dos filhos. Imbuído destas concepções, o autor entrevistou mães e pais de classes trabalhadoras e médias para mapear como sancionavam seus filhos. As famílias de trabalhadores recorriam a punições físicas e castigavam seus filhos pelas consequências de suas ações, marcando um exercício da autoridade parental hierárquico e externo. As classes médias, ao contrário, apelavam para o desenvolvimento do autodomínio, uma sanção voltada à intenção das ações das crianças por meio do isolamento, da culpabilização e do diálogo. Esta maneira de exercitar a autoridade estaria mais associada às premissas do ambiente escolar.

Anette Lareau (2003), por sua vez, realizou nos Estados Unidos uma pesquisa etnográfica e, ao observar cotidiano de famílias cujos filhos tinham entre 8 e 9 anos, identificou duas “lógicas parentais” distintas socialmente. Uma delas, nomeada “cultivo orquestrado”, estaria mais corriqueiramente associada aos responsáveis de classe média e alta, marcada pela matrícula dos filhos em atividades extraescolares e uso intenso do diálogo como elemento disciplinador. A outra, associada principalmente às classes populares, denominada “crescimento natural”, resume-se ao oferecimento de amor, comida, segurança, de maior tempo livre e ligação com a família estendida. Atrelados a estas lógicas, também estariam vinculadas duas formas de relacionamento com as instituições públicas, calcadas ora no sentimento de direito, ora de constrangimento.

¹⁰ É importante ressaltar que estão incluídos nessa perspectiva etnográfica outros estudos que desejaram entender as mobilizações familiares voltadas ao acesso e a permanência de seus filhos no sistema de ensino. Estes realçam a capacidade que algumas famílias – mormente de classe média e classe alta – têm de elaborar estratégias direcionadas ao sucesso escolar uma vez que possuem informações privilegiadas sobre o funcionamento do sistema de ensino e parecem aprender as “regras do jogo”, aspectos importantes no momento do planejamento e na realização dessas ações (Ballion, 1982; Ball, Gewirtz e Bowe, 1994, 1995).

Outras investigações trataram de discutir a família como uma instância de socialização¹¹. Daniel Thin (2006), ao mapear as sanções, os modos de comunicação e as relações com o tempo e com a escola, identifica uma confrontação entre as lógicas de socialização das famílias de camada popular frente ao modo de socialização escolar¹². Apesar do uso do termo “lógica”, o autor ressalta que não existe intencionalidade nestas formas de socialização¹³. A conotação de ilegitimidade da socialização nos meios populares é provocada pela não coincidência entre esta e a socialização escolar. Trata-se, então, mais de compreender as práticas socializadoras das famílias de camada popular como distantes e tomadas como ilegítimas frente ao modo de socialização escolar.

Todas essas pesquisas, com vistas a contribuir para o debate de desigualdade de oportunidades, tiveram a intenção de entender o cotidiano das famílias e mapear as “insignificantes individualmente, mas cumulativamente importantes maneiras” (LAREAU, 1997, p. 278) pelas quais os pais podem criar disposições facilitadoras para seus filhos frente à instituição escolar. Vale ressaltar que tal abordagem não tem o propósito de culpar as famílias que não conseguem criá-las. Ao contrário disto, os mencionados estudos buscaram ressaltar diferentes aspectos do efeito perverso da estratificação social.

No Brasil, os estudos sobre família passaram a se destacar nas investigações da Sociologia da Educação a partir da década de noventa. Os trabalhos elaborados neste período direcionam-se, principalmente, às análises dos processos de escolha dos estabelecimentos de ensino (ROSISTOLATO e PIRES DO PRADO, 2012; 2013), à longevidade escolar de estudantes de camadas populares e a atuação de suas famílias sobre suas trajetórias (ZAGO, 2007; BRAGA VIANA, 2003; BAETA NEVES, 2013), ao prestígio escolar entre camadas populares (COSTA, 2008; COSTA e KOSLINSKI, 2006), entre outros. Os resultados destas pesquisas desenham um cenário no qual a estratificação social, o desempenho e a trajetória acadêmica mantêm relação com as formas de atuação e os mecanismos acionados pelas famílias em relação à escolarização dos filhos.

Cabe destacar, contudo, que tanto as produções internacionais quanto as nacionais vêm sendo feitas nos níveis do ensino fundamental, médio e superior, momentos em que o

¹¹ O conceito de socialização aqui mencionado diz respeito às ações das famílias – não necessariamente conscientes – que introduzem a criança no mundo objetivo da sociedade, isto é, uma sequência de aprendizados e/ou regras socialmente definidos. A família encarna o papel, portanto, de um outro generalizado (Berger e Luckman, 1978).

¹² O modo de socialização escolar está associado à invenção de uma forma escolar das relações sociais impostas através de um processo histórico em várias sociedades modernas. À escola coube o espaço-tempo específico no qual o sentido das ações é unicamente educativo e, por isso, a relação social é antes uma relação pedagógica (Vincent, Lahire & Thin, 2001).

¹³ As práticas socializadoras não são dotadas de uma intencionalidade pedagógica, pois não têm necessariamente um objetivo educativo, intenção das práticas educativas (THIN, 1998).

desempenho escolar é formalizado por meio de avaliações e outros indicadores da trajetória escolar dos alunos.

2.1 Um campo ainda pouco explorado

Apesar do crescimento das taxas de escolarização na educação infantil registrado no Brasil nos últimos anos, o segmento ainda permanece afastado do debate nas áreas de sociologia e antropologia da educação. As desigualdades sociais são mencionadas apenas em associação à dificuldade de acesso a creches, principalmente pelos mais pobres (KRAMER, 2006). Além disso, as poucas produções sobre a relação família e escola na educação infantil se reduzem, muitas vezes, a análise das percepções dos docentes deste segmento. Estes dizem que as famílias dos alunos são “desestruturadas” e usam as escolas de educação infantil como uma maneira de “se livrar dos filhos” ou “de poder trabalhar” (TANCREDI, REALI 2001; PINHEIRO, 1997). Apesar de tecerem uma crítica a essa perspectiva docente, a fragilidade destas produções é justamente trazer uma perspectiva de família generalista e não discutir as tensões de classe envolvidas.

São, portanto, escassos os estudos que recolhem dados empíricos sobre essa relação ainda na primeira infância, e neles ancoram-se para averiguar as possíveis correlações entre o pertencimento social das famílias, suas dinâmicas internas, formas de atuação e a escola.

A importância crescente dessas análises ainda na primeira infância se justifica na medida em que (1) o processo de escolarização é iniciado cada vez mais cedo, fato que antecipa as relações entre família e escola; (2) os estudos sobre esta fase – também delimitada legalmente¹⁴ – têm se intensificado paulatinamente. Apesar da LDB de 1996 considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, é a Emenda Constitucional nº 59, publicada em 2009, que torna mandatória a pré-escola ao promulgar a educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Hoje, 91,7% das crianças entre 4 e 5 anos frequentam a pré-escola, enquanto o percentual da frequência nas creches, que recebem crianças de 0 a 3 anos, chegou a 32,7% no ano de 2017, de acordo com dados do IBGE/Pnad. Isto significa dizer que 8,5 milhões de crianças estão matriculadas nesse segmento atualmente, sendo 3,4 milhões em creches e 5,1 milhões em pré-escolas (Censo Escolar, 2017).

Além disso, a introdução da primeira infância como área especializada em faculdades de educação e psicologia, a intensa divulgação destes conhecimentos gerados por revistas ora detidas especialmente no tema (Revista Crescer, Revista Pais e Filhos, Revista Mamã e

¹⁴ O artigo segundo da Lei 13. 257, de 8 de março de 2016, considera a primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos ou os primeiros setenta e dois meses de vida das crianças.

Bebê, Revista Educar), ora na ampla ciência (Nature, Scientific American, Science), somadas à crescente produção de livros, jogos e todo um cabedal de entretenimento direcionado para as crianças pequenas expressam uma mudança de concepção sobre esta fase. No contexto brasileiro, Rosemberg (2006) nota os

“[...] fortes sinais de mudanças na concepção brasileira sobre a criança pequena. A urbanização recente, a penetração de valores individualistas da modernidade, o acesso praticamente universal à televisão, a queda nas taxas de mortalidade infantil e de fecundidade, a expansão intensa da educação infantil nas últimas três décadas são condições sociais que impulsionam essa mudança de concepção.” (ROSEMBERG, 2006, p. 4).

Este processo de “pedagogização” da criança, ainda no período pré-escolar, explica-se tanto pela escolarização dos primeiros anos de vida, demonstrado pelo progressivo aumento da frequência de crianças às escolas de educação infantil, quanto pelo acréscimo de funções pedagógicas ao papel materno – que antes se resumia aos cuidados biológicos e afetivos da criança e, gradualmente, incorpora também as preocupações pedagógicas e culturais já na primeira infância (CHAMBOREDON, 1973). Contudo, apesar da expansão do atendimento pré-escolar ter sido fruto das demandas de mães trabalhadoras, principalmente; o modelo cultural e pedagógico destas escolas é oriundo das camadas médias e altas, resultado da maior escolarização destas mulheres que, cada vez mais, mediante aos seus cursos superiores e ao acesso a textos da área de psicologia e outras produções científicas sobre a primeira infância, exigem das instituições tal postura. Chamboredon (1973) também afirma que

“A frequência das crianças às escolas de educação infantil significa o estabelecimento cada vez mais cedo das relações entre famílias e escolas. A pedagogização de uma etapa da vida que antes era confiada exclusivamente à família, leva, desde cedo, às congruências e descompassos entre a socialização familiar e a escolar.” (p. 297).

Isto leva a crer as relações de desigualdade têm se estabelecido cada vez mais cedo, pois as concepções sobre a infância e o papel da educação infantil, bem como as formas de criação dos filhos demonstram-se estratificadas socialmente. Por isso, é importante compreender não apenas as assimetrias em termos de acesso a este segmento (ROSEMBERG, 1996; KRAMER, 2006), mas as relações entre o ambiente familiar e a escola. Contudo, a bibliografia brasileira sobre as crianças pequenas não tem se aproximado deste debate. Na última década, Rosemberg (2006) apontou que as pesquisas estiveram mais direcionadas aos

temas de mortalidade infantil, educação infantil e desnutrição, do que às condições sociais deste grupo etário.

Outra limitação para análises mais robustas sobre o assunto é a falta de pesquisas de avaliação e impacto da educação infantil no Brasil. A inexistência de um instrumento sistemático que avalie a qualidade do atendimento deste segmento impede uma visão geral sobre a situação na qual as crianças de creches e pré-escolas se encontram. Por exemplo, sobre o que elas aprendem, quais são os recursos disponíveis nas instituições de educação infantil, ou como é o tratamento destas crianças.

No cenário internacional, estudos sobre a qualidade e os efeitos da educação infantil têm gerado dados que contribuem para o debate sobre desigualdades de oportunidades¹⁵. Na Inglaterra, desde 1997, as políticas educacionais voltadas aos primeiros anos de vida estiveram direcionadas a expandir o atendimento para crianças e suas famílias. Para informar estas políticas, o governo inglês solicitou e subsidiou o primeiro estudo longitudinal de larga escala com crianças em idade pré-escolar. O Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) seguiu aproximadamente três mil crianças dos três aos sete anos de idade¹⁶ com o objetivo investigar o impacto dos fatores relacionados à pré-escola, criança, família e aprendizagem em casa, no desenvolvimento cognitivo e sociocomportamental. Com base em pesquisas que mostram como a pobreza, a baixa escolaridade e o baixo nível socioeconômico potencializam um ambiente familiar de baixas expectativas e pouca interação entre pais e filhos¹⁷, a análise das trajetórias de desenvolvimento das crianças esteve especialmente preocupada “com aspectos do ambiente familiar, pois o sucesso das crianças é produto, ao mesmo tempo, desse ambiente e da pré-escola” (TAGGART et al., 2011).

De acordo com os resultados do EPPE, o ambiente de aprendizagem casa (AAC)¹⁸ revelou-se fortemente associado aos resultados das crianças no teste cognitivo, e moderadamente relacionado ao status socioeconômico família e ao nível educacional da mãe. Sobre este aspecto, destaca-se a conclusão de que o que os pais fazem com seus filhos provoca mais impacto sobre a trajetória escolar das crianças do que a origem social.

Ao invés de medidas estruturais, como renda, posse de bens materiais e escolaridade dos responsáveis, esta e outras pesquisas têm utilizado o indicador de AAC para explicar a

¹⁵ A maior parte dos estudos longitudinais sobre educação infantil foi desenvolvida nos Estados Unidos. Os dois mais citados são o *Abecedarian project* e o *Perry pre-school programme* (RAMEY e RAMEY, 1998; SCHWEINHART e WEIKART, 1997).

¹⁶ Com o sucesso da pesquisa, as crianças foram seguidas até a conclusão da educação básica, que na Inglaterra acontece aos 16 anos. Isto possibilitou a exploração do impacto da pré-escola a curto, médio e longo prazo.

¹⁷ Ver Brooks-Gunn et al. (2003).

¹⁸ Tradução do termo “home learning environment” utilizado em Taggart et al. (2011).

variância no desempenho escolar dos alunos (MELHUIISH *et al.*, 2008; MELHUIISH, 2010). Esta medida diz respeito aos processos internos das famílias que podem apoiar, em maior ou menor intensidade, o aprendizado das crianças.

Menos preocupada com o desempenho das crianças na escola, a recente literatura francesa investiga as práticas socializadoras dos pais sob a perspectiva da sociologia da infância (PLAISANCE, 2004; MONTANDON, 2005). Esta vertente teórico-metodológica considera as crianças como atores de sua própria socialização na medida em que negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e seus pares. Nesse sentido, os processos de socialização aos quais as crianças estão submetidas em casa são pesquisados com o objetivo de entender os eventuais descompassos entre estes e a socialização escolar. Assim, seguem-se análises sobre os elementos dos estilos parentais, como a autoridade (MONTANDON & LONGCHAMP, 2003), das configurações familiares (LAHIRE, 2005; 2011), ou mesmo dos rituais relacionados à infância, como o aniversário (SIROTA, 2001).

Estas investigações, majoritariamente de cunho etnográfico, esmiúçam o “banho socializador” (LAHIRE, 2011) das experiências vividas na família pelas crianças, tais como as competições entre os irmãos ou as relações de dominação entre pais e filhos.

A contribuição desta investigação para o debate até aqui apresentado é fornecer um panorama, ainda que com limites, sobre os achados das pesquisas brasileiras que vêm sendo realizadas sobre a relação família e escola de educação infantil por meio de uma revisão da literatura.

3. METODOLOGIA E RESULTADOS DESCRITIVOS

O método escolhido para entender como a produção acadêmica vem tratando da relação família e escola na educação infantil é a revisão da literatura. A pretensão desta pesquisa não foi realizar uma revisão exaustiva como uma revisão bibliográfica o faz. O objetivo é fazer um levantamento e análise do que tem sido produzido sobre o tema.

Para alcançar as potenciais investigações que poderiam responder a pergunta principal deste trabalho – como a literatura da área de educação no Brasil vem abordando as relações entre família e escola no período da educação infantil? –, foram escolhidas duas bases de dados, o Portal de Periódicos da CAPES e o SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). As duas são plataformas multidisciplinares e têm acesso gratuito. O Portal de Periódicos da CAPES

“[...] Foi criado tendo em vista o déficit de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional, dentro da perspectiva de que seria demasiadamente caro atualizar esse acervo com a compra de periódicos impressos para cada uma das universidades do sistema superior de ensino federal. Foi desenvolvido ainda com o objetivo de reduzir os desnivelamentos regionais no acesso a essa informação no Brasil. Ele é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro. É também a iniciativa do gênero com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional. [...] Tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível.”¹⁹

O SciELO é um banco de publicações, dentre elas artigos revisados por pares e periódicos, da América Latina – incluindo o Brasil – do Caribe e de Portugal.

“Nessas duas décadas, o Programa SciELO se consolidou como um dos mais importantes programas de cooperação internacional em prol do desenvolvimento da comunicação científica em Acesso Aberto. Por meio da Rede SciELO, presente em 15 países, o programa é responsável, de uma maneira cooperativa, por indexar e publicar cerca de mil periódicos avaliados por pares em coleções nacionais na modalidade Acesso Aberto. A Rede SciELO publica anualmente cerca de 50.000 novos documentos por ano e acumulou mais de 700.000 documentos em 20 anos, que servem uma

¹⁹ Disponível em http://www-periodicos-capes-gov-br.ez29.capes.proxy.ufrj.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao_objetivos&Itemid=126. Acessado em 12/05/2018.

média de 1.5 milhões de acessos e downloads por dia (calculados segundo a metodologia COUNTER).”²⁰

A busca nas bases de dados foi feita com as seis seguintes palavras-chave: (1) família e “primeira infância” e “educação infantil” e desigualdade; (2) família e “primeira infância” e desigualdade; (3) família e “educação infantil” e desigualdade; (4) família e “educação infantil”; (5) família e “primeira infância”; (6) família e escola e “primeira infância”; (7) família e “criança pequena”. Nenhum recorte temporal foi utilizado²¹. A escolha destas palavras-chave teve o objetivo alcançar uma variedade de publicações que possibilitassem, além da resposta à pergunta central deste trabalho, verificar se nestas há algum debate sobre desigualdades de oportunidades frente às escolas de educação infantil.

Na primeira etapa, as pesquisas incluídas deveriam atender aos seguintes critérios pré-estabelecidos: (1) apenas artigos; (2) pesquisas que tratem da relação família e escola na educação infantil. Para dar conta da especificidade deste trabalho, adotaram-se três critérios de exclusão: (1) não tratar de crianças na primeira infância; (2) não ser da área de educação; (3) não ser uma publicação ou pesquisa estrangeira. Os critérios de inclusão e exclusão servem para evitar vieses, além de direcionar o escopo da busca e dar luz ao intento aqui almejado.

Entende-se por “área de educação” todas as publicações em periódicos da área de educação de acordo com a avaliação da Qualis CAPES²² do quadriênio 2013-2016, e por “publicações e pesquisas estrangeiras” toda a produção científica que não tenha sido produzida e publicada no Brasil. O Qualis CAPES é uma ferramenta de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, cuja função é

“[...] auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela Capes. Ao lado do sistema de classificação de capítulos e livros, o Qualis Periódicos é um dos instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo.” (BARATA, 2016, p. 16).

Este instrumento utilizado na avaliação dos programas de pós-graduação tem sido adotado para qualificar a produção bibliográfica do meio acadêmico que se faz,

²⁰ Disponível em <https://www.scielo20.org/>. Acessado em 12/05/2018.

²¹ As palavras-chave foram construídas com os operadores booleanos. As aspas servem para que os termos sejam procurados em conjunto. Já a inclusão dos conectivos “e”, “ou” e “não” (and, or, not) tem o objetivo de restringir ou ampliar o escopo da busca. No caso das palavras-chave desta pesquisa, o conectivo “e”, que é traduzido no sistema por “com todas as palavras”, foi utilizado com a função de restrição.

²² A lista de periódicos da área de educação e suas classificações Qualis Capes podem ser acessadas pelo link <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em 13/05/2018.

fundamentalmente, sob a forma de artigos.

Nesse sentido, com todas as palavras-chave citadas, foram selecionados 37 artigos, 11 deles recolhidos no banco de dados do ScieLO e 26 no Portal de Periódicos da CAPES. As tabelas abaixo discriminam o número de resultados iniciais, o número de resultados somente de artigos e os documentos incluídos por palavra-chave em cada uma das bases.

Tabela 1: Histórico da busca e seleção no banco de dados do ScieLO

Palavra-chave	Resultados	Artigos	Selecionados
família e “primeira infância” e “educação infantil” e desigualdade	0	0	0
família e “primeira infância e desigualdade	2	2	0
família e “educação infantil” e desigualdade	0	0	0
família e “educação infantil”	61	58	10
família e “primeira infância”	23	22	1
família e escola e “primeira infância”	2	2	0
família e “criança pequena”	4	4	0
TOTAL			11

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2: Histórico da busca e seleção no banco de dados do Portal de Periódicos CAPES

Palavra-chave	Resultados	Artigos	Selecionados
família e “primeira infância” e “educação infantil” e desigualdade	17	13	0
família e “primeira infância e desigualdade	60	44	0
família e “educação infantil” e desigualdade	123	102	1
família e “educação infantil”	520	463	21
família e “primeira infância”	302	246	2
família e escola e “primeira infância”	205	162	1
família e “criança pequena”	79	64	2
TOTAL			27

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que em ambas as plataformas atingiram-se os maiores resultados iniciais com as palavras-chave *família e “primeira infância”* e *família e “educação infantil”*, com a qual se coletou mais publicações. Os menores resultados foram obtidos com as palavras-chave em cujo termo “desigualdade” aparece. A escolha por manter a palavra-chave *família e “primeira infância” e “educação infantil” e desigualdade*, mesmo que estivesse contida em outras de maior amplitude, teve por objetivo verificar se alguma publicação reunia todos os principais termos escolhidos neste trabalho. De acordo com os critérios de inclusão e a comparação destas tabelas, conclui-se que não há nenhuma publicação que trate da relação família e escola

na educação infantil que contenha a palavra “desigualdade”.

Após esta seleção inicial, alguns dos artigos foram excluídos tendo em vista ora os critérios pré-estabelecidos, ora a eventual repetição de alguns deles. Dos 38, doze saíram do recorte por terem sido coletados duplicadamente – um deles, triplicadamente – e três por serem pesquisas estrangeiras, uma portuguesa, uma italiana e a outra espanhola. Uma última exclusão foi necessária devido à publicação estar na Revista de Nutrição que, segundo a avaliação da Qualis CAPES, é um periódico da área de nutrição, e não da área de educação.

Restou, portanto, um total de 22 documentos para análise. O quadro abaixo sintetiza as informações de cada produção excluída: com qual (quais) palavra(s)-chave ela foi encontrada, em qual (quais) base(s) e o motivo da exclusão.

Quadro 1: Produções excluídas

Artigo	Palavra(s)-chave	Plataforma(s)	Motivo
MARANHAO, Damaris Gomes and SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. <i>Interface (Botucatu)</i> [online]. 2007, vol.11, n.22, pp.257-270. ISSN 1414-3283 ²³ .	família e “educação infantil” família e “primeira infância”	CAPES ScieLO	Repetição
MONCAO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. <i>Cad. Pesqui.</i> [online]. 2015, vol.45, n.157, pp.652-679. ISSN 0100-1574.	família e “educação infantil”	CAPES ScieLO	Repetição
ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. Eventos artístico-culturais e participação da família na escola de educação infantil. <i>Educ. rev.</i> [online]. 2013, vol.29, n.3, pp.89-120. Epub Aug 13, 2013. ISSN 0102-4698.	família e “educação infantil”	CAPES ScieLO	Repetição e Nacionalidade (Itália)

Fonte: Elaboração própria

²³ Este artigo foi selecionado, inicialmente, três vezes, pois foi encontrado duas vezes com a palavra-chave *família e “educação infantil”* no ScieLo e na CAPES, e uma vez com a palavra-chave *família e “primeira infância”* na CAPES.

Continuação Quadro 1: Produções excluídas

Artigo	Palavra(s)-chave	Plataforma(s)	Motivo
GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira and MACEDO, Lino de. Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão. <i>Cad. Pesqui.</i> [online]. 2011, vol.41, n.142, pp.208-227. ISSN 0100-1574.	família e “educação infantil”	CAPES ScieLO	Repetição
BOGUS, Cláudia Maria; NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; MORAES, Denise Ely Belloto de and TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. <i>Rev. Nutr.</i> [online]. 2007, vol.20, n.5, pp.499-514. ISSN 1415-5273.	família e “educação infantil”	CAPES ScieLO	Repetição e Publicação de outra área
MORO, Catarina de Souza; GOMIDE, Paula Inez Cunha. O conceito de infância na perspectiva de mães usuárias e não usuárias de creche. <i>Paidéia</i> (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 171-180, Dec. 2003.	família e “educação infantil”	CAPES ScieLO	Repetição
BHERING, Eliana and DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. <i>Psic.: Teor. e Pesq.</i> [online]. 2002, vol.18, n.1, pp.63-73. ISSN 0102-3772.	família e “educação infantil”	CAPES ScieLO	Repetição
LIMA, Luciana Pereira de and SILVA, Ana Paula Soares da. A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. <i>Psicol. Esc. Educ.</i> [online]. 2015, vol.19, n.3, pp.475-483. ISSN 2175-3539.	família e “educação infantil”	CAPES ScieLO	Repetição
OLIVEIRA, D. A relação entre cuidar e educar nos espaços de vida coletiva na creche. <i>Eventos Pedagógicos</i> , v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 77-87, nov./dez. 2015.	família e “educação infantil” família e “criança pequena”	CAPES	Repetição
Assis, M. & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. <i>Interacções</i> , 30, 138-158.	família e “primeira infância” família e escola e “primeira infância”	CAPES	Repetição e Nacionalidade (Portugual)
FERNANDES, Fabiana Silva; GIMENES, Nelson; DOMINGUES, Juliana dos Reis. Mulheres e filhos menores de três anos: condições de vida. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo , v. 47, n. 163, p. 320-341, Mar. 2017	família e “educação infantil” família e “educação infantil” e desigualdade	ScieLO CAPES	Repetição

Fonte: Elaboração própria

Continuação Quadro 1: Produções excluídas

Artigo	Palavra(s)-chave	Plataforma(s)	Motivo
CASTRO-ZUBIZARRETA, Ana; GARCÍA-RUIZ, Rosa. Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 193-208, dic. 2016. ISSN 2027-1182.	família e “educação infantil”	CAPES	Nacionalidade (Espanha ²⁴)

Fonte: Elaboração própria

As tabelas abaixo mostram a quantidade de estudos por periódico e a quantidade de artigos selecionados por nível de classificação.

Tabela 3: Classificação e quantidade de artigos selecionados por periódico

Periódico	Classificação Qualis CAPES	Artigos selecionados
Cadernos de Pesquisa	A1	3
Colloquium Humanarum	B3	2
Educação em Revista	A1	1
Educação: Teoria e Prática	B1	2
Educação (UFSM)	A1	1
Educar em Revista	A1	1
Eventos Pedagógicos	B1	4
Interface (Botucatu)	A2	1
Paidéia (Ribeirão Preto)	A1	1
Psico	B1	1
Psicologia Escolar e Educacional	A2	1
Psicologia: Teoria e Pesquisa	A1	2
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	A2	1
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	A2	1
Revista Pedagógica	C	1

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4: Quantidade de artigos por nível de classificação dos periódicos

Classificação dos periódicos	Artigos selecionados
A1	9
A2	4
B1	7

Fonte: Elaboração própria

²⁴ Nenhuma das bases utilizadas contempla os países europeus, a não ser Portugal. Porém, este artigo foi publicado na revista colombiana “Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación”.

Continuação Tabela 4: Quantidade de artigos por nível de classificação dos periódicos

Classificação dos periódicos	Artigos selecionados
B3	2
C	1

Fonte: Elaboração própria

De acordo com as considerações sobre o Qualis Periódicos e os critérios utilizados nesta avaliação²⁵, os níveis A1, A2, B1, B3 e C correspondem ao atendimento das seguintes características:

“A1: Publicação de no mínimo, três (3) números e dezoito (18) artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% dos artigos devem estar vinculados a no mínimo cinco (5) instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar, pelo menos seis artigos por ano de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em, pelo menos, seis (6) bases de dados, sendo, pelo menos, obrigatoriamente, em (4) quatro das seguintes, Educ@, Scielo BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, LATINDEX e Clase. Para os periódicos internacionais serem classificados neste estrato deverão estar indexados na base Scopus e na Social Sciences Citation Index. Serão valorizados para inclusão neste estrato, os periódicos cujos artigos estejam cadastrados no sistema D.O.I., adotem divulgação ahead of print e publiquem alguns artigos em língua estrangeira.

A2: Publicação de, no mínimo, dois (2) números e dezoito (18) artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% dos artigos devem estar vinculados a, no mínimo, cinco (5) instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos quatro (4) artigos por ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em cinco (5) bases de dados, sendo, pelo menos, obrigatoriamente, em três (3) das seguintes, Educ@, Scielo BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, LATINDEX e Clase. Para os periódicos internacionais serem classificados neste estrato deverão estar indexados na base Scopus ou na Social Sciences Citation Index. Serão valorizados para inclusão neste estrato, os periódicos cujos artigos estejam cadastrados no

²⁵ Isto pode ser consultado através do link http://capes.gov.br/images/documentos/Qualis_periodicos_2016/Qualis_Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 14/05/2018.

sistema D.O.I. e adotem divulgação ahead of print e publiquem alguns artigos em língua estrangeira.

B1: Publicação de, no mínimo, dois (2) números e catorze (14) artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 60% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, quatro (4) instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos dois (2) artigos ao ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em, pelo menos, quatro (4) bases de dados e, obrigatoriamente, em duas (2) das seguintes: Educ@, Scielo BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, LATINDEX e Clase. Serão valorizados para inclusão neste estrato, as revistas cujos artigos estejam cadastrados no sistema D.O.I. e adotem divulgação ahead of print

B3: Publicação de, no mínimo, dois (2) números e doze (12) artigos por ano, garantindo diversidade institucional dos autores: pelo menos 50% de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em, pelo menos, três (3) bases de dados.

C: Enquadra-se no estrato C o periódico que não atende às boas práticas editoriais, tendo como referencial os critérios disponíveis na COPE (publicationethics.org) e/ou não atende aos critérios dos estratos de A1 a B5.” (Considerações sobre Qualis Periódicos, MEC, 2016).

Dos regimentos desta avaliação, é importante citar que, independente da área, no máximo 50% dos títulos de cada listagem podem ser classificados nos três níveis mais altos, A1, A2 ou B1. Isto significa que apenas um quarto dos periódicos são considerados de excelência (A) e 25% de maior qualidade (B1). Além disso, em todas as áreas, a classificação daqueles A1 deve ser necessariamente menor do que aqueles classificados como A2.

Como pondera Barata (2016),

“[...] o Qualis Periódicos não é uma ferramenta que possa ser utilizada em avaliações do desempenho científico individual de pesquisadores, visto que não foi desenvolvido com essa finalidade. Sua aplicação faz sentido para a análise coletiva da produção de um programa, cumprindo requisitos específicos do processo de avaliação comparativo estabelecido pela Capes.” (BARATA, p. 17, 2016).

Assim como esta avaliação não pretende classificar os pesquisadores, ela não mede a qualidade de cada investigação publicada individualmente, mas o periódico como o conjunto destas.

Mais da metade (11) dos artigos selecionados neste trabalho estão em periódicos de excelência (A), sendo 9 deles no estrato mais restrito (A1). Há 7 publicações em periódicos de maior qualidade (B1), e 2 de qualidade B3. Apenas 1 artigo está publicado em um periódico cuja classificação Qualis CAPES considera como C. Pode-se afirmar, portanto, que as pesquisas que tem se dedicado a relação família e escola na educação infantil, no Brasil, estão entre os periódicos de grande qualidade acadêmica.

As tabelas abaixo mostram, respectivamente, a quantidade de publicações por ano, região e atendimento pesquisado. A região corresponde ao lugar onde a investigação foi realizada, e não ao local da revista na qual foi publicada. A designação do atendimento foi diferenciada entre creche, pré-escola e educação infantil, pois algumas publicações dedicam-se ora ao segmento inteiro, ora a uma parte dele.

Tabela 5: Quantidade por ano de publicação

Ano de publicação	Quantidade
2017 - 2013	13
2012 - 2008	5
2007 - 2002	4

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 6: Quantidade de investigações por região

Região da investigação	Quantidade
Sudeste	10
Sul	6
Centro-oeste	5
Norte	1

Fonte: Elaboração própria

Tabela 7: Quantidade de investigações realizadas diferenciadas por atendimento

Atendimento investigado	Quantidade
Creche	8
Pré-escola	2
Educação infantil	12

Fonte: Elaboração própria

Segundo as tabelas, pode-se perceber que pouco mais da metade (13) das produções foi publicada nos últimos cinco anos. No total, dezoito dos artigos selecionados foram publicados ao longo da última década. Isto evidencia que o recorte atingiu, majoritariamente, as publicações mais recentes que tratam da relação família-escola na educação infantil no Brasil.

Dentre as investigações, dezesseis foram realizadas nas regiões sul e sudeste do país. Doze delas dedicaram-se a analisar o segmento da educação infantil como um todo, sem discriminação do tipo de atendimento. Chama a atenção o número de pesquisas com a creche (8) e a pré-escola (2), tendo em vista que a obrigatoriedade da educação básica, desde a Emenda Constitucional nº 59, publicada em 2009, começa no segundo momento da educação infantil.

Até aqui, fez-se uma análise descritiva dos resultados coletados. A seção seguinte faz uma análise minuciosa sobre o conteúdo dos artigos selecionados.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O recorte de vinte e duas publicações foi analisado de acordo com (1) os objetivos da investigação; (2) a fundamentação teórica na qual se respaldam; (3) a metodologia utilizada; e (4) os principais resultados encontrados. Após este mapeamento, os artigos foram agrupados em conjuntos de acordo com os seus objetivos²⁶. A primeira discriminação foi feita entre estudos teóricos e empíricos, com dois classificados no primeiro grupo e vinte no segundo. No grupo dos estudos empíricos foi identificado um aspecto que o dividiu em dois: o ponto de partida dos artigos. Seis deles dedicam-se a uma análise das variáveis e concepções familiares para pensar a relação família e creche ou pré-escola. Enquanto quatorze, no sentido inverso, partem dos elementos da escola de educação infantil para analisar as relações estabelecidas com as famílias. Dessa forma, o conjunto dos estudos empíricos foi subdividido entre: (1) aqueles que partem da família para pensar a relação com a escola de educação infantil; (2) aqueles que, na contramão, analisam como a escola de educação infantil se relaciona com a família. Para melhor visualização e análise dos artigos, nos conjuntos dos estudos empíricos foram criadas categorias que dizem respeito à temática da qual eles tratam.

A variedade de temas e enfoques representados nas publicações selecionadas evidencia que o assunto da relação família e escola na educação infantil pode ser entendido e examinado sob diversos prismas. Os artigos fazem referência aos documentos legais que legitimam a criança como um sujeito que, junto a sua família, tem direito à educação infantil – a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (DCNEI), publicada em 2009. De acordo com eles, a sequência dessas publicações oficiais garantiu à criança viver a infância, na condição de um sujeito de direitos, e a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, que, segundo a LDB 9394/96 art. 29, deve proporcionar “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A maioria das publicações selecionadas (11), na contextualização de suas investigações, respalda-se, também, nos fenômenos sociais e históricos que envolvem a consolidação da educação infantil. Fatores como a urbanização, a entrada da mulher no

²⁶ Alguns deles são derivações de pesquisas maiores que, no recorte da publicação, dedicam-se a aspectos específicos. Por isso, o agrupamento foi realizado em função dos objetivos do artigo.

mercado de trabalho, as mudanças na estrutura familiar²⁷, a luta feminina, feminista e dos movimentos sociais são citados como contribuições para que a educação infantil se afirmasse como espaço privilegiado da infância – e não meramente uma estratégia assistencialista, higiênica e sanitária destinada a atender as crianças de mães que necessitavam trabalhar.

Apesar do caráter negativo associado ao assistencialismo na educação infantil, realçado por alguns dos artigos selecionados (OLIVEIRA, 2015; ALVEZ, 2016), outros ponderam que o aspecto assistencialista é fundante da instituição de educação infantil, e não se contrapõe ao seu objetivo educativo (BHERING e DE NEZ, 2002; FERNANDES, 2017; MONÇÃO, 2015). Sugerem, nesse sentido, que esse dualismo seja superado porque o atendimento assistencial promove o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade social que muitas famílias e crianças se encontram, viabilizando o desenvolvimento humano.

A seguir será apresentada a análise dos artigos, organizados nos conjuntos descritos anteriormente, com base nos objetivos da publicação, fundamentação teórica, metodologia utilizada e os principais resultados encontrados.

4.1 Os estudos teóricos

Dos vinte e dois artigos selecionados, dois constituem discussões teóricas sobre a relação entre a família e a escola na educação infantil. Alvez (2016), em “Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa”, com base no materialismo histórico-dialético de Marx (2003), analisa a educação infantil como uma política pública oriunda das lutas sociais. A partir disto, explora as concepções de participação familiar tendo em vista o princípio da gestão democrática. O autor ressalta que a gestão democrática é um dos princípios do ensino brasileiro conforme a Constituição Federal de 1988, porém, no segmento da educação infantil, é reforçada por outros documentos legais que citam o compartilhamento desta etapa da escolarização com as famílias.

De acordo com as análises da autora, várias foram as concepções de educação infantil representadas nas políticas públicas brasileiras. Voltada às classes populares como estratégia governamental de controle social ou de educação compensatória, com o objetivo de eliminar o fracasso escolar, a creche e a pré-escola foram inicialmente concebidas separadamente e com

²⁷ Esta mudança se refere, principalmente, ao fato de que tem se tornado cada vez mais comum, no Brasil, famílias chefiadas por mulheres. Como apontam Moro e Gomide (2003), os dados do IBGE (Brasil, 2000) indicam que desde a década de 80 crescem os domicílios chefiados por mulheres. Este percentual “que era 16,9% e 18,2% em 1981 e 1985, aumentou respectivamente para 20,3% e 22,9% nos anos de 1990 e 1995, e em 1999 atingiu 26%.” (p. 172).

propósitos distintos: a primeira com um caráter de assistência social, e a segunda educativo. Com a publicação da LDB de 1996, estas se imbricam e ganham uma nova concepção na roupagem de “educação infantil”.

Alvez (2016) ressalta, contudo, que o crescente atendimento à primeira infância, registrado principalmente a partir das décadas de cinquenta e sessenta, não foi apenas fruto de estratégias governamentais, mas de lutas populares que visavam à entrada da mulher no mercado de trabalho e das mudanças nas configurações familiares. Os resultados destes embates travados a partir de meados do século XX expressam-se na publicação de uma Lei de Diretrizes e Bases em 1996 que entende a criança como um sujeito de direitos e a educação infantil como primeira etapa da educação básica, “com finalidade e características distintas do Ensino Fundamental, não se reduzindo a simples período preparatório, como momento de passagem, antessala para a escolarização posterior” (ALVEZ, 2016, p. 274).

Com a LDB 9394/96, a gestão democrática passa a constituir aspecto mandatório de funcionamento das instituições²⁸ e fator de qualidade para a educação infantil. Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, a gestão democrática significa “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009a). Enquanto isso, o documento do MEC *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* caracteriza a participação familiar como um dos aspectos de qualidade e avaliação desta etapa.

A autora compreende, então, que a discussão da gestão em instituições de educação infantil não está descolada da complexidade histórica na qual a organização desse atendimento se constituiu como uma política pública. Por isso, é importante considerar a influência das concepções de educação infantil anteriores, cujas noções de substituição familiar e compensação de carências se faziam presentes. Além disso, a polissemia e amplitude do termo, consequência da parca definição do que seja “participação” – e como ela deve ser materializada – nos documentos legais, é apresentada como um problema.

Alvez (2016) aponta, nesse sentido, dois desafios da gestão democrática:

1. “O imbricamento da atuação de pais e educadores pode gerar situações conflitivas, de desconfiças e culpabilização recíprocas, o que constitui dificuldades para que a participação se efetive (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; FERREIRA, 1993; CORRÊA, 2001; HADDAD, 2002; SAMBRANO, 2008, 2009; LOPES; GUIMARÃES, 2008; LARANJEIRA;

²⁸ Não apenas para a educação infantil, pois a gestão democrática está prevista para todos os segmentos da Educação Básica.

GASPAR, 2008)” (ALVEZ, 2016, p. 275).

2. “[...] a gestão democrática também se constitui em categoria complexa, pois sua efetivação no cotidiano escolar articula múltiplas dimensões, impõe a criação de mecanismos e instâncias colegiadas de participação coletiva nos processos decisórios, na definição, elaboração, execução e avaliação da proposta educativa, bem como no gerenciamento de recursos financeiros.” (ALVEZ, 2016, p. 275).

Em alusão à pesquisa anterior (ALVEZ, 2007; BARBOSA; ALVES, 2009), realizada com a coordenação pedagógica de Centros Municipais de Educação Infantil em Goiás, a autora revela que os educadores têm uma concepção de família ideal e assumem uma postura de autoridade perante os familiares, criando uma relação de hierarquia entre escola e responsáveis. Além disso, tendem a rechaçar as críticas dos pais e a educá-los conforme valores e atitudes que consideram adequadas à educação parental. Constatou-se, dessa forma, uma ambiguidade em relação à participação familiar naquele contexto, que era considerada, pelos educadores, importante e necessária, por um lado, e conflituosa, por outro, porque as famílias estariam interessadas em apenas exigir os seus direitos, e não cumprir com seus deveres. Segundo as professoras entrevistadas na investigação, havia um receio de que ocorressem interferências em aspectos considerados exclusivos das profissionais – além dos desafios em promover encontros com as famílias, tendo em vista que aos pais faltava tempo e flexibilidade de horário devido à sobrecarga de trabalho.

Por fim, Alvez (2016) conclui que é imprescindível assegurar às famílias condições reais de participação. Isto significa que as instituições devem criar horários alternativos de reuniões, proporcionar aos pais acesso à informação, respeitar as suas opiniões; proporcionar aos professores tempo remunerado para estas atividades (também pedagógicas) e formação continuada que lhes dê domínio para propor e realizar atividades coletivas com as famílias. Critica, também, a irresponsabilidade das instâncias centrais de governo frente à garantia de tais condições, delegadas, assim, às próprias instituições de educação infantil.

O artigo, apesar de levantar questões importantes sobre a maneira pela qual a educação infantil tem sido concebida e concretizada na perspectiva da gestão democrática – depois de todo o processo histórico e social que a afirmou como política pública –, não assinala as especificidades da participação familiar no segmento. A gestão democrática é, segundo a Constituição Federal de 1988, um dos princípios do ensino brasileiro. Isto significa que todos os segmentos da Educação Básica devem adotar esta maneira de funcionamento. Quais

seriam, então, as características específicas da participação da família nas escolas de educação infantil? Por que essas são as características específicas? Elas dizem respeito ao perfil dos familiares, à faixa etária das crianças, à formação dos professores que majoritariamente atendem neste segmento? Essas características podem ser distintas por creche e pré-escola? Como a especificidade do atendimento prestado se vincula a elas?

A segunda publicação de caráter teórico, intitulada “O envolvimento parental nas instituições de educação infantil”, apresenta o que a literatura tem discutido sobre o envolvimento parental nas escolas de educação infantil sob quatro aspectos: vantagens e constrangimentos, modalidades de trabalho, competências educativas e estratégias de envolvimento das famílias.

Ferreira e Triches (2009) indicam, primeiramente, as vantagens e os constrangimentos constatados na literatura sobre o envolvimento dos pais na educação infantil. Conforme Davies et al. (1993) e Silva (1996; 2003), os três protagonistas dessa relação se beneficiam: as crianças melhoram o seu desempenho, os professores recebem mais apoio e reconhecimento, e as famílias passam a conhecer mais detalhadamente o processo educativo de seus filhos. Contudo, estes estudos observam que os resultados desse envolvimento não são iguais para todas as famílias e crianças, e que os benefícios dessa relação são mais facilmente percebidos pelas famílias de classes média e alta. Tendo isso em vista, as autoras sugerem que as instituições preocupem-se em criar soluções para que as famílias de classes baixas possam igualmente tirar proveito dessa relação, de modo a diminuir as desigualdades de envolvimento dos responsáveis.

Na sequência, Ferreira e Triches (2009) apontam algumas modalidades de trabalho sugeridas pela literatura para que as instituições de educação infantil envolvam os pais de maneira prodigiosa, tanto para as famílias e as crianças, quanto para as escolas. A tabela abaixo sintetiza estas indicações.

Referencias	Modalidades de trabalho
Fontao (2000)	Três formas de relação entre professores e pais: (1) tutorial, na qual os pais confiam à escola a responsabilidade pela educação de seus filhos e, na medida em que a escola aceita esta posição, de modo a diminuir conflitos, os responsáveis preocupam-se apenas com os resultados das crianças; (2) colaborativa, que busca desenvolver a continuidade da aprendizagem entre a cada e a escola de educação infantil ao adotar no currículo valores e conhecimentos das famílias atendidas na instituição; (3) co-participativa, que enfatiza a comunicação bidirecional e a resolução de problemas de maneira conjunta, pois entende que pais e professores não devem trabalhar isoladamente.
McAllister (1993)	Quatro aspectos importantes da relação família e instituição educativa: (1) comunicação bidirecional; (2) melhor a aprendizagem tanto na escola como em casa; (3) proporcionar apoio mútuo entre pais e professores; (4) tomar decisões conjuntas em espaços como

	conselhos e no planejamento.
Katz <i>et al</i> (1997)	Sugere que os pais se envolvam a nível metodológico de quatro formas: (1) que os pais e as crianças informações sobre os projetos da escola; (2) incentivo para que os pais acompanhem o andamento dos projetos fazendo perguntas para as crianças em casa; (3) que os pais recolham informações e conhecimentos sobre os tópicos dos projetos com as crianças em casa; (4) convidar os pais a comparecer na escola.
Brickman & Taylor (1991)	É preciso definir objetivos de modo a organizar a participação dos pais na escola. Para isso, elenca quatro etapas: (1) definição dos objetivos, baseados nas necessidades das famílias e dos professores; (2) organização das atividades; (3) balanço das atividades realizadas, de acordo com as estratégias escolhidas para concretizá-las e os objetivos que as embasaram; (4) avaliação e reajustar as atividades com o objetivo de proporcionar mais participação dos pais na escola.

Fonte: Elaboração própria.

O envolvimento parental na escola de educação infantil, de acordo com as autoras, tem também a capacidade de gerar maior aceitação e adaptação das crianças ao contexto educativo. No sentido de compreender a relevância dos “contextos” oferecidos à criança – e as influências de uns sobre outros – Ferreira e Triches (2009) trazem à tona a tese do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (1979; 1996), que considera as interações informais (círculo de amigos, membros da família alargada) e formais (organizações da comunidade, organismos governamentais, instituições educacionais) das crianças, pois nesses contextos elas estabelecem ligações afetivas impactantes no seu desenvolvimento. Seria importante levar em conta, portanto, as intempéries às quais os contextos da criança, fora da escola, estão submetidos, como separações conjugais ou o ambiente socioeconômico. As autoras sugerem que, para uma participação mais ativa e decisória dos pais, os professores da educação infantil devem encontrar um equilíbrio entre os contextos informais e formais vivenciados pelas crianças, e diversificar as estratégias de participação dos responsáveis voltadas ao diálogo e à parceria.

Além disso, com base em Doe Mimi (2008), indicam dez colaborações que os professores podem pedir às famílias: (1) transferir autoconfiança, despedindo-se da criança com um gesto carinhoso; (2) conversar diariamente com a criança sobre os acontecimentos do dia; (3) garantir à criança uma dieta equilibrada; (4) garantir que ela tenha onde ficar se adoecer; (5) preparar em casa um lugar ou um tempo calmo para atividades que exijam atenção ou concentração; (6) mostrar a sua própria curiosidade, respeitando as suas perguntas e os seus esforços; (7) incentivar a leitura e o contato com livros, em casa ou na biblioteca; (8) ser um aliado do professor (não manter conversas sobre a criança e evitar criticá-lo na sua presença); (9) organizar as atividades diárias com a criança (material, mochilas, atividades); (10) declarar para a criança sobre a sua importância, dizer-lhe que é amada.

Ao final, Ferreira e Triches (2009) assinalam algumas estratégias para envolver a

família na escola de educação infantil, que podem se dar nos encontros diários entre o professor e o responsável, nas reuniões de pais e na elaboração de registros individuais sobre as crianças. Dentre as estratégias mais referenciadas na literatura, estão a organização de oficinas pedagógicas para pais e filhos, formação parental por meio de grupos ou fóruns de discussão, reuniões formais e/ou conversas informais nos momentos de acolhimento e despedida, trabalhos de casa, e elaboração de um mural informativo e formativo onde também aconteça o registro de sugestões ou dúvidas.

De acordo com o artigo, as modalidades de trabalho sugerem que os pais participem nas decisões coletivas, e que haja programas educativos para eles. Estas e outras indicações buscam diminuir o hiato entre as instituições de educação infantil e as famílias das crianças, de modo que elas também possam proporcionar ambientes com situações pedagógicas – tendo em vista a tese de Bronfenbrenner (1979; 1996) sobre a importância dos diversos contextos das crianças no seu desenvolvimento. As autoras atribuem somente ao professor a responsabilidade por mobilizar estas estratégias de envolvimento e colocá-las em prática. Contudo, há de se questionar esta atribuição, posto que a instituição escolar é resultado da ação de outros profissionais, como a direção, a coordenação, a orientação educacional entre outros.

4.2 Da família à escola

Neste grupo estão contidos os estudos empíricos que analisam fatores próprios da família e deles partem para refletir sobre a relação com a escola de educação infantil. Há seis publicações no conjunto e cinco categorias temáticas: (1) o ingresso na creche; (2) a concepção de infância; (3) a concepção de educação infantil; (4) o papel da creche na vida familiar; (5) o ambiente familiar.

O ingresso na creche

O objetivo de Martins et al. (2014) em “Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição” é entender a não adaptação dos bebês na creche a partir de quatro variáveis coletadas nos relatos dos pais: (1) o temperamento do bebê; (2) as relações entre pais e bebê; (3) os sentimentos de separação; (4) as crenças e práticas ligadas aos cuidados alternativos, incluindo a creche. A escolha destes fatores de análise é justificada por meio de estudos anteriores que comprovaram, por exemplo, que os bebês que

têm irmãos, que convivem com outras crianças, ou que foram cuidados por outras pessoas sem ser o cuidador primário (a mãe, comumente), parecem adaptar-se à creche com mais facilidade²⁹.

A investigação, calcada no conceito de adaptação de Aloa (2008)³⁰, focaliza o aspecto da adaptação como a transição família-creche. O modo como os pais e os bebês vivem a separação, o significado que eles atribuem à entrada da criança na creche, ou a permanência da mãe (ou de outro cuidador familiar ao bebê) nos primeiros dias são fatores associados à adaptação neste ambiente. No Brasil, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (Brasil, MEC/SEF, 1998) aconselha a presença de familiares durante o período de adaptação, de modo que a inserção da criança seja gradual e respeite a variação no tempo de adaptação.

Martins et al. (2014) pretendeu compreender, no geral, como estas variáveis podem se articular no desenvolvimento do bebê e a escolha pelo ingresso e permanência na creche, ou não. A pesquisa deriva do *Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestação à Escola – ELPA* (Piccinini, Tudge, Lopes, & Sperb, 2009), que acompanhou 81 famílias, da gestação aos oito anos de vida das crianças, e teve como objetivo investigar as interações iniciais pai-mãe-bebê e o impacto do desenvolvimento destas no comportamento das crianças em período pré-escolar e na transição para a escola de ensino fundamental. Para a análise realizada no artigo em questão, foram selecionadas as famílias cujos bebês haviam sido retirados da creche devido aos sinais de não adaptação, como choro, adoecimento e agressividade. Esta amostra foi constituída, então, de três casais e uma mãe solteira. Os bebês foram matriculados em creches privadas entre 10 e 12 meses e permaneceram entre uma e oito semanas nas instituições. As mães tinham na gestação idades entre 19 e 27 anos, e níveis de escolaridade entre ensino fundamental incompleto até superior incompleto. Os pais, entre 18 e 17 anos de idade, possuíam escolaridade entre o Ensino Fundamental Completo e Superior Incompleto. Todos os responsáveis trabalhavam, exceto duas mães que eram “donas de casa”.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas padronizadas³¹ realizadas no terceiro, oitavo e décimo segundo mês após o nascimento do bebê³². Para as análises foram utilizadas

²⁹ Para mais informações ver Aloa, (2008), Blanchard & Main, (1979), Schipper, Van Ijzendoorn, & Tavecchio (2004).

³⁰ “Por exemplo, Aloa (2008) chamou atenção para duas dimensões do conceito: 1) adaptação como transição família-creche, que envolve o processo de mudança no contexto de desenvolvimento da criança e nas relações pais-bebê; e 2) adaptação como o resultado esperado na criança após o período de transição.” (MARTINS et al, 2014, p. 241).

³¹ Os instrumentos utilizados foram: (1) Ficha de Impressões dos Pais sobre o Temperamento da Criança (GIDEP, 1999a); (2) Entrevista sobre a Experiência da Maternidade e o Desenvolvimento do Bebê no Primeiro Trimestre (GIDEP, 1999b); (3) Entrevista sobre a Experiência da Paternidade e o Desenvolvimento do Bebê no Primeiro Trimestre (GIDEP, 1999c). As aplicações dos mesmos adaptaram-se ao longo do estudo às faixas etárias dos bebês.

³² Nas duas primeiras medidas, as entrevistas foram realizadas nas residências das famílias. No décimo segundo

as seguintes categorias: (1) temperamento do bebê; (2) sentimentos dos pais ligados à separação pais-bebê e à inclusão de outras pessoas no dia a dia da criança; (3) crenças e práticas parentais relacionadas a outros cuidados alternativos; (4) atitudes dos pais em relação à creche; (5) sentimentos dos pais relacionados ao ingresso do bebê na creche.

De acordo com os resultados, para compreender a adaptação do bebê à creche, é importante o conhecimento das experiências prévias de separação e a forma como os pais vivenciam esta situação. Os quatro casos analisados indicam que o temperamento do bebê no período de adaptação à creche é influenciado, por exemplo, pela crença dos pais de que outras pessoas não são capazes de adaptar-se às necessidades de seu filho, ou mesmo pelas estratégias deles próprios, anteriores ao ingresso na creche, para atender as demandas do bebê. A não adaptação pareceu ser favorecida quando a criança foi cuidada, apenas, pelo(s) cuidador(es) primário(s), e quando os pais não se sentiam confortáveis com a decisão por um cuidado alternativo como a creche. Segundo as entrevistas, este sentimento era nutrido pelo incômodo dos pais em relação ao choro dos bebês, interpretado como um sinal negativo. Ao notar a não adaptação de seus filhos, as mães relataram sentirem-se negligentes, mesmo que percebessem o amadurecimento do bebê desde o ingresso na creche.

Martins et al. (2014) ressaltam que o choro é uma reação comum dos bebês no período de adaptação à creche, principalmente nos momentos de chegada e saída, e tende a ser mais intenso quando este período ocorre entre os 9 e 12 meses de idade. Os autores alertam, contudo, que este não é o único indicador de qualidade no processo de adaptação, mas também reações como o sono, a alimentação e a exploração do ambiente. Nesse sentido, apontam que permitir que as mães conheçam as reações esperadas no período de ingresso na creche, e realizar um histórico das situações de cuidado às quais a criança foi submetida antes do ingresso na creche, pode promover um melhor acolhimento para a separação pais-bebê e facilitar a adaptação de todos na instituição. Para uma análise mais completa dos fatores associados à adaptação, ou não, de bebês na creche, seria necessário analisar também, segundo os autores, a qualidade do atendimento na instituição e as estratégias implementadas para este período de transição.

Este primeiro artigo empírico se diferencia dos demais tanto pelas categorias utilizadas na análise quanto pelo fato de que é um dos únicos nos quais o pai é também entrevistado. Além disso, traz elementos específicos das relações familiares e do desenvolvimento infantil caros ao atendimento realizado na creche, que muitas vezes não vêm à tona porque as análises

mês do bebê, as famílias compareceram ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

se dedicam às percepções dos profissionais sobre as famílias e vice-versa.

Outro importante elemento relacionado ao ingresso na creche foi realçado por Silva (2014), que analisou o estabelecimento da confiança entre as famílias e a instituição de educação infantil de acordo com o conceito de “confiança” de Giddens (1991). Para o sociólogo, a confiança é um tipo de “crença” fora de um tempo e de um espaço, pois se confia nas ações de alguém que nem sempre são visíveis, e eventualmente não compreendidas pelo confiante. Além disso, a autora compreende que este é um aspecto intrínseco ao compartilhamento do cuidado e da educação de crianças pequenas.

Com o objetivo de abranger mães de diferentes estratos sociais, foram selecionadas duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI): uma funcionava no interior de uma universidade e recebia mães funcionárias desta instituição, a outra era uma unidade de educação infantil pública do município de Belo Horizonte. Por meio de uma turma de berçário em cada unidade, foram selecionadas mães que não tivessem qualquer experiência anterior com a escola de educação infantil. No arranjo destas condições, partiu-se do pressuposto de que estas pouco conheceriam sobre o cuidado e a educação oferecidos aos bebês e crianças pequenas nestas instituições. A coleta de dados foi realizada a partir de seis entrevistas semiestruturadas, com três mães de cada unidade.

Segundo as análises, que discutem a escolha destas mulheres por compartilhar o cuidado e a educação de seus filhos com uma instituição de educação infantil, todas as mães tiveram de mobilizar determinadas crenças para construir uma narrativa que as possibilitassem confiar nas professoras e nas UMEIs. Isto é, na medida em que não podiam dominar a totalidade da rotina que acontecia na creche, baseavam-se ora em informações obtidas com as docentes, ora nas suas próprias convicções sobre este ambiente.

Silva (2014) conclui que, para além de um elemento intrínseco ao compartilhamento da educação e do cuidado de crianças pequenas, a confiança é um dos aspectos que levou estas mães a escolherem matricular seus filhos em unidades de educação infantil. E aponta, dessa forma, a necessidade de que as escolas de educação infantil compartilhem as experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano para a construção de relações de confiança mais sólidas desde o início.

A concepção de infância

Moro e Gomide (2003), em “O conceito de infância na perspectiva de mães usuárias e não usuárias de creche”, ao evidenciar as transformações ocorridas nas configurações

familiares, e outros fenômenos sociais (como a urbanização), apontam que os estudos científicos, mais focados em pesquisar a criança em si, não têm se ocupado do contexto da instituição de educação infantil e suas possíveis influências nas experiências e concepções de infância.

Inserida nesta lacuna, a pesquisa buscou conhecer as concepções de 30 mães sobre a infância. Para verificar a hipótese de que a escola de educação infantil interfere nas concepções da família sobre a infância, 15 destas mães não eram usuárias do sistema público de educação infantil.

Dos 22 centros de educação infantil do município no qual a investigação foi realizada, cinco foram escolhidos para a amostra sob o critério de diversificação geográfica. O contato com as mães não usuárias de creche foi feito por meio dos cinco Centros Sociais do município, no período em que estas participavam de cursos ou atividades físicas e esportivas. Nos dois grupos, formaram-se cinco subgrupos compostos cada um por três participantes, um em cada centro.

As dez entrevistas, realizadas no modelo “discussão de grupo”, foram conduzidas por um roteiro aberto que abordava três pontos: (1) a infância e suas características e necessidades; (2) as responsabilidades e dificuldades na criação de filhos atualmente; (3) os erros mais comuns cometidos pelos familiares.

Segundo a análise dos dados, organizados por categorias criadas a partir destes três pontos, há mais similaridades do que discrepâncias nas concepções sobre a infância, nos cuidados destinados às crianças e na educação no contexto familiar das mães de ambos os grupos. Isto indicaria que o compartilhamento do cuidado dos filhos com um serviço institucional público não interfere nas concepções destas mães em relação aos assuntos debatidos.

Apesar de no título do artigo a creche ser a instituição da qual as mães fazem uso, ou não, Moro e Gomide (2003) relatam que os filhos das mães entrevistadas têm entre zero e seis anos de idade. Não há distinção entre as mães que de fato têm seus filhos em creche, instituição destinada a crianças de 0 a 3 anos, e aquelas cujos filhos, entre 4 e 6 anos, estão na pré-escola. A importância desta discriminação se dá na medida em que a natureza destes dois atendimentos – e as especificidades de suas demandas, bem como as relações estabelecidas com as famílias – são completamente diferentes.

As mães participantes da pesquisa são caracterizadas como de “camada popular”, contudo, não há qualquer definição de como esta categoria tenha sido aplicada. Apenas a renda das participantes é mencionada e, mesmo assim, não é diferenciada por aquelas que são

usuárias do sistema público de educação infantil e aquelas que não o são.

Moro e Gomide (2003), ao lidar com mães que usufruem e não usufruem deste serviço, não esclarecem o motivo pelo qual 15 delas têm acesso a ele e as outras 15 não. Vale questionar-se por que algumas mães colocam seus filhos na educação infantil e outras não. É uma escolha? Há falta de vagas no município pesquisado?

A concepção de educação infantil

Em “Creche: lugar para ficar ou para aprender? As famílias respondem”, Casanova (2017) entrevistou 11 famílias cujos filhos, entre zero e três anos de idade, frequentavam as turmas de Berçário I e II de um Centro Educação Infantil³³ com o objetivo compreender o sentido por elas atribuído às atividades realizadas por suas crianças na creche. O compartilhamento da educação de crianças pequenas entre as famílias e as instituições de educação infantil conferiu importância ao tema da relação entre pais e creche no campo científico. Porém, a autora assinala que faltam dados sobre o que os responsáveis sabem sobre o que acontece na escola de educação infantil, tendo em vista a comunicação estabelecida entre a instituição e eles.

As entrevistas foram realizadas nas casas das famílias, lugar onde Casanova (2017) relata ter observado as interações entre pais e filhos durante a rotina familiar, em momentos como as refeições e o banho. A idade das mães variou de 20 a 37 anos e a dos pais de 24 a 38 anos. As mães se ocupavam de funções como auxiliar de escritório, funcionária pública, diarista, vendedora e técnica de enfermagem. Os pais empregavam-se como segurança, eletromecânico, pedreiro e carpinteiro. A renda mensal familiar das onze famílias variou de um salário mínimo e meio a nove salários mínimos.

Nas análises do material foi observado que o “compartilhamento da educação” das crianças está reduzido ao ato de informar as famílias somente sobre as atividades da “rotina burocratizada”, como horários fixos de alimentação, trocas de roupa e fralda, banho e sono. Nesse sentido, as mães citam-nas como um ritual a ser cumprido, e não como uma situação na qual o desenvolvimento infantil está em jogo. A fala das mães remete apenas ao que é feito na creche. Não há menção sobre o processo e o motivo de realização da atividade. O brincar, por exemplo, é percebido por elas como uma ação de rotina, sem função pedagógica.

Casanova (2017) indica que a falta de organização e direcionamento das ações que

³³ Não há menção do município no qual este Centro de Educação Infantil (CEI) está localizado e tampouco os critérios que envolveram a escolha desta instituição especificamente.

envolvem os responsáveis nos acontecimentos rotineiros da creche contribui para que se perpetue a ideia de que na creche não há intenção educativa, é apenas um espaço “para ficar”. A oportunidade de incluir as famílias no processo pedagógico e expandir o conhecimento delas sobre os significados do trabalho desempenhado pela creche – e como isso impacta no desenvolvimento das crianças – está sendo perdida na instituição pesquisada. Isto fica evidente na fala das mães quando não sabem dizer os objetivos das atividades realizadas na creche. Apesar disto, as mães reconhecem o desenvolvimento de seus filhos através da aquisição da fala e de habilidades motoras, e o atribuem à creche.

Segundo a autora, é preciso partir do pressuposto de que as práticas educativas familiares podem ser aprendidas, e incluir os responsáveis em encontros formativos preparados pela instituição de educação infantil. Casanova (2017) argumenta, por fim, que a comunicação restringida às informações de rotina é explicada pela concepção de família das educadoras, de que estas não têm a capacidade de compreender os processos pedagógicos visados na creche, e o caráter polissêmico das responsabilidades de cuidar e educar, cujas definições não precisam qual é o papel de cada instância.

Esta é a segunda investigação deste recorte que vai até a casa das famílias para realizar as entrevistas. Contudo, não há informações no artigo sobre a utilização de um roteiro de entrevista e tampouco dos pontos mapeados. Outra fragilidade significativa é a não menção aos critérios de escolha da referida instituição e das turmas que levaram a pesquisadora até as famílias.

O papel da creche na vida familiar

Entender o papel social da creche na vida familiar é o objetivo de Fernandes (2017), em “Mulheres e filhos menores de três anos: condições de vida”, que analisa o perfil das mulheres mães de crianças, de zero a três anos, e estabelece comparações entre aquelas cujos filhos estão matriculados em instituições de educação infantil e aquelas que não contam com esse serviço. Diferente da metodologia utilizada por Moro e Gomide (2003), que entrevistou mães usuárias e não usuárias de creche, esta investigação utilizou os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) para obter informações sobre as mulheres residentes do estado de São Paulo com filhos entre zero e três anos.

As variáveis selecionadas para análise foram escolhidas de modo que permitissem estabelecer comparações entre as condições de vida das mães: (1) perfil geral (idade, cor/raça, escolaridade); (2) vida familiar (arranjo familiar e posição na família; (3) vida profissional;

(4) renda (ocupação e renda *per capita*). As mães com filhos na faixa etária de zero a três anos foram organizadas, então, em três grupos: (1) aquelas cujos filhos estivessem matriculados em instituições públicas³⁴; (2) aquelas cujos filhos estivessem matriculados em instituições particulares; (3) aquelas cujos filhos não frequentassem a educação infantil. A interpretação dos dados de Fernandes (2017) respalda-se na relevância da inserção (ou reinserção) da mulher mãe no mercado de trabalho proporcionada pelo acesso à creche – principalmente para as parcelas mais pobres da população, pois estas mulheres podem contribuir para a renda mensal familiar.

De acordo com os resultados da pesquisa, no estado de São Paulo, em 2010, 69% das mulheres que possuíam filhos de zero a três anos situava-se na faixa etária economicamente ativa, tendo de 21 a 34 anos de idade. No entanto, apenas 32% dos filhos dessas estavam matriculados em instituições de educação infantil. Este fato sugeriria que o acesso a este serviço promove oportunidades para a inserção produtiva das mulheres mães. Dentre as mulheres que não estavam ocupadas profissionalmente, 80% não possuía seus filhos matriculados em instituições de EI. Isto permitiria indicar, segundo Fernandes (2017), uma possível relação entre a matrícula de crianças de zero a três anos e trabalho materno. Outro fato que corrobora para este apontamento é a proporção de mulheres com filhos de zero a três anos que possuíam emprego com carteira assinada, acima de 45% quando os filhos estavam matriculados em instituições de EI. A autora argumenta, portanto, que parte do aprofundamento das condições de pobreza está vinculado, também, ao acesso restrito de serviços e equipamentos sociais.

Além disso, as análises mostram que mulheres de maior renda tendem a matricular seus filhos em instituições privadas, enquanto as instituições públicas são mais utilizadas por crianças provenientes de famílias com baixa renda. As mães que matriculam seus filhos em instituições particulares possuem maior nível de instrução (85% tinham concluído pelo menos o ensino médio). Dentre estas, as mulheres brancas e amarelas têm renda *per capita* entre 4.2 e 4.8 salários mínimos, e as pretas e pardas, entre 1,9 e 2. A porcentagem de mulheres pretas e pardas cujos filhos estavam em estabelecimentos públicos era superior a 80%, enquanto esta porcentagem para mulheres brancas era de 58%.

³⁴ “É importante considerar que o Censo Demográfico de 2010 não faz distinção entre as instituições particulares de EI e aquelas que são particulares sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais), tal como é feito no Censo Escolar. O questionário do Censo Demográfico de 2010 apresenta uma questão sobre a frequência à escola ou creche e estabelece como respostas afirmativas possíveis as seguintes opções: “1) Sim, pública” e “2) Sim, particular”. Neste artigo, compreende-se que os respondentes do Censo Demográfico de 2010 classificam a escola/creche pública como a instituição gratuita sobre a qual a família não tem nenhum ônus e a escola/creche particular como aquela em que as famílias pagam mensalidade.” (FERNANDES, 2017, p. 325).

Fernandes (2017) conclui, então, que a expansão de vagas na educação infantil tem atendido restritamente as famílias mais pobres, nas quais as mulheres mães ora estão fora do mercado de trabalho, ora ocupam postos com jornadas de trabalho e salários menores para conciliar trabalho e vida familiar.

Este é o primeiro artigo selecionado que traz à tona as desigualdades no acesso às instituições de educação infantil e as ressonâncias disto nas condições de vida – aqui se prioriza a dimensão do trabalho, entendido como um fator de elevação destas condições, principalmente para as famílias de baixa renda. Outro diferencial do estudo é a compreensão de que quem se beneficia deste serviço não são apenas as crianças, mas também as mulheres mães.

O ambiente familiar

Ferreira e Barrera (2010) realizaram uma investigação acerca das relações entre os elementos do ambiente familiar e o desempenho na pré-escola. Esta pesquisa se insere, portanto, no campo de estudos que busca entender a influência da família no aprendizado escolar para além das variáveis socioeconômicas, focando em aspectos da vida familiar, como a organização do lar ou a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Participaram da pesquisa 30 crianças com idade entre cinco e seis anos, sendo 13 meninos e 17 meninas, alunos de duas turmas do pré-III de uma escola pública de educação infantil, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Na coleta de dados sobre o ambiente familiar foram utilizados dois instrumentos: (1) um questionário sobre a constituição familiar e as condições socioeconômicas e educacionais da família; (2) o RAF – Inventário de Recursos do Ambiente Familiar, elaborado por Marturano (2006)³⁵. O desempenho escolar das crianças foi obtido através de uma sondagem das suas habilidades de escrita testadas a partir de uma atividade de auto ditado e da escrita do próprio nome. A avaliação por meio de um instrumento de escrita se deveu ao fato de que, na referida instituição, existia a intenção de alfabetizar os alunos do pré-III, motivo pelo qual as crianças já tinham contato com o alfabeto, com exercícios de escrita e tarefas de casa. Por este motivo também, foi considerado pertinente pelas autoras a utilização do Inventário de Recursos do

³⁵ “É composto por 10 questões abordando as seguintes temáticas: o que a criança faz quando não está na escola, suas atividades regulares, seus últimos passeios, as atividades que os pais desenvolvem com ela em casa, os brinquedos que ela tem ou já teve, se existe jornais, revistas e livros na sua casa, se alguém acompanha a criança nos afazeres da escola, se ela tem uma rotina estabelecida para tomar banho, almoçar, brincar, fazer lição de casa, etc., se a família tem o costume de se reunir nas refeições, nos finais de semana, etc.” (FERREIRA e BARRERA, 2010, p. 467).

Ambiente Familiar – RAF (Marturano, 2006), elaborado para o ensino fundamental, cujas questões referentes aos deveres de casa demonstraram-se cabíveis para a coleta de dados na escola de educação infantil pesquisada. A análise das características do ambiente familiar foi realizada sob três aspectos: (1) organização e constituição familiar; (2) nível socioeconômico; (3) recursos do ambiente familiar.

A maioria das crianças obteve desempenho médio: sabiam escrever o próprio nome, mas utilizavam as letras aleatoriamente, sem expressar compreensão da relação fonema-grafema. Suas famílias encontravam-se organizadas de maneira “tradicional”, ou seja, pai, mãe e filhos. Não foi encontrada associação entre as condições socioeconômicas e o desempenho escolar dos alunos.

Para analisar os elementos do RAF em relação ao desempenho das crianças, estas foram divididas em dois subgrupos, aquelas que obtiveram resultado superior e aquelas que obtiveram resultado inferior, a partir do teste da diferença entre médias. Os recursos do ambiente familiar que mais se diferenciaram nestes dois grupos foram a presença de jornais, revistas, livros e brinquedos, assim como as atividades compartilhadas com os pais, incluindo reuniões familiares.

Não foi encontrada relação entre a escolaridade dos pais e das mães e o desempenho escolar de seus filhos, o que segundo Ferreira e Barrera (2010), reforça o papel da escola na determinação da aprendizagem escolar. A associação importante, nesta pesquisa, foi encontrada entre o nível de escolaridade da mãe e os recursos do ambiente familiar. Nas famílias em que as mães apresentam maior nível de escolaridade, há mais recursos culturais disponíveis, como livros, jornais e revistas. Há, ainda, a possibilidade de que estas mães tenham recursos maiores para mediar as interações das crianças com estes objetos. Nesse sentido, quanto maior o nível socioeconômico da família, maior a quantidade de recursos disponíveis. A disponibilidade de recursos culturais no ambiente familiar (brinquedos, livros, jornais e revistas) e dos pais para se reunirem e compartilharem atividades com os filhos estão diretamente associadas ao desempenho escolar das crianças. Por isso, as autoras concluem que o NSE tem efeito indireto sobre a aprendizagem dos alunos.

Ao concluir que os elementos distintivos das famílias podem ser proporcionados, de modo geral, pela escola de educação infantil, Ferreira e Barrera (2010) apontam a responsabilidade destas em dispor às crianças um ambiente rico de objetos e práticas culturais, e a necessidade de que se revejam as explicações do fracasso escolar atribuídas majoritariamente às famílias.

Este artigo é o único selecionado que analisa os recursos do ambiente familiar e os

associa ao desempenho das crianças na pré-escola. É necessário ponderar, contudo, a maneira pela qual o desempenho foi medido. Esta aferição não contempla as diversas dimensões das experiências de aprendizagem na educação infantil, como as cores, as formas geométricas, as noções de grandeza, o reconhecimento das letras e dos números, entre outras. O ensino da habilidade de escrita não está previsto na pré-escola, apesar da possibilidade das crianças serem encorajadas a fazer os seus primeiros registros escritos nesta idade. Mesmo assim, principalmente pelo ineditismo da associação destas variáveis ao desempenho das crianças na pré-escola no contexto brasileiro, é importante considerar as análises e os resultados obtidos com o objetivo de pensar outras maneiras de medir o desempenho das crianças nesta faixa etária – e também os aspectos do ambiente familiar, pois a pesquisa mescla os dados sobre os bens materiais e os processos, isto é, o que os pais fazem com seus filhos em casa.

4.3 Da escola à família

Os estudos empíricos deste conjunto se direcionam aos elementos da escola de educação infantil que dizem respeito ao envolvimento da família na instituição. As análises buscam entender a maneira de funcionamento das reuniões de pais, os desafios do compartilhamento do cuidado de crianças pequenas, a previsão da participação familiar no projeto pedagógico, as concepções sobre família ensinadas para as crianças, e até mesmo o papel da formação de professores na eficácia da participação dos pais na educação infantil. Algumas das pesquisas deste grupo acessam as famílias para compreender as percepções dos responsáveis sobre as escolas de EI, e as formas pelas quais estas os envolvem na instituição

Os artigos também foram organizados em categorias temáticas: (1) a formação de professores; (2) o ensino sobre família; (3) o compartilhamento da educação e do cuidado; (4) o envolvimento dos pais na educação infantil. As três últimas são as únicas deste trabalho que contêm mais de um artigo.

A formação de professores

Na publicação “A construção da relação creche-família no berçário: contribuição da pesquisa-formação”, Bahia e Mociutti (2017) têm como objetivos refletir sobre a maneira pela qual a relação creche-família ocorre em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Belém, no estado do Pará, e analisar em que medida a pesquisa-formação

contribuiu para a construção de práticas institucionais e docentes que favoreçam tal relação. A instituição na qual a investigação foi realizada atendia, em 2013, em torno de setenta bebês na faixa etária entre 6 e 48 meses, em tempo integral.

A metodologia utilizada, a pesquisa-formação, conjuga os instrumentos de análise próprios da pesquisa com ações direcionadas à formação dos sujeitos nela envolvidos. Nesta perspectiva, até mesmo os momentos agendados para a formação são entendidos como momentos de coleta de dados. As ações desenvolvidas pelas pesquisadoras foram: (1) observação da prática docente; (2) encontros semanais com as professoras; (3) roda de conversa; (4) cadeia formativa. A última foi elaborada a partir das demandas presentes nos relatos das docentes sobre a relação com os responsáveis dos bebês, e contemplou os seguintes temas: (1) o processo de profissional das professoras da instituição; (2) o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês; (3) a docência com bebês; (4) a relação família e escola nesta faixa etária; (5) o currículo na educação infantil e a organização do trabalho docente; (6) a organização do espaço no processo educativo dos bebês.

Segundo Bahia e Mociutti (2017), a relação inicial entre as docentes e os responsáveis se reduzia aos encontros breves e mecânicos, nos momentos de entrada e saída, nos quais se conversava sobre o material de higiene, o não cumprimento do horário pelos pais, os eventuais acidentes vivenciados pelas crianças, a identificação dos pertences pessoais, o sono e a alimentação dos bebês. Nestes momentos, foi observado que as professoras faziam cobranças aos pais, como cumprir o horário da creche ou realizar adequadamente a higiene das crianças, enquanto os responsáveis reclamavam com as docentes sobre qualquer alteração no corpo dos bebês, como arranhões e mordidas. Segundo o relato das professoras, essas tensões entre família e creche a respeito do cuidado das crianças causava-lhes insatisfação, pois eram percebidas como negligentes. A leitura das docentes nesse processo era de que as famílias transferiam essa responsabilidade inteiramente para elas, e, por isso, respondiam a esta situação cobrando dos responsáveis determinadas posturas. As autoras argumentam que a escolha pela cobrança, não pelo diálogo, revela a falta de informação por parte dessas profissionais para orientar as famílias.

De acordo com os resultados obtidos com a formação continuada oferecida pelas pesquisadoras, a reflexão sobre a docência com os bebês e as formas de relação com a família nesse processo impulsionou algumas tentativas de aproximar os responsáveis. As professoras tomaram a decisão de “sair da porta da sala”, de modo que os pais precisassem adentrar o espaço da sala para deixar e receber seus filhos. Além disso, expuseram fotografias da rotina das crianças para que os responsáveis – principalmente aqueles que não dispunham de muito

tempo – tivessem algum acesso às experiências vivenciadas por elas na creche. Estas ações proporcionaram um espaço para que as professoras explicitassem aos familiares as dimensões do trabalho pedagógico, que não estão descoladas do aspecto do cuidado, e de como os bebês interagem com outros e com os objetos.

Tendo em vista os problemas identificados e as soluções tomadas pelas docentes ao longo da pesquisa-formação, Bahia e Mociutti (2017) concluem que a formação continuada sobre o desenvolvimento dos bebês, e a compreensão de que a participação das famílias é imprescindível para a docência nesta faixa etária, é uma das estratégias para que se construam melhores relações entre família e creche.

O ensino sobre família

Nesta categoria estão os três artigos que se dedicaram a analisar como as concepções de “família” – e em um deles especificamente de “mãe” – são ensinadas na educação infantil. Duas dessas publicações são da mesma autora, do mesmo projeto de pesquisa, e possuem objetivos complementares, apesar de sutilmente distintos. Enquanto o objetivo de Marcos (2014) é entender como está previsto o “ensino de família” nos planos diretores de cinco instituições de educação infantil do município de Presidente Prudente, no estado de São Paulo; Marcos (2015), a partir da mesma amostra e metodologia, busca verificar se são contempladas as configurações familiares das crianças e se a identificação destas interfere na relação família e escola de EI³⁶.

A pesquisa foi realizada em cinco instituições de educação infantil do município de Presidente Prudente, no interior do estado de São Paulo. Na tentativa de abranger as diferenças regionais, sociais, econômicas e de clientela existentes, para cada região da cidade (norte, sul, leste e oeste) foi sorteada uma escola. Os objetos de análise da pesquisa foram os planos diretores, documento oficial cuja finalidade principal é registrar a proposta pedagógica de cada unidade escolar. Nestes, buscou-se informações sobre as concepções de família e as configurações familiares das crianças.

Marcos (2014) revela que em todos os planos diretores analisados, a referência ao ensino do que é família consta no eixo temático “Natureza e Sociedade”. De modo geral, os documentos justificam a importância deste conteúdo ao compreender que o aluno tem a possibilidade de melhor conhecer a si próprio quando conhece a história de sua família. As

³⁶ “Educação Infantil”. Deste ponto em diante, a sigla ou a versão por extenso serão utilizadas sem distinção de uso, variando apenas conforme a fluidez necessária ao texto.

atividades pedagógicas descritas tendem a valorizar o conhecimento prévio das crianças sobre o que é família e levam em consideração as mudanças nas configurações familiares apresentando os diversos modelos de organização contemporâneos. Na leitura dos planos, o papel da mãe é mais ressaltado do que o do pai, e há a indicação de que os educadores ensinam às crianças como ajudar suas mães. Na escola da região leste, a comemoração do dia das mães é identificada como o elemento central do ensino sobre família. Já nas escolas das regiões norte, sul e oeste, as atividades pedagógicas previstas para o ensino sobre família permitem que as crianças expressem as suas estruturas familiares, o que, segundo a autora, evidencia a consciência dos educadores perante a inexistência de um modelo universal de família.

Com o objetivo de identificar as formas de organização das famílias das crianças matriculadas nestas cinco escolas, de acordo com a análise dos mesmos planos diretores, Marcos (2015) constata que há o predomínio da estrutura nuclear (pai, mãe e filhos). Nota-se, também, um expressivo número de famílias chefiadas por mulheres, que representam nas cinco escolas de 15,3% a 22% delas. Em quatro dessas escolas, apenas 1% das famílias é chefiada pelo pai. A escola da região leste foi a que registrou maior porcentagem (3%) de pais de cuidam sozinhos dos filhos. As informações contidas nestes documentos foram obtidas por meio de uma entrevista com as famílias dos alunos, realizadas pelas escolas no início do ano de 2010. Nesta publicação, a autora conclui que as estruturas familiares das crianças descritas nos planos diretores comprovam que o modelo nuclear de família, apesar de predominante, não expressa a única forma de representação familiar na contemporaneidade. Além disso, Marcos (2015) assinala a consonância de seus resultados àqueles do Censo 2010, mostrando que as famílias brasileiras apresentam mais estruturas diversas do que a clássica, pai, mãe e filhos.

Ao final do artigo, a autora argumenta que a não aceitação, por parte dos profissionais da educação infantil, das novas configurações familiares é um fator impeditivo para o estabelecimento de relações entre as instituições de EI e a família. Contudo, na publicação anterior e parte da mesma pesquisa, Marcos (2014) revela que as atividades pedagógicas previstas nos planos diretores³⁷ buscam contemplar as várias formas de organização familiar das crianças. Além desta contradição, não foi objetivo da pesquisa analisar as percepções dos educadores destas escolas em relação à constituição familiar dos alunos, e tampouco de que maneiras isto interferiria na relação família e escola. Não fica claro, inclusive, qual é a

³⁷ O plano diretor é um documento oficial da escola, construído coletivamente, e leva em conta o contexto no qual a instituição e os alunos estão inseridos.

importância do tema “ensino sobre família” em instituições de educação infantil. Afirmar que a educação de crianças pequenas é uma parceria entre a escola e a família – como prevê a LDB de 1996 –, e que esta se apresenta em novas e diversas configurações devido os fenômenos sociais e históricos, como a entrada da mulher no mercado de trabalho, não são justificativas suficientes para caracterizar a relevância do ensino sobre família nesta faixa etária. Marcos (2015) fragiliza os próprios resultados, inclusive, quando afirma que estes são equivalentes aos do Censo 2010 sobre as famílias brasileiras.

O outro artigo desta categoria, intitulado “Quem aprende na educação infantil? A escola ensinando a ser boa-mãe”, propõe-se a problematizar as relações entre as professoras e as mães dos alunos de uma escola de educação infantil. Fernandes (2006) observou uma turma do Jardim B por dois meses atentando para as práticas discursivas que permeavam as atividades escolares e as relações entre a instituição e as famílias, com o objetivo de mapear as representações de mulher-mãe produzidas e veiculadas naquele espaço. Além das práticas discursivas nos momentos de entrada e saída de aula, contemplaram-se também aquelas materializadas nos bilhetes de agenda e nas práticas pedagógicas desenvolvidas, principalmente na semana do dia das mães. Todas as observações foram registradas em um diário de campo. Não há uma justificativa para a escolha da escola, ou a informação de que esta seja pública ou privada, e tampouco o município no qual está localizada.

No bojo dos pressupostos dos estudos de gênero e culturais pós-estruturalistas – os quais, de acordo com a autora, entendem que os discursos fundantes da formação docente instituem determinadas formas de exercício da maternidade –, a investigação pretendeu responder três perguntas: (1) Como se materializa a relação entre escola e família-mãe na educação infantil?; (2) Como a mulher-mãe é posicionada nessa relação?; (3) Quais são os efeitos de determinadas práticas discursivas em relação à maternidade sobre as mulheres-mães?

De acordo com as análises dos registros do diário de campo, a construção da relação escola e família-mãe e de determinadas concepções de maternidade acontece por meio de três aspectos. O primeiro deles, direcionado às crianças, revela práticas discursivas que colocam o tema da maternidade como algo transversal e não intencional. Na cena descrita pela pesquisadora para ilustrar este aspecto, a professora diz para a criança, quando esta retira um livro para ler, que peça a sua mãe para lê-lo em casa junto com ela. Aqui ao papel da mãe é atribuída uma função pedagógica, pois ela deve estar presente nos momentos de aprendizagem dos filhos, seja direta ou indiretamente.

O segundo aspecto se refere à posição na qual instituição coloca a família, e a mulher-

mãe com mais frequência, quando destina os bilhetes enviados pela agenda das crianças à mãe, e ignoram a possível presença de um pai e o interesse deste no acompanhamento escolar. Na maioria das vezes, os bilhetes sugerem para as mães como proceder com os seus filhos agora que estão na escola. Novamente, ao papel materno atribui-se uma função pedagógica, e entende-se que cabe à mulher desempenhá-lo. O terceiro aspecto identifica a maternidade como um conteúdo formal e intencional, que é tanto direcionado às crianças, quanto às mulheres-mães, por meio de atividades e festejos, como o dia das mães. Fernandes (2006) afirma que esta data é a mais significativa, pois é o momento no qual as crianças e as mulheres são levadas a identificar as representações do modelo materno – uma pessoa terna, carinhosa e amorosa. A autora aponta também que no festejo de dia das mães da escola pesquisada, o amor materno é percebido como “sobrenatural”, que ultrapassa os limites humanos e, por isso, deve ser retribuído pelos filhos.

Por um lado, essas relações, estabelecidas formal ou tacitamente, educam as mães para que exerçam a maternidade definida como aceitável pela instituição e, por outro, ensinam às crianças os atributos de suas mães e, também, de ser mulher – e homem, forjado muitas vezes na contrapartida das funções destinadas à mulher.

Esta é a única publicação selecionada na qual a atribuição de um papel pedagógico à figura materna é discutida. Além disso, pela primeira vez é assinalado que a data comemorativa do dia das mães tem o objetivo de legitimar um determinado modelo de mãe.

O compartilhamento da educação e do cuidado

Os três artigos contidos nesta categoria abordam as tensões resultantes do compartilhamento do cuidado e da educação de crianças entre a família e a escola de educação infantil. Monção (2015) e Maranhão e Sarti (2007) são as duas primeiras publicações selecionadas cujas pesquisas conjugam as entrevistas de famílias, professores e demais funcionários da escola, às análises de outros documentos além do projeto político pedagógico.

Monção (2015) publica em “O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil” um recorte de uma pesquisa maior que analisou as relações entre famílias e profissionais em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de São Paulo, no período de 2010 a 2011. Os dados foram coletados a partir de: (1) observação participante das rotinas da escola, inclusive das reuniões de formação continuada, com as famílias e do conselho escolar; (2) análise documental do projeto pedagógico da

instituição, o regimento interno, o livro de ocorrência diária, o livro de registro de formação, o livro de ocorrência funcional, o livro de termos de visitas da supervisão, e as fichas de matrícula; (3) entrevistas semiestruturadas com 11 professoras, um professor, três coordenadoras pedagógicas, uma diretora, dois agentes técnicos de educação, um agente escolar, uma auxiliar de limpeza, uma auxiliar de cozinha, uma supervisora de ensino e 18 famílias. Na organização do material coletado, foram criadas três categorias de análise: (1) formas de comunicação com as famílias; (2) o compartilhamento da educação e cuidado das crianças; (3) participação das famílias no conselho escolar da instituição. O artigo presente no recorte deste trabalho trata da segunda categoria.

Com o objetivo de compreender as variáveis que dizem respeito ao compartilhamento do cuidado e da educação das crianças pequenas na instituição investigada, a análise foi dividida em três eixos: (1) a relação entre as professoras e as crianças; (2) a relação entre as professoras e a equipe de gestão; (3) a relação entre os educadores e as famílias. A autora, de acordo com os estudos sobre essa temática, afirma que as concepções sobre família, maternidade e o papel da mulher são elementos chave para compreender as relações família e escola nas unidades de educação infantil. Segundo Monção (2015), a especificidade desta faixa etária e deste segmento demanda que no trabalho pedagógico cotidiano, para garantir os direitos e o atendimento às necessidades das crianças pequenas, é preciso haver um diálogo permanente entre os adultos por elas responsáveis e os educadores que as recebem nas escolas de EI, a fim de que se definam objetivos comuns e as experiências sejam compartilhadas. Além disso, lembra que a participação das famílias é considerada um elemento que define a qualidade das instituições de educação infantil.

As famílias das crianças do CEI Anália Franco acentuam nas entrevistas o caráter formativo da escola de educação infantil no desenvolvimento infantil, principalmente em relação ao convívio com outras crianças. Na maioria dos relatos, o motivo pelo qual os familiares decidiram colocar seus filhos no CEI inclui a necessidade trabalhar associada ao desejo de que as crianças socializassem com outras da mesma idade e permanecessem em um local considerado seguro. Além disso, destacam as alterações e os avanços na fala e na independência das crianças para realizar ações de alimentação e higiene após o ingresso na instituição – afirmam que seus filhos ficaram mais “inteligentes”. A única reclamação dos familiares é o alto índice de falta das professoras no período da manhã, que nem sempre são avisadas ou justificadas. De modo geral, os responsáveis entrevistados reconhecem muitas diferenças nas formas de cuidar e educar entre o CEI e a família, mas não assinalam problemas neste compartilhamento e destacam a qualidade da educação oferecida pela

instituição. Eles mencionam, inclusive, tentar dar continuidade ao trabalho desenvolvido por meio da adequação da rotina familiar à rotina da escola.

Nas entrevistas, as professoras caracterizam o CEI como um espaço educacional que promove a socialização e a autonomia das crianças. Há também a concepção de que este espaço é uma substituição da família, principalmente para as mães trabalhadoras, ou de uma instituição que oferece espaço físico, atenção, afeto, alimentação melhor do que as famílias. As professoras consideram que as famílias desvalorizam o papel educacional da instituição na medida em que repassam as responsabilidades da família – estas normalmente vinculadas às dimensões assistenciais, como a higiene e a saúde – para o CEI.

Monção (2015) identifica os elementos que representam dificuldades no compartilhamento cotidiano da educação das crianças na instituição. Uma das principais necessidades para solucioná-las é romper com as concepções preconceituosas em relação às famílias de baixa renda sobre o tipo de cuidado que estas podem oferecer aos seus filhos. Além disso, indica que as formas de comunicação entre os profissionais e as famílias do CEI, principalmente em relação ao medo que as professoras sentem de serem penalizadas pelos acidentes ocorridos com as crianças, precisam ser repensadas, pois são aspectos fundamentais do compartilhamento da educação e do cuidado das crianças pequenas.

A autora conclui que as professoras do CEI Anália Franco apresentam mais dificuldades para compartilhar a educação das crianças do que suas famílias. Tendo em vista que a comunicação entre as professoras e as famílias não expressa a necessidade de ampliar as relações por meio de reflexões sobre as concepções de educação infantil – mas é somente utilizada para resolver os problemas do dia a dia – o compartilhamento nesta instituição é caracterizado como “rudimentar”. As estratégias que tem sido buscadas pela instituição para aprimorar o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças se direcionam a escuta dos responsáveis, para entender as suas expectativas, seus medos e sanar suas dúvidas.

Esta é a primeira investigação do recorte que aponta duas especificidades do atendimento da educação infantil, e que precisam ser mais bem conhecidas por meio de pesquisas. São elas o período de adaptação das crianças e suas famílias nas instituições de EI, e as questões sobre a saúde da criança. Monção (2015) afirma que tratar destes temas com aprofundamento pode permitir a construção de conhecimentos sobre a educação compartilhada na primeira infância, e as possibilidades e os limites dela.

Maranhão e Sarti (2007), na mesma direção, apontam que as práticas de saúde valorizadas pela família e consideradas inadequadas na creche são o descompasso central do qual emergem os conflitos na relação entre os responsáveis e os profissionais de creche. Com

o objetivo de analisar as relações entre famílias usuárias de uma creche³⁸ e os profissionais desta instituição no processo de compartilhamento dos cuidados das crianças, os pesquisadores recorreram a técnicas etnográficas de coletas de dados, tais como análise dos documentos da instituição, observação participante das rotinas da creche, e entrevistas com 10 profissionais, 13 familiares (pai ou mãe) e 8 crianças. A investigação foi desenvolvida entre o final do ano de 2001 e o início de 2003, em uma creche pública da região sul do município de São Paulo.

O estudo de caso permitiu analisar quatro temas: (1) a construção da parceria entre família e creche; (2) o cuidado compartilhado entre ambas; (3) a perspectiva das crianças sobre a relação creche e família; (4) a complementaridade necessária para o cuidado adequado da criança. O artigo selecionado compreende apenas a segunda dimensão, com destaque para os cuidados com a alimentação e a higiene – uma vez que estes constituem eixos importantes do conflito e implicam em recorrentes situações de negociação.

A alimentação é um assunto que perpassa tanto a creche quanto a pré-escola. O processo de desmame geralmente se inicia com a entrada da lactente na creche. Como destacam Maranhão e Sarti (2007), a mãe pode se sentir “perdida” quando percebe que o filho pode sobreviver sem ela. No decurso desta adaptação há vários acertos entre as mães e as educadoras sobre o tipo de alimento dado à criança, e a forma de oferecê-lo. Depois deste período, constatou-se que as famílias elogiam a alimentação da creche, principalmente a diversidade e a limpeza no preparo da comida. As crianças entrevistadas na pesquisa, entre cinco e seis anos, fazem comentários sobre o cardápio servido na instituição, a quantidade de comida oferecida e as justificativas dadas pelas professoras para fazer as refeições (“para ficar fortinho”). As autoras argumentam que até mesmo as experiências de alimentação na creche são oportunidades de desenvolvimento para as crianças, pois acessam valores e hábitos relacionados à comida muitas vezes distintos daqueles que circulam no seu ambiente familiar.

Para discutir os apontamentos das professoras e das famílias sobre higiene na primeira infância e creche, Maranhão e Sarti (2007) recorrem ao pressuposto de que as regras de higiene são mais construções culturais do que técnicas baseadas na prevenção e transmissão de doenças. No relato das profissionais da instituição, a palavra “higiene” é associada ao fato das crianças serem limpas ou bem cuidadas pelos responsáveis. E mesmo na tentativa de compreender as condições de vida das famílias atendidas e o tipo de cuidado que podem

³⁸ As autoras utilizam o termo “creche”, porém relatam entrevistar crianças entre 5 e 6 anos. Não há informações na publicação sobre a amplitude do atendimento prestado na “creche” pesquisada. A observação é necessária na medida em que o termo é comumente utilizado para o atendimento de crianças de zero a três anos.

oferecer para seus filhos, as educadoras estabelecem comparações entre crianças, que ainda pobres, são “limpas” e “arrumadas”. Isto revela, segundo as pesquisadoras, que o cuidado é um dos aspectos pelos quais as famílias são moralmente julgadas na relação com as instituições de educação infantil.

Para superar estes conflitos, Maranhão e Sarti (2007) sugerem, ao fim, que duas dimensões sejam especialmente repensadas. A primeira delas, tendo em vista a experiência de perda vivida pela mãe, é a adaptação da criança a creche – e não somente na perspectiva da alimentação. Além disso, as autoras indicam a necessidade de que as práticas de cuidado das famílias não sejam qualificadas, de pronto, como “negligência”. A segunda sugestão, nesse sentido, é compreender as diferentes formas de cuidar expressas nas práticas familiares, fruto de outras formas de conhecimento que não o científico.

Sem usar o termo “estigma”, as autoras parecem acusar um fenômeno deste tipo, direcionado às famílias a partir do compartilhamento do cuidado infantil. No entanto, não apontam em que medida este processo pode gerar, também, desigualdades no tratamento pedagógico das crianças.

A última publicação desta categoria realizou um estudo de caso na Creche Municipal São Cristóvão, no município de Sinop, Mato Grosso, com o objetivo de verificar (1) o cuidado infantil no dia a dia da instituição; (2) as expectativas dos pais em relação ao cuidado a educação das crianças; (3) a concepção de educação infantil manifestada nestas rotinas. Para a coleta de dados foram realizadas observações participantes na sala do berçário e nos demais espaços coletivos da instituição, e entrevistas semiestruturadas com a professora responsável pela turma de berçário, os responsáveis destas crianças e a técnica de desenvolvimento infantil da instituição.

Oliveira (2015) também concluiu que, nesta instituição, o cuidado é interpretado, pelas professoras e demais funcionários, apenas como o oferecimento de higiene, alimento e proteção de acidentes. Esta concepção, desprovida de um fundamento pedagógico, remete, segundo a autora, a uma educação essencialmente assistencialista. A escolha pela creche também foi associada pelos responsáveis nas entrevistas a preocupação com o cuidado das crianças, justificada pela dificuldade de encontrar um cuidador confiável para seus filhos.

No artigo não é mencionado o tipo de público atendido pela instituição, tampouco o número de entrevistas realizadas. As observações focalizaram-se na turma de berçário, porém, houve responsáveis por crianças de outras faixas etárias entrevistados.

O envolvimento dos pais na escola de educação infantil

Esta é a categoria que reúne o maior número de artigos deste recorte. Em comum, tratam das diversas variáveis escolares relacionadas ao envolvimento dos responsáveis nas instituições de educação infantil. Cinco das sete publicações trazem à tona uma série de dimensões sobre a participação familiar neste segmento. As outras duas correspondem aos estudos empíricos que analisam aspectos específicos deste envolvimento: a reunião de pais e o projeto político pedagógico.

Anastácio (2011), com o objetivo de entender os elementos que envolvem a participação familiar na educação infantil, realizou, durante um semestre, períodos de observação participante e questionários abertos com uma professora e duas mães de uma escola da rede privada do município de Sinop, no Mato Grosso. A instituição, localizada no centro da cidade, atende um público de classe média alta. Foi escolhida uma turma de Jardim II para a coleta dos dados.

De acordo com as análises, os pais costumavam procurar a professora da turma para esclarecer dúvidas sobre o desenvolvimento de seus filhos. No entanto, apesar da docente demonstrar interesse e procurar responder às questões dos responsáveis, não se notou qualquer incentivo da instituição para que a família participasse da educação de seus filhos. Os momentos nos quais as famílias eram chamadas a se envolver limitavam-se às datas comemorativas e reuniões de pais. A autora afirma que as crianças cujos pais participam e se interessam pela vida escolar apresentam um maior desenvolvimento. Entretanto, não foi utilizado nenhum instrumento para medi-lo. Além disso, aponta a necessidade de que haja reuniões que conscientizem os pais a contribuírem de forma pedagógica com seus filhos, de modo a somar na educação das crianças e no trabalho desenvolvido pela escola de educação infantil.

No sentido de descobrir as especificidades da relação entre a família e escola deste segmento no ambiente rural, Néia (2013) e Lima (2015) realizaram suas pesquisas, respectivamente, em uma Instituição de Educação Infantil Municipal na cidade de Sinop, no Mato Grosso, e em uma escola municipal rural de um município do interior de Minas Gerais.

Para compreender como as relações de capital e trabalho estão vinculadas àquelas estabelecidas entre a creche e a família, Néia (2013) realizou observações livres – cujas anotações foram registradas em um caderno de campo – e entrevistas semiestruturadas com professores, responsáveis e com a coordenação pedagógica da instituição pesquisada. Na publicação, não é informado o número de entrevistas realizadas e tampouco como os

entrevistados, ou a escola, foram escolhidos. Os resultados, analisados a partir de uma concepção histórico-dialética marxista, mostram que o principal impeditivo para uma participação mais efetiva das famílias é a distância de suas moradias do local onde se situa a escola: a cidade. A maior parte dos pais, trabalhadores rurais, reside em chácaras e fazendas e não possui veículos para se deslocar até a unidade. As crianças vão para a escola no ônibus escolar, que não tem autorização para transportar os responsáveis. A participação dos pais na escola, neste artigo, é entendida apenas como a presença na reunião de pais – e não há ressalvas sobre isto –, cuja frequência se limita àqueles que têm carro ou eventualmente convencem o motorista do ônibus escolar a transportá-los até a instituição. No mais, não há qualquer caracterização da escola escolhida, como o local ou o público atendido, e a justificativa para tal escolha. Não há, também, a explicação.

Lima (2015) afirma que as investigações sobre a relação família e escola de EI no contexto rural – além de escassas – possuem singularidades circunscritas nas condições socioeconômicas, geográficas e culturais do público atendido. Uma dessas é a heterogeneidade que congregam, por exemplo, as crianças de comunidades quilombolas, ribeirinhas, ou filhos de trabalhadores agropecuários. A autora, com o propósito de identificar essas peculiaridades, selecionou uma escola de educação infantil de um município do interior de Minas Gerais que atendia família de diferentes ocupações profissionais, como acampados, assentados e trabalhadores de agroindústrias. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco famílias, escolhidas de acordo com o local de moradia e a ocupação profissional dos responsáveis, e seis com as profissionais da instituição pesquisada (a diretora, as duas vice-diretoras, uma pedagoga e duas professoras). O roteiro das entrevistas focalizou duas dimensões: (1) identificação e caracterização dos participantes e de seus contextos; (2) os momentos de “(des)encontros” entre a escola e família. Além disso, foi realizada uma observação participante que durou quatro meses. De acordo com a autora, todas as famílias da amostra eram de camadas populares. Esta definição parece ter sido feita segundo a ocupação e o local de moradia das mesmas, tendo em vista que não há informação sobre renda.

Os resultados coletados sobre os “(des)encontros” entre a instituição de educação infantil pesquisada e as famílias foram organizados em três pontos: (1) os instrumentos da relação família e escola; (2) a presença da família na escola; (3) as situações-problema nesta relação.

Os instrumentos da relação família-escola identificados assemelham-se àqueles das escolas urbanas, como reuniões, festas, bilhetes, telefonemas, e o comparecimento das famílias na escola por iniciativa própria ou por solicitação da instituição. Para as educadoras,

estes meios cumprem funções comunicativas da gestão para resolver questões relacionadas à matrícula, comportamento e desempenho das crianças. Para as famílias, por sua vez, o uso destes instrumentos estava relacionado ao compartilhamento do cuidado e educação das crianças, com o objetivo de conhecer o cotidiano escolar delas. Contudo, os participantes avaliam que estes instrumentos de relação entre família e escola não eram eficazes, pois nem a escola conhecia profundamente a comunidade atendida, e tampouco os responsáveis conheciam o dia a dia escolar. Lima (2015) aponta que os desejos de compartilhamento das famílias não pareciam ser identificados pela instituição.

A presença das famílias na escola é também percebida de formas diferentes por pais e educadoras. As principais dificuldades mencionadas pelas famílias para estar presente na escola foram a distância geográfica e a falta transporte, seja ele escolar, público ou privado. Apesar disto, os responsáveis entrevistados afirmaram utilizar formas alternativas de comparecer à instituição, quando possível, seja em momentos de reuniões ou não. Por isso, a escola mantinha abertura para recebê-los a qualquer momento. Ainda que as profissionais estivessem cientes sobre este percalço, defendiam a ideia de que as famílias não valorizavam a educação de seus filhos e, dessa forma, não se esforçavam para estarem presentes na escola.

As situações problemáticas identificadas foram, principalmente, os acidentes envolvendo as crianças e as reclamações sobre frequência e comportamento das mesmas, que aconteciam pelos meios de comunicação citados anteriormente. Segundo Lima (2015), estes diálogos não eram aproveitados no sentido de aprimorar as relações de compartilhamento do cuidado e da educação das crianças, uma vez que acirravam o confronto e as tensões entre as famílias e a escola.

A pesquisadora conclui, por fim, que as tensões reveladas na relação entre estes responsáveis e esta escola de educação infantil não são diferentes daquelas observadas nos contextos urbanos. O principal elemento que distingue o território rural seria a distância geográfica somada à falta de transporte público. A partir destas conclusões, não fica claro quais são de fato as especificidades do contexto rural que afetam a relação família e escola de educação infantil.

Para Costa (2015), o contato entre as famílias e as unidades de educação infantil é imprescindível no estabelecimento de critérios educativos comuns, pois estes dois contextos desempenham socializações distintas e complementares. Com o objetivo de compreender a importância da parceria entre escola e famílias na educação infantil, e as contribuições para o desenvolvimento da criança, a pesquisadora realizou uma observação participante na Creche São Cristóvão, localizada na cidade de Sinop, no Mato Grosso, e aplicou questionários com

questões abertas direcionadas aos professores, pais e a direção institucional. Não há informação sobre a quantidade de questionários distribuídos e respondidos, assim como o objetivo das perguntas neles contidas.

O estudo revela as diversas estratégias mobilizadas pela instituição e pelos professores, de modo particular, para criar situações nas quais os pais possam participar. São elas: convidá-los a somar na discussão do projeto político pedagógico, a participar do conselho escolar, de comemorações e apresentações das crianças, e até mesmo em algumas atividades diárias das turmas. Outra tática é a realização de uma reunião, cujo assunto é os elementos da educação de crianças pequenas e o papel da família, no início do ano letivo.

Segundo os dados coletados com as famílias, a maioria delas relata tentar participar da vida escolar das crianças, e algumas destacam a dificuldade que têm para comparecer nas festividades da creche por causa do horário de trabalho.

Sem traçar qualquer relação entre a parceria estabelecida pela creche e a família e o desenvolvimento das crianças, como prometido no começo do artigo, Costa (2015) caracteriza, mais uma vez, o envolvimento dos pais na educação infantil como a presença nas reuniões, conselhos e datas comemorativas da escola. Além disso, não são apresentadas na publicação informações sobre o público atendido na instituição pesquisada.

Na tentativa de definir as características e as necessidades para um bom envolvimento parental nas creches, Bhering e De Nez (2002) apoiam-se na tipologia desenvolvida por Epstein (in Brandt, 1989) sobre o envolvimento dos pais, baseada na teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1996), e no modelo de pirâmides invertidas de Hornby (1990). De acordo com Epstein (in Brandt, 1989), o envolvimento dos pais com a escola pode fazer com que estes compreendam melhor as mensagens da instituição, e compartilhem as responsabilidades educativas, de modo a realizar atividades para além das tarefas de casa. Além disso, essa relação pode levá-los a proporcionar, dentro de casa, um ambiente mais propício e convidativo à aprendizagem. Já o modelo de Hornby (1990), apresenta graficamente a hierarquia das necessidades dos pais e as suas habilidades para contribuir na vida escolar, que se traduzem em demandas para os profissionais da instituição³⁹.

Para posicionar o contexto brasileiro diante dessas características, a investigação relatada no artigo identificou os aspectos da relação entre os responsáveis e uma creche de iniciativa voluntária de Itajaí, Santa Catarina. Os aspectos analisados perpassaram a comunicação, as expectativas e as dificuldades de relacionamento, e as estratégias utilizadas

³⁹ Para mais informações, consultar Hornby, G. (1990). The Organization of Parent Involvement. School Organization, 2 & 3 (10), p. 247-252.

para o envolvimento dentro da visão de pais, professoras e atendentes da instituição.

Foram entrevistados trinta e três responsáveis de crianças de 0 a 6 anos, sete professoras e oito atendentes. Os pais incluídos na pesquisa foram aqueles que iam até a creche buscar seus filhos. Nesta amostra, a renda familiar variou de um salário mínimo até mais de cinco salários, e a escolaridade dos pais de analfabeto a ensino médio incompleto. A escolaridade das profissionais da creche variou entre ensino fundamental incompleto à superior em formação.

Nas entrevistas foram utilizados dois questionários. Aquele utilizado com os pais contemplou o perfil familiar, o primeiro contato com a creche, a relação entre pais e creche, a relação entre pais e criança, e a relação entre pais e professoras/atendentes. Para as professoras e atendentes os pontos abordados foram o perfil familiar, a relação pais e professoras/atendentes, a relação professoras/atendentes e as crianças, e a relação entre pais e filhos na visão destas.

A creche, na visão dos responsáveis, é caracterizada como um lugar “seguro”, para suprir as necessidades básicas das crianças. Foi identificado pouco interesse dos pais em saber o que a instituição proporciona para seus filhos em termos pedagógicos. A relação entre a creche e a família baseia-se no oferecimento de serviços pela instituição. Por isso, a comunicação se reduz a informações como o estado de saúde da criança ou a carteira de vacinação (dado requisitado para a matrícula das crianças). Os pais colocam-se numa posição passiva de recebimento de um serviço e, dessa forma, não participativa frente ao que acontece com seus filhos na escola. Acreditam que não podem contribuir e julgam o atendimento da creche “necessário e suficiente”.

Além disso, segundo as entrevistas com os responsáveis, a interação entre pais e filhos dentro de casa parece ser limitada, tanto no tempo quanto na qualidade. Estes julgam-se incapazes de realizar determinadas atividades com as crianças e delegam à creche toda a responsabilidade pedagógica. A instituição, segundo as professoras e atendentes, não contribui para que os pais possam desenvolver atividades que estimulem a interação deles com as crianças em casa.

Segundo as análises do material coletado e a literatura na qual a pesquisa se respalda, Bhering e De Nez (2002) afirmam que as formas de envolvimento parental identificadas – reuniões e outros eventos escolares, principalmente – não se assemelham àquelas propostas por Epstein (in Brandt, 1989) e Hornby (1990). As autoras realçam que estas formas de envolvimento tradicionais continuam sendo as mais utilizadas nas escolas brasileiras, inclusive as relações com os pais, nas quais o professor é tomado como orientador exclusivo

do processo educativo.

Este é o único artigo selecionado que entende e se aprofunda no “envolvimento” como uma categoria de análise – neste caso, pelo viés da psicologia – e a utiliza, posteriormente, para estabelecer comparações com os tipos de envolvimento mapeados no campo investigado.

No que diz respeito especificamente ao projeto político pedagógico das instituições de educação infantil, Saisi (2010) se pergunta como estas consideram as informações oferecidas pelas famílias sobre as crianças para planejar os seus projetos educacionais e incorporá-las nas suas rotinas pedagógicas. Para averiguar esta questão, a autora realizou uma pesquisa-ação⁴⁰, em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, por meio de observações das situações cotidianas, entrevistas individuais e coletivas, análise documental e questionários aplicados aos professores e às famílias. Além disso, foram realizados “seminários” desde o início da investigação, tal como prevê a pesquisa-ação, nos quais os envolvidos reuniam-se para debater os resultados encontrados e buscar soluções.

O perfil dos responsáveis das crianças desta EMEI é composto, em sua maioria, por comerciantes, professores, donas de casa e operadores de telemarketing. Devido ao alto número de famílias atendidas pela instituição (em torno de 300), foi selecionada uma amostra aleatória de 20% de pais ou mães de diferentes classes⁴¹. Trabalhou-se, então, com um quantitativo de 60 responsáveis.

Os resultados das entrevistas e questionários com as famílias mostram que estas têm expectativas específicas sobre a educação de seus filhos. Uma delas é em relação a alfabetização das crianças, indicando o desejo de vê-las, pelo menos, iniciando a leitura e a escrita. A grande maioria dos pais considera que a EMEI atende a esta expectativa porque desenvolve atividades pedagógicas voltadas para este objetivo. As festas, os passeios, o cultivo da horta e a cozinha experimental também são apontados como elementos concretizantes das expectativas dos pais em relação a educação de seus filhos nesta faixa etária. Além disso, os diálogos com a escola são considerados pelas famílias como “satisfatórios”, pois é por meio deles que podem esclarecer suas dúvidas, solucionar problemas e saber mais sobre o dia a dia de seus filhos, entre outras informações. As reuniões realizadas normalmente no horário das aulas são mencionadas como o único percalço no diálogo, uma vez que alguns pais não podem comparecer devido ao horário.

Saisi (2010) assinala que os pais esperam que a formação das crianças pequena se dê

⁴⁰ Segundo Saisi (2010), a pesquisa-ação permite a participação do sujeito pesquisado na investigação, pois prevê a reformulação e a adequação dos passos da pesquisa de acordo com as necessidades demandadas ao longo da convivência entre pesquisadores e pesquisados.

⁴¹ Não é informado como se obteve essa distinção de classes.

em seus aspectos sociais, psicológicos, morais e cognitivos. A autora conclui que o projeto da EMEI parece ter exercido influência sobre os pais, tendo em vista que as suas respostas se coadunam com as concepções das atividades escolares, cujo fim é o desenvolvimento infantil. Não há qualquer informação, contudo, sobre a participação dos pais na elaboração do projeto pedagógico, ou se tiveram acesso ao documento. Saisi (2010) também pondera o fato de as expectativas dos pais serem atendidas pelas professoras, pois elas demonstram conhecimento sobre isto, e chama a atenção para a possibilidade de que o movimento seja o inverso: compete à instituição despertar novas expectativas nos responsáveis coerentes com o seu projeto educacional.

As professoras relatam que o diálogo entre elas e as famílias referem-se às atividades da escola ou a problemas emocionais das crianças. Elas afirmam que os principais percalços nas relações com os pais são o desinteresse das famílias na vida escolar dos filhos, principalmente devido à ausência na instituição, e a falta de entendimento sobre o papel da escola e a educação de crianças pequenas – ao contrário do que os responsáveis manifestam em seus depoimentos.

Mediante este conflito de percepções, Saisi (2010) conclui que esta visão sobre as famílias interfere na possibilidade de que a escola leve em conta as informações delas obtidas para a elaboração e concretização do projeto político pedagógico institucional.

Apesar de a autora apresentar as tensões entre as perspectivas dos pais e das professoras, não é explorada no artigo a análise do documento do projeto educacional. A comparação entre o que as docentes relatam e o que foi analisado nos documentos escolares seria fundamental para entender como as demandas das famílias estão ali contempladas.

Garcia (2011) investiga as relações entre família e escola na educação infantil por meio da análise das reuniões de pais. Para a autora, o tema demonstra-se relevante na medida em que – além da escassez de estudos que se dedicam exclusivamente à reunião para responsáveis – este é um espaço privilegiado para entender o trabalho escolar direcionado às famílias e o perfil das mesmas. No artigo são analisadas três dimensões do modo como os professores gerem as reuniões: (1) a forma como a pauta está estruturada, e como ela é manejada; (2) o conteúdo tratado, isto é, temas abordados; (3) a dinâmica estabelecida para envolver e se relacionar com os pais neste momento.

Foram observadas, no total, 11 reuniões, realizadas em duas escolas municipais de educação infantil da cidade de São Paulo. Os encontros correspondiam às turmas de pré-escola, com crianças entre quatro e seis anos. Uma das escolas está localizada na região central da cidade e atendia alunos de classe média e média baixa. A outra se localiza na região

oeste e recebe alunos de classe baixa.

Em ambas as instituições, o objetivo principal das reuniões, conduzidas pelas próprias professoras das turmas, era apresentar o trabalho pedagógico feito com as crianças. A duração dos encontros era flexível e nas duas escolas isto se justificou pelo pouco tempo que os pais dispunham para estarem presentes.

De acordo com as dimensões analisadas, as reuniões foram organizadas em categorias. Quanto à forma como os encontros são estruturados e manejados, cinco foram classificados como “desorganizado”. Neste modo de gestão, não há articulação entre os pontos de pauta da reunião e, apesar de haver uma definição prévia sobre os mesmos, há improvisações que denotam falta de preparação, pois provocam confusão e dispersão. Antes do início destas reuniões, identificou-se tumulto, desorganização quanto ao local e atraso no horário combinado. Outros cinco encontros foram classificados como “rígidos”, pois os assuntos a serem tratados são definidos previamente pela instituição – ou seja, a professora em conjunto com a diretora e a coordenadora pedagógica –, e são seguidos com rigor. Há pouca liberdade para interrupções dos pais e a atividade mais predominante é a leitura de textos. A maior preocupação é seguir o que foi estipulado. Apenas uma reunião observada foi classificada como “compartilhada”, na qual a pauta é seguida com flexibilidade de modo que esta seja cumprida e permita incluir os comentários dos responsáveis. Há também a realização de atividades que estimulam alguma interatividade, como a leitura de textos com o grupo e jogos.

Quando ao conteúdo, três reuniões foram classificadas como “burocráticas”, cinco como “comportamentais” e três como “educacionais”. Na primeira categoria, as regras e normas de funcionamento das escolas e os avisos gerais são os temas dominantes. Na segunda, o conteúdo diz respeito ao comportamento dos pais em relação à escola, indicando, por exemplo, a leitura dos bilhetes enviados pelas professoras, e à educação de seus filhos, orientando o estabelecimento de limites e a importância da atenção e do afeto. No terceiro modo de gestão, os temas são majoritariamente relacionados ao trabalho pedagógico com as crianças, com a explicação das atividades por elas desenvolvidas.

Em relação à dinâmica estabelecida nas reuniões, duas foram classificadas como “fragmentadas”, sete como “centralizadas” e duas como “coletivas”. Enquanto na dinâmica fragmentada, a professora não demonstra uma posição de liderança e os pais tendem à passividade e desatenção, na centralizada as docentes assumem o papel de líderes, e colocam-se numa posição vertical, deixando os responsáveis a elas submissos. O que fundamenta a dinâmica coletiva, ao contrário, é a participação de todos os integrantes. As professoras

coordenam o encontro sem monopolizá-lo, pois demonstram valorizar o saber dos pais e requisitam o envolvimento deles no momento da reunião.

Garcia (2011) ressalta, também, que nas reuniões em que o conteúdo se refere ao comportamento dos pais em relação à educação das crianças, estas são tomadas como filhos, e não como alunos. E defende que este espaço de encontro entre instituição e família não deve se limitar à elaboração de pontos de pauta. É importante atentar para a ordem dos assuntos, o tempo reservado para cada um, as atividades planejadas e o modo como são conduzidas. Nas reuniões classificadas como “desorganizadas” e “rígidas”, parece haver pouca atenção a esses elementos.

Os artigos contidos nesta seleção apontam muitas dimensões da relação família e escola de educação infantil no Brasil, algumas mais consolidadas no debate – e saturadas, até certo ponto – outras ainda lacunosas. A seção a seguir traça um panorama das abordagens encontradas nestas publicações, e discute em que medida se aproximam ou se distanciam da linha teórica na qual este trabalho se respalda.

5. DISCUSSÃO

Do conjunto de publicações selecionadas, destacam-se três temas: (1) as divergências de concepções sobre o compartilhamento da educação e do cuidado de crianças pequenas entre a escola e a família; (2) as vias pelas quais os pais são envolvidos nas instituições de educação infantil; (3) as características do atendimento da educação infantil.

As divergências sobre o compartilhamento da educação e do cuidado das crianças parecem assumir notável espaço nas pesquisas sobre a relação família e escola de educação infantil, no Brasil. Algumas investigações demonstram que os responsáveis acentuam o caráter formativo da educação infantil ao atribuir a matrícula de seus filhos ao desejo de que iniciem a convivência social com outras crianças e – no caso de crianças na faixa etária da pré-escola – aprendam a reconhecer letras e a escrever os seus próprios nomes. Estas famílias destacam a autonomia ganha pelas crianças para realizar a sua higiene e alimentação, assim como o avanço na fala. Além disso, não apontam problemas de compartilhar a educação e o cuidado de seus filhos com as escolas de educação infantil, e elogiam a qualidade do serviço prestado (MONÇÃO, 2015; BAHIA e MOCIUTTI, 2017). Em outras, as famílias aparecem expressando pouco interesse no aspecto pedagógico proporcionado pela creche. Entendem que esta instituição é um lugar de segurança para seus filhos, no qual podem ter as suas necessidades básicas atendidas. Por isso, posicionam-se de maneira passiva e delegam as responsabilidades pedagógicas inteiramente à escola (BHERING e DE NEZ, 2002).

Enquanto isso, a postura dos professores revelada pelas pesquisas indica que estes têm mais dificuldades em compartilhar a educação e o cuidado das crianças do que suas famílias. Em suas afirmações, entendem que (1) as famílias transferem as suas responsabilidades para os professores, não têm interesse na vida escolar de seus filhos, e não têm a “capacidade” de compreender os processos pedagógicos das escolas de EI; (2) no cuidado há apenas a dimensão da higiene, proteção e alimentação (CASANOVA, 2017; OLIVEIRA, 2015; BAHIA e MOCIUTTI, 2017; SAISI, 2010). Contraditoriamente, identificou-se que os docentes atribuem à educação infantil a função de substituir a família, principalmente no caso de mães trabalhadoras (MONÇÃO, 2015). Isto evidencia que o caráter assistencialista conferido à educação infantil, muitas vezes negativamente, surge também dos profissionais deste segmento.

Esta percepção acerca das instituições de EI está relacionada às origens históricas do atendimento institucional às crianças na primeira infância, desprovido de intenção pedagógica. Nas constituições anteriores a 1988, o papel do Estado em relação à primeira

infância circunscreve-se ao amparo e à assistência, exclusivamente quando a família não pudesse exercer esta função (CURY, 1998). A Constituição Cidadã e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, contudo, garantiram à criança o direito a uma educação própria para esta idade – a educação infantil – e afirmaram uma mudança de concepção sobre a educação e o cuidado de crianças pequenas. Estas transformações são verificadas também nos documentos curriculares do segmento, dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (DCNEI) de 2009, à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, publicada em 2017.

As percepções dos docentes apresentadas pelas investigações revelam a permanência de uma concepção assistencialista, no âmbito da prática institucional, que dispensa o aspecto pedagógico. Além disso, o assunto da higiene é apontado como o principal conflito entre família e escola, no qual os responsáveis são julgados moralmente pelas professoras (MARANHÃO e SARTI, 2007).

As afirmações sobre a substituição familiar e as responsabilidades transferidas aos docentes tratam também da discussão sobre os limites entre o papel da família e da escola de educação infantil. Alvez (2016), em alusão às pesquisas anteriores realizadas em Centros Municipais de Educação Infantil, em Goiás (ALVEZ, 2007; BARBOSA e ALVES, 2009), aponta que as professoras entrevistadas tinham o receio de que houvesse interferências em aspectos considerados exclusivos da profissão na medida em que as famílias fossem convidadas a participar das decisões escolares. Nestas investigações, os educadores resistiam às críticas dos pais e demonstravam a pretensão de educar as famílias de acordo com valores e atitudes que consideravam adequados à educação parental.

A definição de “família” não é um problema posto pelas publicações selecionadas, debate que seria fundamental para abordar estas questões. Além disso, os embates entre o papel da família e das docentes na educação infantil é apenas tangenciado quando Alvez (2016) aponta a polissemia do termo “participação” nos dos documentos oficiais que a garantem por meio da gestão democrática, ou nas experiências nas instituições educativas com os responsáveis.

Outra dimensão explorada nos artigos são as estratégias utilizadas pelas escolas para envolver as famílias com as instituições e a educação de seus filhos. As principais delas são as reuniões de responsáveis, as datas comemorativas, os bilhetes na agenda, e os encontros diários entre pais e professores, ao início ou ao final do período escolar. O comparecimento nas reuniões é entendido pelos docentes e gestores como o elemento central da participação da família na escola (NÉIA, 2013; LIMA, 2015; ANASTÁCIO, 2011; COSTA, 2015). Os

encontros são realizados ora para apresentar o trabalho educativo das instituições com as crianças, ora para formar pedagogicamente os pais (GARCIA, 2011; ALVEZ, 2016). O dia das mães parece ser a data comemorativa que mais requer o envolvimento familiar (FERNANDES, 2006). Enquanto os responsáveis relatam ter dificuldades em comparecer à escola⁴² – ou ter um tempo restrito para isso –, as professoras reclamam de sua ausência nas reuniões, e a ela atribuem à justificativa de que não valorizam a educação de seus filhos (SAISI, 2010).

As mobilizações institucionais para envolver os responsáveis nas escolas de educação infantil, conforme retratam as publicações, não se modificaram desde o início deste século. O artigo mais antigo da seleção apontou que as reuniões de pais, as datas comemorativas, os bilhetes e comunicados já eram, à época, a forma tradicional do envolvimento parental nas creches e pré-escolas brasileiras. (BHERING e DE NEZ, 2002). As autoras afirmam que estas maneiras mantêm uma relação de distância com os pais, e não são suficientes para estabelecer um contato frequente que possibilite um envolvimento produtivo para as crianças, os professores e os responsáveis.

Segundo Ferreira e Triches (2009), as famílias de classes médias e altas percebem melhor os benefícios do envolvimento parental, e deles tiram proveito, devido à proximidade que têm da cultura escolar. Das investigações selecionadas, apenas uma foi realizada com famílias de classe média alta (ANASTÁCIO, 2011). A escassez de pesquisas com esta camada social, mesmo em outros segmentos de ensino, é notada por Nogueira (2010), que também realça a importância destas análises ao relembrar o papel da classe média, principalmente, na reprodução das iniquidades sociais.

A quantidade de artigos sobre estes dois debates – as divergências conceituais entre docentes e responsáveis, e as formas de envolvimento familiar mobilizadas pelas creches e pré-escolas – sobrepuja-se àqueles cujo tema são as características do atendimento na educação infantil. Do conjunto, puderam-se identificar duas características do atendimento à primeira infância inevitavelmente relacionadas à família: a adaptação ao novo ambiente, e a relação de confiança que precisa ser estabelecida entre os responsáveis e a escola. A adaptação das crianças quando ingressam na educação infantil é entendida como um período no qual a instituição deve prover acolhimento às famílias, principalmente às mães e às crianças nesta experiência de separação. Martins et al. (2014) ressalta que as famílias precisam saber mais sobre as reações comuns deste processo, pois existem diversos indicadores que demonstram

⁴² Néia (2013) e Lima (2015) discutem sobre estas dificuldades no contexto rural, cuja especificidade é a distância geográfica entre a moradia das famílias e as escolas, e a falta de transporte.

qualidade, ou não, na adaptação à creche, como o choro, o sono e a alimentação. Monção (2015) também menciona a necessidade de aprofundamento investigativo neste tema. Além disso, o sucesso no processo de adaptação e o estabelecimento de uma relação de confiança entre as famílias e a escola de educação infantil são dois motivos relacionados à matrícula e à permanência das crianças nestas instituições (MARTINS et al, 2014; SILVA, 2014).

Certamente há mais especificidades que envolvem a educação e o cuidado de crianças e as famílias, seja na creche ou na pré-escola. Entretanto, a análise dos artigos mostra que outras perspectivas têm sido ofuscadas pelas relações conflituosas entre os pais e as escolas de educação infantil, justificadas ora pela má comunicação entre ambos, ora pelas concepções dissonantes.

Neste panorama, os fins da educação infantil, como o desenvolvimento integral das crianças pequenas, o que elas aprendem, e como as famílias se inserem neste cenário são temas que não têm recebido atenção dos pesquisadores, representando uma lacuna nas produções acerca deste período da escolarização. Alguns artigos mencionam a família como um ambiente que pode proporcionar processos de desenvolvimento e aprendizagem (COSTA, 2015; MARANHÃO e SARTI, 2007; SAISI, 2010; BHERING e DE NEZ, 2002; MARTINS et al., 2014). Porém, apenas uma pesquisa tem a intenção de apontar as posturas dos pais em relação à criação de seus filhos e os objetos do ambiente domiciliar que melhor se associam ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças (FERREIRA e BARRERA, 2010). A presença de brinquedos, livros, jornais e revistas, assim como a reunião de pais e filhos nos momentos de refeição, por exemplo, demonstraram-se associados ao que as crianças sabem sobre leitura e escrita⁴³. Além disso, uma das publicações de natureza teórica assinala as distinções e desigualdades dos contextos familiares por classe social (FERREIRA e TRICHES, 2009), mas não as investiga.

É importante sinalizar também os desenhos metodológicos dos estudos de natureza empírica para ponderar que os resultados apresentados são, em muitos casos, frágeis. Uma das principais fragilidades das pesquisas é a ausência das justificativas que levaram à escolha das amostras. Apenas cinco delas apresentaram estas explicações: (1) abranger mães de diferentes status socioeconômicos (SILVA, 2014); (2) atingir uma diversidade de contextos e família com ocupações profissionais diferentes (LIMA, 2015); (3) obter uma distribuição geográfica das escolas de educação infantil do município (MARCOS, 2014 e 2015); (4) incluir somente os pais que levavam e buscavam seus filhos na creche (BHERING e DE NEZ, 2002).

⁴³ Esta investigação mediu as habilidades de escrita de crianças na pré-escola a partir de uma atividade de auto ditado e da escrita do próprio nome.

Apenas uma pesquisa se denominou como um estudo de caso (MARANHÃO e SARTI, 2007) e utilizou mais de três técnicas de coleta de dados, a saber: observação participante, análise dos documentos da instituição e entrevistas semiestruturadas os profissionais da escola, as famílias e as crianças. Esta foi a única investigação selecionada cujo trabalho de campo durou um ano e três meses. Martins et al., (2014) também realiza um estudo de caso coletivo e faz parte de um recorte de uma pesquisa longitudinal⁴⁴. A maior e mais diversa amostra registrada nos estudos empíricos realizados em instituições de educação infantil foi a de Monção (2015), que totalizou 40 entrevistas com professores, famílias, coordenadores, diretora, supervisora, agentes técnicos de educação, auxiliar de limpeza e de cozinha.

As pesquisas sobre a família e a escola na Sociologia da Educação decorrem, em grande parte, da correlação comprovada pelos grandes surveys (o Relatório Coleman, nos EUA; o Relatório Plowden, na Inglaterra; e a pesquisa do INED, na França) entre o perfil socioeconômico dos alunos o desempenho acadêmico que obtinham. Até hoje, as razões desta correspondência são objeto de análise no campo.

Do paradigma da reprodução às análises do funcionamento interno das famílias, os elementos da origem social investigados voltaram-se também às medidas do ambiente familiar e das interações que nele se dão. Um dos prismas sob o qual as experiências familiares têm sido pesquisadas na área de educação é o ambiente de aprendizagem em casa (AAC)⁴⁵.

Apenas um artigo coletado busca entender a influência da família no aprendizado escolar de crianças da pré-escola através da análise do ambiente familiar (FERREIRA e BARRERA, 2010). De acordo com os resultados da pesquisa, os recursos do ambiente familiar e as atividades dos pais com seus filhos se associam mais fortemente ao desempenho das crianças do que outras medidas, como o nível socioeconômico ou de escolaridade dos responsáveis. O indicador de AAC das investigações inglesas (MELHUIISH *et al.*, 2008; MELHUIISH, 2010; HOFF, 2006; TAGGART *et al.*, 2011) relaciona as atividades dos pais com as crianças ao desempenho delas na pré-escola. Esta medição se diferencia da pesquisa presente nesta seleção porque inclui apenas dados sobre os processos, e não sobre os bens materiais da casa. Nas análises realizadas por Ferreira e Barrera (2010), a partir do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF), há a conjugação das dimensões de posse de bens e

⁴⁴ Estudo Longitudinal de Porto Alegre: Da Gestação à Escola – ELPA (Piccinini, Tudge, Lopes, & Sperb, 2009).

⁴⁵ Tradução do termo “home learning environment” utilizado em Taggart et al. (2011).

práticas familiares.

A escolha das palavras-chave com os termos “família”, “educação infantil”, “primeira infância” e “desigualdade”⁴⁶ teve o propósito alcançar uma gama de publicações que pudessem responder à pergunta central deste trabalho – como a literatura da área de educação no Brasil vem abordando as relações entre família e escola no período da educação infantil – e também verificar se nestas há algum debate sobre desigualdades de oportunidades frente às escolas deste segmento.

Segundo a literatura produzida sobre o tema entre as décadas de noventa e o início dos anos dois mil, a relação família e escola na educação infantil se reduzia às percepções dos docentes deste segmento, que apontavam a desestruturação das famílias (TRANCREDI e REALI, 2001; PINHEIRO, 1997), e não contemplava fatores socioculturais, tais como raça, classe social, etnia e gênero (ROCHA, 1999). O conjunto de publicações neste recorte indica um cenário semelhante, no qual as desigualdades sociais são mencionadas apenas na dificuldade do acesso à creche, especialmente pelos mais pobres (FERNANDES, 2017).

⁴⁶ Além dos critérios de inclusão e exclusão mencionados anteriormente.

6. CONCLUSÃO E CONTRIBUIÇÕES

O presente estudo realizou uma revisão da literatura com o objetivo de entender como a área de educação no Brasil vem abordando as relações entre família e escola no período da educação infantil. As palavras-chave utilizadas e os critérios de inclusão e exclusão desenharam um recorte de vinte e dois artigos. A análise destas publicações revelou que as concepções divergentes entre os educadores das instituições de educação infantil e os responsáveis, assim como os instrumentos mobilizados pelas escolas para envolvê-los são as principais discussões das pesquisas. Há também investigações dedicadas a estudar o envolvimento familiar nos aspectos que parecem ser próprios do atendimento na educação infantil – como o período de adaptação. Porém, estas questões são investigadas por um número menor de artigos. Conclui-se que a relação entre as famílias e escolas de educação infantil vem sendo majoritariamente abordada, no contexto brasileiro, pelo prisma do envolvimento dos pais nas instituições reduzido à comunicação entre estas duas instâncias – muitas vezes ruidosa.

No cenário internacional, as pesquisas têm apontado elementos das experiências proporcionadas pelo ambiente familiar caros ao desenvolvimento infantil e ao debate sobre desigualdades de oportunidades já na pré-escola (MELHUIISH *et al.*, 2008; MELHUIISH, 2010; HOFF, 2006; TAGGART *et al.*, 2011; ROWE, 2012). Este trabalho mostra que no Brasil as investigações sobre a relação entre família e escola de educação infantil se distanciam deste objeto de análise e discussão.

Dentre os elementos tratados nas pesquisas brasileiras sobre a relação família-escola na educação infantil, o funcionamento interno das famílias ainda continua uma “caixa preta” (NOGUEIRA, 2005). As experiências familiares de crianças de 0 a 6 anos, desde a forma como os pais interagem com seus filhos, às estratégias familiares nos processos de escolha, acesso e permanência em creches e pré-escolas, ainda não se apresentam como objetos de investigação consolidados. Neste sentido, não há como apontar qualquer relação entre os processos e mecanismos de criação dos filhos que podem traduzir-se em vantagens escolares e as desigualdades de oportunidades subsequentes.

As principais contribuições desta pesquisa são: (1) fornecer um panorama atualizado sobre os temas das investigações brasileiras sobre a relação entre família e escola de educação infantil na área de educação; (2) alertar que a perspectiva do envolvimento parental tem se reduzido à comunicação entre família e escola; (3) apontar que nestas produções estão ausentes as análises sobre os processos e as interações familiares que podem vincular-se às

desigualdades sociais e desigualdades de oportunidades escolares.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L' École Capitaliste en France*. Paris: Librari Francois Maspero, 1971.

BHERING, Eliana and DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2002, vol.18, n.1, pp.63-73. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100008>.

BOGUS, Cláudia Maria; NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; MORAES, Denise Ely Belloto de and TADDEI, José Augusto de Aguiar Carrazedo. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. *Rev. Nutr.* [online]. 2007, vol.20, n.5, pp.499-514. ISSN 1415-5273. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732007000500006>.

BOURDIEU, P., e PASSERON, J. C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Minuit.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BOWLES, S. GINTIS. H. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (New York: Basic Books, 1976).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09. Brasília. 2009.

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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v. 151, nº 120-A, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1-7.

BROOKE, N.; SOARES, J.F. (orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOT, Jean. Le “métier d’enfant”. Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l’école maternelle. Revue Française de Sociologie, v. XII, p. 295-335, 1973.

COLEMAN, James S. e outros, Equality of Educational Opportunity, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1966.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.31, pp. 133-154. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782006000100010.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 13, p. 455-469, 2008.

DURU-BELLAT, M. VAN ZANTEN, A. Sociologie de l'école. Paris. Armand Colin. (Collection U), (2e éd.), 1999.

FERNANDES, Fabiana Silva; GIMENES, Nelson; DOMINGUES, Juliana dos Reis. Mulheres e filhos menores de três anos: condições de vida. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 47, n. 163, p. 320-341, Mar. 2017

FORQUIN, Jean Claude: Sociologia da Educação: Dez anos de Pesquisa, Petrópolis, Editora Vozes, 1995.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira and MACEDO, Lino de. Reuniões de pais na educação infantil: modos de gestão. Cad. Pesqui.[online]. 2011, vol.41, n.142, pp.208-227. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100011>.

GISSOT, C., HÉRAN, F., e MANON, N. (1994), Les efforts éducatifs des familles, Paris, INSEE (col. «INSEE résultats»).

KOHN, Melvin and Carmi Schooler (Ed.). 1983. Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification. Norwood, NJ: Ablex. KROPP, Paul. 2001. I'll Be The Parent, You Be the Child. New York: Fisher Books.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. Unequal childhoods: class, race, and family life. Berkeley: University of California Press, 2003.

LAREAU, A. «Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital», in Sociology of Education, 60, Abril, pp. 73-85, 1987.

LIMA, Luciana Pereira de and SILVA, Ana Paula Soares da. A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. Psicol. Esc. Educ.[online]. 2015, vol.19, n.3, pp.475-483. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193875>.

MARANHAO, Damaris Gomes and SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. Interface (Botucatu) [online]. 2007, vol.11, n.22, pp.257-270. ISSN 1414-3283. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414->

32832007000200006.

MARTINS, Gabriela Dal Forno et al. Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2014, vol.30, n.3, pp.241-250. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000300001>.

MONCAO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cad. Pesqui.* [online]. 2015, vol.45, n.157, pp.652-679. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143052>

MORO, Catarina de Souza; GOMIDE, Paula Inez Cunha. O conceito de infância na perspectiva de mães usuárias e não usuárias de creche. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 171-180, Dec. 2003 .

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social, Portugal*, v. XL, n.176, pp.563-578, 2005.

OLIVEIRA, D.. A relação entre cuidar e educar nos espaços de vida coletiva na creche. *Eventos Pedagógicos*, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 6, nov. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2014>>. Acesso em: 14 Mai. 2018

PARSONS, Talcott, “The School as a Social System: Some of its Function in American Society”, *Harvard Educationl Review*, 29, outono 1959, pp.297-318.

PINHEIRO, I. C. M. Mães e professoras de pré-escola: encontros e desencontros. *Representações sociais de uma relação*. s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20º Reunião Anual da ANPEd].

ROCHA, E. A. C. A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Campinas, 1999. Tese (dout.) Unicamp.

ROSISTOLATO, R.; PIRES DO PRADO, A. Trajetórias escolares em um sistema educacional público e estratificado. In: XVI Encontro Nacional de Sociologia da Educação, 2013.

ROSISTOLATO, R; PIRES DO PRADO, A. Escolhas familiares e estratégias de acesso às escolas do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro: navegação social em um espaço de disputa. In: Anais do Encontro Anual da Anpocs, 36, 2012. Águas de Lindóia: ANPOCS, 2012.

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, pp.253-272. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36559>.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. s.l., 2001. [Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED]

TERRAIL, J. P. La sociologie de interacions famille/ecolé. Societés Contemporaines, n. 25: 67-83.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio-ago. 2006.

ZAGO, N. Prolongamentos da escolarização nos meios populares e novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, L. E ZAGO, N. (orgs). Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007. Ática, 1997.