



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Flávia Maria Cabral de Almeida

Família e educadores da infância: um diálogo possível

Rio de Janeiro
2013

Flávia Maria Cabral de Almeida

Família e educadores da infância: um diálogo possível

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A447	Almeida, Flávia Maria Cabral de. Família e educadores da infância: um diálogo possível / Flávia Maria Cabral de Almeida. – 2013. 176 f. Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 1. Pais e professores – Teses. 2. Professores de creches – Teses. 3. Creches – Teses. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título. es CDU 37.064.2
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Flávia Maria Cabral de Almeida

Família e educadores da infância: um diálogo possível

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2013

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação - UERJ

Prof^a Dr^a Nair Rios de Azevedo
Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - UNL

Prof^a Dr^a Zena Winona Eisenberg
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Dr^a Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Programa de Pós-graduação em Educação - UERJ

Prof^a Dr^a Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi
Programa de Pós-graduação em Educação - UERJ

Rio de Janeiro
2013

DEDICATÓRIA

À Manuela, por tudo que representa
A minha família

AGRADECIMENTOS

Andei por tantos lugares, que os agradecimentos tiveram de ser divididos geograficamente. Como é de praxe numa defesa, iniciamos a falar dos estrangeiros:

PORTUGAL

- à Professora Doutora Nair Azevedo, por me receber tão calorosamente no seu grupo de pesquisa;
- ao grupo das “doutorandas da professora Nair”: Filipa, Mónica e Gislaine, que me proporcionaram trocas tão acadêmicas e afetivas;
- aos professores da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, com especial carinho às professoras Mariana Gaio e Teresa Gonçalves;

ESTADO DO RIO

Rio de Janeiro

- a minha orientadora, Prof^a Dr^a Vera Vasconcellos, que me jogou no mundo, sabendo do que eu era capaz. Suas "praias pedagógicas" são uma das coisas mais caras que guardo deste percurso;
- aos meus amigos do grupo de pesquisa: Alexsandra Zanetti, Márcia Gil, Ana Rosa Moreira, Núbia Schaper, Silvia Lacouth, Márcia Maria, Maria Ignez, Antônia Simone que me incentivaram com questões e desafios. Obrigada pela companhia e troca de sorrisos em aviões, hospedagens e salas de pesquisa;
- à Fátima Verol, por me permitir participar do cotidiano da creche Odetinha. Aos educadores e famílias da creche, que partilharam comigo suas experiências;
- à Alessandra Savaget e Karla Seabra que, como "companheiras de família", foram me ajudando nos redirecionamentos da pesquisa;
- a Maciel e Sirlene, companheiros da educação e de pesquisa. Quantas ideias tivemos e quantas jogamos fora, sabendo que o essencial foi construído no “entre nós” da nossa amizade;
- aos bolsistas do NEI:P&E e aos alunos do PPP da Prof^a Dr^a Vera Vasconcellos que me

ajudaram nas entrevistas e transcrições. Em especial, à Daniele Azevedo, Renata Bispo, Shirlene Barbosa e Maristela Marinho;

- à Carolina Sousa, pela ajuda necessária na tradução inglês-português;
- aos alunos da curso de Pedagogia da UERJ, onde o tema "família-creche" foi ganhando contorno com os seus questionamentos;

Rio Bonito

- à Prefeitura de Rio Bonito, por permitir minha licença sem vencimentos, durante o tempo que estive em Portugal;
- à Secretaria de Educação, que agilizou o processo para a minha licença e a publicação no Diário Oficial;
- à Equipe de Articulação (2009-2012) que vibrou com meu doutorado e quando souberam da minha viagem para Portugal;
- às “meninas” da Equipe Multidisciplinar que se alegraram e choraram comigo os percalços desse doutorado;

Niterói

- aos meus colegas da Casa Escola Golfinho Feliz, onde o tema "família" foi construído de uma forma tão vigorosa, que me impulsionou a estudar mais sobre ele;
- aos novos colegas da Saúde Mental - Engenhoca;
- aos amigos que, compreendendo minha ausências, tornaram-se tão próximos;

Família

- aos meus pais, mas de modo especial a minha mãe que, observadora, sabia que quando eu crescesse, lidaria com "algo que tivesse que ler e escrever”;
- aos meus afilhados, que me ensinam quais os desdobramentos de uma família extensa;
- a minha irmã, a pessoa que terei mais tempo de convívio na vida! De sua área profissional, ela contribuiu para um olhar menos psicologizante sobre família;
- aos meus tios e primos, uns tão longe e outros mais perto; uns amigos de infância, outros da adultez;
- aos meus avós, que são minha história;

- à Paulinha, pelo Abstract;

- Agradecimentos muito especiais às Professoras Doutoras que me dão a honra de participarem da Banca, com sua disponibilidade e contribuições: Nair Azevedo, Ana Maria Magaldi, Zena Eisenberg e Lúcia Leão de Aquino (as duas últimas também na Banca de Qualificação);

- Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão dessa etapa da “gincana”, meu muito obrigada;

Não posso esquecer da CAPES, por possibilitar às viagens a Portugal e à Fortaleza (bolsa PDEE e PROCAD, respectivamente).

RESUMO

ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de. *Diálogo família e educadores da infância: um diálogo possível*. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A creche vem sendo afirmada como espaço de educação para a infância, complementar à família. Devido à idade das crianças que frequentam a creche, o diálogo entre educadores e famílias têm sido valorizado, pois as atribuições de cada um são bem próximas. O objetivo desta tese foi investigar o processo de construção da relação creche-família, em um período de três anos (estudo longitudinal), através de oito aspectos desta relação. São eles: (1) expectativas e opiniões das famílias sobre a creche e vice-versa; (2) os motivos para o diálogo, (3) estratégias utilizadas, (4) dificuldades no diálogo, (5) negociações sobre o cuidado e educação à criança, (6) a inserção à creche, (7) a opinião de famílias sobre o desenvolvimento da criança, e (8) a creche como parte de uma rede de apoio. Esses aspectos foram definidos com base no referencial teórico sobre o tema e nos encontros da autora com educadores da creche onde a pesquisa foi realizada. Essa creche é pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos foram as famílias e os educadores de crianças que entraram em 2009 e permaneceram na instituição até 2011. O referencial teórico foi norteado pela perspectiva sociohistórica do desenvolvimento, com estudos sobre família e sobre a relação desta com a creche. Os instrumentos utilizados foram: entrevistas, questionários, diário de bordo, videogravação e um bonequinho de pano artesanal. A análise contemplou dados qualitativos e quantitativos que foram organizados em oito eixos, correspondentes a cada aspecto que pretendeu investigar. Os dados evidenciaram que famílias e educadores buscavam o diálogo, através da empatia gerada entre eles e de negociações sobre a educação da criança. Por outro lado havia queixas de educadores quanto às expectativas de famílias por um trabalho individualizado ou a falta de valorização profissional. O bonequinho atingiu a finalidade de promover o diálogo entre famílias e educadores, especialmente no período da inserção das crianças. Os oito eixos de análise constituíram aspectos a serem aprofundados em futuras investigações sobre a relação creche-família. A pesquisa, ao acompanhar famílias e educadores durante três anos, propiciou momentos de reflexão sobre suas crenças e práticas, promovendo experiências e oportunidades de desenvolvimento qualitativamente diferentes para ambos e para as crianças. Novos significados sobre a relação educadores e famílias foram produzidos para esses sujeitos, transformando a história dessa relação.

Palavras-chave: Infância. Relação creche-família. Educador. Creche. Família.

ABSTRACT

The daycare has been affirmed as educational space for children, complementary to family. Due to the age of the children that attends daycare, the dialogue between educators and families has been wished, because the attributions of each one are closer. The goal of this thesis was to investigate the process of construction of daycare-family relationship, in one period of three years (longitudinal study), through eight aspects of this relationship. They are: (1) expectations and opinions of the families about the daycare and vice versa; (2) the reasons for the dialogue, (3) strategies used, (4) difficulties in the dialogue, (5) negotiations about the care and education to child, (6) the insertion in daycare, (7) the opinion of the families about child development, (8) the daycare as part of a support network. These aspects were defined based on theoretical referential about the theme and meetings of the author with educators from daycare where the research was conducted. This daycare is public and municipal of Rio de Janeiro City. The subjects were the families and educators of the children who started to attend in 2009 and remained in the institution until 2011. The theoretical referential was guided by the sociohistorical perspective of the development, with studies about family and its relationship with the daycare. The instruments used were: interviews, questionnaires, logbook, video recording, and a handmade rag doll. The analysis included qualitative and quantitative data that were organized in eight axes, corresponding to each aspect that intended to investigate. The data showed that families and educators searched for dialogue, through empathy created by them and negotiations about the education of child. On the other hand there were complaints of educators about families expectations for a individualized job or lack of professional development. The doll reached the goal of promoting dialogue between families and educators, especially during the period of insertion of children. The eight axes of analysis constituted aspects to be further developed in future research about daycare-family relationship. The research, to accompany families and educators for three years, provided moments of reflection about their beliefs and practices, promoting experiences and opportunities of development for both qualitatively different for both and the children. New meanings about the relationship educators and families were produced for these subjects, transforming the history of this relationship.

Keywords: Childhood. Daycare-family relationship. Educator. Daycare. Family.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	FAMÍLIA: DEFINIÇÕES, MODELOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	19
1.1	Introdução	19
1.2	O que é família e o que a distingue de outros grupos sociais?.....	21
1.3	Quais as diferenças existentes entre as famílias? Como as famílias se organizam?	27
1.4	Fatores que interferem ou são considerados determinantes na dinâmica familiar	34
2	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE ESTUDOS SOBRE MÃE-BEBÊ, FAMÍLIA E CRECHE	42
2.1	Busca de pesquisas brasileiras no site Scielo	43
2.2	Eixos organizadores	45
2.2.1	<u>Mãe-bebê</u>	<u>46</u>
2.2.2	<u>Família-creche</u>	<u>53</u>
2.2.3	<u>Educador fala sobre as famílias</u>	<u>58</u>
2.2.4	<u>Famílias falam sobre a creche e os educadores</u>	<u>58</u>
2.2.5	<u>Os educadores falam das famílias e as famílias falam dos educadores</u>	<u>61</u>
2.3	Algumas considerações	64
3	MÉTODO	66
3.1	Local do estudo	67
3.2	Sujeitos	68
3.3	O Estudo de Caso Longitudinal	69
3.4	Instrumentos utilizados	70
3.4.1	<u>A proposta de mediação - o bonequinho de pano</u>	<u>73</u>
3.5	Produção dos dados	75
3.6	Análise dos dados	78
3.6.1	<u>A análise preliminar de cada instrumento</u>	<u>79</u>
3.6.2	<u>Os eixos temáticos</u>	<u>81</u>
4	PRIMEIRAS ANÁLISES.....	84

4.1	Ficha de acompanhamento e observação do período de inserção	84
4.2	Avaliação das famílias sobre o trabalho da creche (2009).....	85
4.3	Avaliação das famílias sobre o trabalho da creche (2010).....	89
4.4	Questionário sobre os bonequinhos.....	92
5	ANÁLISE A PARTIR DE EIXOS TEMÁTICOS.....	94
5.1	Famílias falam sobre os educadores e educadores falam sobre as famílias....	94
5.2	Motivos para o diálogo.....	99
5.3	Estratégias para o diálogo.....	102
5.4	Dificuldades para o diálogo.....	105
5.5	Negociações.....	108
5.6	Inserção.....	112
5.6.1	<u>O bonequinho de pano como estratégia de promoção do diálogo.....</u>	115
5.7	Desenvolvimento.....	115
5.8	Rede de apoio.....	117
5.9	Considerações sobre a análise.....	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	128
	ANEXO A – Ficha de acompanhamento e observação do período de inserção...	140
	ANEXO B – Avaliação da família – ano 2009.....	141
	ANEXO C – Avaliação da família – 2º semestre 2012.....	143
	ANEXO D – Agente auxiliar de creche.....	144
	ANEXO E - Questões para os professores.....	145
	ANEXO F - Carta de Apresentação.....	146
	ANEXO G – Questões para as famílias.....	147
	ANEXO H – Análise das respostas dos educadores da creche.....	148
	ANEXO I – Análise das respostas das famílias.....	165

INTRODUÇÃO

Esta tese é fruto das questões produzidas pelo trabalho de uma psicóloga no campo da educação. Ser psicóloga de uma creche particular em Niterói/RJ e da Secretaria Municipal de Educação de Rio Bonito/RJ me fez conviver com crianças, professores e famílias, sendo que os adultos, muitas vezes, buscavam um parecer psicológico sobre como proceder com suas crianças e filhos. A escuta versava também sobre professores que acusavam famílias pelos problemas que aconteciam com a criança e famílias que reclamavam dos professores e da escola/creche como um todo.

Entre 2003 e 2005, na mídia e nos debates acadêmicos, foram marcantes as discussões sobre os "limites" necessários à educação da criança. Foi produzido um estudo que constituiu minha Dissertação de Mestrado, na Puc-Rio, ouvindo professoras sobre a sua compreensão acerca dos "limites" e como esse assunto aparecia no cotidiano de escolas municipais em Rio Bonito. Um dos fatores alegados pelas professoras sobre a "falta de limites" residia na omissão de muitas famílias na educação de seus filhos, levando-as a depositarem nas professoras a tarefa de colocar "limites" nas crianças.

Na dissertação problematizei a afirmação de que as famílias deveriam receber tantas críticas vindas da escola, já que, nas entrevistas que conduzi, os sujeitos (professoras) falavam sobre os "limites", mas acabavam fazendo críticas às famílias sobre outros assuntos do cotidiano escolar (pontualidade, dever de casa, presença em reuniões etc.). Essas críticas reverberaram desde então, passando a direcionar meu olhar sobre o cotidiano da creche/escola, especialmente o diálogo entre família e professores.

O interesse em acompanhar a criança na construção do seu desenvolvimento levou-me a definir meu campo de investigação na creche. A relação de famílias e educadores¹ ficou mais evidente, pois os papéis atribuídos a eles são bastante próximos. Quais as repercussões dessa relação para as crianças? Como promover encontros que promovam o desenvolvimento de todos esses sujeitos? Como negociar as crenças e valores de famílias e educadores acerca da educação e do cuidado da criança? Essas questões foram norteadoras e organizadas na pesquisa desta tese de doutoramento.

O objetivo desta tese foi investigar o processo de construção da relação creche-família, em um período de três anos (estudo longitudinal), através de oito aspectos desta relação. São eles: (1) expectativas e opiniões das famílias sobre a creche e vice-versa; (2) os motivos para

¹ Utilizaremos "educadores" para definir os responsáveis pela educação da criança na creche, já que, historicamente, essa instituição contou e conta com pessoas sem formação de professores.

o diálogo, (3) estratégias utilizadas, (4) dificuldades no diálogo, (5) negociações sobre o cuidado e educação à criança, (6) a inserção à creche, (7) a opinião de famílias sobre o desenvolvimento da criança, e (8) a creche como parte de uma rede de apoio. Esses aspectos foram escolhidos e definidos com base no referencial teórico sobre o tema e nos encontros da autora com educadores da creche, lócus da pesquisa. A pesquisa foi realizada em uma creche pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como sujeitos as famílias e os educadores de crianças que entraram em 2009 e permaneceram na instituição até 2011.

A perspectiva teórica norteadora desta pesquisa foi a sócio-histórica de Lev Vygotsky (1998). Escolhemos essa perspectiva por algumas razões: (i) para ele, o desenvolvimento é algo que ocorre em ambiente culturalmente organizado, e para nós, tanto a família quanto a creche são considerados ambientes de desenvolvimento; (ii) pensar a educação da infância, além do foco na criança, inclui considerar as transformações ocorridas no contexto; sendo os mais próximos, os da família e o da creche; (iii) acreditamos que as trocas entre famílias e educadores podem fazer com que ambos aprendam sobre a criança, o que concorda com Vygotsky quando afirma que o aprendizado, por ser um processo social, se dá através do diálogo. De acordo com a esta perspectiva teórica, quando propomos questionamentos e experiências qualitativamente diferenciadas para esses adultos (familiares e educadores), essas transformações provavelmente afetarão as vivências das crianças.

Em nossa sociedade, é crescente o número de famílias que decidem colocar suas crianças pequenas na creche. Esta procura deve entrar na pauta das políticas públicas para a ampliação das vagas e a garantia da qualidade do serviço oferecido (BRASIL, 2006).

As razões que levam as famílias a colocarem suas crianças na creche são fundamentadas no fato de a mãe trabalhar fora de casa (AQUINO; VASCONCELLOS, 2005; MIZRAHI, 2004), ou a família que precisa recorrer a uma rede de apoio social (PICCININI et al., 2007). Em que pese a legitimidade das necessidades dos adultos (pais e educadores), a criança seria o alvo principal das políticas públicas no campo da Educação, ao reconhecer seu direito de ser educada em um ambiente complementar à família, como creche e pré-escolas (BRASIL, 1988).

A creche, portanto, ao construir suas ações, incluiria a perspectiva de complementação à família, que

deve estar refletida no planejamento, na execução da política educacional e na relação da Unidade de Educação Infantil (UEI) com a família. Essa relação deve ser pautada nos princípios de respeito e valorização das raízes culturais que sustentam o processo de identidade da criança e sua família (VASCONCELLOS; AQUINO; LOBO, 2003, p. 236).

Nossa justificativa para a pesquisa se baseia no referencial teórico que nos acompanha há bastante tempo², que afirma que um sujeito crítico da sua realidade é o que faz uma leitura do mundo que o cerca, a partir da promoção de experiências qualitativamente diferenciadas construídas com outros sociais. Para tanto, quando se trata de crianças pequenas, necessariamente envolvemos sua família e para aquelas que frequentam a creche, seus educadores. As famílias são reconhecidas em suas singularidades e respeitados os modos de vida próprios.

A criança pequena é bastante dependente de sua família. Não apenas em relação aos cuidados básicos que garantem a sobrevivência, mas também pelo fato de que a família apresenta os primeiros significados do mundo para que a criança os transforme em significados próprios. A creche se prepararia para receber a criança, mas também a sua família. As crianças levarão as regras e valores presentes no ambiente familiar, os quais serão ponderados pelos educadores, de modo que sejam negociados com as regras e práticas comuns a um ambiente coletivo. Ao analisar o diálogo de educadores e famílias, queremos com isso fazer com que os conflitos entre esses sujeitos sejam discutidos e os pontos de vista de cada um, relativizados.

Para a criança, a experiência do contato com outros sociais, sem ser propriamente a família, produz um rico repertório de vivências. O choro, o olhar, o sorriso e os movimentos corporais biologicamente organizados - que nascem com a criança - são interpretados e ganham sentido através da sua família, mas podem ser ressignificados pelas educadoras, pois têm outras vivências e histórias (VASCONCELLOS, 2002).

Lima e Bhering (2006, p. 579) afirmam que a creche deveria ser proposta como um ambiente de desenvolvimento, onde são elaboradas atividades, rotinas e estratégias específicas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam esse espaço. Mas também seriam oferecidas “oportunidades para a aprendizagem e a construção do conhecimento para as crianças, as famílias e os professores”. Neste sentido, a relação com as famílias se torna um importante aspecto a ser contemplado.

Oliva e Palacios (2004) esclarecem que existem diferenças entre as experiências das crianças em suas casas e na escola, gerando uma descontinuidade entre os valores e atitudes presentes na família e os da instituição. Para os autores, as crianças pequenas são mais sensíveis a essas mudanças, por isso, famílias e escolas infantis deveriam ter algum nível de

² Desde a graduação, quando participei, de 1999 a 2002, da pesquisa "O que pensam pais e professores sobre as práticas de educação infantil", sob coordenação da Prof^a Dr^a Vera Vasconcellos, no Departamento de Psicologia da UFF. Quanto ao referencial teórico, refiro-me às produções de Vygostky e Wallon.

coerência entre as práticas de um e outro. Sobre a relação família-escola, Oliva e Palacios (2004) afirmam: se antes as famílias pouco sabiam sobre o que ocorria na escola, cabendo no máximo, ensinar bons comportamentos e atitudes favoráveis com o objetivo de prepará-los para a escola, atualmente a responsabilidade compartilhada é fruto de um processo de democratização levando os pais a uma maior participação destes nas decisões da escola. No entanto, complementam os autores, no momento que mais se concede importância à educação, quando a colaboração de famílias e educadores se faria mais necessária, estes se sentem muitas vezes sozinhos e perplexos em suas funções educativas.

Pesquisadores brasileiros têm investigado este tema a partir de diferentes enfoques: a inserção da criança (BHERING; DE NEZ, 2002; AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000; SANTOS; LEITÃO; SANTOS, 2011), o envolvimento dos pais na creche (MARANHÃO; SARTI, 2007, 2008; RAPOPORT; PICCININI, 2004; BHERING; SARKIS, 2007; SEABRA, 2010), os conflitos que permeiam esta relação (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2009a, 2009b, 2011; BHERING, 2009), a situação das crianças com necessidades especiais (OLIVEIRA, 2008), a escolha da creche como cuidado alternativo (RAPOPORT; BECKER; PICCININI, 2011; CARVALHO; FRANCO; FIALHO, 2011), o compartilhamento de funções (VASCONCELLOS et al., 2011). Os autores discutem que a relação família e creche possui as suas especificidades delineadas pela própria atividade peculiar daquele espaço, que envolve o educar, mas também o cuidar da criança pequena; atividades essas indissociáveis. É importante destacar que esse tipo de relação é diferente da existente entre família e escola, tratada por outros autores, embora algumas questões levantadas no contexto escolar se aproximem da realidade da creche (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000; FARIA FILHO, 2000; CARVALHO, 2004; DESSEN; POLONIA, 2007; SILVEIRA, 2011).

Sobre a relação família e educadores, Paniagua e Palacios (2007) afirmam que as relações entre eles são carregadas de envolvimento emocional e de expectativas mútuas, mas são também constituídas por rivalidades e conflitos. Diante disso, deveriam ser tratadas com maior rigor profissional. Todavia, elas são deixadas a critério da espontaneidade e das habilidades sociais de cada educador.

Os primeiros dias da criança na creche são conhecidos como período de adaptação, mas serão denominadas por nós como processo de inserção³. Acompanhar esse processo sugere a necessidade de haver um planejamento da instituição de educação infantil, onde os professores têm papel relevante, para receber as famílias. Rapoport e Piccinini (2001)

³ “Adaptação” contém a ideia de que são a criança e sua família que devem se acostumar com o novo ambiente da creche.

asseguram que a forma como a família, principalmente a mãe, vê esse momento exerce grande influência nas reações da criança. A concepção difundida no senso comum sobre o que é ser uma “boa mãe” permeia o imaginário das mulheres que colocam o filho em uma creche, pois a ideia corrente é de que o melhor lugar para uma criança é ficar em casa com a mãe e, na impossibilidade desta, que seja de preferência com outro parente do sexo feminino (RAPOPORT; PICCININI, 2001).

Vasconcellos, em sua tese de 2002, afirma que a entrada do filho na creche pode proporcionar às mães a experiência de sentimentos ambivalentes de culpa e satisfação de uma necessidade, que permeiam a relação delas com os educadores. Além dos sentimentos vivenciados pelos familiares, a autora destaca outro fator que deve ser considerado na inserção da criança: a preparação e o planejamento dos educadores para receber as crianças e suas famílias. Para Vasconcellos (2002, p. 85), preparar e planejar o período de entrada da criança na creche busca “promover o conhecimento e a confiança entre todas as partes, favorecendo, assim, a integração e o estabelecimento de vínculos entre os familiares e as próprias crianças com esse novo ambiente”.

Gabriela Portugal (2003) toma a adaptação⁴ da criança à creche como ponto de partida para demonstrar a relevância da relação família-creche. A pesquisa evidenciou que a adaptação da criança depende de um conjunto de fatores: (i) o ambiente familiar, incluindo a relação mãe-criança, bem-estar materno, nível educacional e profissional de ambos os pais; e (ii) o nível de desenvolvimento da criança, temperamento e acolhimento durante o primeiro ano de vida. Os dados sugerem que os sistemas de apoio à família (que no Brasil equivale à “rede social de apoio”), sejam formais ou informais, auxiliam o papel parental. No caso da creche, ela deve possuir alguns requisitos que a configurem como “de qualidade”. Entre eles, deve oferecer uma relação criança-adulto que dê conta de atender à criança individualmente em alguns momentos, espaço físico que possua materiais, equipamentos e atividades adequadas às crianças, espaços que não limitam o movimento das crianças e a formação dos educadores. Completando esses requisitos, deve estabelecer relações positivas e construtivas com as famílias, procurando consenso entre pais e educadores acerca da maneira de lidar com a criança e os objetivos educacionais.

A relação da família com os educadores de creche, porém, “nem sempre é amigável”⁵, mas para a criança ela se torna fundamental, pois as atividades da creche e da família se

⁴ Denominada assim pela autora.

⁵ Afirmação retirada do Diário de Bordo de fevereiro de 2010. As informações sobre os instrumentos empregados na pesquisa serão descritos no terceiro capítulo sobre Metodologia.

entrelaçam, requisitando constantes negociações (BRONFENBRENNER, 1996).

O tema da relação da família com a creche se insere em um contexto social que valoriza esse diálogo, mas encontra resistência de muitos educadores, pois acham que a família mais “atrapalha que ajuda no trabalho da creche”⁶. Esse discurso que procura afastar a família da creche pode ter fundamento no modo como as creches surgiram e iniciaram as suas atividades.

De acordo com Pardal (2005, p. 64), as creches, no período de seu surgimento na Europa e no Brasil, eram lugares destinados a filhos de mães pobres, trabalhadoras e “honestas”. Segundo a autora, o pensamento corrente nessa época afirmava que a separação entre mãe e filho era prejudicial à criança, mas a falta de alternativa de outras pessoas para ficar com ela, tornava inevitável a sua colocação em uma creche. Pardal (2005) afirma que “a mentalidade dominante a respeito da função eminentemente materna da mulher, entretanto, provavelmente deixava, na mulher que precisava trabalhar, um profundo sentimento de culpa e de impotência”.

Costa (1999) realizou uma análise sobre as concepções presentes no ideário higienista dos séculos XVIII e XIX. O autor afirma que os partidários de tal movimento, ao exercer o controle e a disciplina sobre as crianças, acreditavam já formá-las de acordo com o que era esperado para serem bons adultos no futuro. O movimento higienista não visava somente o futuro adulto, mas também a família da criança, de modo que ao ser orientada nos cuidados relativos aos filhos, a família pudesse se desfazer dos seus maus hábitos.

Essa concepção, que procura atingir a família através das crianças, invade o século XX. Magaldi (2003) afirma que os intelectuais dos anos 1920-30 defendiam que ações educativas deveriam ser destinadas diretamente às famílias, pois verificavam que os pais possuíam atitudes inadequadas sobre a educação dos filhos. Embora o papel das famílias fosse valorizado, elas deveriam aprender a ser parceiras competentes da escola, colaborando com o que os seus representantes consideravam pertinente no processo educativo das crianças (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

A partir dessas colocações históricas, não é difícil perceber que os discursos negativos produzidos pelos educadores sobre as famílias das crianças são resultado da própria história das creches, criadas como instituições assistencialistas, para mães que trabalhavam e que possuíam um comportamento coerente com o esperado de uma mãe considerada “honesta” (PARDAL, 2005).

⁶ Afirmação retirada das anotações feitas no Diário de Bordo em fevereiro de 2010.

Passemos agora à descrição da tese. Em primeiro lugar, acreditamos que para iniciar e manter um diálogo com as famílias é preciso saber como elas se organizam internamente e quais os fatores externos que atuam na sua dinâmica.

Verificar a existência de uma variedade de estruturas familiares nos auxilia nas discussões sobre a relação da família com educadores de creche. Pinheiro e Biasoli-Alves (2008) indicam que, nas escolas, os professores se relacionam com as famílias dos alunos de acordo com um modelo idealizado de família: matrimônio estável, com os papéis definidos e com recursos financeiros suficientes para manutenção da casa.

Em segundo lugar, pesquisas já realizadas sobre família-creches podem nos indicar quais os caminhos até aqui percorridos sobre o tema e quais os aspectos dessa relação têm sido privilegiados pelos pesquisadores. Assim sendo organizamos a tese da seguinte forma:

O primeiro capítulo “Família: definições, modelos e desafios contemporâneos” foi organizado de modo a responder às seguintes questões: (i) o que é a família; o que a distingue de outros grupos sociais?; (ii) quais são as diferenças existentes entre as famílias; como elas se organizam?; (iii) quais são os fatores que interferem ou são considerados determinantes na dinâmica familiar? Procuramos dialogar com autores da área da educação, psicologia e ciências sociais que têm a família como foco de pesquisa, desde que pudessem fornecer as respostas ou aproximações aos questionamentos que formulamos.

No segundo capítulo, “Levantamento bibliográfico de estudos sobre mãe-bebê, família e creche”, procuramos verificar como as pesquisas brasileiras têm investigado a relação da família com os educadores da creche e quais aspectos têm sido evidenciados nessa relação. Neste capítulo apresentamos o levantamento bibliográfico sobre a relação das famílias com instituições de educação infantil (dentre elas a creche) entre 2005 e 2012. Os artigos encontrados foram alçados em cinco eixos organizadores: (i) mãe-bebê; (ii) família-creche; (iii) educador fala sobre as famílias; (iv) famílias falam sobre a creche e os educadores; (v) os educadores falam das famílias e as famílias falam dos educadores.

No primeiro capítulo há uma multiplicidade de argumentações teóricas sobre família, o que não ocorre quando verificamos as pesquisas brasileiras que estudam a relação dela com a creche. A bibliografia brasileira sobre o assunto é reduzida.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada na pesquisa, que foi construída a partir do entrelace das questões que nortearam a nossa entrada no campo e o levantamento bibliográfico sobre o assunto. Apresentamos o local, os sujeitos e justificamos a escolha do Estudo de Caso como método de trabalho, acrescentando a perspectiva longitudinal, pois acompanhamos crianças de dois grupos de berçário, desde a inserção até o último ano na

creche (três anos). Descrevemos os instrumentos escolhidos, esclarecendo que optamos por fontes diversificadas (questionários, entrevistas, diário de bordo, videogravação e bonequinho de pano artesanal) permitindo uma visão mais abrangente do objeto de estudo (ALVES; AZEVEDO, 2010). Nesse capítulo, ainda, apresentamos os procedimentos para a produção e análise dos dados. Optamos por não seguir um único modelo (apenas qualitativo) para verificar o que os dados nos mostravam. Assim, queremos que a pesquisa possa se beneficiar de metodologias de análise diversas que nos permitam construir uma visão mais abrangente sobre o objeto (GONÇALVES, 2010). Por fim, descrevemos os eixos temáticos e o referencial teórico que serviram para definir cada um: 1. Educadores pensam sobre as famílias; 2. Motivos para o diálogo; 3. Estratégias; 4. Dificuldades; 5. Negociação; 6. Inserção; 7. Desenvolvimento da criança; 8. Rede de apoio.

O quarto capítulo apresenta os primeiros tratamentos dos dados produzidos, através de quatro questionários entregues às famílias das crianças no período de 2009 a 2010. Esse capítulo corresponde às análises apresentadas para o Exame de Qualificação.

No quinto capítulo, seguimos com as análises a partir dos 8 eixos temáticos. Neles revisitamos as pesquisas citadas nos Capítulos 1 e 2 mais próximas ao nosso objeto de estudo e ilustramos com fragmentos retirados do material produzido a partir das narrativas das famílias e educadores.

Ao concluir a tese, apresentamos nossas considerações finais. Buscamos, ainda levantar questões suscitadas nas discussões, mas que não puderam ser incluídas na nossa pesquisa e que podem servir de eixos para pesquisas futuras nossas ou de outros investigadores.

1 FAMÍLIA: DEFINIÇÕES, MODELOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

1.1 Introdução

Família, do latim *famulus*, é uma instituição social, com variações através da história e em várias culturas. Entre os antigos gregos e romanos, os fâmulos de um patriarca consistiam na esposa, filhos, servos livres e escravos (ZILLES, 2002).

O conceito de família retirado de um dicionário⁷ em português apresentou doze definições, oriundas de diferentes áreas de conhecimento. A definição geral afirma que “família” é:

1 Conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem. **2** Pessoas do mesmo sangue, que vivem ou não em comum. **3** Descendência, linhagem. **4** O pai, a mãe e os filhos.

O mesmo dicionário, a partir do campo da Sociologia, afirma que:

F. conjugal, Sociol: grupo constituído por marido, mulher e filhos menores ou solteiros. *F. de palavras:* grupo de palavras cognatas, isto é, que tem a mesma raiz. *F. humana:* a humanidade. *F. miúda:* os filhos pequenos. *F. paternal, Sociol:* grupo constituído por um casal, todos os descendentes masculinos e seus filhos menores. *F. patriarcal, Sociol:* tipo da família governada pelo pai, ou, na antiga Roma, pelo chefe varão mais velho: o patriarca. *F. tronco, Sociol:* grupo constituído por marido, mulher e um filho casado, com sua prole, vivendo todos sob o mesmo teto

Outro dicionário de Sociologia⁸ traz a seguinte definição de “família”:

Família (sociologia da): A definição mais corrente da família - grupo caracterizado pela residência comum e pela cooperação de adultos de ambos os sexos e dos filhos que eles geraram ou adoptaram (Mundock 1949) – explicita pouco a extrema diversidade das suas formas históricas e parece pôr de fora certas variações familiares importantes.

A partir das fontes consultadas, vemos que “família”, em termos sociológicos, tem definições variadas. Nem sempre foi restrita a pessoas com vínculos de sangue ou de parentesco, como aparece em algumas definições consideradas tradicionais, que serão

⁷ Michaellis, moderno dicionário da língua portuguesa. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 14/12/2012

⁸ Disponível em: <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1> Acesso em 12/10/2012.

descritas na próxima seção.

Para pensar a relação da família com a creche, primeiro procedemos à seleção e escolha do campo teórico onde nos apoiaremos. Buscamos publicações cujo referencial teórico se inscreve nos campos da psicologia e demais ciências sociais, que possuem tradição nos estudos sobre família, para defini-la e contextualizá-la.

No campo da educação, como têm sido escassas as publicações sobre família⁹, quanto o mais sobre família - creche, procuramos responder a perguntas que nos auxiliassem a construir um referencial teórico sobre família, o qual pudesse ser relevante para a análise do diálogo desta com a creche. As publicações pesquisadas foram organizadas de modo a responder às seguintes questões:

(i) “O que é família; o que a distingue de outros grupos sociais?” Nesta seção foram incluídas as publicações selecionadas que definem esta instituição social, que descrevem sua função e expectativas em sociedade, bem como discutem sua relação com o Estado. A relação da família com a sociedade mais ampla será discutida ao longo do texto, sem ser deixada uma seção especial para tratar do tema;

(ii) “Quais são as diferenças existentes entre as famílias; como as famílias se organizam?” Se na primeira questão procurávamos verificar o que há de comum entre as várias famílias, na segunda, a nossa finalidade é de encontrar o que as diferencia. Foram alocadas as publicações que procuram fazer uma análise dos vários tipos de configurações e estruturas¹⁰ existentes. Não objetivamos esgotar a possibilidade de exemplos, porém demonstrar que não é possível falar de “família”, mas sim de “famílias” (LOSACCO, 2005).

A última questão buscou verificar:

(iii) “Quais os fatores citados entre os autores, que interferem ou são considerados determinantes na dinâmica familiar?” As famílias são atravessadas pelas mudanças advindas do mundo social, econômico, político e histórico; e muitas transformações nelas ocorridas, retornam para a sociedade, transformando-a. Para responder esta questão, destacamos os personagens que a compõem, privilegiando a mulher, pois vários autores afirmam que ela reconfigurou a dinâmica da família na sociedade contemporânea ocidental (SARTI, 2005; JABLONSKI, 2005, 2003; PEREIRA-PEREIRA, 2009). Também será mencionada a figura paterna e outros personagens da dinâmica familiar como avós e irmãos. Analisar esses

⁹ Conforme veremos no segundo capítulo desta tese.

¹⁰ Configuração familiar é o “conjunto de elementos/personagens que compõem o núcleo familiar” (WAGNER, TRONCO & ARMANI, 2011, pág 32). Estrutura “é a forma que a família funciona. Um conjunto invisível de regras que organiza a interação familiar. É através dela que são estabelecidos padrões, papeis e instaurada a previsibilidade” (p.32).

personagens em consonância com os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos levamos a entender os papéis¹¹ desempenhados por eles nas novas configurações de família.

No estudo sobre família procuramos contextualizar o seu conceito, acrescentando discussões que tangenciassem as reflexões sobre o diálogo família - creche.

1.2 O que é família e o que a distingue de outros grupos sociais?

No bojo das conquistas sociais brasileiras, desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a implementação do Sistema Único de Saúde – SUS (BRASIL, 1990) e de Assistência Social – SUAS¹², várias publicações foram produzidas e, em muitas delas, as famílias são consideradas personagens importantes para a eficácia das políticas públicas, pois o alvo de toda a ação deve ser o sujeito e seu entorno, sendo o mais próximo, a própria família. Barros, Sousa e Sochaczewski (2005) afirmam que quando o foco dos projetos e planos de ação recai sobre a criança, valorizar a família se torna duplamente importante, pois é esta quem deve favorecer a proteção social à criança em nível primário.

Nesta seção serão privilegiadas duas perspectivas: uma que coloca a família como elemento de proteção, que oferece suporte e acolhimento; e a outra, que apresenta uma visão de família como instituição repressiva, cujo modelo se fundamenta na autoridade paterna, na disciplina e, por conseguinte, na submissão ao Estado. Optamos por destacar essas duas visões, dentre as possíveis sobre o tema, por acreditarmos que essas concepções são complementares e oferecem uma visão ampliada da instituição “família”. Entendemos que uma visão ou outra justificará uma perspectiva sobre a função da creche: a primeira defende a família como a instituição fundamental para o desenvolvimento da criança e a segunda justifica a creche como mais uma instituição a ser responsável pela educação das crianças, não

¹¹De acordo com Court (2005) que compreender o sujeito apenas no que tange ao papel que desempenha na sociedade é bastante limitado, restringindo a um aspecto determinado de sua conduta. Porém, manteremos a discussão teórica a partir do “papel/papeis” dos sujeitos, porque nos importa dar visibilidade ao que, na nossa cultura, entende-se como os aspectos típicos de cada sujeito dentro da sua família.

¹²“O Sistema Único de Assistência Social (Suas) é um sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil. Com um modelo de gestão participativa, ele articula os esforços e recursos dos três níveis de governo para a execução e o financiamento da [Política Nacional de Assistência Social \(PNAS\)](http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/suas), envolvendo diretamente as estruturas e marcos regulatórios nacionais, estaduais, municipais e do Distrito Federal”. Informação retirada do site <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/suas>

cabendo à família a exclusividade de sua educação.

Tradicionalmente, a família é vista como a unidade de reprodução biológica, em que acontecem os fatos da vida vinculados ao corpo biológico, como o nascimento, a amamentação, o crescimento, o acasalamento, o envelhecimento e a morte. A ênfase nos aspectos biológicos restringe a família à função de mantenedora da espécie humana, não a reconhecendo como um espaço simbólico¹³ (SARTI, 2009, 2004). Por outro lado, como nos alerta Mello (2008, p. 23), a construção cultural, que nos colocou fora dos parâmetros considerados “naturais”, não nos colocou ao abrigo da “natureza”, porque “possuímos e fomos possuídos por um corpo”. A autora considera que muitos aspectos “naturais” atuam conjuntamente às construções da cultura.

A partir de uma visão antropológica, Sarti (2009, 2004) argumenta que a família está inserida na cultura e nas suas múltiplas redes, onde as relações estabelecidas vão marcar os seus membros. Constituir-se como família é mais que a soma de indivíduos, pois depende de uma operação simbólica que, por meio de alianças, vai construindo um discurso sobre si própria, estabelecendo uma singularidade na cultura mais ampla. Esta singularidade, porém, obedece aos parâmetros do tempo e do espaço vivenciados pelos sujeitos que ordenam as relações de parentesco¹⁴, já que a realidade humana não existe fora da cultura, ou seja, é constituída simbolicamente por ela.

Estudos do desenvolvimento psicológico humano partilham desta ideia, ao definirem a família como a primeira mediadora entre o homem e a cultura, garantindo uma unidade dentro das relações afetivas, sociais e cognitivas presentes no grupo (DESSEN & POLÔNIA, 2007). Para as autoras, a família

é também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança (2007, p. 22).

Segundo as mesmas autoras, na família são transmitidos os valores e as crenças da sociedade. Seus membros aprendem modelos de relacionamento interpessoal, estruturadores da subjetividade e da interação social. A criança adquire habilidades sociais que lhe permitem

¹³ “conjunto de práticas e preferências constituidoras dos “signos distintivos” por meio dos quais os agentes sociais se reconhecem” (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 114).

¹⁴ São as relações de parentesco, fundadas sob o tabu do incesto, que garantem o vínculo entre os grupos sociais. “A proibição de casar define, simultaneamente, regras de obrigações. Um homem não só não pode casar-se com sua irmã, como tem que dar sua irmã em casamento a outro homem, com quem cria relações, ao mesmo tempo em que recebe de outro homem, em troca, sua irmã, criando, a partir daí, relações. A proibição encerra em si, então, a reciprocidade”. (SARTI, 2009, online).

“administrar e resolver conflitos, controlar emoções, expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida” (2007, p. 23). Para as referidas autoras, as experiências vividas em família levam a criança a expandir o tipo de interação aprendido a outros sujeitos, o que pode ocasionar relacionamentos saudáveis ou problemáticos, alterando a saúde mental e física das crianças.

Tanto as crianças, como também os adultos podem encontrar na família um lugar onde dar sentido às experiências vividas com outros indivíduos. Em concordância com a visão apresentada, citamos novamente Sarti (2004) ao afirmar que é possível dar um novo sentido ao processo de “crescimento”, pois as experiências podem ser permanentemente reelaboradas. Esta autora afirma que crescer é também um processo simbólico, desvinculando esta noção da matriz biológica na qual está frequentemente associada. Para a autora, crescer significa relativizar as referências familiares, permitindo o processo de singularização, tanto das famílias frente aos modelos existentes, quanto do sujeito diante das imposições familiares. A autora argumenta que

Um mau começo dificulta a vida adulta, mas não impede o “crescimento” – entendido não verticalmente, mas horizontalmente, como mudanças de lugares –, se novas possibilidades se abrirem no caminho. No mundo atual, essa abertura pode se dar, cada vez mais cedo, desde os berçários e creches, uma vez que a educação das crianças é considerada também uma responsabilidade social, de instituições públicas, fora do âmbito familiar (SARTI, 2004, p. 19).

Voltamos a Dessen e Polonia (2007) para concordarmos que é através da socialização, que as novas gerações travam contato com os valores culturais das gerações anteriores.

Essa transmissão de conhecimentos e significados possibilita o compartilhar de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 24).

A socialização não significa uma transmissão integral dos valores vividos pela geração antiga, porque esses valores sofrem transformações adquiridas nos âmbitos social, político, econômico e cultural antes de serem vivenciados pelas gerações mais novas.

A família é atravessada pela realidade mais ampla, mas também a sociedade é transformada a partir das interações ocorridas no bojo das famílias. Com isso, há uma via dupla de influências, traduzindo-se em uma relação dinâmica entre família e sociedade que constitui fator relevante para o desenvolvimento do ser humano. Se por um lado, seguindo com Dessen e Polonia (2007), a família mantém uma estrutura de atividades e papéis

desempenhados, por outro, ela tem de lidar com várias transformações internas ao grupo, em decorrência do desenvolvimento individual de seus membros que reagem singularmente às experiências internas e externas à família, provocando a diferenciação dos vínculos. Esta relação, portanto, é sempre tensionada, mas são os laços simbólicos que garantem a unidade na diversidade. A garantia de superação das transições que decorrem do desenvolvimento próprio de cada um e da família como um todo é dada pelo vínculo construído pelos familiares, que acabam compondo uma rede familiar de apoio (DESSEN; POLONIA, 2007).

A concepção até aqui construída sobre família a compreende como um local acolhedor, que busca harmonizar os conflitos que permeiam os sujeitos e suas relações interpessoais. Esta função acolhedora é questionada por autores das ciências sociais quando analisam a relação da família com a sociedade, revelando sua face mantenedora dos padrões estabelecidos. Scheinvar (2005) argumenta que a família é a representante, no âmbito privado, do controle disciplinar presente na sociedade. A autora encontra respaldo em obras de autores como Donzelot (1980) e Foucault (1982), os quais afirmam que a família, tal como foi produzida pela Modernidade, é controlada por equipamentos sociais que regulam o espaço privado. A família é um espaço que produz corpos disciplinados para atender ao que a sociedade espera e quando essa expectativa não é atingida, deve-se recorrer a especialistas¹⁵ para restabelecer a ordem que foi perdida.

Sarti (2005), em trabalho posterior, afirma que o próprio ECA, ao promover o direito de crianças e adolescentes, argumenta que a família, em muitas situações, pode não representar um lugar acolhedor. Este documento, ao mesmo tempo que distingue a família como o melhor local de convivência para crianças e adolescentes, garantindo o direito à convivência familiar em detrimento da colocação em abrigos, reconhece também que a família pode ser foco de violência e que devem ser aplicadas medidas para proteger os filhos dos seus próprios parentes (SARTI, 2005).

Os argumentos de Scheinvar (2005) e Sarti (2005) nos convidam a analisar a relação Estado e família¹⁶. Mioto (2009) afirma que essa relação pode ser vista sob duas linhas de

¹⁵Os especialistas, neste caso, são os profissionais das ciências humanas e biomédicas que possuem um saber reconhecido pela sociedade. Esse saber é utilizado para ordenar e normatizar a sociedade.

¹⁶O clássico livro de Engels sobre a origem da família, da propriedade e do Estado (2009) já indica a íntima relação entre Estado e família. O autor sugere que o surgimento do Estado se deve à derrocada de um modelo de família organizado em uma economia e propriedade comuns, em uma palavra, pautado em um modelo “comunista”. Com o advento da monogamia e por conseguinte, da propriedade privada, da autoridade paterna e da transmissão hereditária aos filhos, a organização comunitária se desfez dando lugar às bases que levariam ao surgimento do Estado. O Estado, como produto da sociedade, constitui um poder que aparentemente está acima dos interesses e dos conflitos de classe. O que verificaremos pelos argumentos dos autores que citaremos, ao prosseguirmos o texto, é que o que aparenta ser uma “novidade” nas recentes políticas públicas nada mais é do

interpretação. A primeira indica a perda da capacidade de ação da família, sob um Estado regulador da vida privada, especialmente para aquelas famílias que são consideradas incapazes de proteger e dar assistência aos seus membros. A segunda indica que o Estado repassa para a sociedade civil e para as famílias, em particular, as ações que são de sua responsabilidade (proteção e suporte social e econômico). Ou seja, enquanto que uma tendência acredita na incapacidade da família, a outra supervaloriza o seu poder decisório e mantenedor da unidade familiar.

Em concordância com a segunda interpretação de Miotto (2009), encontramos em Pereira-Pereira (2009) uma contextualização da postura do Estado. Afirma esta autora que no período do pós-Segunda Guerra houve grandes conquistas sociais que foram perdendo força na conjuntura da crise econômica mundial do final dos anos 1970. Nos anos 80, o ideário neoliberal hegemônico presente na Europa e nos Estados Unidos foi trazido para o Brasil, mas este ideário se mostrou incompatível com as conquistas sociais do pós-guerra. Nesse contexto, a família foi redescoberta como agente privado de proteção social que, junto com a sociedade, deveria partilhar com o Estado as responsabilidades que estavam sob os poderes públicos.

A proposta de um Estado mínimo, que dilui suas responsabilidades pelos setores informais da sociedade, contém uma visão idílica de família como local de estabilidade e segurança em um mundo que passa por rápidas e profundas transformações (PEREIRA-PEREIRA, 2009). Tal visão entra em choque com as mudanças pelas quais a família também passa. Esta concepção parece afirmar a capacidade de a família prover os seus membros através da provável partilha de responsabilidades.

Este convite à participação da família, no entanto, não representa uma emancipação diante da sociedade, mas uma sobrecarga de tarefas e encargos que pertencem ao Estado. Tal transferência se torna fácil para o Estado, quando utiliza a seu próprio favor a disposição peculiar de muitas famílias em cuidar de seus membros, com boa-vontade e de modo espontâneo, dispensando acordos formais e burocráticos (PEREIRA-PEREIRA, 2009; SALES; MATOS; LEAL, 2009).

Em concordância com esses argumentos, Alencar (2009) afirma que a família se torna um refúgio quando há ausência de direitos sociais. Para esta autora, dois aspectos colocam em suspenso a responsabilização da família pelo futuro e bem estar de seus membros. O primeiro deles diz respeito à organização e dinâmica familiares que estão em transformação, alterando modos tradicionais de relacionamento e solidariedade. O segundo refere-se à fragilidade da

que a “essência” do Estado: mediar os desafios e os conflitos entre as classes opostas dentro da família (homens x mulheres, jovens x velhos...).

família provocada pela precarização das condições e relações de trabalho. Se o trabalho é um espaço de reconhecimento social, a sua ausência ou inserção precária¹⁷ se torna fonte de degradação social.

Apesar das críticas à ideia de família como lugar seguro e estável para seus membros – que a coloca como reprodutora do autoritarismo e contrária à organização popular – as várias previsões sobre o seu desaparecimento não se cumpriram. Os jovens na atualidade a têm em grande conta, inclusive com o desejo de constituir sua própria família (SAWAIA, 2005). As chamadas “diásporas globais¹⁸” têm levado a um movimento de valorização das origens e dos laços baseados na consanguinidade e na nacionalidade (SANTOS; ADORNO, 2008).

A grande valorização da família, seja por constituir-se como um “refúgio” da sociedade, seja por ser “parceira” do Estado, exige um olhar comprometido direcionado aos desafios que a mesma enfrenta na contemporaneidade. O que se justifica porque a família não é completamente passiva às imposições externas nem ao modo de intercâmbio de seus membros com a sociedade; ela pode ser definida como “um conjunto de sujeitos que interagem e desenvolvem complexas estratégias de relações entre si mesmos, entre a família e o Estado e com a sociedade de modo geral” (MIOTO, 2009, p. 49).

Na psicologia, tem-se destacado o paradoxo vivido pela família: de um lado promover a autonomia e o crescimento de cada membro individualmente e do outro, a necessidade de construir planos e objetivos comuns, que conferem sentido aos laços parentais formados (FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES, 2005; FÉRES-CARNEIRO, 2002; JABLONSKI, 2005, 2003). A recusa da tradição e a incerteza do futuro levam à construção de objetivos imediatos, cuja satisfação se dá no presente, sacrificando a construção de metas coletivas que contribuem para a manutenção dos vínculos familiares. Nos estudos sobre família, o individualismo, de acordo com Passos (2003), é fortalecido graças à fragilidade e declínio das relações humanas, sendo identificadas na falta de solidariedade nas relações, no culto ao corpo e às aparências, mas também na indiferença diante do outro.

Apresentamos alguns dos múltiplos atravessamentos que exigem da família respostas às vicissitudes e exigências com as quais se depara. A maneira como se organizam frente aos desafios é relevante para verificar a necessidade de compartilhar o cuidado com os filhos e/ou contar com o suporte das redes de apoio social, nas quais está incluída a creche.

¹⁷ Mercado informal, ameaça de demissão, perda ou flexibilidade dos direitos trabalhistas.

¹⁸ O movimento de imigração que mantém uma forte identidade cultural com o país de origem.

1.3 Quais as diferenças existentes entre as famílias? Como as famílias se organizam?

Apresentar como as famílias costumam se organizar é um trabalho complexo e delicado porque existem as mais variadas configurações de família. Por ser um tema tão próximo das pessoas – afinal, considera-se que todos possuem uma família – as definições podem cair em juízo de valor sobre qual é a melhor forma de organização familiar.

A discussão que trazemos nesta seção retoma os aspectos biológicos que, como afirma Sarti (2009, 2004), traz consigo a exigência de um modelo a ser seguido e considera que o diferente deve ser tratado como um desvio. Não propomos desmerecer os aspectos que têm como referência a dimensão biológica (nascimento, reprodução da espécie etc.), mas que elas sejam ressignificadas à luz da cultura. Dois exemplos disso são os vínculos formados pelos “laços de sangue” ou pelos “nomes da família” que são recebidos através da hereditariedade. Sarti (2009, 2004) chama a atenção para o fato de que esses critérios perdem sua razão de existir quando deixam de ser significantes, surgindo outros propósitos que levam à constituição de uma família. A autora retoma a teoria da aliança de Levi-Strauss para afirmar que a família, quando reduz seus vínculos apenas aos da consanguinidade, é impedida de se abrir ao outro para formar laços sociais mais amplos¹⁹. A família

é, ao mesmo tempo, auto-referida na sua construção do “nós” – nisto que constitui o mundo privado – e permanentemente influenciada pelo mundo exterior – público –, que lhe traz a inevitável dimensão do “outro”, com a qual tem que lidar. Assim, a família constitui-se pela construção de identidades que a demarcam, em constante confronto com a alteridade, cuja presença se fará sentir insistentemente, forçando a abertura, mesmo quando persistirem as resistências. A família, então, constitui-se dialeticamente. Ela não é apenas o “nós” que a afirma como família, mas é também o “outro”, condição da existência do “nós”. Sem deixar entrar o mundo externo, sem espaço para a alteridade, a família confina-se em si mesma e se condena à negação do que a constitui, a troca entre diferentes (SARTI, 2004, p. 19).

Organizar-se como família através dos vínculos de parentesco é uma das maneiras possíveis e não a única. Propomo-nos nesta seção a fazer um levantamento de configurações familiares com o objetivo de verificar as aproximações e disparidades entre elas, marcando que entre os autores não existe unanimidade.

De acordo com Passos (2003) o núcleo constitutivo da família é composto por dois eixos. O primeiro pelas relações entre gerações (intergeracional). Estes são marcadas pelo

¹⁹O tabu do incesto, portanto, não é somente uma proibição, mas também uma regra positiva, já que possibilita a abertura ao outro, “condição de possibilidade de a humanidade desenvolver-se culturalmente” (SARTI, 2004, p. 20).

tempo, pela história familiar e estão presentes na família de origem e nos demais ancestrais. No outro eixo estão as intersubjetividades, representadas pelos laços conjugais, filiais e fraternos. Tais laços dizem respeito às posições que cada sujeito assume frente ao outro e os efeitos dessas relações nos outros membros da família. O peso dado a um ou outro eixo é o que dará a tônica para a compreensão das relações familiares e os modos como são arranjadas.

Um dos marcos teóricos deste tema são as pesquisas “*cross-cultural*” desenvolvidas por Kagitçibasi (1996)²⁰, que procura dar visibilidade às configurações e estruturas familiares dos denominados “países em desenvolvimento”. A autora define três modelos de família, que foram construídos como protótipos de sistema e de funcionamento familiar em diferentes contextos socioeconômico-culturais. Seus estudos buscam destacar as diferenças existentes entre as culturas que apresentam em suas organizações características de individualismo ou de coletivismo.

O primeiro modelo é o da interdependência, que é comumente encontrado em sociedades tradicionais rurais, onde as relações familiares são fechadas, sob uma estrutura patriarcal, prevalecendo a interdependência de seus membros. A família extensa – mesmo que a maioria dos domicílios seja nuclear – se torna responsável pela produção agrícola ou de consumo e dos cuidados destinados aos membros mais velhos e às crianças, existindo uma maior interdependência das gerações. O segundo é o modelo de independência que é típico da sociedade ocidental, industrial²¹ e urbana, que é pautada por uma cultura mais individualista. Os membros entre si são independentes, e a família é independente da família extensa, embora possa ser encontrada uma razoável interdependência. O terceiro modelo, o da interdependência emocional é comum nas áreas urbanas do *Majority World*²², caracterizadas por uma cultura mais coletivista. Essas sociedades expressam com maior clareza uma síntese dialética de duas necessidades humanas: interdependência e autonomia, apresentando variações em seus modos de relacionamento às condições de vida que são submetidas.

Desses três modelos, Kagitçibasi (1996) destaca o que chamou de “voc” (value of children²³). Existem, na dinâmica familiar, o “voc” utilitário (econômico) e o psicológico, dos quais um ou outro ganha relevância de acordo com a organização familiar. O voc econômico

²⁰ Em palestra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (novembro de 2011), a autora afirmou a manutenção dessas estruturas e configurações nesses países.

²¹ A autora defende que a família nuclear e o individualismo são anteriores à Revolução Industrial (século XVIII).

²² Os países em desenvolvimento.

²³ Valor da criança – tradução nossa.

refere-se à contribuição material que é esperado que os filhos venham a fornecer aos pais, em termos de trabalho ou atividades domésticas. O *voc* psicológico significa a alegria, o orgulho e o amor derivados da criança. Ambos estão associados ao nascimento de filhos, pois as famílias que enfatizam o *voc* econômico tendem a ter mais filhos, ao contrário daquelas que têm a criança como uma fonte de satisfação psicológica que leva-os a se sentirem satisfeitos com poucos filhos.

Nas famílias que possuem o modelo da interdependência, a educação das crianças está orientada para a obediência e a dependência, sendo caracterizado pelo controle e por uma parentalidade²⁴ autoritária. É típico deste modelo a lealdade aos mais velhos; são os jovens que vão suprir a necessidade dos adultos mais velhos quando estes não conseguirem mais prover materialmente a família. Assim, a relação de dependência que inicialmente é da criança para com seus pais, é revertida quando os mesmos se tornam idosos e passam a depender de seus filhos.

No modelo da independência existe uma separação entre as gerações e tanto o investimento material quanto o emocional são canalizados para o(s) filho(s) e não para a geração mais idosa. Também não existe o compromisso com a linhagem paterna como no modelo da *interdependência*, fazendo com que a mulher receba um maior status. No modelo da *independência*, ter filhos significa aumento de custos²⁵ – e não aumento de receita, como no da *interdependência* – o que implica em baixa fertilidade, fazendo com que a criança possua um elevado valor emocional. O exercício da parentalidade sobre essa criança segundo o modelo da independência acaba sendo mais permissiva.

Por fim, no modelo da interdependência emocional tanto as crianças quanto os idosos são os alvos do investimento emocional dos adultos. O investimento material, por outro lado, é direcionado para as crianças, pois representam um alto custo (como no modelo da independência). O desenvolvimento socioeconômico presente nos países onde predomina este modelo permite que o *voc* econômico seja reduzido e as crianças, consequentemente, serão fonte de satisfação psicológica. Esse modelo emergiu da constatação que a diminuição da dependência material não significa diminuir a dependência emocional, mas pelo contrário, esta aumenta à medida que a primeira diminui.

Na realidade brasileira, Dessen e Braz (2005) apresentaram um leque de exemplos

²⁴ Implica responsabilidades no atendimento às necessidades físicas e emocionais das crianças, além de “prepará-las para se inserir nos vários contextos sociais nos quais demandas complexas podem surgir” (PICCININI & ALVARENGA, 2012, p. 7).

²⁵ O investimento emocional acaba se traduzindo em investimento material em educação, saúde, etc.

sobre como as famílias se organizam. O primeiro deles é a denominada família tradicional nuclear²⁶ que, segundo as autoras, é o modelo mais encontrado nas sociedades ocidentais, mas vem sendo revista em seus critérios de formação (consanguinidade, coabitação, aspectos legais) e tais mudanças são baseadas na valorização das relações afetivas e na revisão de valores da sociedade. A família reconstituída²⁷ não é uma novidade no cenário contemporâneo, mas vem ganhando visibilidade. Este modelo demanda de seus membros ajustes para receber os novos participantes (padrasto, madrasta e seus filhos) e exige dos filhos a divisão de seu próprio tempo entre o pai e a mãe. A família monoparental²⁸, de modo semelhante à família reconstituída, adquiriu outro estatuto social e psicológico, ao receber maior visibilidade, na sociedade brasileira. Para esta família é exigido que o genitor responsável pelos filhos se desdobre no aumento da renda familiar, conciliando trabalho e atenção aos filhos. Tal situação pode acarretar estresse devido à sobrecarga de responsabilidade, prejudicando a qualidade das relações parentais. Na família extensa²⁹ os cuidados com as crianças é compartilhado. Nesta forma de família, estão incluídas as pessoas que não possuem laço de consanguinidade, mas que se ajudam mutuamente. Rabinovich e Moreira (2011) afirmam que de acordo com o modo de convivência, esse é o modelo típico das famílias brasileiras. As autoras defendem que, embora muitas famílias coabitem segundo o modelo nuclear, a convivência é de modo extenso, ou seja, é ampliado para os demais familiares.

A listagem de Dessen e Braz (2005) é complementada com arranjos que vêm ganhando destaque: os casais que não desejam ter descendentes e que ao serem reconhecidas como família, desfaz a ideia de que esta se constitui somente com a chegada dos filhos. Quando a situação se inverte, ou seja, o casal não pode, mas deseja ter filhos, a tecnologia se torna aliada ao promover a fertilização artificial. Outro arranjo é baseado na poligamia³⁰, que no Brasil é oficialmente considerada uma prática ilegal. Quanto ao arranjo dos casais homossexuais, é questionado o modelo de família construída somente por homem e mulher, reivindicando o direito à adoção de crianças e à procriação assistida. Alguns autores alertam

²⁶ É a que apresenta o pai, a mãe e os filhos. Os papéis são definidos, sendo o pai o provedor do lar, a mãe a responsável pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos.

²⁷ Produto do recasamento de um ou dos dois cônjuges.

²⁸ Um adulto é responsável pelas crianças e/ou jovens.

²⁹ Constituídas por várias pessoas unidas por vínculo de parentesco.

³⁰ Um casal casado legalmente tolera que um ou os dois cônjuges estabeleçam relações fora do casamento.

que, o que a princípio parece romper com os modelos vigentes, acaba afirmando como ideal o modelo da família nuclear (FÉRES-CARNEIRO, PONCIANO & MAGALHÃES, 2007; ROMAGNOLI, 2007).

Dessen e Braz (2005) ainda fazem referência à família multigeracional onde podem conviver até mais de quatro gerações, graças às recentes conquistas de qualidade de vida para a pessoa idosa e no outro extremo, a situação crescente de adolescentes grávidas. A situação econômica, por sua vez, tem feito com que os pais que trabalham fora, deixem seus filhos aos cuidados dos avós ou adultos mais idosos. Em ambos os casos, a demarcação da fronteira³¹ entre avós e pais poderá ser abalada, gerando confusão de papeis e de responsabilidades entre os adultos.

Jablonski (2003) sintetiza a categorização de família baseada no modo de relacionamento entre as pessoas que a compõe. São três as configurações: a tradicional³², a moderna³³ e a pluralística, que co-existem na atualidade. A família tradicional mantém sua unidade por meio da produção econômica conjunta, da autoridade paterna, do casamento com ênfase nos aspectos funcionais e do vínculo comunitário e com outros parentes. Em contraponto, a família moderna, também denominada de “psicológica”, é influenciada pelo individualismo e, portanto, mantém menos vínculo com a comunidade, fechando-se em um núcleo menor. O eixo fundamental deste modelo está assentado na afeição e nos sentimentos³⁴ e pode tornar menos permanentes os vínculos entre os membros. O terceiro modelo, a família pluralística, é típico do final do século XX e início do XXI, sendo colocados nesta categoria geral os vários arranjos não tradicionais, tais como as famílias monoparentais e as reconstituídas, por exemplo. Os componentes deste modelo procuram tornar as relações entre eles mais flexíveis, mais igualitárias, o que pode torná-los menos permanentes que os modelos anteriores.

Jablonski (2003) enumera alguns fatores que reorganizaram o relacionamento familiar na contemporaneidade: o avanço da tecnologia alterou a dinâmica das atividades domésticas (os eletrodomésticos tornaram mais ágeis estas atividades); a pílula anticoncepcional

³¹De acordo com Wagner, Tronco e Armani (2011), fronteira é uma “barreira invisível que demarca os indivíduos, os subsistemas e todo o sistema familiar. As duas principais funções das fronteiras são as de proteção e diferenciação dos membros frente ao sistema” (p. 32).

³² Similar ao modelo de interdependência de Kagitçibasi.

³³ Próximo ao modelo de independência de Kagitçibasi.

³⁴Jablonski (2003) afirma que sentimentos são instáveis e por isso assentar um relacionamento apenas neles nos pode tornar o vínculo mais frágil.

desvinculou a sexualidade da reprodução; o aumento da longevidade faz com que os mais velhos passem a exercer maior influência sobre os mais jovens com relação à transmissão de valores e regras morais.

A situação econômica é também definidora das configurações familiares. Voltamos a Sarti (2003), que ao pesquisar a realidade de famílias pobres³⁵, identificou que a organização das mesmas acontece normalmente em rede. A sociabilidade é pautada nas relações de parentesco, entre o núcleo conjugal – vínculo por afinidade (não consanguíneo) e o grupo consanguíneo propriamente dito. Os laços familiares são baseados na autoridade e na hierarquia, regendo a relação entre homem e mulher, entre adultos e crianças. A autora salienta que embora no mundo capitalista os interesses individuais se sobressaíam ao coletivo, nas famílias pobres, as responsabilidades e obrigações relacionadas aos familiares prevalecem sobre os projetos individuais. A família é uma importante referência simbólica, de modo que os sistemas de valores que regem a esfera privada se direcionam para a esfera pública, constituindo “o espelho que reflete a imagem com a qual os pobres ordenam e dão sentido ao mundo social” (2003, p. 22). A importância conferida à família está implicada no acesso que os pobres têm e recebem de oferta do serviço público. A precariedade na educação, saúde, atenção e amparo à velhice e à infância ratificam a ineficácia do Estado brasileiro na mediação de indivíduos e sociedade, não conseguindo substituir as funções privadas da família.

A pesquisa de Sarti (2003) demonstrou que a precariedade dos vínculos conjugais e a instabilidade do trabalho contribuem para que a família se organize em diversas ramificações, nas quais outros membros dão conta do que a pessoa originalmente responsável não pôde dar. Dessa forma, encontram-se avós cuidando dos netos como se fossem seus filhos; o irmão da mãe assume o lugar do pai que abandonou a família; o filho mais velho toma para si a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. Com isso, as expectativas depositadas nos papéis de pai e mãe originais são transferidas para outros familiares. Em muitas famílias, principalmente naquelas em que o núcleo original foi rompido, as crianças se tornam responsabilidade de todos, “circulando” entre os parentes ou até mesmo entre não parentes, desde que constituam uma referência para os pais. Ainda que as crianças reconheçam e se sintam em dívida com aqueles que se dispuseram a cuidar delas, a imagem idealizada do

³⁵ A autora utilizou a palavra POBRE como uma “categoria nativa”, própria da Antropologia. Essa categoria nativa foi fruto do trabalho no campo pesquisado pela autora, “uma vez que os moradores do bairro estudado assim se definiam e assim se referiam à forma como são definidos pela sociedade mais ampla” (Sarti, 2003, p. 11). Em uma nota de rodapé, Sarti esclarece que os “pobres a que este trabalho se refere são os destituídos dos instrumentos que, na sociedade capitalista, conferem poder, riqueza e prestígio” (idem, p. 20)

pai/mãe de sangue é ainda uma referência para a rede familiar, embora a figura do pai seja mais fácil de desvincular com o lado biológico (consanguíneo), já que o senso comum assegura que o cuidado da criança é destinado à figura materna (SARTI, 2003).

Ainda de acordo com Sarti (2003), o que garante a unidade da família – quem pertence à rede de parentesco ou não – é o vínculo de obrigação, sendo merecedoras desse vínculo as pessoas em quem é possível depositar confiança, contando com a reciprocidade nas relações. Para os pobres, a única relação na qual o vínculo de sangue inclui uma obrigação é a que envolve pais e filhos. Com outros parentes de sangue, as relações necessariamente devem envolver a reciprocidade para que realmente seja incluída na rede de parentesco reconhecidamente como tal.

A autora alerta que pautar as relações sob a reciprocidade não significa um sinônimo da “cultura da pobreza”, mas é o cerne da estrutura da formação da história brasileira e o lugar que os pobres ocupam no universo simbólico da sociedade, o qual é construído pela ordem capitalista, escravocrata do trabalho e patriarcal da família. Esses três pilares da cultura brasileira deram fundamento ao paternalismo na escravidão que, no caso, envolvia os favores e as lealdades pessoais, de modo a constituir camadas dependentes que, conseqüentemente, garantiam as hierarquias da sociedade. Barros (2005) apresenta o conceito de *compadrio* definido como uma estratégia utilizada pela população escrava para proteger suas crianças, dando-as como afilhadas a pessoas com quem se podia contar em caso de morte dos pais. Tal prática ampliava a família parental, sendo também utilizada pelas elites em vista de benefícios, afetivos políticos e econômicos. Assim sendo, Sarti (2003) conclui que é a dependência o que estrutura as relações de reciprocidade presentes na sociedade brasileira.

Em contraponto às visões até aqui apresentadas, Scheinvar (2005) afirma que os membros da família se individualizam graças à estrutura produtiva capitalista, desvinculando-se dos interesses coletivos, seja na própria família, seja na esfera pública. A família representa a soma de interesses individuais, representando a privatização do social, já que é cobrada pelo controle social. As condições sócio-políticas, baseadas na perspectiva neoliberal, preconizam a privatização e a descentração. Essa estrutura se beneficia com a falta de coesão familiar e, em nível comunitário, a ausência de laços transforma a família em “agente político privilegiado para a garantia da ordem” (SCHEINVAR, 2005, p. 39).

Apesar de ser largamente utilizado o termo “família desestruturada” no sentido pejorativo, a “estrutura” e “composição” da família têm sido reconhecidas como passíveis de mudanças, já que co-existem com as transformações externas da sociedade, mas também com as transformações das relações entre os seus membros. No entanto, as “funções” e “papeis”

desempenhados por seus membros, embora também sejam mutáveis, não encontram o mesmo reconhecimento, pois são baseados em expectativas sociais e em postulações culturais mais tradicionais (MIOTO, 2009).

Para autores como Grzybowski (2002); Silveira, S. (2002) não importa a configuração da família, mas a qualidade da relação de seus membros. Quando a família precisa passar pelo processo de separação, uma das maiores preocupações é a comunicação do fato às crianças. O problema, porém, não reside na separação em si, mas sim em não ser explicado às crianças os motivos da ruptura dos pais, de modo a dar oportunidade para elas expressarem os sentimentos diante da situação (INSTITUTO PROMUNDO, 2008).

Para a próxima seção, chamamos a atenção que essas mudanças presentes na estrutura e nas configurações familiares não são apenas produtos de reorganizações dos familiares, mas estão diretamente relacionadas com mudanças ocorridas na sociedade em geral, sendo o contrário também verdadeiro. As famílias são compostas por pessoas que se sujeitam ao mundo, mas também que se transformam e modificam suas relações com este mesmo mundo (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011).

1.4 Fatores que interferem ou são considerados determinantes na dinâmica familiar

No levantamento bibliográfico selecionado para a elaboração deste capítulo, verificamos que graças às transformações da sociedade, as famílias estão se organizando de maneira diversa à tradicional e esperada pela sociedade. Autores afirmam que foi a mulher quem provocou uma verdadeira revolução na dinâmica familiar (JABLONSKI, 2005, 2003; SARTI, 2005; PEREIRA-PEREIRA, 2009). Sarti (2003) argumenta que, em uma sociedade patriarcal como a nossa, o destaque recebido pela mulher se deve à ausência da figura masculina; tal ideia se contrapõe, portanto, a uma visão na qual as conquistas femininas se devem aos poderes adquiridos a partir das próprias mulheres³⁶. Quanto aos papéis sociais, Pereira-Pereira (2009) e Rocha-Coutinho (2005, 2003) afirmam que são permanentes, apesar das mudanças presentes na sociedade; para Lyra et al. (2005) e Vitale (2005) essas mudanças provocam expectativas diferentes para os papéis desempenhados pelos sujeitos. Por isso, esta

³⁶Podemos tomar também o exemplo da França. Sullerot (1997), em sua análise sobre a história da família nesse país, afirma que as mulheres só receberam destaque e poder nas famílias a partir da Segunda Guerra Mundial, quando os homens foram enviados aos campos de batalha.

seção foi reservada para a questão dos papéis sociais exercidos no cerne da família.

Em pesquisa com famílias pobres, Sarti (2003) encontrou famílias onde a figura masculina exercia o papel central de provedor de bens materiais, representando também a figura de autoridade. Cabia ao homem a manutenção da família, enquanto que à mulher, cabia a manutenção da casa. Mesmo se em determinadas famílias houvesse a falta do pai, outra figura masculina assumia o seu lugar (irmão da mãe, pai da mãe, o filho mais velho), pois o lugar simbólico do homem é bem marcante na sociedade brasileira, caracterizada pela hierarquia e a estrutura patriarcal. Sarti defende que, ao contrário do que era afirmado em outras pesquisas em ciências sociais, a posição ativa da mulher não significa a aquisição de um papel central na estrutura familiar, mas sim que o homem fracassou em seu papel de provedor. Somente quando o homem não correspondia às expectativas depositadas nele, ou quando ele se ausentava (por morte, abandono do lar etc.) é que a mulher passava a assumir as tarefas que diziam respeito a ele. Se muitas mulheres passaram a tomar as principais decisões na família, isso não significava que o homem teve seu papel modificado, tomando para si outras funções. Não há troca, mas uma sobrecarga de atividades sobre as mulheres.

Ter o homem como provedor é um ideal almejado por muitas famílias, cumprindo, de certa forma, o que é esperado socialmente. No entanto, este ideal esbarra na realidade do desemprego ou no sub-emprego. Este lugar esperado que o homem ocupe torna-o vulnerável por fazê-lo dependente de condições externas sobre as quais ele não tem controle. O lugar de provedor lhe garante o respeito de seus familiares e perder este lugar representa uma perda para toda a família, que tenderá a substituí-lo por outra figura masculina de autoridade na rede familiar (SARTI, 2005).

Em famílias nucleares de nível socioeconômico baixo, a mulher entra no mercado de trabalho para prover a subsistência, ocupando frequentemente o posto de chefe da família. Nesse contexto, a família nuclear passa a ser substituída pela extensa, com o objetivo de contar com o apoio de outros parentes, principalmente naquelas famílias que vivem em situação de risco, extrema pobreza e de exclusão social (SILVEIRA, S. 2002).

No caso da família monoparental, a ausência masculina é marcante, já que em sua maioria, é chefiada por mulheres³⁷. Esse tipo de família é comumente constituído a partir da separação ou divórcio, ocasionando uma queda no rendimento familiar e a sobrecarga de

³⁷ O Censo de 2000 mostrou que em Brasília e no Rio de Janeiro, uma em cada três casas eram chefiadas por mulheres (PEREIRA-PEREIRA, 2009). O Censo de 2010 demonstrou que, no Brasil, dos responsáveis pelas unidades domésticas, 61,3% eram homens e 31,7%, mulheres. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_u_niverso.pdf. Acesso em 18/01/2013.

trabalho dentro e fora de casa. Como consequência, as mulheres não obtêm satisfação na área financeira e nem na profissional, pois estão aquém dos rendimentos necessários para a manutenção da família, tendo em vista que a renda da mulher é menor que a do homem³⁸. Da mesma maneira, o tempo da mulher se torna escasso para o lazer, a vivência com os filhos e o cuidado pessoal (GRZYBOWSKI, 2011, 2002).

Grzybowski (2002) não identificou relatos sobre uma sobrecarga com o cuidado dos filhos após a separação/divórcio. A autora alega, contudo, que tais respostas estão ancoradas no chamado “mito do amor materno” descrito por Badinter (1985) e que define que o amor da mãe é inato, por isso incondicional. Assim, talvez as mulheres estivessem, em suas respostas, encobrindo algum descontentamento na atribuição de cuidar sozinha dos filhos. Em pesquisa recente, Grzybowski (2011) assinala que mulheres, após a separação/divórcio, apesar da sobrecarga de tarefas, não adotaram a postura de “vítimas”, mesmo quando exigiam a participação paterna na educação dos filhos.

O exercício da maternidade articulado com o mundo do trabalho apresenta alguns impasses. Em pesquisa sobre a mulher da classe média carioca, Rocha-Coutinho (2003) verificou que esta oscila entre dois modelos femininos: o de boa mãe de família e o de profissional competente e independente. Estar entre esses dois modelos pode ter como resultado optar por um e excluir o outro, pois diante das especificidades e cobranças do trabalho, ser profissional exclui, dificulta ou adia o plano de ter filhos. Harmonizar esses dois modelos tem sido o dilema de muitas mulheres já que, se levadas em conta as exigências dos dois lados, tais modelos parecem irreconciliáveis: por um lado, incluir o exercício de boa mãe, quando já se é uma profissional exigente e exigida; por outro, tornar-se uma profissional bem sucedida quando o discurso social e a família de origem pedem o cumprimento do papel de boa mãe. Essa conciliação é possível quando se pode contar com uma auxiliar em casa, mas também com a participação do companheiro. No entanto, a responsabilidade pelos cuidados com a casa é tomada como função feminina, enquanto a colaboração do companheiro é considerada uma “ajuda”. A fronteira entre os papéis é marcante, pois mesmo quando a mulher ganha o equivalente ou mais que o marido, este ainda é considerado o provedor da família. O salário recebido pela mulher é um “complemento” ou “ajuda” no orçamento doméstico. A divisão de tarefas parece estar longe da realidade de muitas famílias, mesmo quando é vislumbrada a possibilidade de inversão dos papéis tradicionais esperados aos

³⁸ Um estudo especial da Pesquisa Mensal de Emprego revelou que em 2008, o rendimento mensal das mulheres equivalia, em média, a 71,3% do recebido pelos homens. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_mulher/Suplemento_Mulher_2008.pdf. Consultado em: 13/01/2013.

personagens masculino e feminino dentro de casa.

A sobrecarga de tarefas é um dentre os vários fatores que motivam muitas mulheres a pedirem o divórcio. Embora as mulheres possuam maior rejeição ao predomínio da descartabilidade das relações humanas (JABLONSKI, 2003), são elas que têm a iniciativa de pedir o divórcio, quando a relação não atende aos seus interesses e necessidades (FÉRES-CARNEIRO, 2003).

Desfazer um casamento insatisfatório para investir em uma nova relação tem sido a tônica para o crescente número de famílias reconstituídas, as quais recebem novos membros como a madrasta, ou o padrasto e os filhos de um e/ou de outro cônjuge. Mesmo sendo permeada por expectativas otimistas na tentativa de reparar os erros do relacionamento anterior, o casal pode cair no equívoco de supor que a família recasada deva funcionar como uma família original/intacta³⁹ (WAGNER, 2002). Embora, na maioria dos casos até hoje no Brasil, sejam as mães as que ficam com a guarda dos filhos, as pesquisas apontam que o número de homens que casam após o divórcio é maior que o de mulheres. Essa tendência faz com que seja mais comum os filhos terem madrastas que padrastos. Graças ao imaginário presente sobre o papel da mulher necessariamente atrelada à maternidade, muitas madrastas, por exemplo, se sentem no dever de cumprir o papel de mãe junto ao/a enteado/a (FALCKE, 2002).

Na pesquisa conduzida pela citada autora os relatos das madrastas contêm exemplos de que há uma exigência para que amem instantaneamente seus enteados, que decorre, como dito anteriormente, do mito de que a família reconstituída deve seguir o padrão de uma família original. Além disso, as madrastas vivem o paradoxo de que devem ser como as mães originais, apesar de o imaginário social as coloca como pessoas insensíveis e malvadas⁴⁰. Para escaparem desse estigma, muitas madrastas logo se apressam em aceitar as expectativas de boa mãe depositadas sobre elas. O que também nos traz questionamentos sobre o que é ser uma “boa mãe”, como se o amor materno não fosse um sentimento como outros: “incerto, frágil e imperfeito” (FALCKE, 2002, p. 82).

As discussões trazidas até aqui acabaram sendo focalizadas no papel da mulher, considerada a responsável por grande parte das mudanças que ocorreram na família, provavelmente provocadas pelo movimento feminista de emancipação dos anos 1970 (SARTI,

³⁹ Formada a partir da primeira união de cada cônjuge, sem separação anterior.

⁴⁰ A autora cita dois contos de fadas que contém histórias de relações conturbadas entre as personagens principais e suas madrastas: Branca de Neve e Cinderela (Gata Borralheira). Wagner (2002), por sua vez, apresenta alguns neologismos que tentam desvincular a madrasta de uma figura perversa: boadrasta, mãe-drasta, mãe-cover.

2005; JABLONSKI, 2005, 2003) e pela participação da mulher no mercado de trabalho (PEREIRA-PEREIRA, 2009). Um aspecto interessante de análise trazido pela pesquisa conduzida por Vicente (2004) sugere que o termo “mãe que trabalha” está ligado a normas e preconceitos do passado, pois a necessidade da qualificação “que trabalha” chama a atenção para algo que não seria comum ao fato de ser mãe.

Crescem, porém, os estudos sobre outros personagens como o pai, os avós e os irmãos, graças à visibilidade que vem ganhando a reestruturação da instituição familiar. Uma palavra sobre a mulher ainda é necessária, pois foi dito no tópico anterior que as políticas públicas, especialmente aquelas que direcionam a assistência social, têm recorrido à família como referência para tais políticas. No entanto, a imagem de família que se persiste em nossa sociedade é aquela na qual o homem se responsabiliza pelo sustento financeiro e a mulher, pelas atividades domésticas. Pereira-Pereira (2009) afirma que, ao requisitar a participação da família nas políticas de bem-estar, na verdade, a principal parceira é a mulher, já que é ela quem tradicionalmente cuida cotidianamente de crianças, enfermos e idosos debilitados. A autora completa a sua argumentação afirmando que “como a visão tradicional continua em pauta, é das mulheres que se espera a renúncia das conquistas no campo do trabalho e da cidadania social” (2009, p.39). Muda a estrutura da família, mas não mudam as expectativas e espera-se que os mesmos papéis continuem a ser desempenhados.

No caso do papel de pai, é possível verificar algumas mudanças quanto às expectativas depositadas. Um exemplo é demonstrado no aumento do número de mulheres que requisitam o reconhecimento da paternidade para seus filhos, através do pedido do exame de DNA. Estes pedidos questionam e causam impacto sobre a tradicional atitude irresponsável masculina em relação aos filhos (SARTI, 2005).

Lyra et al. (2005), ao questionar como a noção de cuidado é necessariamente vinculada à feminilidade, demonstram como desde a infância a menina é treinada para o papel de mãe, enquanto que para o menino, o mundo é apresentado como lugar de competição e enfrentamento de riscos. Essa educação recebida desde a infância demarca as concepções que homens e mulheres terão sobre o cuidado, especialmente no que se refere ao trato com os filhos/crianças.

Passos (2003) afirma que a família e a sociedade passam por um período de declínio da função paterna. Com isso, as relações horizontais ganham visibilidade, como as relações entre irmãos que atuam como agentes de cuidado e suporte social (DESSEN; BRAZ, 2005). O relacionamento fraterno representa a oportunidade de convivência entre iguais que não pode ser desfeito (já que não existem ex-irmãos), onde existem rivalidades e disputas, mas também

podem ser cheias de afeto e ricas experiências (SILVEIRA, L. 2002).

Os avós representam a memória familiar, que contribui para a construção do sentido de pertencimento entre os membros de uma família (VITALE, 2005). O aumento da expectativa de vida, fruto do melhor acesso aos serviços de saúde, educação e bem-estar social, tem feito com que em muitas famílias, em especial, as reconstituídas, monoparentais ou intergeracionais, os avós atuem na socialização de crianças e, muitas vezes, no sustento através de contribuição financeira. Vitale (2005) afirma que o aumento da expectativa de vida e as funções que têm sido assumidas pelos avós têm causado impacto em estudos sobre o desenvolvimento humano e familiar, levando, por exemplo, a redefinir a etapa de “ninho vazio”⁴¹, tipicamente atribuída aos casais idosos.

Concordamos com Petrini (2005) quando afirma que a ausência de modelos familiares universalmente aceitos abre para conquistas em termos de qualidade de vida para os casais e para as jovens gerações. No entanto, deixa de fora pontos de referência e abre para a experimentação sem limites que resolvem problemas típicos da família patriarcal, mas geram novas situações problemáticas.

Ao final deste capítulo, cabe mencionar a importância conferida à rede social de apoio em auxílio no trabalho de criação dos filhos. Esta rede não se restringe àquela presente no âmbito familiar, mas se estende à oferta existente em instituições públicas ou privadas, por meio de políticas públicas que promovam a saúde, a educação e assistência social. No Brasil, até agora, para os mais pobres, essa rede de apoio acaba se restringindo aos parentes, pois os serviços públicos em geral são precários. A formação de redes de apoio na comunidade deve ser estimulada, levando em conta que as famílias estão constantemente lidando com fatores de estresse próprias da dinâmica do relacionamento entre seus membros (DESSEN; POLONIA, 2007). Os motivos que têm levado as famílias a procurarem uma rede de apoio para a tarefa de cuidar e educar suas crianças seriam as contingências sociais e políticas, mas também a própria constituição familiar e o padrão de relacionamento entre seus membros.

A creche constitui um dos braços dessa rede de apoio ao compartilhar com as famílias a educação de suas crianças e representa mais um espaço para o desenvolvimento das mesmas. Em sua pesquisa sobre a rede de apoio, Almeida e Moreira (2011) verificaram as vantagens e desvantagens de contar com uma instituição de educação infantil. Os resultados apresentaram que as principais vantagens foram: a educação formal, o favorecimento da socialização, a ajuda no crescimento e no desenvolvimento da criança e o apoio às mães que

⁴¹ Esta etapa do ciclo de vida familiar corresponde ao momento em que os filhos adultos saem de casa, ficando o casal ou um dos genitores sozinho.

trabalham. Já as desvantagens apontadas foram: a convivência com crianças com orientação diferente e as doenças contagiosas (destacamos que das famílias participantes desta pesquisa, mais de 50% afirmaram que esse tipo de apoio não oferecia desvantagem).

Ao abordarmos o tema sobre família e a partilha de cuidados, é pertinente mencionar um tema que aprofunda o estudo sobre família e que tem sido explorado na Psicologia: a parentalidade. O termo “parentalidade” é oriundo da psicanálise francesa, surgido a partir dos anos 1960 e diz respeito “aos processos psíquicos e mudanças subjetivas produzidas nos pais a partir do desejo de ter um filho” (ZORNIG, 2012, p. 17).

Zorning (2012) ressalta que a parentalidade é produto do modelo de família que predomina na sociedade ocidental, baseada no amor conjugal (conjugalidade) e no amor direcionado aos filhos (parentalidade) sob orientação do Estado, que organiza as relações de parentesco e define as responsabilidades do mesmo e dos pais em relação às crianças. A parentalidade é anterior à gestação e ao nascimento de um filho, tendo início na história individual de cada um dos pais. As representações maternas, por exemplo, podem ter início nas brincadeiras de boneca. Contribuem também a relação com os próprios pais e as representações sobre o exercício da parentalidade.

Vasconcellos et al. (2012) nos convidam a considerar a creche como ambiente e agente de desenvolvimento infantil, em complemento à família. Ao considerar o crescente número de crianças que passaram a frequentar a creche e que a relação família-educadores poderá definir caminhos possíveis para o desenvolvimento e aprendizagem, as autoras argumentam que a creche pode atuar na coparentalidade.

De acordo com as autoras, a parentalidade é mais que o vínculo de parentesco: é a experiência de ser pai ou mãe com alguém que se torna filho, desempenhando funções e papéis parentais. Esses papéis não são assumidos passivamente e sim construídos. A coparentalidade, originalmente, diz respeito ao trabalho em conjunto das figuras parentais em seus papéis como pais, compartilhando as tarefas e negociando práticas, crenças sobre o cuidado e a educação da criança. Uma versão ampliada dessa definição aplica-se a dois adultos que compartilham a parentalidade em relação a uma criança.

As autoras discutem que a creche pode atuar no imaginário dos membros da família como outro agente parental, seja em conjunto com os pais e mães, seja assumindo o lugar de um deles, já que os educadores participam dos cuidados e da educação às crianças, dando suporte aos pais. A qualidade da relação entre famílias e educadores, desde o momento da inserção, poderá garantir o exercício da coparentalidade entre esses sujeitos.

Este capítulo não esgotou as interfaces possíveis que o assunto “família” possui.

Pretendíamos responder a algumas questões que ofereceriam suporte para compreender esse objeto e darmos prosseguimento ao nosso estudo. No próximo capítulo apresentaremos um levantamento bibliográfico sobre “família-creche”, retirado de artigos científicos e trabalhos de Congressos e Seminários. Este levantamento nos ofereceu um panorama sobre o tema e quais as lacunas que poderíamos investir, direcionando o nosso foco de pesquisa para determinados aspectos da relação família-creche ainda não aprofundados.

2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE ESTUDOS SOBRE MÃE-BEBÊ, FAMÍLIA E CRECHE

O diálogo família e creche é fundamental nos debates sobre o desenvolvimento da criança pequena em contextos ocidentais e urbanos. É a família que participa da produção dos primeiros sentidos de vida do bebê, que por sua vez e ao mesmo tempo, os ressignifica transformando-os em seus próprios. A creche representa outro espaço, onde são negociados os sentidos trazidos pela criança e sua família com os dos educadores, fazendo com que os valores e crenças de uma parte possam ser negociados e revalidados pela outra.

A família é tradicionalmente considerada o mais importante contexto de desenvolvimento da criança. Na atualidade tem sido crescente a procura pelos serviços de creche, local cada vez considerado um espaço para a infância. Esses fatores nos convidam a pensar nessa instituição e os vieses desses sujeitos que compartilham o cuidado e educação da criança. A criança, como vínculo comum, requisita desses atores constante reflexão sobre as práticas de ambos, sobre o desenvolvimento infantil e também sobre a percepção e crenças de um sobre o outro, isto é, família sobre os educadores e vice-versa.

No presente capítulo, apresentamos uma revisão de trabalhos, pesquisas e artigos brasileiros que abordam os temas: família e creche⁴² e mãe-bebê nos últimos 7 anos (2005 a 2012)⁴³. A busca por “família e creche” decorreu do fato de serem palavras-chave da tese. “Mãe-bebê” foi incluído porque os trabalhos sobre esse tema dizem respeito às crianças que têm idade correspondente ao segmento creche (0-36 meses), de acordo com a organização da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A busca foi realizada através dos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), do site Scielo (fazendo o levantamento de artigos apresentados/publicados entre os anos de 2005 e 2012⁴⁴), do VI Congresso Norte Nordeste de Psicologia (CONPSI, 2009⁴⁵), do I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI, 2008, 2010), do VII Congresso Brasileiro de Psicologia do

⁴² Foram incluídos aqueles estudos que denominavam o local de pesquisa como “instituição de educação infantil”, já que a creche faz parte da Educação Infantil segundo a LDBEN/96.

⁴³ Para a qualificação, realizada em janeiro de 2011, foi analisado o material dos cinco anos anteriores (2005-2009). Para a defesa, acrescentamos a busca de 2010 a 2012.

⁴⁴ Em 2012 não foram encontrados trabalhos sobre família-creche na Anped, nem no site Scielo.

⁴⁵ No CONPSI de 2011 não encontramos trabalhos sobre família-creche.

Desenvolvimento (CBPD, 2009, 2011) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP, 2008, 2010).

Para este estudo, separamos o material encontrado em dois eixos organizadores: família - creche e mãe-bebê. Devido a necessidade de analisarmos em pormenor o material sobre creche e família, separamos o material em quatro eixos:

- 1 – **mãe-bebê** (refere-se a aspectos da interação mãe e filho de até 36 meses);
- 2 – **família-creche** (quando se trata de discussões gerais envolvendo os dois temas);
- 3 – **educador fala sobre as famílias** (quando há um estudo sistemático das crenças e valores do educador sobre as famílias das crianças que frequentam a creche);
- 4 – **famílias falam sobre a creche e os educadores** (quando há um estudo sistemático sobre as crenças e os valores das famílias sobre os educadores e a creche);

A leitura do material encontrado nos levou a construir um quinto eixo organizador:

- 5 – **os educadores falam das famílias e as famílias falam dos educadores.**

Antes da análise dos trabalhos em cada eixo, apresentaremos o resultado da busca no site Scielo (2005 - 2012) no tocante ao tema **família**.

2.1 Busca de pesquisas brasileiras no site Scielo (<http://www.scielo.br>)

Ao acessar a página, na “**Base de dados**” o link “**artigos**” direciona para outra página, onde, no item “**Pesquisa**”, digitamos a palavra “**família**” especificando-a como “**Assunto**”. O item “Pesquisa” permite a procura por várias palavras simultaneamente e, assim, foram feitas oito pesquisas, fazendo a combinação do “Assunto” “família” com cada um dos **anos de publicação (2005 – 2012)**.

Os artigos encontrados foram alocados em grandes áreas, de acordo com a divisão definida pelo site: **Ciências Naturais** (biologia), **Ciências da Saúde** (medicina, odontologia, enfermagem), **Ciências Sociais** (demografia, gênero, administração, serviço social), **Ciências Humanas** (sociologia, antropologia, história, psicologia e educação). Interessa-nos diretamente os artigos das Ciências Humanas e assim destacamos os que pertenciam ao campo da Psicologia e da Educação por atenderem às expectativas de nossa pesquisa. Para darmos uma ideia geral dos itens encontrados, apresentaremos em números os artigos, inclusive os pertencentes às outras áreas do conhecimento.

Em **2005**, foram publicados **125** artigos sobre família, sendo 91 na área das Ciências da Saúde; 02 nas Ciências Naturais; 03 nas Ciências Sociais; **29** nas Ciências Humanas (21 na Psicologia e **04** na Educação).

Em **2006**, localizamos **111 artigos**: 73 das Ciências da Saúde; 02 das Ciências Naturais; 04 das Ciências Sociais e **32** das Ciências Humanas (19 na Psicologia e **03** na Educação).

Em **2007**, o total de artigos aumentou para **140** e, desses, 98 eram das Ciências da Saúde; 11 das Ciências Sociais e **31** das Ciências Humanas (19 da Psicologia e **06** da Educação).

Em **2008**, **179** artigos foram publicados sobre família, dos quais 136 vieram das Ciências da Saúde; 01 das Ciências Naturais; 10 das Ciências Sociais e **32** das Ciências Humanas (24 da Psicologia e **05** da Educação).

No ano de **2009** houve a publicação de **186** artigos, sendo 161 vindos das Ciências da Saúde; 01 das Ciências Naturais; 03 das Ciências Sociais e **21** das Ciências Humanas (13 da Psicologia e **02** da Educação).

Em **2010**, foram encontrados **235** artigos, dos quais 179 eram das Ciências da Saúde; 1 das Ciências Naturais; 11 das Ciências Sociais e **44** das Ciências Humanas (26 da Psicologia e **05** da Educação).

No ano de **2011** localizamos **242** artigos: 197 das Ciências da Saúde, 21 das Ciências Sociais e **24** das Ciências Humanas (20 da Psicologia e **04** da Educação).

Por fim, em **2012** foram publicados **219** artigos, sendo: 178 das Ciências da Saúde, 11 das Ciências Sociais e 30 das Ciências Humanas (20 da Psicologia e **10** da Educação).

Ao tomarmos os artigos do Scielo através do descritor “família” entre os anos de 2005 e 2012, somamos o total de **1437** artigos, sendo 1113 das Ciências da Saúde, 160 da Psicologia e **39** da Educação. Destacamos a área das Ciências da Saúde devido ao volume de publicações em todos os anos selecionados para investigação, cujos artigos representavam 77,45% das publicações sobre o tema entre 2005 e 2012. A Psicologia, por sua vez, representou 11,13% e a Educação, somente **2,71%**.

Na tabela abaixo, apresentamos o total de artigos encontrados e nas colunas seguintes são dispostos em áreas de conhecimento. Dividimos a coluna das Ciências Humanas, dando destaque às publicações em Psicologia e em Educação.

Artigo encontrados no site da Scielo

	Total de artigos encontrados	Ciências da Saúde	Ciências Naturais	Ciências Sociais	Ciências Humanas		
					Total	Psicologia	Educação
2005	125	91	02	03	29	21	04
2006	111	73	02	04	32	19	03
2007	140	98	--	11	31	19	06
2008	179	136	01	10	32	24	05
2009	186	161	01	03	21	13	02
2010	235	179	01	11	44	26	05
2011	242	197	--	21	24	20	04
2012	219	178	--	11	30	20	10
Total	1437	1113	07	74	223	160	39

Fonte: www.scielo.br

A análise dos dados brutos de produção no site Scielo, sem analisar o conteúdo dos artigos encontrados, já justifica a produção de uma tese em Educação que tenha a família como foco.

As áreas da Saúde e da Assistência Social destacam, em suas políticas públicas, a relevância de envolver as famílias em seus projetos e programas. Acreditamos que isso seja uma possível justificativa para o grande número de publicações sobre o tema “família” que foram encontradas na área das Ciências da Saúde coletados no Scielo.

2.2 Eixos organizadores

Ao selecionar os trabalhos que correspondiam aos eixos organizadores previamente estabelecidos, temos a seguinte distribuição:

2.2.1 Mãe – bebê

Neste eixo estão incluídos os estudos que se referem à relação de mães e filhos de até 36 meses. Dentre as fontes pesquisadas, foi o tema mais encontrado, totalizando **24** estudos, que dizem respeito ao **cuidado materno** (CAUDURO; BUSSAD, 2011; MANFROI; VIEIRA, 2009; BORBA et al., 2009), **relações parentais e temperamento infantil** (FARACO; NUNES, 2009), **habilidade comunicativa de bebês** (AQUINO et al., 2009; RODRIGUES; AMORIM, 2009), relação de **mães e bebês prematuros** (CUNHA et al., 2011; ARAÚJO et al., 2009), **relação de mães com depressão pós-parto - DPP e seus bebês** (CHELINI et. al., 2011; STOBÄUS, SEIDL DE MOURA; BUSSAD, 2011; VICENTE; BUSSAD, 2011; DEFELIPE; BUSSAD, 2011; BROCCHI; BUSSAD, 2011; VICENTE; BUSSAD; VIEGAS, 2009; PICCININI et al. 2009) **relação de mães com depressão e seus bebês** (FRIZZO et al. 2009), **mães com HIV/Aids** (FARIA; PICCININI, 2009), **apoio social para mães e seus bebês** (VANDERLINDE et al., 2009), **práticas educativas parentais** (ALVARENGA; PICCININI, 2009), **responsividade materna** (DUTRA; BRUM, 2011; BATISTA; SILVA, 2011; PICCININI et al., 2007), **sentimentos maternos** (LOPES et al., 2007) **relação de mãe encarcerada e seu bebê** (DAVOGLIO et al., 2011).

Cauduro e Bussad (2011) investigaram a relação mãe-bebê pondo em diálogo uma teoria de desenvolvimento apoiada nas novas discussões da neurociência e a teoria psicanalítica de Winnicott. Concluíram que o cuidado materno era resultado de uma maternagem que Winnicott definiu como “mãe suficientemente boa”. Essa maternagem vem sendo reconhecida pela neurociência do desenvolvimento, pois é a qualidade dos cuidados primários oferecidos ao bebê logo ao nascer que garantirão o desenvolvimento do sistema nervoso.

Fundamentado na perspectiva evolucionista, um estudo descritivo, exploratório e relacional foi conduzido por Manfroi e Vieira (2009) e teve por objetivos: descrever o ambiente físico e social das mães e seus filhos, caracterizar a estratégia reprodutiva das mães e as crenças de cuidado em relação aos seus filhos valorizadas por elas; identificar as diferentes práticas de cuidado e as possíveis relações existentes entre os ambientes físico e social, as crenças e práticas de cuidado e de criação, e a relação desses elementos com a história reprodutiva das mães. Foram utilizados quatro instrumentos cuja análise evidenciou que a baixa escolaridade das mães, a baixa renda familiar e tornar-se mãe muito jovem contribuem de forma negativa para a qualidade do ambiente familiar.

Nesta mesma direção, ao analisar as crenças de mães sobre os cuidados maternos,

Borba et al. (2009) construíram como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada utilizando cinco fotos que retratavam diferentes estilos parentais. Os autores concluíram que os cuidados primários (relacionados à alimentação, proteção e higiene, que garantiam a confiança e segurança na proteção) foram os mais valorizados, já que estavam relacionados à sobrevivência e bem-estar do bebê.

O estudo de Faraco e Nunes (2009) procurou descrever os padrões de funcionamento familiar e investigar a qualidade das relações parentais e o temperamento infantil, através de quatro questionários. Os resultados quantitativos indicaram que práticas parentais positivas e relações de apego seguro ocorrem em um contexto familiar coeso, onde é possível a expressão do afeto e sua compreensão e onde seus membros se sentem aceitos, em uma relação de confiança.

Conhecer as concepções maternas sobre as habilidades sociocomunicativas de bebês com idades entre 6 a 15 meses foi o objetivo da pesquisa de campo de Aquino et al. (2009). Foi realizada uma entrevista semi-estruturada de base qualitativo-descritiva. Os relatos indicaram que as características da personalidade das mães interferiam na interpretação de sinais de comunicação. Elas podiam, por exemplo, interpretar sons e balbucios como simples “barulhos”. Uma parte das entrevistadas identificava habilidades sociocomunicativas em bebês em idade precoce, antes dos três meses. As autoras verificaram também que, através da pesquisa, parte das mães pôde fazer uma primeira reflexão sobre a intencionalidade comunicativa infantil, o que ressalta o caráter interventivo do instrumento utilizado no estudo.

Um estudo de caso longitudinal foi realizado por Rodrigues e Amorim (2009), que acompanharam um bebê desde o nascimento até o primeiro ano de vida, visando apreender a (trans)formação das trocas comunicativas dele com a mãe. As situações de interação foram registradas em vídeo, durante quase uma hora, predominantemente no ambiente doméstico. A partir da análise microgenética das cenas, as autoras evidenciaram que as atividades comunicativas do bebê ocorriam na presença do outro social.

Cunha et alii. (2011) conduziram um estudo cujo objetivo foi analisar uma proposta de intervenção em psicologia pediátrica, junto às mães que têm seus bebês em UTIN (Unidade de Terapia Intensiva Neonatal). Foram formados grupos de mães, com duração de dois dias. Cada mãe preencheu um inventário de satisfação do usuário. Os resultados apontaram uma avaliação positiva das mães, no tocante às estratégias de enfrentamento da hospitalização do bebê, a partir do conhecimento adquirido, do suporte psicossocial e da troca de experiências no grupo.

A pesquisa de Araújo et al. (2009) avaliou a presença de sintomas e qual o tipo de

stress em mães de bebês prematuros, que estavam internados há mais de uma semana em UTIN de uma maternidade na cidade de Belém/Pará. As mães foram avaliadas através do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de LIPP e de uma entrevista semi-estruturada. Os instrumentos apontaram indicadores de estresse em 100% das mães, com o predomínio de sintomas psicológicos. Os resultados sinalizaram que o nível de estresse enfrentado por mães de bebês prematuros hospitalizados em UTIN requer suporte psicológico precoce e preventivo para essas mães, focalizando o seu ajuste emocional.

Outra pesquisa na área da saúde foi realizada por Chelini et. alli. (2011) que teve como objetivo investigar os efeitos da DPP (Depressão Pós-Parto) sobre a função adrenal da criança. Ao detectar antecipadamente uma alteração nessa função, torna-se possível promover cuidados preventivos na mãe. Os resultados sugerem que a qualidade da interação mãe-bebê, após o parto, pode reduzir o efeito da DPP na função adrenal do bebê apenas 2 dias após o nascimento, quando a DPP ainda não é diagnosticável.

O projeto longitudinal coordenado por Stobäus, Seidl de Moura e Bussad (2011) objetivou investigar fatores ligados à DPP e os efeitos que podem afetar o desenvolvimento da criança. Para isso, díades mãe-bebê foram acompanhadas, desde a gestação até o terceiro ano de vida da criança. Neste trabalho, as autoras avaliaram se a DPP afetava o desenvolvimento do comportamento de cooperação de crianças. As análises foram feitas através de filmagem de situações de cooperação entre a criança e sua mãe, e com o pesquisador (pessoa estranha). As autoras concluíram que a DPP influenciava o comportamento cooperativo das crianças, pois elas se mostravam menos colaborativas com pessoas estranhas. Os resultados demonstraram que a mãe ocupava um lugar privilegiado na constelação afetiva da criança.

Vicente e Bussad (2011) avaliaram estilos de apego em bebês, filhos de mulheres com e sem indicativos de DPP, com o objetivo de avaliar se a depressão materna influenciava na construção do vínculo de apego. As filmagens de díades mãe-bebê revelaram que os bebês de mães com indicativo de DPP, após situações de separação, não retornavam às atividades de exploração ambiental e de brinquedos, esperando o retorno da mãe. Segundo as autoras, isto provavelmente acontecia por uma angústia maior ou dificuldade da mãe para estabelecer a confiança em seus bebês.

A pesquisa de Defelipe e Bussad (2011) teve como objetivo caracterizar as crenças e práticas parentais de uma amostra de 83 mães, para assim contribuir para o entendimento das relações entre crenças, práticas parentais e DPP. Foram aplicados (i) Questionário sociodemográfico aos 36 meses pós-parto; (ii) Escala de Depressão Pós-Parto de Edinburgh; (iii) Escalas de Metas de Socialização e de Crenças sobre Práticas Parentais; e (iv) Escala de

Atividades Parentais Realizadas aos 36 meses. Os resultados indicaram uma discrepância entre crenças e práticas. As mães valorizavam metas relacionais com seus bebês (por exemplo, dormir na mesma cama e conversar com eles), porém realizaram mais práticas autônomas (por exemplo, não atender imediatamente o bebê quando chora).

Analisar a influência da DPP no desenvolvimento da linguagem de crianças de até 36 meses foi o objetivo da pesquisa de Brocchi e Bussad (2011). Foram filmadas 28 díades, tendo as crianças três anos e metade das mães apresentavam indicadores de DPP. Os dados sugeriram que as mães com DPP foram menos responsivas, estimulando menos a linguagem de seus filhos. As pesquisadoras concluíram que os aspectos relacionados ao contexto socio-afetivo, incluindo a DPP, influenciavam a interação mãe-bebê, especialmente no desenvolvimento da linguagem infantil.

Vicente, Bussad e Viegas (2009) conduziram uma pesquisa visando observar o desenvolvimento do vínculo de apego entre uma mãe com indicativo de DPP e seus bebês gêmeos. A pesquisa procurou também conhecer os principais aspectos que influenciavam a formação do vínculo. A mãe foi acompanhada através de entrevistas desde o último trimestre de gestação até quando os bebês completaram 24 meses de idade. As autoras observaram que a mãe estabeleceu um vínculo diferenciado com cada um de seus filhos, que, por sua vez, estabeleceram diferentes estilos de apego (“seguro” e “inseguro evitante”), adaptando-se às características da mãe. No entanto, a depressão não pareceu ter sido o único fator de influência no vínculo de apego, mas também a idade da mãe (18 anos), a condição financeira, ter filhos gêmeos e estar solteira. As autoras indicam que uma questão para investigações futuras é saber se a DPP provocou um modo próprio de lidar com os bebês ou se foram os outros fatores contextuais que determinaram o surgimento da DPP.

Diante dos efeitos prejudiciais que a depressão materna pode causar nas primeiras interações com o bebê, a pesquisa de Piccinini et al (2009) se propôs a investigar o impacto da Psicoterapia Breve Pais-Bebê nos casos de depressão materna e na interação pais-bebê. Em duas famílias foram investigadas as eventuais modificações nas representações sobre a maternidade em mães com depressão pós-parto. Os resultados mostraram mudanças nas representações de mães no relacionamento com as próprias mães (avós dos bebês) e a reelaboração de esquemas sobre si mesmas, sobre o bebê e sobre a relação conjugal. No final da psicoterapia, não foram encontrados indicadores de depressão em nenhuma mãe.

No estudo de Frizzo et al. (2009), o foco estava na repercussão da depressão materna no contexto da parentalidade, no final do primeiro ano de vida do bebê. Dois grupos de família foram investigados de acordo com o Inventário Beck de Depressão. No primeiro

grupo de 10 famílias, as mães apresentavam indicadores de depressão e no segundo, de 12 famílias, as mães não apresentavam tais indicadores. Os dados revelaram que nas famílias cujas mães apresentavam depressão, havia dificuldades quanto à divisão de tarefas, a preocupações financeiras e com a visão de futuro, à avaliação do cônjuge como pai/mãe e divergências e conflitos nos cuidados dos filhos. Os autores verificaram, porém, que a depressão, por si só, não trazia dificuldades no relacionamento com o filho. Mesmo assim, concluíram que é importante a orientação às mães para que busquem ajuda especializada antes que efeitos prejudiciais interfiram no desenvolvimento do bebê.

Através de um estudo de caso coletivo, Faria e Piccinini (2009) investigaram a relação mãe-bebê no contexto de infecção materna por HIV/Aids, desde a gestação até o terceiro mês de vida do bebê. As mães foram entrevistadas e apresentaram ansiedades condizentes à vivência da maternidade, mas também preocupações diante do próprio estado de saúde e o do bebê. Os resultados indicaram uma relação mãe-bebê saudável e repleta de afetos, o que levou a concluir que o HIV/Aids não parecia afetar negativamente a qualidade da relação mãe-bebê.

Apoio social foi o tema que orientou a pesquisa de Vanderlinde et al. (2009). Mães foram entrevistadas sobre as principais dificuldades que enfrentavam durante os três primeiros anos de seus filhos e quem eram as pessoas com as quais podia contar. Os resultados indicaram que o marido era a principal pessoa com a qual a mãe contava no nascimento do filho, seguida da própria mãe e da sogra. Este apoio refletia em cuidar da mãe ou da criança. As principais dificuldades enfrentadas estavam relacionadas à adaptação com a criança após o parto e sua recuperação e à amamentação. Os autores indicaram que a pesquisa poderia auxiliar na criação de estratégias que visassem destacar a importância da rede de apoio social para a mãe de crianças pequenas.

Alvarenga e Piccinini (2009) investigaram as relações de práticas educativas e indicadores de problemas de externalização e da competência social em crianças com 30 meses de vida. Segundo os autores, os problemas de externalização se referiam à agressividade, impulsividade, comportamento desafiador e delinquente. Já a competência social dizia respeito às habilidades para o entendimento das normas sociais, a interação com os adultos e com os pares de maneira positiva e a regulação de suas emoções, especialmente, as negativas. Foram observadas 23 díades mãe-criança de 30 meses de idade. Os resultados indicaram que as práticas de orientação, controle assertivo e envolvimento parental positivo estavam vinculadas à competência social. Por outro lado, as práticas coercitivas e permissivas se relacionaram aos problemas de externalização.

Verificar a interação mãe-bebê através da comunicação entre a díade e as expectativas

surgidas durante a gestação foi o objetivo do estudo de Dutra e Brum (2011). Uma gestante múltipara foi entrevistada e os resultados indicaram que o laço afetivo foi formado no período pré-natal através do contato e do toque. A mãe se sentia correspondida por meio dos movimentos fetais, fazendo com que aumentasse as expectativas em relação ao bebê e a comunicação entre eles.

Batista e Silva (2011) tiveram como objetivo de pesquisa estudar a interação de quatro díades mãe-bebê durante o primeiro trimestre de vida a partir da concepção de “diálogoônico” de Henri Wallon. As observações ocorreram no domicílio das quatro díades. Segundo as autoras, a pesquisa ofereceu três contribuições: a retomada da discussão teórica esboçada inicialmente por Wallon, a possibilidade de ir a campo, fato que permitiu entender como tal conceito existia na realidade passível de estudo e na discussão das dificuldades metodológicas encontradas para a concluir o mesmo.

Piccinini et al. (2007) investigaram a responsividade materna no terceiro mês de vida do bebê em famílias de mães solteiras e famílias nucleares. Foi realizada uma sessão de observação da interação livre de mãe e bebê. Os resultados apresentaram diferenças expressivas entre os dois grupos tanto nas sequências responsivas, como nas não-responsivas. As mães solteiras foram menos responsivas no que se refere à vocalização e ao choro do bebê do que as mães casadas. Estas também se mostraram mais envolvidas com os seus bebês. Esses resultados indicaram que as mães solteiras sofriam maior estresse quando precisavam suprir sozinhas as demandas do bebê, principalmente no primeiro ano de vida, o que poderia ter implicações para a relação da díade. Os autores chamaram a atenção dos profissionais de saúde para que estivessem atentos às demandas de mães solteiras que não possuíam apoio social e emocional adequado durante o primeiro ano de vida do bebê.

Lopes et al. (2007) entrevistaram mães sobre os seus sentimentos em relação ao desenvolvimento da criança aos 12 meses de idade, destacando as suas novas aquisições. Quanto às novas aquisições, as mães enfatizaram a locomoção e a exploração do ambiente, vendo seus filhos como mais independentes e ativos. Da mesma forma, reconheceram as vocalizações das crianças como algo que contribuía para a interação mãe-criança. Os sentimentos envolvidos nessas novas aquisições foram definidos como ansiedade, cansaço, estresse e contentamento. Também foram encontrados sentimentos ambivalentes, pois ao mesmo tempo em que as novas habilidades geravam gratificação, demandavam maior dedicação e atenção. Os autores concluíram que a mãe ocupava papel especial como facilitadora das experiências da criança e que seu estado emocional contribuía para a disponibilidade em partilhar essas experiências.

A partir de uma realidade social mais extensa, a pesquisa de Davoglio et al. (2011) teve como objetivo conhecer os padrões de manejo e enfrentamento de situações típicas da díade mãe-filho encarcerada, e analisar as implicações no desenvolvimento psicossocial. A pesquisa estava em andamento, mas os autores esperavam que ela produzisse subsídios empíricos e teóricos em prol de políticas públicas dirigidas à situação de crianças com mães apenadas.

Ao destacar o que é pertinente para a presente proposta de pesquisa, resumimos estes resultados afirmando que o nascimento de uma criança impõe muitas demandas à família, especialmente à mãe, que é quem tradicionalmente, em nossa sociedade, se torna responsável pelo seu cuidado. O bebê necessita, ao nascer, do outro com quem possa compartilhar experiências e significados, sendo a mãe considerada a principal facilitadora dessa troca. Os estudos sugerem que o estado emocional da mãe é indicativo para a qualidade da interação, mas também a idade, a condição socioeconômica e o fato de ser ou não solteira. Combinados ou separados, estes fatores são determinantes para o modo de relacionamento com filhos pequenos.

Em situações atípicas, a estabilidade emocional pode ser afetada, requisitando uma rede de apoio para a mãe. A creche pode fazer parte dessa rede de apoio, oportunizando o cuidado e a educação das crianças pequenas. Entretanto, não foi encontrado qualquer estudo sobre o impacto da creche na relação da mãe/bebê.

Nessas pesquisas, chamou-nos atenção o destaque que era dado somente às expectativas e experiências das mães. É ela o sujeito privilegiado do olhar da maioria dos investigadores, como se o bebê fosse alguém que apenas responde aos comportamentos iniciados por ela. Ao contrário desta visão, aparece a Sociologia da Infância cuja perspectiva teórica considera a criança um agente social, ativo e criativo, autor(a) da sua história, ao mesmo tempo em que é produto e produtor(a) de cultura (CORSARO, 2011; SARMENTO; GOUVEA, 2008; VASCONCELLOS & SARMENTO, 2007). Estes autores acreditam que a criança é alguém que mesmo antes de nascer e sem intenção de fazê-lo, redimensiona uma rede de relações preexistente, fazendo surgir novos modos de relacionamento entre os familiares e outros sujeitos sociais que venham a compor o seu mundo.

O nosso foco de investigação não foi a relação mãe-bebê, contudo ao conferir o panorama de pesquisas que aqui trazemos sobre o tema, verificamos que a “creche” ou qualquer instituição de apoio às famílias e à criança pequena encontra-se pouco estudada. As pesquisas citadas no eixo temático “mãe-bebê” tiveram, em sua maioria, origem na Psicologia. Estudos no campo da Educação afirmam que o bebê na creche pode redimensionar

a sua relação com outros adultos responsáveis pelo seu cuidado. Desta forma, esses dois campos poderiam dialogar sobre o impacto da creche no vínculo da mãe com seu bebê. Pensamos o diálogo família-creche a partir de uma visão que compreende a criança como sujeito que imprime desde sempre as suas marcas no vínculo com sua mãe, o que nos leva a estender essa reflexão para outros adultos com os quais a criança convive. A criança também tem sua vivência enriquecida na convivência com outras crianças e adultos. Dessa forma, a creche deveria ser vista não somente como um dos braços da rede de apoio social para a mãe/família, mas e principalmente como espaço coletivo, pensado e construído para a promoção do desenvolvimento da criança e, por isso, torna-se válido analisar, como é a proposta desta tese, as formas de diálogo e de participação da família na creche.

2.2.2 Família – creche

Neste eixo estão agrupados os trabalhos que abordam a relação família e creche de um modo geral, pois as particularidades (se a família avalia os educadores ou vice-versa) serão discutidas nas próximas seções deste capítulo. Alocamos neste eixo 11 estudos. Os trabalhos apontam a relação família-creche através da **inserção de crianças** (VASCONCELLOS et al., 2011), o **processo de separação mãe-bebê no momento de entrada na creche** (SANTOS, LEITÃO & SANTOS, 2011) da **expectativa de mães e o critério para escolha de cuidados alternativos, dentre eles a creche**, (RAPOPPORT; BECKER; PICCININI, 2011), da **participação materna e paterna** (SEABRA, 2010), de **encontros de formação com educadores de creche** (MACIEL, 2010), de **observações de momentos específicos da rotina diária da instituição** (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2009a; SARKIS; BHERING, 2009), das **concepções e crenças de mães e educadoras** (MATOS et al., 2009; ARAÚJO, 2009), de **construções teóricas sobre o assunto** (ALMEIDA, 2009), de **propostas de trabalho com os educadores sobre o tema** (ALMEIDA, 2008).

Vasconcellos et alli (2011) investigaram uma proposta de inserção por um período de dois anos consecutivos (2007 a 2008) em uma creche institucional do município do Rio de Janeiro. O foco residiu na reflexão produzida com educadores sobre o desenvolvimento da criança, em seus primeiros dias na creche, denominado de período de inserção. Foi utilizada uma ficha simples de registro (anexo I), onde diariamente o familiar anotava o que era observado do processo de inserção de sua criança. Esta mesma ficha era preenchida por algum

educador da creche, que havia se detido mais na observação da mesma criança. Os dados indicam que as famílias descreviam os primeiros dias na creche como um período difícil de separação, mesmo sendo por poucas horas. A angústia relatada pelos familiares foi alvo das sessões reflexivas⁴⁶ realizada com os educadores ao longo do semestre. As autoras afirmaram que a creche deve promover a inserção da criança, mas também de sua família. O estudo descreveu a realidade de um período delicado, quando as atenções estão voltadas para a percepção das necessidades de crianças pequenas e suas famílias. Foram analisadas as interações das crianças com os adultos (educadores e familiares), em busca de uma maior compreensão do processo de construção de subjetividades na infância e constituição do “eu” na faixa etária de 0 a 3 anos.

Santos, Leitão & Santos (2011) investigaram o processo de separação materno-infantil e as formas de expressão de afetividade de crianças recém-inseridas em uma turma de maternal. Foram registradas as reações emocionais das crianças frente à separação da mãe, os sinais de adaptação ao ambiente da creche e a capacidade de cada criança de estabelecer novos vínculos afetivos. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o diário de campo, as agendas escolares das crianças e entrevistas semi-estruturadas com as mães, as professoras e as auxiliares. Os dados analisados revelaram, segundo as autoras, alguns fatores que interferiam no processo de adaptação da criança: (i) idade da mesma; (ii) estar ou não em desmame; (iii) a proibição da utilização da mamadeira na creche-escola; (iv) o tempo de convivência e presença da mãe junto à criança antes e depois da entrada na creche-escola; (v) o cuidado exclusivo ou compartilhado oferecido à criança pelos familiares antes da sua entrada na creche-escola; e (vi) a assiduidade da criança à creche. Segundo as autoras, as professoras e auxiliares, denominadas “cuidadoras”, devem atenuar os impactos da separação temporária da mãe. Para isso, as cuidadoras devem se tornar representantes dos cuidados maternos: através da disponibilidade emocional, atitude empática e ao promover atividades e iniciativas visando estabelecer vínculos afetivos com as crianças. As autoras enfatizaram que a discussão dos resultados poderão contribuir na avaliação e planejamento das ações de instituições prestadoras de cuidados a crianças pequenas.

A pesquisa de Rapoport, Becker e Piccinini (2011) teve como objetivo caracterizar as expectativas maternas sobre o ingresso do bebê na creche e quais foram os critérios de escolha dos cuidados alternativos. Participaram do estudo 44 mães, desde a gravidez até o bebê completar um ano. Os resultados indicam que as mães preferiam colocar seu filho na creche

⁴⁶Encontro de trocas de experiências a partir do que foi vivenciado na creche.

depois do primeiro ano. Embora estabelecessem vantagens para a permanência do bebê na creche ou em casa com a babá, as mães delegavam para si mesmas tarefas que, acreditavam, não podia ser supridas por outro cuidador. A pesquisa demonstra também que as mães lidavam satisfatoriamente com as separações constantes e as eventuais ameaças ao vínculo de apego estabelecido com o bebê.

Seabra (2010) destacou o diálogo da família com a creche a partir da participação paterna e materna. A pesquisa foi realizada em uma creche particular do município do Rio de Janeiro e objetivou verificar a participação de pais e mães em diferentes eventos propostos pela creche durante cinco semestres consecutivos. Os eventos foram os seguintes: “reunião com psicóloga solicitada pela escola, reunião com psicóloga solicitada pela família, reunião pedagógica individual, reunião pedagógica coletiva e festas sociais (apresentações, festas temáticas e passeios com as famílias)” (2010, p.7). Os resultados apresentam uma tendência para o envolvimento paterno no cotidiano dos filhos, com maior incidência quanto mais nova for a criança. O estudo contribuiu na compreensão dos papéis exercidos pelos membros das famílias e com as práticas na creche promotoras de ações onde familiares possam se sentir incluídos.

Através de encontros com educadoras de creche, Maciel (2010) analisou os discursos das mesmas sobre o cuidado com a criança e a disputa com a família sobre quem cuida melhor da criança. As educadoras se remeteram as suas lembranças de infância, desejando para a criança a ser cuidada, a mãe idealizada em suas próprias fantasias. A partir da teoria psicanalítica, nomeadamente Freud e Lacan, a autora destaca que mesmo com funções tão próximas que algumas vezes até se confundem, mães e educadoras possuem funções distintas. A mãe planeja e tem expectativas antes mesmo do nascimento da criança, enquanto a educadora tem um vínculo pontual, que dura alguns meses. A mãe possui um olhar mais individualizado e passional, já o olhar da educadora é direcionado para o coletivo e por isso mais distante. Esse trabalho, embora coerente de uma visão sobre a maternidade na sociedade ocidental, oferece subsídios para a chamada “disputa” entre mãe e educadora, comumente presente no cotidiano da creche.

Bahia, Magalhães e Pontes (2009) apresentaram estudo baseado no modelo bioecológico de Bronfenbrenner, para investigar a relação de professoras e familiares de crianças de três anos que frequentavam uma creche municipal de Belém, Pará. Foram realizadas observações diretas em dois momentos: a recepção e a despedida, na medida em que apresentam um potencial para a promoção da relação entre família e professoras. Esses momentos aconteciam na porta da sala de atividade, mas eram breves, baseadas na solução de

problemas imediatos, porque as professoras se dividiam entre as crianças e os familiares e estes geralmente estavam apressados. Tanto as professoras quanto as famílias almejavam um contato mútuo, mas isso ocorria quase sempre movido por insatisfações ora de uma ora da outra parte. O estudo concluiu que a comunicação entre famílias e professoras necessitava de um planejamento que criasse um ambiente acolhedor aos familiares para que esses se sentissem aceitos e valorizados, bem como possibilitasse momentos de disponibilidade das professoras. Afirmaram que, deste modo, seria possível valorizar os pontos de vista dos familiares, que conheceriam o trabalho com crianças em ambientes coletivos e forneceria informações para as professoras sobre a criança no ambiente familiar.

A partir do mesmo referencial teórico, Sarkis e Bhering (2009) sinalizaram os conflitos que permeavam a relação família e educadores da infância, apontando que a confiança da família e da criança com a instituição está associada ao bem-estar dos pequenos. A confiança e a comunicação se tornaram essenciais para a parceria entre família e educação infantil. Pautada no modelo P-P-C-T (Processo – Pessoa – Contexto – Tempo) de Bronfenbrenner, a pesquisa de Sarkis e Bhering objetivou investigar a interação diária de pais e professores de crianças entre quatro meses e um ano e cinco meses, em uma unidade de Educação Infantil de uma universidade federal. Foram observadas as relações de sete crianças, seus pais e duas professoras durante dois meses. Foi utilizada uma planilha de observação de encontros de pais e professores e uma escala de bem-estar. As autoras verificaram que nos três momentos observados (cumprimento, conversação e despedida), a iniciativa de diálogo era sempre dos pais. Segundo as mesmas, a iniciativa e a responsabilidade em promover a parceria deveria partir dos educadores. Embora o diálogo fosse de iniciativa dos pais, as professoras correspondiam de forma positiva, tendo como assunto de maior interesse para ambos, os cuidados destinados às crianças. Quando a conversa girava em torno das atividades realizadas na instituição ou dos relacionamentos familiares e da criança, ela tomava um tempo maior, pois os pais se envolviam mais, demonstrando que esses temas são de seu interesse. Em geral, o tempo destinado ao diálogo era reduzido, as trocas se referiam às crianças e aconteciam no momento em que se encontravam (hora da entrada e/ou despedida) e o foco não era o desenvolvimento da criança. As autoras concluíram que mesmo desejada, a relação com os pais ainda não foi assimilada na rotina de trabalho das professoras, indicando a necessidade de mais pesquisas nesta área.

Um estudo sobre concepções e crenças de mães e educadoras foi realizado por Matos et al. (2009) em três creches particulares da cidade de João Pessoa, na Paraíba. Foram entrevistadas vinte mães e vinte educadoras de crianças de quatro a vinte e quatro meses sobre

o desenvolvimento infantil. Os resultados iniciais forneceram subsídios para a reflexão de mães e educadoras e serviram de incentivo à participação em ações e programas educacionais.

Almeida (2009) sistematizou alguns estudos sobre família e creche e verificou a relevância do tema família nas políticas públicas nas áreas da Saúde e da Assistência Social. Em estudos na área da Educação foram encontradas indicações da necessidade do diálogo permanente entre família e educadores de crianças pequenas. Apesar disso, nos estudos selecionados para análise, foram constatadas visões preconceituosas dos educadores sobre as famílias, afirmando serem estas negligentes, desinteressadas ou ausentes da creche, fazendo com que não fossem ouvidas em suas solicitações.

Educadores e familiares de uma creche filantrópica em Goiânia foram entrevistados sobre os sentidos e significados de infância (ARAÚJO, 2009). Participaram as cinco educadoras da creche, e dentre os familiares das crianças, sete mães, um pai e uma avó, totalizando 14 familiares. O estudo questionou o mito da infância feliz construído pela modernidade, apresentando suas contradições e chamando atenção para a infância real. Os familiares e as educadoras apresentaram imagens idealizadas da infância, mas também os problemas da contemporaneidade, que contribuem para a construção de uma nova imagem da infância. Araújo concluiu que a partir da história das concepções de educadores e familiares se torna possível compreender a realidade, primeiro passo importante para a transformação da mesma.

Almeida (2008) descreveu uma oficina para educadoras de creches públicas do município do Rio de Janeiro, discutindo a relevância do diálogo família-creche. Foram abordadas as concepções de educadoras sobre família, definições de família de acordo com a bibliografia recente, bem como diretrizes e orientações para a relação com as famílias no cotidiano da creche. A avaliação foi positiva, segundo as educadoras, porque foi valorizada a sua experiência e foram oferecidos subsídios para incrementarem o diálogo com as famílias.

Com esses trabalhos verificamos a necessidade de a creche proporcionar um ambiente acolhedor para a criança, levando em conta a presença da família nos primeiros dias da criança. Desta forma, é respeitada a necessidade da criança de ter alguém familiar num ambiente diferente, mas também é acolhida a angústia de muitas mães/famílias que deixam seus filhos num ambiente para elas também estranho. As pesquisas apontam a importância de os educadores procurarem conhecer os papéis familiares que são comuns na comunidade próxima à creche, especialmente o papel materno, de modo que o conhecimento sobre o outro possa ser revertido no conhecimento sobre a criança, que traz sua história para a creche. Da mesma forma, é necessário haver um planejamento para o encontro dos educadores com as

famílias. Na prática, os trabalhos apontam que o diálogo tem se resumido à resolução de problemas imediatos.

2.2.3 Educador fala sobre as famílias

Neste eixo, encontramos o estudo de Oliveira (2008) que consistiu em observar 4 crianças “focais”, assim denominadas por se tratarem de crianças que mereciam atenção especial dos educadores. Algumas dessas crianças eram acompanhadas também por diversos profissionais de saúde. Oliveira apresentou o estudo de caso sobre uma das crianças focais, analisando a relação dela com os educadores, bem como a maneira com que os educadores se referiam ou lidavam com a mãe da criança. Alguns educadores possuíam opiniões negativas sobre a mãe. Esta, por sua vez, percebendo a falta de acolhida de suas inseguranças e angústias, acabou se distanciando dos educadores, que não esboçaram qualquer proposta ou intenção de (re)ativar o diálogo perdido.

O estudo demonstrou que a relação triangulada educação – família – saúde é fundamental se almejamos o desenvolvimento pleno da criança. As crenças e as concepções dos educadores sobre as famílias, porém, produzem estilos diferentes de relacionamento que podem aproximar ou afastar os familiares.

2.2.4 Famílias falam sobre a creche e os educadores

Neste eixo encontramos três trabalhos que discutiram as opiniões e concepções das famílias sobre a creche de seus filhos.

Carvalho, Franco e Fialho (2011) analisaram o lugar do cuidado institucional na rede de cuidadores de crianças pequenas. A amostra foi constituída de 150 famílias de nível socioeconômico médio-alto e baixo, residentes em Salvador-BA. Foram realizadas entrevistas estruturadas com pais e mães. A análise privilegiou dois eixos: (a) nível socioeconômico e horas de trabalho da mãe: as mães de nível socioeconômico médio-alto têm, em sua maioria, atividade profissional formal com carga horária em torno de 40 horas, chegando até 80 horas; as mães do grupo socioeconômico baixo, por sua vez, possuem atividade laboral formal com

carga horária entre 15 e 72 horas semanais. De acordo com as autoras, os dados sugeriam que o motivo das famílias de nível médio-alto optarem por cuidados institucionais estava relacionado à rotina dos pais, não sendo necessariamente este o motivo para as famílias do nível baixo e médio. O outro eixo (b) diz respeito à condição socioeconômica e a presença de avós residindo na mesma cidade. No estudo, todas as famílias de nível socioeconômico baixo possuíam família morando na mesma cidade, o que acontecia com metade das famílias de nível socioeconômico médio-alto. Os autores concluíram que o cuidado institucional deve ser analisado sob a perspectiva de rede de apoio, de modo que sejam também analisados os diferentes fatores que levam as famílias a optarem pela creche como tipo de cuidado para seus filhos.

Madlum e Silva (2011) apresentaram um recorte da pesquisa intitulada “Famílias moradoras em assentamento rural: significações de creche e escolhas dessa modalidade de educação para seus filhos de 0 a 3 anos de idade”. O estudo teve por objetivo compreender os papéis que são atribuídos à família e à creche por casais que são moradores de um assentamento há sete anos. O trabalho apresentou a análise da entrevista realizada com um dos casais. Para os sujeitos, colocar o filho na creche dependia da necessidade das famílias e a creche, por sua vez, assumiria o papel de orientar os pais no cuidado de seus filhos. A família seria a principal responsável pelo cuidado e educação da criança de 0 a 3 anos, já quem não tivesse condições de ficar com os filhos em casa, pois trabalha fora, recorreria aos serviços da creche. O casal compreende a creche como um direito social do trabalhador, que necessita de um lugar para deixar o filho, mas também como um direito da criança de ter assistência durante o tempo que os pais estão no trabalho. A creche, portanto, teria a função de compartilhamento social, assumindo as funções atribuídas à família quando esta não pode exercê-las.

Neste eixo incluímos outro estudo de Bhering e Sarkis (2007) realizado em uma creche universitária e que teve como objetivo investigar a visão de pais sobre Educação Infantil e os sentimentos vividos por eles no momento da inserção das crianças à creche. Foram entrevistados dezoito pais que haviam participado do processo de inserção de seus filhos no berçário e maternal. Além das entrevistas, foi produzido um vídeo nos primeiros dias de inserção. A análise mostrou que os pais compreendem a creche como um espaço adequado para a criança pequena. Para eles, a creche possuía profissionais qualificados, estrutura planejada, atividades pertinentes e programadas, além de relações equilibradas entre adultos e crianças. As autoras destacaram que a política daquela creche era promover a permanência dos pais na unidade, inicialmente dentro da sala, e depois na própria instituição, mas fora do

alcance das crianças. Através das filmagens, verificaram que a inserção foi pautada pelo constrangimento entre pais e professores, já que a presença dos pais deixava as professoras tensas. Tanto pais quanto educadoras interagiam com a criança, mas não entre si. Quando os pais tomavam a iniciativa de interagir com as professoras, o tema era sempre os cuidados com a criança e seus objetos. Outros pontos que chamaram a atenção: os pais buscavam informação e orientação por meio de olhares, ações indiretas e constante observação, concentração e envolvimento; e pouco contato era estabelecido entre educadores e familiares antes do ingresso da criança e de seus pais na sala. Os resultados apontam a necessidade de uma compreensão ampla sobre o papel da educação infantil. Os pais traziam seus sentimentos para a creche e recebiam explicações racionais e limitadas. Bhering e Sarkis sinalizaram que a creche, por ser uma instituição na qual as crianças passam uma grande parte do seu tempo, convivendo com outras crianças e adultos, lidando com as normas coletivas, é um novo contexto de desenvolvimento. O que traz implicações para os estudos do desenvolvimento humano, já que é diferente dos contextos que as teorias do desenvolvimento costumam analisar. As questões que antes eram restritas às famílias, agora são compartilhadas com os educadores de creche. As autoras destacaram ainda, a necessidade de analisar o impacto da educação infantil na vida não somente das crianças, mas também das famílias, já que ambos (creche e família) são provedores e fomentadores de desenvolvimento.

Os trabalhos aqui apresentados nos permitiram verificar as justificativas para a procura por creche e as concepções sobre o trabalho realizado na creche, traduzidos por famílias de diferentes níveis socioeconômicos. Em que pese as diferenças contidas nas distintas realidades brasileiras, as pesquisas descritas podem oferecer caminhos para novas análises. Verificamos que a procura das famílias por creche foi marcada por fatores tais como: nível socioeconômico, aliado à carga horária de trabalho, a proximidade de moradia de outros familiares e as próprias concepções sobre a utilidade da creche. A creche pode ser entendida como direito da criança, do trabalhador, mas também como um lugar de partilha do cuidado e educação de crianças.

Independente das razões que levam as famílias a partilharem o cuidado e a educação de suas crianças com a creche, concordamos com Bhering e Sarkis sobre a importância de mais investigações sobre a repercussão dessa instituição no cotidiano familiar. Acreditamos que a inserção da creche no cotidiano familiar instaura experiências diferenciadas daquela que não conta com a creche na partilha do cuidado com sua criança. Torna-se necessário investigar a creche como outro contexto de desenvolvimento infantil, e quais as repercussões deste ambiente na dinâmica familiar.

2.2.5 Os educadores falam das famílias e as famílias falam dos educadores

Neste eixo destacamos a visão mútua entre família e educadores, a partir de seis trabalhos. Alguns autores tiveram outros trabalhos alocados nos eixos anteriores.

Bahia, Magalhães e Pontes (2009b), em uma creche municipal de Belém/Pará, realizaram pesquisa que teve como objetivo conhecer e identificar as convergências e as divergências entre as crenças de mães e professoras sobre a relação creche-família. Participaram da pesquisa 16 mães e 10 professoras, sendo os dados produzidos a partir de grupo focal. Os autores encontraram perspectivas opostas dentre as participantes: professoras com visão negativa das mães e mães com visão positiva das professoras. No entanto, o diálogo entre ambas era algo constantemente buscado, mesmo que o tempo fosse limitado. A “falta de tempo” dificultava a relação família-creche.

Na continuação deste estudo, Bahia, Magalhães e Pontes (2011, p. 549) produziram uma análise através dos eixos: “(a) os atores da relação creche-família, (b) como ocorria essa relação e (c) as principais dificuldades enfrentadas para promovê-la”. Os resultados indicam que, na atividade recepção/despida, tanto professoras quanto mães procuravam construir a relação, sob condição de que fossem estas a levar e buscar a criança na creche. As professoras afirmaram que promoviam a relação através de eventos (reuniões e festas) e da atenção e diálogo com os pais durante a recepção/despida. A recepção/despida se constituiu em um encontro breve de solução de problemas imediatos, embora fosse o recurso mencionado pelas professoras para manter o diálogo. Os autores indicam que a visão negativa das professoras sobre as famílias influenciava a maneira como elas se relacionavam. Ainda que os familiares dessem informações sobre seus filhos, poucas oportunidades eram oferecidas para que eles expressassem seus desejos, medos, dúvidas, inseguranças, etc., enquanto ficavam, apenas, recebendo informações da creche. Os autores sugerem que os cursos de formação de professores precisam discutir as crenças a respeito do desenvolvimento da criança, mas também acerca de questões gerais sobre família.

O clima de conflito entre mães e professoras foi verificado por Bhering (2009). A autora indicou que se tornava necessário investigar o modo como os sistemas de crenças e valores eram expostos e como se dava a promoção do desenvolvimento infantil na família e na instituição de educação infantil. A questão de pesquisa era: “Quais os valores e crenças que permeavam as ações diárias dos adultos envolvidos no processo de educação das crianças?”. A partir do modelo P-P-C-T (Processo – Pessoa – Contexto – Tempo) de Bronfenbrenner, a

pesquisa seguiu uma proposta longitudinal, acompanhando o ingresso de crianças e seus pais, bem como seus professores na creche da UFRJ, ao longo de três anos. Na primeira parte da pesquisa foram entrevistados pais e professores e analisados encontros espontâneos entre eles. Esta etapa demonstrou que pais e professores concordavam sobre a importância da educação infantil na vida das crianças, mas a partir de diferentes pontos de vista: os pais não davam ênfase aos aspectos pedagógicos; as professoras, por sua vez, valorizavam a preparação das atividades pedagógicas e não mencionaram a relação com pais para a ampliação das possibilidades educativas. Ambos concordaram sobre os ganhos sociais que as crianças adquiriram quando passaram a frequentar a instituição de educação infantil. Bhering indicou a necessidade de continuar a investigar o encontro dos dois microsistemas das crianças (lar e escola) para a melhor compreensão desses contextos, mas também para verificar quais as oportunidades oferecidas às crianças e como elas as usufruem.

Maranhão e Sarti (2007) realizaram estudo de caso para analisar as relações de famílias e profissionais que aconteciam através do cuidado compartilhado das crianças. O estudo foi realizado em uma creche pública utilizando técnicas etnográficas e entrevista com dez profissionais, 13 familiares e oito crianças. As autoras destacaram o cuidar, definido como aquilo que dizia respeito ao atendimento das necessidades humanas básicas. Ainda que contivesse a marca dos valores e das heranças culturais, o cuidar também permitia contemplar as necessidades específicas de cada criança em seu processo de desenvolvimento. As autoras afirmaram que famílias e profissionais de educação infantil podem ter concepções diferentes relacionadas ao cuidado e à educação. A defesa intransigente de um ponto de vista pessoal sobre o que é melhor para a criança pode provocar conflitos, que de acordo com as autoras, podem afetar a criança não apenas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento global, mas também na sua saúde. Maranhão e Sarti enfatizaram que parte desses conflitos estava no fato de a família não aderir aos valores da instituição, desejando manter suas práticas e preservar sua identidade social e cultural. Profissionais e familiares eram provenientes de estratos econômicos e sociais diferenciados, e por isso estabeleciam relações assimétricas. As autoras destacaram dois aspectos do cuidar que geravam conflitos: a alimentação e a higiene. A alimentação exige a análise da afetividade implícita no ato de alimentar, o sentido que a família atribui a esse ato, a transição entre os hábitos alimentares em casa e na creche e as diferenças culturais, regionais ou religiosas. A limpeza e a higiene pessoais são utilizadas como critérios para avaliar as famílias. Os educadores reconheciam as dificuldades que muitas famílias vivenciavam (habitação precária, dificuldades financeiras), mas comparavam e elogiavam aquelas que, apesar da pobreza, eram consideradas limpas e

cuidadosas. As autoras afirmaram que existiam situações de negligência, que feriam os direitos das crianças e exigiam um trabalho com as famílias. Contudo, identificar situações de maus-tratos às crianças cometidos por adultos requer um olhar cuidadoso, sutil e delicado, pois como afirmaram Maranhão e Sarti (2007, p. 268): “o que é visto como ‘negligência’ pode expressar uma forma diferente de cuidar”. As autoras afirmaram também que o cuidado e a educação infantil deveriam ser construídos por profissionais e familiares das crianças, definindo, em conjunto, concepções, normas e regras. Caberia ao profissional utilizar os saberes sobre desenvolvimento, educação/cuidado infantil e os padrões para uma boa creche, escolhendo os compatíveis ao contexto onde fica a instituição. Da mesma forma, concluem as pesquisadoras, deveriam acolher os saberes vindos das famílias como legítimas formas de saber, já que orientam as próprias práticas familiares.

Em outro trabalho, sobre a mesma pesquisa, Maranhão e Sarti (2008) apresentaram as entrevistas realizadas com as professoras da creche e familiares das crianças, evidenciando que a relação entre elas era permeada por conflitos presentes desde o estabelecimento dos primeiros contatos. Esses conflitos foram traduzidos na falta de confiança, na disputa (real ou imaginária) pelo amor da criança, nos sentimentos ambíguos de mães que elogiavam o carinho do filho pela professora, ao mesmo tempo em que se sentiam tristes por não se verem mais como a única referência de afeto para a sua criança. O estudo concluiu que é com o tempo que uma relação de confiança pode ser estabelecida, ao negociar expectativas, valores e conhecimentos. As autoras sugerem que para os profissionais é possível adotar uma postura normativa, sem impor modos de cuidado às crianças, nem julgando os da família como inapropriados. As famílias, por sua vez, podem ter as vontades pessoais atendidas, mas também reconhecer que a instituição possui normas coletivas, que podem ser negociadas.

Os estudos aqui levantados apresentaram a relação família e educadores da infância permeada por visões opostas de um sobre o outro – as mães com opinião positiva sobre os educadores, mas a recíproca nem sempre era verdadeira. Outro tema divergente é a ênfase do trabalho desenvolvido na creche – os educadores indicavam a importância do aspecto pedagógico, e os pais, os aspectos de cuidado. Um ponto a ser destacado também é que as famílias recebiam informações sobre a sua criança na creche e do próprio funcionamento, porém sem espaço para expor suas dúvidas e medos. Nos trabalhos citados, tanto as famílias quanto os educadores concordaram sobre a importância de a criança frequentar a creche/educação infantil, bem como sobre a busca pelo diálogo efetivo, mesmo que nem sempre as famílias aderissem às normas da instituição e nem os educadores acolhessem o saber vindo das famílias. O “tempo” foi citado como um aliado quando estavam em jogo os

conflitos peculiares da relação família-creche. Para ambos os grupos, era no dia a dia que tais conflitos poderiam ser amenizados, enquanto estava sendo construída uma relação de confiança, que não aparece de imediato.

2.3 Algumas considerações

A partir da análise dos artigos e trabalhos selecionados de Congressos e Seminários apresentados nos últimos sete anos podemos verificar que o campo de estudos sobre a relação família-creche está reduzido, principalmente na área da Educação, mesmo sendo reconhecida a importância do tema quando se fala de educação da criança pequena. Verificamos que nem mesmo o aumento da procura e ampliação do número de creches tem gerado estudos nos cursos de pedagogia sobre a influência que têm a dinâmica familiar nas ações da criança na creche, nem estudos sobre a família em seu aspecto social e comunitário. Nesta pesquisa, a creche foi considerada um contexto de desenvolvimento, que apresenta aspectos importantes que podem redimensionar a relação da mãe com seu bebê e dele com seus outros sociais.

Nos artigos e trabalhos encontrados, verificamos que o tema creche-família ainda não foi tratado com a devida importância no planejamento e nas propostas de trabalho nas creches. Deste modo, encontramos visões distorcidas e/ou preconceituosas que provocavam o distanciamento dos educadores e das famílias das crianças. Os artigos analisados apontaram para as expectativas diferentes de famílias e educadores sobre o trabalho que é realizado nas creches e tal desencontro era fonte de mal-entendidos e “conflitos”, que demandavam “tempo” para serem resolvidos ou amenizados.

Chamamos a atenção para o fato de que vários estudos mencionaram os “pais”, a “família” ou os “familiares” como sujeitos de pesquisa, indicando que outros membros da família, e não somente a mãe, apareciam na creche e que era importante o diálogo com todos os educadores.

Quanto aos instrumentos para a produção dos dados da pesquisa, verificamos que o mais utilizado foi a entrevista, vindo em seguida a produção de vídeos de situações coletivas. Tanto um quanto o outro buscava averiguar de que maneira era conduzido o diálogo dos educadores de creche com as famílias das crianças. Por ser um campo pouco explorado, percebemos a necessidade de construção de outros métodos de investigação, ou métodos que “provoquem” questões relativas à interação família - educadores, e que saiam do campo da

constatação da existência ou não do diálogo. Dessa forma, podem ser experimentadas novas formas de relacionamento entre educadores e famílias, mas também indicar caminhos para outras investigações.

Em atenção aos questionamentos levantados a partir da análise de pesquisas realizadas em anos anteriores ou no período concomitante a nossa investigação, decidimos pesquisar a relação família-creche a partir de temas que consideramos importantes de serem explorados, isto é, as negociações entre famílias e educadores, expectativas de um e outro, etc. e que serão apresentados e descritos no capítulo 5. Procuramos escutar os educadores, mas também as mães ou outra pessoa da família que se mostraram disponíveis para a pesquisa.

3 MÉTODO

Estudar a relação família e creche obrigou-nos a escolhas metodológicas para atender ao objetivo da nossa pesquisa, seguindo a proposição de Vygotsky (NEWMAN; HOLZMAN, 2002) de que a busca do método é, ao mesmo tempo, o instrumento e o resultado do estudo. Tivemos por base as concepções de família encontradas nas pesquisas recentes sobre a relação desta com a creche, mas também em uma proposta que contemplasse os educadores e as famílias como personagens centrais nesta investigação. A escolha por tais sujeitos se deu porque as experiências promotoras de um bom desenvolvimento para a criança na creche depende e muito do diálogo entre familiares e educadores.

No decorrer da pesquisa e por causa do volume de material produzido através de questionários, entrevistas, videogravação e diário de bordo, decidimos colocar em destaque alguns aspectos dessa relação, analisando-a sob a forma de “eixos temáticos⁴⁷”. Estes eixos foram definidos a partir de aspectos da relação família-creche contemplados em outras pesquisas, o que nos permitiu levantar questões metodológicas, mas também complementados pelas narrativas surgidas através de encontro com os educadores em formações continuadas e no cotidiano da creche em estudo. Seguindo Vygotsky (NEWMAN; HOLZMAN, 2002), acreditamos que o pesquisador deve buscar um método adequado à natureza específica de seu objeto, o que acaba por ressignificar a natureza do próprio objeto.

O objetivo desta tese, portanto, foi investigar o processo de construção da relação creche-família, em um período de três anos (estudo longitudinal), através de oito aspectos desta relação, que denominamos de eixos temáticos: (1) expectativas e opiniões de uma sobre a outra, (2) os motivos para o diálogo, (3) estratégias utilizadas, (4) dificuldades na promoção do diálogo, (5) negociações sobre o cuidado e educação à criança, (6) a inserção à creche, (7) a opinião de famílias sobre o desenvolvimento da criança, e (8) a creche como parte de uma rede de apoio.

Para a produção dos dados, além dos instrumentos que serão descritos na seção 3.4, utilizamos um bonequinho de pano artesanal. Em 2010, foram entregues bonequinhos de pano para cada criança que estava há um ano na creche, ou seja, que estavam no segundo ano do processo de inserção. A nossa proposta era promover o diálogo entre educadores e familiares, da mesma maneira que acontece quando a criança traz de casa objetos de apego para a creche. A função do instrumento, seus usos e as decorrências destes será discutida no Eixo sobre

⁴⁷ Serão apresentados na seção 3.6.2.

Inserção.

Nas seções seguintes, apresentaremos o local do estudo e os sujeitos participantes. Explicaremos também a metodologia escolhida para esta pesquisa, condizente com nosso objetivo. Na sequência, apresentaremos outros instrumentos que compuseram a construção dos dados analisados, o percurso de produção dos dados e, por fim, apresentaremos uma análise desses dados que deram corpo às discussões que se encontram nos capítulos seguintes da tese.

3.1 Local do estudo

O local foi escolhido entre as cinco creches municipais da cidade do Rio de Janeiro que faziam parte da pesquisa maior coordenada pela minha orientadora⁴⁸. Na realidade, estávamos dando continuidade à pesquisa nessa instituição, porque nesse local já havia sido realizada outra pesquisa de mestrado⁴⁹. Por estarmos em uma creche onde foram realizadas outras investigações, e a pesquisa maior já ter sido aprovada pela Comissão de Ética da Prefeitura⁵⁰, tivemos facilidade de acesso à instituição. Contribuiu também o vínculo prévio da autora desta tese com os educadores e direção, porque muitos deles já a conheciam por sua participação em Centros de Estudos⁵¹ e oficinas promovidas pelo Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão⁵².

A Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira, carinhosamente chamada de “Creche Odetinha”, integra o quadro de creches públicas do município do Rio de Janeiro, vinculada à

⁴⁸ Agente auxiliar de creche: educadores da infância carioca (FAPERJ, E-26/102.961/2008).

⁴⁹ ROCHA, Fátima Verol, Creche Odetinha - um estudo de caso. 2010. Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientador: Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

⁵⁰ **Comitê de Ética - Protocolo Nº 47/09 CAAE: 0048.0.314.00-09**

⁵¹ A Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro estabelecia no calendário de todas as unidades educacionais, naquele ano, que a última sexta-feira do mês fosse dedicada ao estudo, planejamento e formação dos educadores. Escolhemos esse dia para visitas pois a creche era dinâmica em suas atividades, não sendo possível que os educadores parassem seus afazeres para encontros sobre a pesquisa. Entendemos que essa pesquisa representou mais uma oportunidade de estudo, reflexão e planejamento sobre a relação da creche com as famílias.

⁵² O Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:P&E) pertence à Faculdade de Educação da UERJ e está sob a coordenação da Profª Drª Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ)⁵³. A creche está localizada no Lins de Vasconcellos, mais especificamente na denominada "Barreira", que conta com uma infraestrutura de saneamento básico, luz, rua asfaltada, condições de habitação, quadra de esportes e lazer, biblioteca, centro comunitário. A creche faz parte da área de abrangência da Subsecretaria de Ensino - 3ª Coordenadoria Regional de Educação (SUBE/CRE) que, atualmente, compõe 19 creches⁵⁴. É uma das maiores creches do município do Rio de Janeiro, podendo receber até 192 crianças, entre 6 meses e 3 anos e 11 meses. Foi inaugurada em dezembro de 1992 e recebe crianças do bairro onde fica situada, mas também oriundas de outros bairros: Méier, Engenho de Dentro, Água Santa e Engenho Novo. Funciona em horário integral, das 7h às 17h, com a seguinte estrutura em seu quadro funcional: diretor(a), diretor(a)-adjunto(a), professor(a) articulador(a), 09 professores de educação infantil⁵⁵, auxiliar administrativo e 36 agentes auxiliares de creche, todos vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Os demais funcionários não integram o quadro da rede municipal de ensino. São eles: cozinheiras, lactaristas e auxiliar de serviços gerais (atuam na limpeza), todos tendo seus vínculos empregatícios com empresas que prestam serviços à Prefeitura.

3.2 Sujeitos

Inicialmente, os sujeitos da pesquisa eram educadores e famílias de 42 crianças que começaram a frequentar a creche em 2009, em duas turmas de Berçário I (quatro a 12 meses). No ano de 2010, essas crianças passaram a compor duas turmas de Berçário II (13 a 24 meses, com 21 crianças cada). Em 2011, somente 18 crianças das que iniciaram a pesquisa permaneceram na creche, todas com menos de 36 meses.

O Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵⁶ da creche afirma que, das famílias usuárias, 16% residem na comunidade onde a creche está localizada e o restante, 84%, reside nos bairros do entorno. Sobre a estrutura familiar, em 60,2 % dos casos a criança reside com os pais; em 37%, a criança mora somente com a mãe. Os demais (2,8%) residem com avó, pai ou

⁵³ A caracterização do local da pesquisa é baseado no texto enviado pela diretora da creche, Fátima Verol Rocha, a partir da sua dissertação citada anteriormente.

⁵⁴ A cidade do Rio de Janeiro é dividida em onze Coordenadorias Regionais de Educação/ CREs.

⁵⁵ Não contava com esse profissional na época da pesquisa.

⁵⁶ Agradecemos à diretora Fátima Verol pelas informações retiradas do PPP da creche.

responsável legal. A maioria das crianças têm uma família estruturada em torno de um modelo tradicional. Desses responsáveis, 29,1% completou ou ainda está cursando os nove primeiros anos de escolaridade, 59,44% têm escolaridade em nível médio e 11,46% têm curso superior completo ou incompleto. Analfabetos não foram identificados. Quanto à vulnerabilidade social, 5% das famílias encontram-se nessa situação.

3.3 O Estudo de Caso Longitudinal

As questões desta pesquisa foram produzidas a partir da entrada no campo de investigação e do levantamento bibliográfico, o que deu origem aos dois primeiros capítulos da tese. Yin (2005) explicita que, na estratégia do Estudo de Caso, analisar as pesquisas anteriores sobre o tema da pesquisa serve para atingir uma finalidade e não é a finalidade em si. A revisão de literatura é importante para obter maior precisão das questões de pesquisa, tornando-as mais objetivas e perspicazes.

O referencial teórico que expusemos nos capítulos 1 e 2 permitiu a definição das questões de estudo e chamou a atenção para dois pontos: a quantidade de publicações e os instrumentos de pesquisa utilizados. Quanto ao primeiro ponto, já citamos que há poucas publicações e estudos sobre o tema na área da Educação no Brasil. Essa constatação explicita a existência de um campo fecundo de produção teórico-prática que venha a favorecer o aprofundamento do tema no âmbito da educação.

Sobre o segundo ponto, constatamos que a relação entre família e educadores de creche é investigada, majoritariamente, através de entrevistas e questionários (conforme desenvolvido no segundo capítulo). Estes instrumentos, através das interações que provocam, fazem com que os sujeitos da pesquisa reflitam sobre o tema que seja convidado a responder ou informar, provocando, no mesmo, transformações em sua maneira de pensar. Neste ponto mencionamos a discussão sobre a “neutralidade”, que é inexistente em uma relação entre o pesquisador que pergunta e sujeito que responde. A resposta já será construída de acordo com uma intencionalidade, pois ao pensar a sua resposta, o sujeito já organiza o pensamento de acordo com o que supõe ser esperado pelo entrevistador (BRANDÃO, 2000).

Utilizamos diversos instrumentos que serão descritos na próxima seção. Dentre eles, um procurou intencionalmente provocar o que buscávamos: o diálogo entre família e educadores. O objeto que utilizamos foi um bonequinho de pano artesanal que foi entregue a

cada criança na reinserção de 2010. A finalidade foi observar a relação da criança com o boneco, mediada pela intervenção dos educadores e/ou familiares. As crianças recebiam o bonequinho e eram incentivadas a levá-lo para casa e trazê-lo de volta para a creche sempre que desejassem⁵⁷. Esse brinquedo provocou um diálogo educador-família, por meio do uso que a criança fazia dele em casa e na creche.

A proposta da pesquisa se concretizou em diferentes momentos, que serão descritos na próxima seção. O Estudo de Caso foi na creche Odetinha e tinha por desafio ampliar a discussão para o campo educacional no que tange à relação entre a creche e as famílias das crianças pequenas.

3.4 Instrumentos utilizados

Com o objetivo de permitir uma visão abrangente do objeto de estudo, optamos pela diversidade de fontes (ALVES; AZEVEDO, 2010). Utilizamos material produzido pela própria creche, respeitando e legitimando formas próprias de avaliação junto às famílias (itens ii e iii), mas também instrumentos utilizados, anteriormente pelo grupo de pesquisa em outras creches (itens i, iv, v, vii), os quais fizemos a retirada ou inclusão de questões que julgamos pertinentes para a nossa pesquisa. Nos itens a seguir descreveremos todos os instrumentos empregados na pesquisa.

(i) FICHA DE ACOMPANHAMENTO E OBSERVAÇÃO DO PERÍODO DE INSERÇÃO – foi elaborado em pesquisas anteriores (VASCONCELLOS 2002, 2006). A ficha tem por objetivo registrar o que a família e os educadores destacam nos primeiros dias da presença da criança na creche. O quadro é dividido por semana e por dias (segunda a sexta-feira, sendo que cada folha corresponde a uma semana de registro), com espaço de preenchimento primeiro para as famílias, na parte superior; e para os educadores, na parte inferior da folha. O registro das avaliações sobre a criança foi feito diariamente na própria creche, durante o tempo do processo de inserção (Anexo I).

⁵⁷ Na próxima seção explicaremos com mais detalhes como foi desenvolvida essa atividade com os bonecos artesanais.

(ii) AVALIAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE O TRABALHO DA CRECHE (2009) - Questionário construído pela direção da creche com 17 perguntas (abertas e fechadas), com o objetivo de avaliar o trabalho desenvolvido durante o ano (Anexo II);

(iii) AVALIAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE O TRABALHO DA CRECHE (2º semestre de 2010) – Este questionário é um desdobramento do anterior. Foi também construído pela direção da creche, com a finalidade de avaliar o trabalho no 2º semestre de 2010 e contém 06 perguntas (Anexo III)⁵⁸;

(iv) DIÁRIO DE BORDO - Instrumento também proposto em pesquisas anteriores (Vasconcellos, 2002, 2006). Através dele, fizemos o registro das nossas impressões diante de situações observadas ou vivenciadas⁵⁹. Utilizamos o diário de bordo em seis situações⁶⁰, registrando:

- a) oficina realizada pela autora sobre família para os educadores na creche pesquisada (Centro de Estudos de fevereiro de 2010);
- b) oficina cujo tema era “Família”, apresentada durante o curso de extensão (Centro de Estudos Coletivo) organizado pelo NEI:P&E, no mês de outubro de 2010, para os educadores das cinco creches participantes da pesquisa mais ampla (o registro ficou a cargo de uma bolsista⁶¹ do NEI:P&E);
- c) observações nas duas turmas que receberam os bonequinhos no início do ano Berçário II (50 e 51). Durante o ano de 2010 o registro ficou sob a responsabilidade de outras duas bolsistas⁶² do NEI:P&E;
- d) reunião de janeiro de 2010, com a presença da direção e das famílias das crianças que começariam a frequentar a creche;
- e) reunião de pais/responsáveis;
- f) participação da pesquisadora nos dias de Centro de Estudos (abril, maio, julho e setembro

⁵⁸ Os instrumentos (i), (ii) e (iii) eram materiais já utilizados pela própria creche. Os demais foram elaborados para atender aos propósitos desta pesquisa.

⁵⁹ Admitimos que a simples atitude de observar faz com que o sujeito interfira no ambiente observado.

⁶⁰ A descrição a seguir deveria ser colocada na seção “Produção dos dados”, mas foi colocada nesta seção por oferecer uma visão geral das situações em que foram utilizados o diário de bordo, já que na seção seguinte optamos por uma descrição cronológica.

⁶¹ Bolsista Maristela Santos Marinho (matrícula 200910217511).

⁶² Bolsistas Shirlene das Chagas Barbosa (matricula 200720428711) e Renata Bispo Cerqueira da Conceição (matrícula 200720514611).

de 2010).

(v) QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS SOBRE OS BONEQUINHOS – Instrumento elaborado para esta pesquisa, com o objetivo de verificar a avaliação das famílias sobre a utilização doméstica do bonequinho (Anexo IV). O instrumento é composto de uma introdução, que explica os motivos da entrega dos bonecos e solicita a colaboração da família para avaliar a utilização do mesmo por parte da criança. Em seguida vêm sete perguntas fechadas e uma aberta.

(vi) ENTREVISTA COM OS EDUCADORES – Material adaptado da pesquisa desenvolvida, anteriormente pelo grupo do NEI:P&E (2006-2008), em uma creche institucional do município do Rio de Janeiro⁶³. A entrevista é composta por 16 questões abertas, divididas em duas partes: a primeira parte contém 4 perguntas sobre a experiência na creche onde trabalha; a segunda parte, com 12 perguntas, aborda aspectos gerais e específicos da relação dos educadores com as famílias das crianças (Anexo V). Cabe ressaltar que na entrevista original foram incluídas duas perguntas (sobre negociação e estratégias de diálogo) que correspondiam a temas que nos despertaram o interesse de aprofundá-las após a revisão bibliográfica.

(vii) ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS – as famílias foram convidadas a participar de uma entrevista individual realizada por uma das bolsistas ou aluna da disciplina PPP⁶⁴. A entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita pelas alunas da disciplina e revisada pela doutoranda. Essa entrevista foi uma adaptação daquela realizada com os educadores, incluindo questões próprias para as famílias que não foram contempladas em outras pesquisas sobre família e creche. O roteiro da entrevista contém 17 perguntas (Anexo VI).

(viii) GRAVAÇÃO EM VÍDEO E ÁUDIO DA REUNIÃO DE PAIS – ao final de 2011 foi registrada em vídeo a última reunião de pais e responsáveis, do grupo que restou daquele original de 2009 (total de 16 famílias). A reunião fazia parte do calendário Secretaria Municipal de Educação, e foi conduzida, inicialmente, pelos próprios educadores. A reunião foi filmada a partir do momento em que nós propusemos questões específicas para o grupo de

⁶³ FAPERJ E-26/110.234/2007, (modalidade “ Apoio à Escola Pública”).

⁶⁴ Disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica ministrada pela orientadora da tese e contou com a participação das seguintes alunas: Maristela Santos Marinho, matrícula 200910217511; Fabíola Lira Soares, matrícula 200920450211, Daniele Vieira Azevedo, matrícula 200920451411.

familiares envolvidos com a pesquisa.

(ix) BONEQUINHO DE PANO – boneco de pano artesanal, produzido para fins de investigação da relação família-creche. O boneco foi entregue a cada criança da turma do Berçário II no início de 2010. A proposta era que a criança o levasse para casa e trouxesse para a creche a cada dia. Ficou a cargo dos educadores conversar com os familiares sobre o objetivo do bonequinho. Por ser um instrumento não convencional em investigação, na próxima subseção apresentaremos uma justificativa teórica e as questões que motivaram sua utilização nesta pesquisa.

3.4.1. A proposta de mediação – o bonequinho de pano

Em nossa pesquisa, nos propusemos a promover a relação família e educadores através de um objeto de mediação. Para nós, ao promover a mediação, provocaríamos, intencionalmente, a reflexão dos sujeitos participantes sobre o tema da pesquisa.

As crianças receberam o bonequinho da pesquisa no início do ano letivo de 2010. A prática mediada com o auxílio do brinquedo provocou um relato coletivo das situações de interação entre as crianças e esse boneco para posterior debate. Estas observações foram (re)transmitidas aos demais elementos desta relação, através de diálogos (grupos de conversas) que tinham por objetivo principal ajudar a aumentar o tempo de contato entre os educadores da creche e os familiares que estavam acompanhando suas crianças na inserção. Estes encontros foram propostos também com o objetivo de auxiliar os pais na troca de experiências e anseios do pós-inserção, construindo assim uma relação entre creche e família e entre as próprias famílias.

A concepção de mediação que utilizamos é vygotskiana. Através da mediação, se dá a transformação da realidade, por meio de instrumentos que alteram a maneira na qual o sujeito concebe essa realidade, mas também a natureza dessa atividade executada (VYGOTSKY, 1991; ISAIA, 1998). Acreditamos, assim, que a interação educadores-famílias poderia acontecer através de objetos criados com essa finalidade.

É comum que a criança, quando entra na creche, leve um objeto que represente a sua casa e sua família (ursinho, fraldinha, chupeta etc.). Tal objeto oferece segurança e um alívio à criança contra a ansiedade de separação de sua mãe ou da pessoa cuidadora com quem

mantém um vínculo constante. Guardada a devida especificidade teórica, esse objeto nos remete à contribuição de D. W. Winnicott [1896-1971] em suas pesquisas sobre a criança.

Winnicott (1975, 2000) construiu um estudo sobre os objetos que muitas mães (não necessariamente a mãe biológica) permitem que seu bebê tenha para que se apegue, quando é chegado o momento de “desgrudar” da mãe: polegar, chupeta, ursinho, fralda ou pedaço do cobertor. Esse autor define com o termo “objetos transicionais” a área intermediária da experiência situada entre o que pertence a si e o que está fora de si, com vistas à verdadeira relação de objeto. Em suas palavras, esse objeto “representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (1975, p. 30).

O bebê, que inicialmente estabelece uma relação consigo mesmo através de partes do seu corpo (punho, polegar), transfere essa relação para algo fora dele, para um objeto apresentado pela mãe ou deixado a seu alcance e que a criança se apropria (ursinho, ponta do lençol). A criança, porém, ainda não reconhece que o objeto pertence à realidade externa. Por isso o autor define esse objeto como uma possessão, um objeto externo ao bebê, não internalizado, do qual ele se apropria.

Winnicott explica que esse objeto constitui uma defesa contra a ansiedade, especialmente no momento de dormir, quando a criança entra em contato com algo desconhecido e não tem controle da situação. Cabe ressaltar que esse objeto não foi a finalidade principal da pesquisa deste autor. Seu interesse residia na denominada “área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido” (1975, p. 15).

Os estudos de Winnicott sobre os objetos transicionais foram difundidos com ênfase no valor ou na utilidade desse objeto na vida do bebê. Especialmente quando essa criança passa a frequentar um espaço fora do ambiente doméstico, como é o caso da creche.

A partir dessa perspectiva, no ambiente de creche, através de objetos de apego trazidos de casa, a criança mantém o vínculo com sua família. Esse objeto é posteriormente “esquecido” ou deixado de lado, e é bom que o seja, pois abandoná-lo significa que foi formado um vínculo com os educadores da creche. Esse objeto faz com que a mãe (ou o cuidador efetivo) seja internalizado pela criança, que não teme mais perdê-lo quando se separa.

Ao seguir esta orientação teórica, compreendemos que a mãe é internalizada com o auxílio do objeto ao qual a criança se apegou. A proposta do uso dos bonecos em nossa pesquisa foi fazer uma inversão, uma vez que foi a creche/a pesquisa que ofereceu um objeto para as crianças levarem para casa e o trazerem o quanto desejassem.

Além das questões gerais pertinentes ao nosso objetivo, inserimos algumas questões sobre os bonequinhos de pano. São elas:

- Esse objeto pode favorecer a “internalização” da creche e, por consequência, promover a inserção?
- Se famílias e educadores costumam conversar sobre o objeto que a criança traz de casa e leva para a creche, é possível promover o diálogo dessas mesmas pessoas através de um objeto oferecido pela creche?
- Esse objeto pode constituir uma mediação para esse diálogo?

Procuramos uma resposta para essas questões por meio do questionário (item v) e da gravação da última reunião de 2011. Verificamos se essa estratégia de diálogo atingiu o seu objetivo e quais os possíveis direcionamentos em outras pesquisas ou situações cotidianas de uma creche.

3.5 Produção dos dados

A pesquisa em educação deve se preocupar com a transferabilidade, fornecendo “uma descrição cuidadosa e extensiva das estratégias e procedimentos utilizados” (ALVES; AZEVEDO, 2010, p. 22). Para este fim, resolvemos que os procedimentos referentes à produção dos dados fossem apresentados em ordem cronológica, sinalizando em nota a correspondência com a seção anterior, que descreveu os instrumentos empregados. Por se tratar de um estudo longitudinal, acreditamos que dê mais visibilidade dispor os passos da pesquisa dessa maneira.

- ⤴ Janeiro/2009 – nos primeiros dias de inserção, as famílias e os educadores preencheram o quadro de registro “Ficha de acompanhamento e observação do período de inserção”⁶⁵;
- ⤴ Dezembro/2009 – houve uma reunião de finalização do ano letivo para as famílias e aquelas que compareceram foram convidadas a responder o questionário, avaliando o

⁶⁵ Seção 3.4 (i)

trabalho da creche naquele ano⁶⁶;

- ✧ Janeiro/2010 – realizamos uma oficina com os educadores sobre família na creche⁶⁷;
- ✧ Fevereiro/2010 – as crianças começaram a frequentar o Berçário II (13 a 24 meses) passando por um processo de (re)inserção, quando cada criança recebeu um bonequinho ou bonequinha de pano artesanal⁶⁸ (para meninos e meninas respectivamente⁶⁹). Foi sugerido às famílias e educadores que verificassem como a criança utilizava tal objeto em casa e na creche (caso a criança o trouxesse). Esse bonequinho foi denominado como objeto transicional “às avessas⁷⁰” com a proposta de servir como mediador para o diálogo entre educadores e famílias, já que se tornou um objeto comum ao ambiente da creche e da casa.
- ✧ Abril/2010 – nossa 2ª participação no Centro de Estudos⁷¹;
- ✧ Maio/2010 – outra participação no Centro de Estudos, quando entregamos às educadoras do Berçário II o questionário⁷² sobre o uso do bonequinho. As mesmas ficaram responsáveis por repassá-lo às famílias;
- ✧ Maio/2010 – participamos da reunião de pais/responsáveis do Berçário II, quando foi apresentado o objetivo da pesquisa e explicado novamente a proposta de entrega do bonequinho às crianças. Foi solicitada a participação dos responsáveis, respondendo a um questionário sobre a relação da criança com o bonequinho;

⁶⁶ Seção 3.4 (ii)

⁶⁷ Seção 3.4 (iv)

⁶⁸ Estes bonecos foram confeccionados pela psicóloga artesã Amanda Nogueira, hoje em pós-graduação na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

⁶⁹ Essa estratégia fora utilizada na Creche da UFF e o boneco não possuía o gênero definido. As famílias definiam o gênero do boneco de acordo com a criança que o recebia, dando-lhe um nome (ex: para os meninos o boneco era um menino). Para esta pesquisa, decidimos que a criança receberia um boneco com o gênero igual ao dela.

⁷⁰ A noção de objeto transicional “às avessas” foi inspirada na teoria de Winnicott.

⁷¹ Seção 3.4 (iv)

⁷² Seção 3.4 (v)

- ✧ Julho/2010 – 4ª participação no Centro de Estudos, quando recolhemos os questionários para análise e avaliação;
- ✧ Agosto/2010⁷³ – As bolsistas começaram a fazer o registro⁷⁴ das duas turmas: uma bolsista na turma do Berçário II 50 e a outra no Berçário II 51. A observação foi semanal, durante um turno de atividade (manhã ou tarde);
- ✧ Setembro/2010 – nossa 5ª participação em Centro de Estudos⁷⁵;
- ✧ Outubro/2010 – apresentamos uma oficina sobre a relação família-creche para os educadores das cinco creches que faziam parte da pesquisa mais ampla. Participaram dessa oficina 24 educadoras e destas, 5 eram da creche da pesquisa;
- ✧ Novembro e Dezembro/2010 – as alunas da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica” fizeram as entrevistas⁷⁶ com os educadores da creche que apresentavam disponibilidade e interesse em participar⁷⁷. As entrevistas foram realizadas em dois dias: no dia 17 de novembro foram entrevistados 08 educadores e no dia 01 de dezembro participaram 05 educadores. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra;
- ✧ Dezembro/2010 – participamos da reunião de final do ano letivo, quando as famílias preencheram o questionário⁷⁸ de avaliação do trabalho da creche;
- ✧ Março-Junho/2011 – as alunas do PPP e as bolsistas Shirlene e Renata⁷⁹ realizaram entrevista com as famílias;

⁷³ Não houve a nossa presença, pois ao contrário dos outros meses, o Centro de Estudos aconteceu no início do mês de agosto, no período de retorno às atividade após o recesso de julho.

⁷⁴ Seção 3.4 (iv)

⁷⁵ Seção 3.4 (iv, f)

⁷⁶ Seção 3.4 (vi)

⁷⁷ Dos 37 agentes auxiliares de creche à época da pesquisa, 20 concederam entrevista.

⁷⁸ Seção 3.4 (iii)

⁷⁹ Citadas na nota 59 deste capítulo.

- ✧ Dezembro/2011 – filmagem e gravação em áudio da reunião de pais e responsáveis. Foi a última atividade da pesquisa com questões próprias.

3.6 Análise dos dados

A produção de dados se estendeu por um período de 3 (três) anos, gerando um grande volume de material. Passamos a organizá-los para analisá-los em etapas. Na primeira etapa, tendo em vista o prazo para a Qualificação (fevereiro de 2011) e posterior viagem para Portugal⁸⁰, priorizamos os questionários e as fichas preenchidas pelos sujeitos da investigação (educadores e familiares), submetendo-os a um exame quanti e qualitativo.

Quanto aos demais materiais (entrevistas, diário de bordo e videogravação) não apresentaremos os dados explorados separadamente, mas em conjunto aos produzidos pelos questionários e fichas (1ª etapa) de acordo com eixos temáticos. Os passos para a sua construção foram os seguintes:

- (1) definição dos eixos: a definição de cada eixo foi feita a partir das perguntas da entrevista. Cada eixo teve sua definição apoiada no referencial teórico apresentado nos dois primeiros capítulos da tese e nas questões surgidas durante os encontros com os educadores (sujeitos da pesquisa);
- (2) distribuição de todo material sob a orientação desses eixos: com os eixos definidos, procedemos, então à leitura de todo o material de pesquisa, direcionando cada pergunta (do questionário, da entrevista) para o eixo correspondente. Em cada pergunta, verificamos o teor das respostas, destacando os trechos que sintetizassem o discurso dos sujeitos. Depois disso, incluímos os dados vindos do diário de bordo e da videogravação. Entre as respostas, procuramos também por temas que pudessem formar outros eixos daqueles produzidos inicialmente. Com este procedimento buscamos escapar ao olhar que busca somente aquilo que foi programado para ser visto (ALVES; AZEVEDO, 2010). Construimos eixos comuns a educadores e famílias, o que

⁸⁰Por causa do recebimento da bolsa PDEE, CAPES, conhecido como “Doutorado Sanduíche”, de março a julho de 2011, na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Portugal, sob orientação da professora doutora Nair Rios Azevedo.

possibilitou o cruzamento dos dados. Outros eixos foram construídos somente a partir do material produzido com as famílias;

- (3) Leitura de cada eixo temático, com o objetivo de verificar se o material alocado pertencia de fato ao eixo proposto inicialmente ou se deveria ser analisado em outro.

3.6.1. A análise preliminar de cada instrumento

A análise do material compreendeu uma análise qualitativa, verificando o conteúdo das respostas e quantitativa, sobre a frequência das mesmas entre os sujeitos. Detalharemos a análise de cada instrumento:

1. Ficha de acompanhamento e observação do período de inserção

Em janeiro de 2009, 43 bebês iniciaram o processo de inserção na creche nas turmas de Berçário I (60 e 61⁸¹). A inserção foi previamente planejada para que cada criança, com um adulto de referência e em horário reduzido, fosse construindo o vínculo com os educadores (ROCHA; VASCONCELLOS; SILVA; SOUZA, 2009).

O material disponível para a análise corresponde aos cinco primeiros dias de inserção, que em 2009, abrangeram do dia 21 a 27 de janeiro⁸². Das 43 “Fichas de acompanhamento” que foram entregues, foram devolvidas 37. Em uma primeira análise geral de todos os questionários, verificamos que as famílias registravam mais os pontos positivos do processo de inserção do que os educadores. Elas também procuravam detalhar mais as suas descrições do que os educadores; o que pode ser interpretado pelo fato de que cada família preenchia a ficha de sua criança, enquanto os educadores preenchiam a de todo o grupo.

2. Avaliação das famílias sobre o trabalho da creche (2009)

Esse questionário de avaliação foi preenchido durante a reunião de pais/responsáveis no final do ano. Responderam ao questionário 13 famílias, das 43 que tinham seus filhos nas turmas da pesquisa. Aos familiares que se propuseram a responder, dissemos que não

⁸¹Numeração dada pela Secretaria de Educação.

⁸² Os dias 24 e 25 foram sábado e domingo, respectivamente.

precisavam se identificar.

3. Avaliação das famílias sobre o trabalho da creche (2010)

No final de 2010, a creche entregou aos familiares de todas as crianças um questionário de avaliação do trabalho aí realizado durante todo o ano. O preenchimento também foi durante uma reunião de pais/responsáveis. Selecionamos os das turmas Berçário II 50 e 51⁸³, porque eram os sujeitos da nossa pesquisa. A análise foi feita sobre os 27 questionários que foram respondidos e devolvidos à direção, o que correspondeu a 64,3% do número de crianças desses Berçários II (42 no total). Todas as questões eram abertas e registramos também a frequência de cada resposta.

4. Questionário sobre os bonequinhos

Os questionários foram entregues pelos educadores às famílias para que respondessem em casa. Foram devolvidos 24 questionários das duas turmas de Berçário II (12 de cada turma) o que correspondeu a 57,14% daqueles entregues (42). Já era esperado que nem todos os questionários fossem devolvidos, pois era preciso disponibilidade dos sujeitos em responder e entregar o material preenchido.

5. Entrevista com os educadores

Participaram da entrevista 20 educadores, sendo 19 mulheres e 1 homem; 1 do Berçário I, 13 do Berçário II, 3 do Maternal I e 3 do Maternal II. As questões foram separadas nos eixos temáticos e analisadas as respostas: primeiro verificado o conteúdo e depois a frequência de cada resposta. A transcrição das entrevistas foi feita com ajuda das bolsistas do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:P&E).

6. Entrevista com as famílias

Participaram da entrevista 6 famílias: 5 mães das crianças e 1, o pai e a mãe. A análise se deu da mesma maneira que a entrevista dos educadores, utilizando análise quali e quantitativa.

7. Diário de bordo

Das anotações confeccionadas para o diário de bordo, separamos os trechos que

⁸³ Em 2009 estas crianças estavam no Berçário I (60 e 61).

complementavam a análise a partir dos eixos temáticos.

8. Videogravação

A gravação foi transcrita e analisada com os demais instrumentos da pesquisa, a partir dos temas definidos nos eixos temáticos.

3.6.2. Os eixos temáticos

Os eixos foram definidos em (1) eixos investigados junto a educadores e famílias, onde foi possível fazer o cruzamento dos dados; (2) eixos investigados junto às famílias, pois foram temas presentes apenas no material produzido por estes sujeitos. Os eixos foram dispostos da seguinte forma:

Eixo investigados junto a educadores e famílias

Educadores	Famílias
1. Educadores pensam sobre as famílias	Famílias pensam sobre os educadores
2. Motivos para o diálogo (justificativa)	Motivos para o diálogo
3. Estratégias	Estratégias
4. Dificuldades	Dificuldades
5. Negociação	Negociação
6. Inserção	Inserção

Eixos investigados junto às famílias

	7. Desenvolvimento da criança
	8. Rede de apoio

Cada educador e cada família foi identificado com um número, de acordo com a ordem que o material chegava às mãos da investigadora, vindo das bolsistas que realizaram as entrevistas.

1. Educadores pensam sobre as famílias e vice-versa: analisamos as opiniões, expectativas e experiências dos educadores sobre as famílias das crianças, e destas sobre o que os educadores desenvolvem junto às crianças. O referencial teórico que nos ofereceu suporte para a definição deste eixo foi: Maranhão e Sarti (2008); Maciel (2010); Rapoport, Becker e Piccinini (2011); Bahia, Magalhães e Pontes (2011).

2. Motivos para o diálogo: analisamos as considerações de famílias e educadores sobre o que faziam para criar e manter o diálogo um com o outro. Os autores que fundamentaram esse eixo são: Bahia, Magalhães e Pontes (2009, 2011); Sarkis e Bhering (2009).

3. Estratégias para o diálogo: verificamos quais as estratégias utilizadas pela creche para promover o diálogo com as famílias. O eixo foi construído com base na leitura de Bahia, Magalhães e Pontes (2009, 2011); Sarkis e Bhering (2009).

4. Dificuldades no diálogo: analisamos as dificuldades identificadas pelos sujeitos da pesquisa para a manutenção do vínculo entre eles. O referencial que embasou esse eixo também foi Bahia, Magalhães e Pontes (2009, 2011); Sarkis e Bhering (2007, 2009).

5. Negociações: analisamos as trocas e concessões que envolviam os adultos quando apresentavam seus valores, ideias e atitudes com o objetivo de influenciar o outro, no tocante a aspectos que diziam respeito à criança. Este eixo foi fundamentado no trabalho de Maranhão e Sarti (2007, 2008).

6. Inserção: examinamos o momento em que a criança entrava na creche e o fim do seu período na mesma instituição. Esse eixo foi incluído pois na creche, em 2009, houve uma mudança na forma como ocorria a entrada de crianças novas e suas famílias e pretendíamos verificar qual a repercussão desse novo método de recepção à creche (VASCONCELLOS et. al., 2011). Também contribuíram para justificar esse eixo o trabalho de Santos, Leitão & Santos (2011).

7. Desenvolvimento: eixo presente nas respostas das famílias, no que dizia respeito à contribuição da creche no desenvolvimento da criança. O referencial teórico foi Sarkis e Bhering (2007, 2009).

8. Rede de apoio: analisamos, junto às famílias, a concepção da creche como parte de uma rede de apoio para aquelas. Esse eixo foi construído a partir do material teórico que discutia a importância de as famílias contarem com espaços e políticas públicas que garantissem o partilhar de cuidados destinados às crianças (DESSEN; POLONIA, 2007; ALMEIDA; MOREIRA, 2011; VANDERLINDE et al., 2009; CARVALHO; FRANCO; FIALHO, 2011; MADLUM; SILVA, 2011).

No próximo capítulo, descreveremos as análises preliminares dos dados produzidos pelos instrumentos i, ii, iii e vi da seção 3.4. No quinto capítulo, apresentaremos os dados conforme os eixos temáticos descritos acima.

4 PRIMEIRAS ANÁLISES

Neste capítulo apresentaremos os primeiros resultados da pesquisa, a partir da análise dos quatro questionários entregues às famílias das crianças, em 2009 e 2010⁸⁴. Nas questões fechadas, verificamos a frequência de cada resposta e nas questões abertas, depois da leitura inicial das mesmas, foram destacados os fragmentos considerados pertinentes para a análise e marcada a frequência do mesmo tipo de resposta. Após esta análise, para cada instrumento, finalizamos com uma descrição dos primeiros achados, que contribuirão para o cruzamento dos dados na análise do material completo.

4.1 Ficha de acompanhamento e observação do período de inserção

A. Os pontos principais destacados pelas famílias: alimentação – 26,5%; se a criança dormiu ou não na creche – 21,7%; a brincadeira ou a exploração de brinquedos pela criança – 20,5%; o choro na creche – 19,3%; a interação com outras crianças e educadores - 12%.

Algumas famílias aproveitaram a ficha de registro para tecerem elogios à creche quanto a sua organização e ao processo de inserção desenvolvido (18,9%). Elogiaram os educadores pela atenção e carinho dispensados aos seus filhos (64,9%). Também foram registradas as percepções dos familiares quanto à reação da sua criança à ausência da pessoa de referência (40,5%). Algumas mães (5,4%) chamaram a atenção para o fato de a inserção ser mais difícil, por coincidir a entrada da criança na creche com o processo de desmame.

B. Os pontos principais destacados pelos educadores

O registro dos educadores apresentou menor riqueza de detalhes do que os das famílias. Alguns educadores se limitaram a descrever “chorou muito” ou “adaptou-se bem”. Os pontos principais destacados por eles foram: a brincadeira ou a exploração de brinquedos pela criança – 35%; o choro na creche – 24,6%; a interação com outras crianças ou educadores – 24,6%; se a criança dormiu ou não na creche – 12,3%; a alimentação – 3,5%.

Os educadores (54%) também pontuaram a reação da criança na ausência da figura de referência (sendo identificados: mãe, pai, avó e prima).

⁸⁴ Neste capítulo estão as primeiras análises do material produzido, que corresponde ao que foi apresentado na Qualificação do projeto de tese.

Os aspectos destacados por famílias e educadores foram semelhantes, a diferença residiu na ênfase colocada em cada grupo, representada pela frequência mostrada nas respostas. Os aspectos privilegiados pelas famílias ficaram na seguinte ordem: (1) alimentação, (2) sono, (3) brincadeira, (4) choro, (5) interação. Os educadores, por sua vez, pontuaram: (1) brincadeira, (2) choro e interação, (3) sono, (4) alimentação.

O que chamou a atenção para as famílias diferiu do que era importante para os educadores no período de inserção. As famílias ficaram atentas aos fatores comumente encontrados em casa, relacionados ao “cuidado”, deixando em último lugar o que é típico de um ambiente coletivo: a relação com outras crianças e adultos. A idade das crianças do Berçário I também deve ter contribuído para que os aspectos ligados ao “cuidado” apresentassem maior destaque. Os educadores, por sua vez, estavam mais atentos aos aspectos ligados ao trabalho desenvolvido na creche, como a brincadeira e a interação. O choro para ambos constituiu um forte indicador para saber se a criança estava bem ou não durante a inserção. Educadores e familiares ficaram bastante atentos à atitude da criança diante da separação da figura de referência.

4.2 Avaliação das famílias sobre o trabalho da creche (2009)

Questão 1 (Por que seu filho está na creche? Você está satisfeito?)

A primeira questão era aberta: 92,3% responderam que o filho estava na creche para que pudessem trabalhar e 7,7% porque não havia outra pessoa para ficar com a criança em casa. Todos (100%) responderam que estavam satisfeitos com a creche.

Questão 2 (Em sua opinião, qual a importância da creche? De quem é a responsabilidade de educar e cuidar das crianças pequenas?)

A segunda questão, também era aberta. Quanto à importância: 43% afirmaram que a creche era importante para educar e desenvolver a criança; 21,4% acentuaram a independência; 21,4% destacaram a socialização; 7,1% citaram a obediência da criança; e 7,1% afirmaram que a creche era importante para ajudar os pais na educação das crianças.

Quanto à responsabilidade: para 30,8% a responsabilidade é unicamente dos pais; 30,8% descreveram que era uma ação conjunta de pais e professores; e 38,5% não responderam.

Questão 3 (Qual o papel da creche no cuidado e na educação das crianças? O que você acha que ela deve fazer?)

Esta questão era aberta, com a possibilidade de mais de uma resposta (total de 16). Para as famílias, o papel da creche era: cuidar e educar as crianças – 43,9% ; promover a cidadania; incentivar a interação das crianças; criar atividades que desenvolvam as habilidades das crianças; brincar; deixar a criança esperta – 6,2% cada; não fizeram sugestões por estarem satisfeitas – 18,7%; e não responderam – 6,2%.

Questão 4 (Você conhece o trabalho que é realizado como o seu filho(a) na creche?)

A questão número 04 era fechada: 100% responderam que conheciam o trabalho da creche.

Questão 5 (Como você gostaria que fosse o trabalho com o seu filho na creche?)

A quinta questão era aberta e complementar à anterior: 76,9% não ofereceram sugestões porque estavam satisfeitas; 15,4% não responderam; e 7,70% afirmaram que era educar e cuidar.

Questão 6 (Caso você não precisasse trabalhar colocaria seu filho na creche?)

Na sexta questão, 61,5% responderam que sim, a criança frequentaria a creche; 38,5% responderam que não colocariam a criança na creche.

Questão 7 (Como é a sua participação na creche?)

Essa pergunta era fechada, com opções de “muito presente” a “quando solicitado”: 76,9% responderam que são “muito presentes”; e 23,1% se consideravam “presentes”.

Questão 8 (Se você dispusesse de mais tempo participaria mais da creche onde seu filho(a) está inserido? E de que forma participaria?)

Nessa pergunta, 100% responderam que se tivessem mais tempo, participariam mais da creche, através de: festinhas e comemorações; observação na sala; ajuda no que precisasse – 7,6% cada; mas 77,2% não responderam como participariam.

Questão 9 (Com quem você tem mais contato na creche?)

A questão era aberta e obteve as seguintes respostas: 61,5%, com os educadores;

23,1%, com todos; 7,7% com a direção; 7,7% não responderam.

As próximas duas questões eram voltadas para o relacionamento da família com a educadora de sua criança, através de uma escala de 1 a 7 (de “nunca”/”não” a “sempre”/”bastante”).

Questão 10 (Com que frequência você conversa com ela?)

Dos sujeitos, 92,3% responderam que sempre conversavam com a educadora, marcando número 7 na escala; e 7,7% marcaram o número 6.

Questão 11 (Você gosta da educadora?)

Todos os responsáveis (100%) marcaram o número 7 (“bastante”).

Questão 12 (Como você gostaria que fosse a sua relação com a creche?)

A questão era aberta: 69,2% não opinaram porque se sentiam satisfeitas; 7,7% afirmaram que gostariam de ter mais tempo para participar; 7,7% que fosse melhor do que já era; 7,7% sempre presente e boa; 7,7% não responderam.

Questão 13 (Sugestões para o trabalho com seu filho(a) na creche)

Questão aberta e foram citadas: 7,7% mais festinhas e comemorações; 7,7% brincadeira; 7,7% trabalho de pintura e colagem; 7,7% mais brincadeira no parquinho; 46,1% não apresentaram sugestões, pois estavam satisfeitas; 23,1% não responderam.

Questão 14

O relacionamento da criança com outras pessoas da família e outras crianças era o objetivo desta questão: 84,6% afirmaram que o relacionamento era “bom”; 7,7% era bom com outras pessoas; 7,7% a criança estava começando a se acostumar.

Questão 15 (Como seu(ua) filho(a) se relaciona com outras pessoas da família? E com outras crianças?)

Era uma questão aberta, com a possibilidade de mais de uma resposta (22 no total): chorar - 28,4%; bater - 18,3%; jogar-se no chão, jogar as coisas, fazer “malcriação” - 9,1% cada; fazer “carinha feia”, birra, manha, bater com a cabeça - 4,5% cada; não sabia, não respondeu - 4,5% cada.

Questão 16 (Para você, qual foi o maior crescimento/desenvolvimento do seu(ua) filho(a) neste semestre?)

A questão admitia mais de uma resposta (totalizou 19). Para as famílias, o maior crescimento/desenvolvimento do filho no semestre foi observado: na independência e na interação – 21% cada; na fala – 15,8%; em tudo de um modo geral – 10,5%; no engatinhar e andar com auxílio, no respeito, no reconhecimento dos horários e na expressão de emoções – 5,3% cada; não responderam – 10,5%.

Questão 17 (Liste, pelo menos 5 vantagens e desvantagens para você e a sua criança após a creche passar a fazer parte da vida de vocês)

Para as vantagens, apareceram 20 tipos de respostas, sendo citadas: ser independente e interagir com outras crianças – 20% cada; ser carinhosa e ter desenvolvimento em tudo – 10% cada; aprender a dividir, manusear objetos, a mãe ficar tranquila para trabalhar, ter horário para se alimentar, aprender a brincar sozinho, andar, liberdade para brincar (pois não havia móveis na creche), e na fala – 5% cada.

Quanto às desvantagens: para 12,5%, a criança se tornou mais agitada; 12,5%, a criança ficou mais suscetível a doenças; 75% das famílias afirmaram que a creche não apresentava desvantagens. Em cinco questionários não havia respostas nem para vantagens, nem para desvantagens.

A partir de uma análise preliminar desses dados, constata-se que a busca pela creche foi motivada pelo fato de a mãe trabalhar fora. Todos disseram estar satisfeitos com o trabalho promovido pela instituição (o que pôde ser visto na questão que abordava o nível de satisfação, questão 1). Em outras questões também não foram acrescentadas sugestões (questões 5, 12, 13), o que sugere uma satisfação com a creche. Outro fator que indicou essa satisfação foi encontrado na questão 6, indicando que 61,5% dos pais colocariam o filho na creche, mesmo se não trabalhassem.

Todos os pais disseram participar das reuniões e serem presentes no cotidiano da instituição (questão 7), estabelecendo diálogo constante com os educadores e a direção (questão 9 e 10). A presença na creche contribuiu para que todos conhecessem o trabalho da instituição (questão 4), e desses, 43,9% reconheceram que a atividade da creche era educar e cuidar e 30,8% que essa atividade era complementar à responsabilidade da família (questões 2 e 3).

A independência e a interação foram os aspectos mais destacados pelas famílias no desenvolvimento do filho (21,% cada - questão 16), aparecendo também quando mencionavam as vantagens da creche (20% cada - questão 17). A creche poderia contribuir no desenvolvimento da criança, mas também na própria relação dessa com sua família, o que pode ser conferido através das vantagens listadas na questão 17.

A análise prévia deste questionário indicou-nos a satisfação das famílias quanto ao trabalho da creche. Observamos, porém, que o número de questionários respondidos foi pequeno, se comparado ao número de crianças que estavam nessas turmas de Berçário I (13 questionários para 43 famílias). Esse número reduzido sugere que poucas famílias compareceram à reunião marcada para a avaliação da creche no ano de 2009.

Como havíamos abordado sobre a “neutralidade” dos instrumentos da pesquisa, verificamos que as respostas às questões 01, 05, 09 e 17 indicaram as expectativas criadas pelo questionário sobre a creche. Essas respostas sugeriram que as famílias pretendiam deixar uma boa impressão para os educadores, ao afirmar que estavam satisfeitos com o trabalho desenvolvido.

Outra sugestão reside no fato de os educadores incentivarem e procurarem manter o diálogo com os familiares das crianças. A direção e os educadores, em sua maioria, se preocupavam com o relacionamento com as famílias, em prol do bem-estar da criança e de seu desenvolvimento. As famílias, portanto, se sentiam acolhidas na creche e mencionaram sua satisfação no questionário.

4.3 Avaliação das famílias sobre o trabalho da creche (2010)

Questão 1 (Após o ingresso de seu(ua) filho(a) à creche, o comportamento dele(a) está estável? Houve alguma alteração na rotina dele(a) (sono, alimentação, saúde, afeto)?)

Nesta questão, 06 famílias responderam separadamente cada pergunta:

- 83,3% disseram que o comportamento era estável, enquanto que 16,7%, que era excelente
- 83,3% afirmaram que não houve alteração e, 16,7%, que a criança tinha horário para tudo e que ficou independente

As outras 21 famílias responderam apenas à segunda pergunta, gerando 29 respostas: para 24,6%, a criança passou a se alimentar melhor; 17,2%, não houve alteração na rotina;

6,9% a família mantinha a rotina da creche; 6,9% a criança melhorou muito; 6,9% a criança dormia mais; 6,9% a criança apresentava mudanças com relação ao afeto. Outras respostas foram: a criança desenvolveu bastante; ficou mais esperta; alterou o horário de se alimentar; a criança ficou ótima; ficou mais carinhosa; largou a fralda; a saúde da criança permaneceu estável; a criança aprendeu muito; aprendeu a respeitar os horários, com 3,4% cada.

Questão 2 (Como você avalia o seu contato/relacionamento com a creche e com os educadores de seu(ua) filho(a)?)

A avaliação foi a seguinte: 37,1% afirmaram que era ótimo; 29,6% que era muito bom; 18,5% que era bom; 11,1% afirmaram que os educadores eram atenciosos; e 3,7% respondeu que os educadores eram abertos às perguntas.

Questão 3 (Como seu(ua) filho(a) se relaciona com outras pessoas da família? E com outras crianças?)

Ao responder, 11 famílias o fizeram separadamente:

Com outras pessoas da família, as respostas foram: excelente e alegre – 9% cada; muito bem – 18,3%; bem – 36,4%; carinhosa – 27,3%.

Com outras crianças temos as seguintes respostas: excelente, comunicativa, tímida – 9% cada; muito bem, carinhosa – 18,3% cada; bem – 36,4%.

As demais 16 famílias forneceram respostas gerais para ambas as perguntas. Com relação à família e outras crianças, o relacionamento é: ótimo, melhorou com a ajuda da creche – 6,3% cada; normal – 12,5%; carinhosa – 18,7%; bem – 25%; muito bem – 31,2%.

Questão 4 (Como seu(ua) filho(a), em casa, reage ao ser contrariado? Como expressa sua irritação?)

Essa questão recebeu mais de uma resposta, totalizando 42. As reações e expressões da criança eram: chorar, para 26,1%; ficar irritada, 19%; jogar-se no chão, 16,7%; gritar, bater, 7,1% cada; fazer birra, 4,8%; beliscar, bater o pé, chamar a mãe de chata, fazer malcriação, morder, fazer manha, 2,4% cada; 4,8% não responderam.

Questão 5 (Para você, qual foi o maior crescimento/desenvolvimento do seu(ua) filho(a) neste semestre?)

A questão buscava saber sobre o maior crescimento/desenvolvimento da criança no semestre. Havia a possibilidade de mais de uma resposta, que totalizou 41. O maior

crescimento/desenvolvimento residia: na fala/comunicação, para 22,3%; na socialização, 9,8%; na aprendizagem, 7,3%; a criança se tornou mais independente, obediente, brinca com outras crianças, canta, entende o que o adulto fala, 4,9% cada; a criança sabe esperar, se tornou mais carinhosa, é respeitosa, se tornou menos egoísta, tem mais coordenação motora, aceita o “não”, se tornou esperta, ficou diferente em todos os sentidos, possui uma rotina, ficou disciplinada, tirou a fralda, em tudo, mais agitada, 2,4% cada; e não responderam, 4,9%.

Questão 6 (Liste, pelo menos 5 vantagens e desvantagens para você e a sua criança após passar a fazer parte da vida de vocês)

Foram citadas 79 vantagens, das quais as citadas foram: a convivência com outras crianças – 13,9%; a fala da criança - 12,7%; a alimentação - 8,9%; a confiança no trabalho da creche - 7,6%; na aprendizagem, a criança tem rotina – 5,1% cada; respeito, a criança se tornou menos egoísta, se tornou carinhosa, pedia para ir ao banheiro, independência, permitiu à mãe trabalhar fora – 3,7% cada; no comportamento, no desenvolvimento – 2,5% cada; dormir, saber que o filho estava bem, criatividade, disciplina, igualdade com as crianças, desfralde, brincadeira, a criança se tornou esperta, ficou mais calma, aceitava o “não”, subia e descia escada, ganhou peso e cresceu, cantava as músicas, vantagem financeira para a mãe, todas – 1,3% cada.

Quanto às desvantagens, foram citadas 27: nenhuma – 22,2%; sair da creche – 14,8%; a criança tinha mais contato com os educadores que com a mãe – 7,4%; a criança ficou tímida, quando a creche não funciona, não ter contato com outras crianças (quando não há creche), falta d’água e luz – 3,7% cada; não responderam – 40,8%.

Este questionário também foi preenchido durante uma reunião de final de 2010, com o objetivo de avaliar o trabalho da creche. À semelhança do primeiro questionário, não houve a adesão de todas as famílias, embora contasse com a participação de mais da metade delas. Neste instrumento igualmente verificamos a ausência de críticas ao que é promovido na creche.

Para nossa pesquisa, destacamos que as famílias evidenciaram as conquistas da criança no campo do relacionamento com outras pessoas (especialmente com outras crianças), na fala e no fato de passar a se alimentar melhor. O relacionamento com os educadores foi considerado positivo, a ponto de quando solicitado a descrever as desvantagens da creche, a maioria dos pais não terem respondido a essa questão ou afirmarem haver nenhuma desvantagem. Provavelmente, por ser um questionário da própria creche, as famílias foram

menos críticas ao serviço oferecido por esta instituição. Não apresentar críticas à creche também pode estar apoiada no fato, que afirmamos na seção anterior: que a creche pesquisada tem um histórico de se interessar pelo diálogo com as famílias, oferecendo espaço para as observações que essas fazem sobre o funcionamento da instituição.

4.4 Questionário sobre os bonequinhos

Questão 1 (A criança levou o(a) boneco(a) para casa?)

Era uma questão fechada, a qual todos (100%) responderam positivamente.

Questão 2 (Em casa, a criança brinca com o(a) boneco(a)?)

Também uma questão fechada: 87,5% dos familiares responderam que sim, e os demais, 12,5%, que não.

Questão 3 (Com que frequência?)

Esta questão era fechada com opção de resposta entre “sempre” a “nunca”. “Às vezes” foi a resposta de 45,8%; 25%, que brincava com o bonequinho “sempre”; 12,5%, “muitas vezes”; 8,3%, “poucas vezes” e 8,3%, “nunca”.

Questão 4 (Em que situações a criança costuma utilizar o(a) bonequinho(a)?)

A questão poderia ter mais de uma resposta assinalada. Foram totalizadas 31 respostas e foram citadas por 49,5%, as brincadeiras em geral; 35,5%, no momento de dormir; 6,5%, diante da televisão; e o café da manhã, o almoço e o jantar, 3,2% cada.

Questão 5 (A criança leva o(a) boneco(a) para a creche?)

Poderia ser assinalada de “nunca” a “sempre”. Foram obtidas as seguintes respostas: 25% das famílias responderam que a criança sempre o levava; “quase sempre”, “às vezes” e “poucas vezes”, 12,5% cada e 37,5% responderam que a criança nunca levava o bonequinho.

Questão 6 (Você conversa com a educadora sobre sua criança?)

Poderia ser assinalada de "todos os dias" a "nunca conversei" e obtive as seguintes respostas: para 45,8% isto ocorria “de vez em quando”; 20,8% “todos os dias” ; 16,7% “quase todos os dias”; para 8,3% “conversava no início do ano, mas agora não converso mais”; e

8,3% responderam “nunca conversei”

Questão 7 (Você conversa com a educadora de seu filho(a) sobre este boneco(a)?)

A última pergunta foi similar à anterior. “Nunca” foi a resposta de 58,3%; “conversava no início do ano, mas que agora não conversa mais”, de 33,3%; “de vez em quando”, de 8,3%; e ninguém respondeu “sempre” ou “quase sempre”.

As respostas, analisadas junto com as observações na creche, indicam que o boneco de pano foi bem aceito pelas crianças e suas famílias, e que era costumeiramente utilizado em suas brincadeiras.

As crianças utilizavam o boneco em situações esperadas pela pesquisa, mas também foram citadas duas situações não contempladas no questionário: quando a criança ia para a escola e quando ia passear. O que nos chamou a atenção foi a criança dispor do bonequinho na hora de dormir, o que nos levou a crer que esse objeto teve função semelhante a do “objeto transicional”, definido na teoria de Winnicott.

Na questão 05, é válido salientar que as nove respostas de “a criança nunca levava o bonequinho” vieram da turma em que os educadores não trabalharam com as famílias os objetivos do brinquedo. É possível afirmar, com isso, que quando os familiares são convidados a participar de uma atividade, eles respondem positivamente, dando o apoio necessário para a sua realização.

As respostas à questão 06 demonstraram que, ao menos em 2010, não era frequente as famílias procurarem os educadores para conversar. Uma resposta aproximada pode residir no fato de ser o segundo ano de frequência à creche, quando já existia um maior conhecimento sobre a instituição, sua rotina e funcionamento. Assim, as conversas são mais comuns e necessárias no primeiro ano.

Por fim, referente à questão 07, o motivo de as famílias não terem conversado sobre o bonequinho não pôde ser detectado, pois não havia uma pergunta complementar para verificar, em caso negativo, o porquê dessa ausência de conversas. Tal fato, porém, nos sugere que seja em decorrência da falta de interesse, mas também de oportunidade. Esta suposição encontra respaldo no que foi relatado nos comentários finais de dois questionários que haviam respondido “nunca” na última pergunta, são elas: “achei esta sugestão ótima, pois percebi que minha filha ficou mais entusiasmada com a creche...”; “eu adorei este boneco porque parece que a criança ficou mais calma...”. Como veremos no próximo capítulo, as oportunidades de conversa são muitas vezes resumidas devido ao pouco tempo disponível.

5 ANÁLISE A PARTIR DE EIXOS TEMÁTICOS: CRUZANDO OS DADOS PRODUZIDOS POR FAMÍLIAS E EDUCADORES

Neste capítulo, apresentaremos as análises realizadas através dos eixos temáticos, com os dados provenientes dos instrumentos descritos no Capítulo 3. Discutiremos os dados com o referencial teórico que fundamentou cada eixo e com fragmentos do material produzido pelos sujeitos da pesquisa.

5.1 Famílias falam sobre os educadores e educadores falam sobre as famílias

Este eixo abordou as opiniões e expectativas de famílias sobre o trabalho dos educadores junto às crianças, mas também destes sobre o relacionamento com as famílias.

- Famílias

As famílias, no período correspondente à investigação (2009-2011), mostraram-se satisfeitas. Justificaram suas satisfações dizendo que os educadores eram atenciosos, forneciam informações sobre a dinâmica da creche e do desenvolvimento das crianças

(a relação com os educadores é) intensa, boa, sempre conversando e se acontece alguma coisa eles falam sem problema nenhum. (família 4).

Quando eu estou trazendo minha filha, eles sempre estão falando como ela está, se ela hoje estava meio “caidinha” ou com algum problema. Eles estão sempre chamando, sempre perguntando, sempre querendo saber da criança, sempre querendo estar bem informado (família 6).

Estes relatos são contrários aos trazidos por Bahia, Magalhães e Pontes (2011) cuja pesquisa demonstrou que familiares encontravam um ambiente hostil às suas angústias e dúvidas.

Em 2009, 69,2% das famílias estavam satisfeitas com a instituição; em 2010, o relacionamento era considerado ótimo por 37% e muito bom por 29,6%. Ou seja, as opiniões favoráveis constituíam mais de 50% dos participantes da pesquisa. Em 2011, 100% das famílias que estavam participando da pesquisa desde 2009 elogiaram a creche. No discurso dos familiares identificamos algumas características dos educadores que podem contribuir para o estabelecimento ou manutenção de um bom diálogo. São eles: preocupação, perguntar

o que acontece em casa, ser paciente com famílias intransigentes ou consideradas agressivas, tratar bem a criança de modo que queira ir para a creche.

Os exemplos a seguir demonstram o desejo das famílias de um espaço em que possam ser ouvidas, onde saibam que seus filhos serão bem tratados e que gostem de ficar na creche, especialmente se a criança começa a frequentá-la ainda bebê

não tenho do que reclamar. Estão sempre preocupados, perguntam o que que acontece, estão sempre perguntando, sempre falando, sempre quiseram a melhora dos meus filhos (família 2).

Porque todos os educadores que a minha filha passou aqui, já no terceiro ano, sempre tratou ela muito bem. Não tive problema com nenhum deles” (...) Ah! Você fica assustada, né?! Que vem pra cá muito bebezinho. Vem com dez, um ano... Mas aí... depois vim através de outras pessoas. Aí vi que tava... fui muito bem recebida, é isso. (família 5)

Estes dados podem dialogar com a pesquisa de Rapoport, Becker e Piccinini (2011) sobre a preferência de mães em colocar o filho na creche, a outro cuidado alternativo. Na nossa pesquisa, poucas famílias citaram aspectos negativos da creche e a possível justificativa para isto foi mencionado no capítulo anterior: na creche em estudo foi realizada uma pesquisa sobre a qualidade do atendimento e a formação dos educadores⁸⁵. O tema “família” foi incluído nos estudos do grupo de educadores⁸⁶, motivando-os para ações de maior atenção, acolhimento e promoção do diálogo. Mas também devemos levar em conta que muitas famílias podem ter restringido os comentários negativos, por causa do vínculo pré existente entre entrevistadores e educadores.

Uma das críticas apareceu no exemplo a seguir: a fala de uma mãe sobre a presença masculina entre os educadores da creche

“Eu não aceitava é... recreador homem, porque a gente vê muita coisa na televisão então eu não aceitava” (família 3).

Esta reação é esperada por historicamente não ser comum, em instituições para crianças pequenas, a presença de rapazes como educadores, cargo majoritariamente ocupado por mulheres⁸⁷.

⁸⁵ Agente auxiliar de creche: educadoras da infância carioca (2009 – 2011) FAPERJ - E-26/102.961/2008, pesquisa sob coordenação da professora doutora Vera Vasconcellos; Dissertação de Mestrado de Fátima Verol Rocha já citada no capítulo 3.

⁸⁶ Realizamos dois encontros sobre família no Centro de Estudos (mencionamos isso no terceiro capítulo).

⁸⁷ Os educadores chegaram à creche depois do concurso promovido pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para Agente Auxiliar de Creche, em 2007. Por ser público, era aberto para inscrições de mulheres, mas também

- Educadores

A análise das respostas dos educadores indicou que, em geral, se mostraram solícitos às dúvidas e ansiedades das famílias, procurando esclarecê-las sobre o que acontecia no cotidiano da creche e a manter um bom relacionamento com elas – com isso, acabavam atendendo aos requisitos esperados pelas famílias.

Tem aquele que gosta de... reluta em certas coisas, mas com jeito a gente consegue contornar e mostrar e esclarecer a eles. Eu não tenho problema nenhum com eles (educador 5).

Qualquer probleminha eles perguntam, a gente explica (educador 9).

Dos entrevistados, 10% dos educadores demonstraram preocupação de serem apresentados como pessoas que possuem um papel importante no desenvolvimento da criança. Para muitos, incomodava o fato de que algumas famílias viam a instituição como lugar de assistência. Embora seja esse o papel histórico da creche, os educadores se sentiam motivados com o desafio de apresentar a creche como espaço de aprendizagem e desenvolvimento.

(...) alguns não têm noção do papel da creche, mas eu também não tinha. (...) alguns aqui não têm muito interesse, eles deixam o filho aqui e quer vir pegar arrumado e limpinho. Não pensam na parte pedagógica e no que vai desenvolver, aprender, socializar. Muitos não têm essa visão. Alguns que comparecem às reuniões estão começando a mudar essa visão, sabe que aqui tem a parte pedagógica (educador 13).

Um educador (rapaz) pontuou que manter um bom relacionamento com as famílias é também fazer uma avaliação do próprio trabalho, porque ao garantir a proximidade das famílias, elas ficaram à vontade para tecer elogios ou críticas ao trabalho. Mostrar aos pais que a creche também é lugar de desenvolvimento faz com que eles sejam mais participativos, colaborando com a instituição no apoio de eventos ou levando algum material solicitado para as atividades com as crianças.

(...) porque nós só podemos saber se o nosso trabalho está indo bem, se os pais puderem colocar alguma colocação... acho importante essa relação, pra que nós possamos assim como um termômetro, um filtro... pra que nós possamos desenvolver o nosso trabalho da melhor forma possível, principalmente nessa

questão dessas atividades pedagógicas.

Em que pese o fato de que a presença masculina entre os educadores fosse questionada por algumas famílias, o mesmo educador do exemplo acima relatou um ótimo relacionamento com elas, afirmando:

Eu acho que é melhor do que eu esperava... porque a figura masculina nas creches foi uma coisa nova... na virada do ano, quando eles estão passando para o segundo período de inserção, os pais até perguntam se eu não poderia permanecer nessas turmas enquanto as crianças pudessem se adaptar melhor, já que elas mudam de espaço, os educadores são novos...

Apesar de solícitos às demandas das famílias, 15% dos educadores se sentiam desvalorizados quando não havia o reconhecimento das famílias sobre o fazer “pedagógico” construído com as crianças.

Tem aqueles que se interessam, participam e isso é muito gratificante, você vê o interesse dos responsáveis, você vê que está sendo compensado... mas há aquele que não tem interesse: o que você faz não importa (educador 3).

Apresentaremos alguns exemplos de situações que geravam incômodo e que foram citados por alguns educadores, mas que era um discurso comum a vários deles nos cursos de formação que nosso grupo de pesquisa promoveu e estivemos presentes:

- quando eram cobrados pelos pais para que dessem atenção individualizada às crianças

Acho que os pais veem a gente mais como se fosse babás das crianças. Não nos veem como educadores. Aí acham que a gente tem que cuidar dos filhos deles que deixam aqui na creche. A gente tem que tomar cuidado como se eles fossem o único... esquece que a sala está cheia de criança, que a gente não pode dar atenção individual... esquece que a gente é educador... (...) (educador 18).

- quando os pais possuíam algum problema e procuravam a direção, ao invés dos próprios educadores, responsáveis diretos pela criança

Os pais poderiam participar melhor, pra saber realmente a função deles, como os filhos deles são tratados realmente aqui na creche. Ao invés de ficar imaginando coisas... conversar mais diretamente com a gente. Às vezes o pai está com um problema, está com uma dúvida e ao invés de vir conversar diretamente com a gente, vai na direção, sendo que nós que temos maior contato com os filhos deles (educador 18).

- quando percebiam que o responsável não trabalhava, mas deixava o filho na creche, como se só tivessem direito a ela os pais que trabalham

Presença é tudo. Apesar que tem pais que largam aqui... as mães não querem nem saber. Somem e voltam de biquini aqui 5 horas da tarde, quando não mais! (educador 14).

- Famílias e Educadores

Ao cruzarmos os dados produzidos por famílias e educadores, verificamos que havia em comum a perspectiva que a creche deveria ser um lugar de acolhimento para as angústias e dúvidas dos familiares. Outro ponto comum é compreender a creche como extensão da família, de modo que a rotina da creche seja considerada a melhor para a criança, devendo ser seguida inclusive em casa.

Para as famílias esta relação envolvia a troca entre os adultos responsáveis pela criança. Das famílias que participaram da pesquisa, todas encararam as orientações dos educadores como sugestões bem vindas para a organização da rotina da criança:

Que a creche é a continuação da família (...) eles continuam aqui o que aprendem em casa e vice-versa... (família 1).

Creche é como se fosse a segunda família de seu filho (...) tudo que você faz em casa, eles estão fazendo aqui também; estão sempre buscando melhorar muito mais (família 6).

A rotina sugerida pelos educadores foi bem vinda pelas famílias, o que foi relatado também na avaliação feita pelas famílias em 2010. Mas o que originalmente poderia ser uma orientação, se tornou algo imposto como uma prescrição, conforme relataram 35% dos educadores. Para eles, a família deveria dar continuidade, em casa, à rotina e procedimentos iniciados na creche.

Eles fazem a vida lá fora, de acordo com o que aprendem aqui dentro (educador 1).

... porque a gente trabalha, mas você tem que ter uma ajuda que vem de casa... na realidade vai esquecendo tudo o que ela aprendeu porque não há estímulo (educador 3).

Não contribuem da forma que seria que eu imagino que fosse o ideal, que fossem assim... manter a rotina que as crianças têm aqui na creche. Eu acho que o envolvimento dos pais na creche podia ser mais estreito nesse sentido de incorporarem a rotina que a criança tem na creche em casa também. Ficaria muito

mais fácil pra criança... se eles obedecessem essa questão da alimentação, mas a gente sabe que isso não ocorre (educador 6).

... a gente educa aqui para os pais educarem em casa... se eu fizer aqui na creche e os pais não fizerem em casa não tem sucesso (educador 20).

Estes dados relativos aos educadores foram semelhantes aos encontrados por Maranhão e Sarti (2008), e por Maciel (2010) quando abordavam a disputa entre educadoras e famílias: a educadora pretendia determinar qual é o tipo de cuidado que atende melhor à criança. Muitas famílias foram criticadas quando não adaptavam o seu cotidiano à rotina da creche, restando assumir uma posição subordinada aos educadores, que julgavam ter mais conhecimento sobre as melhores práticas dirigidas às crianças (SILVEIRA, 2011).

Supomos que a posição assumida por alguns educadores, a de direcionar a rotina da família, resida no fato de estarem diariamente com as crianças, durante um longo período do tempo, construindo com elas uma rotina. Verificamos, da mesma forma, que o discurso sobre as famílias seguirem de perto a rotina da creche, objetivava sustentar e garantir o sucesso do trabalho promovido pelos educadores na creche. A criança estaria já acostumada a esta rotina, não estranhando o ritmo da creche quando retornasse após o final de semana ou as férias.

A pesquisa bibliográfica indicou que pensar diferente da perspectiva acima é tomar família e creche como parceiras. Isto significa que alguns procedimentos podem ter início em casa e precisam ter prosseguimento na creche, através dos educadores. Cabe também aos educadores acolher determinadas práticas iniciadas em casa.

5.2 Motivos para o diálogo

Neste eixo, agrupamos as considerações de familiares e educadores sobre o que faziam para criar e manter o diálogo. A partir dos dados levantados, verificamos que quanto mais nova em idade fosse a criança e/ou recente sua entrada na creche, mais as famílias procuravam os educadores para conversar ou trocar informações.

- Famílias

Para todas as famílias entrevistadas (100%), a busca pelo contato com os educadores se dava quando a criança possuía alguma doença, principalmente quando necessitava de atenção constante e cuidados diferenciados

Quando eu sinto que deram banho quente na minha filha... Porque aí a bronquite ataca (família 3).

Quando ele está tossindo muito, quando vomita, quando não come, qualquer coisa que acontece sempre falam (família 4).

Outra situação mencionada foi troca ou ausência de objetos pessoais da criança

Por exemplo, foi um chinelo trocado, ou não veio uma chupeta... (família 1).

- Educadores

Para 30% dos educadores os casos de doença da criança eram uma justificativa para que ambos trocassem conhecimentos sobre ela

Normalmente quando eles não estão se sentindo bem (educador 4).

Para 15% dos educadores, alguns motivos podiam ser considerados desagradáveis, como quando as famílias os procuravam para se queixar do trabalho

Geralmente para reclamar. Geralmente quando eles encontram alguma coisa, alguma troca de roupa, alguma coisa que eles não gostaram, alguma atitude e chama a gente pra saber o que aconteceu (educador 10).

Na maioria das vezes quando há algum problema em sala (educador 3).

No entanto, a maioria dos educadores (60%) afirmou que as justificativas para o diálogo envolviam assuntos do cotidiano da creche, que podiam ser: sobre o comportamento da criança, as atividades promovidas pela creche, dúvidas sobre eventos e comentários sobre as conquistas das crianças

Eles procuram quando têm alguma dúvida de alguma coisa ou do comportamento do filho; por alguma coisa que está acontecendo com a criança (educador 9).

Quando eles têm alguma dúvida sobre o desenvolvimento do filho (educador 19).

Foram feitos elogios ao trabalho do educador

Pra saber se a criança está bem na creche, se passou bem o dia (...) Procura pra falar: "hoje meu filho falou muito de você em casa. Falou que a tia cantou

musiquinha pra ele e fica cantando dentro de casa. A brincadeira que a tia fez na sala, faz dentro de casa com a gente ou com as bonecas ou o boneco dentro de casa” (educador 17).

Quando voltou das férias no recesso do meio do ano eles voltaram pra elogiar ou então pra contar alguma coisa nova que eles aprenderam (educador 8).

De acordo com 30% dos educadores, houve também a troca de informações sobre mordida, quedas etc.

A criança está naquela fase de mordedura... então, às vezes, a mãe, por não compreender este fato, vem aqui (educador 2).

Pra perguntar coisas do filho, alguma situação que o filho relatou em casa, ou que caiu (educador 9).

As respostas apontam para que o contato pessoal, as conversas, mesmo rápidas, eram formas mais comuns de interação, resolvendo problemas ou esclarecendo dúvidas de forma mais rápida. Apesar de que nem sempre os educadores possuíam disponibilidade para deixar a turma e conversar com o familiar, devido ao número de crianças que estavam sob sua responsabilidade. A reunião agendada pela creche constituía uma oportunidade para a conversa coletiva, e ao final, eram esclarecidas dúvidas ou tratados assuntos particulares.

Semelhante aos estudos de Bahia, Magalhães e Pontes (2011) e de Sarkis e Bhering (2009), o momento de recepção/despida foi o de maior contato entre famílias e educadores. Porém, este era o horário em que as famílias estavam saindo para o trabalho ou retornando para seus lares, o que fazia com que esse momento fosse breve e baseado na resolução de assuntos pontuais. Outro item que dificultava o contato era o fato de que alguns educadores trabalhavam no horário intermediário, não estando nem na entrada ou na saída das crianças e, conseqüentemente, do encontro com as famílias. Um terceiro item foi o uso de transporte escolar por algumas crianças.

Verificamos que, embora motivados também por situações de doença ou reclamações, na creche em estudo, os encontros entre educadores e famílias foram, em sua maior parte, formados por assuntos do cotidiano, discordando do estudo de Bahia, Magalhães e Pontes (2009), que identificaram majoritariamente temas sobre a insatisfação entre eles. Entre os temas que denominamos “do cotidiano”, estão os ligados aos desenvolvimento e à saúde da criança, tanto em casa quanto na creche. No estudo de Sarkis e Bhering (2009) os sujeitos não falavam sobre o desenvolvimento da criança.

5.3 Estratégias para o diálogo

O terceiro eixo verificou quais as estratégias utilizadas pela creche para promover o diálogo com as famílias. Cabe ressaltar que cada uma foi citada por mais de um educador/família.

- Famílias

As famílias (100%) identificaram as reuniões e eventos como dia das mães e dos avós, Natal e festa junina como situações que a creche utilizava para aproximá-las do seu cotidiano. Embora reconhecessem que a creche se esforçava para que as famílias participassem das atividades, afirmavam que, nem sempre, eles mesmos tinham disponibilidade para comparecer, pois trabalhavam fora de casa (motivo pelo qual muitas crianças estavam na creche)

A creche sempre estimula a gente a comparecer nas reuniões (...) Só que muitas mães trabalham, não têm como aparecer nas reuniões. (...) Tive várias vezes de não poder pegar meus filhos por causa do trabalho. Mas estar sempre presente, sempre que for chamado... sempre que tem reunião eu prefiro estar, pra estar ciente de tudo, pra saber o que está acontecendo. Sempre procuro me informar quando eu não estou, sempre com as outras mães, ou perguntando às diretoras mesmo (família 2).

É reunião, eventos, dia das mães, dos pais... eles sempre têm isso (família 3).

Fazendo trabalhinho pra creche, pra ajudar a enfeitar a creche... está sempre pedindo, sempre chamando a gente nas festas, pra participar, colaborar (família 6).

- Educadores

Os educadores, por sua vez, nomearam vários momentos ou instrumentos para a promoção do contato com as famílias. As reuniões de pais/responsáveis, marcadas pela Secretaria Municipal de Educação, eram oportunidades de esclarecimentos e troca de informações. Talvez por ser um encontro “oficial” do órgão gestor da creche, foram as mais mencionadas, por 85% dos educadores. Em segundo lugar vêm as datas comemorativas ou eventos, mencionados por 50%. Estes momentos, ao mesmo tempo que traziam as famílias para a creche, concorriam para uma parceria, compreendida como “ajuda”, pois pediam colaboração tanto na ajuda material e financeira, quanto com a elaboração de atividades realizadas pelas próprias famílias (confeção de murais e produção artesanal, por exemplo).

Além disso, a secretaria, as diretoras e os próprios educadores estavam à disposição para ouvir as famílias, especialmente na hora da entrada e da saída das crianças, estratégia

esta citada por 35% dos educadores. Foi citado também por alguns educadores (10%) que em casos específicos, era possível marcar uma reunião individual para tratar da situação de uma criança em particular. Igualmente na pesquisa de Bahia, Magalhães e Pontes (2011), os educadores promoviam o diálogo através de reuniões, eventos, nos momentos de chegada e despedida das crianças e em encontros individuais.

São realizadas reuniões abertas aos pais, pra tirar dúvidas, conversar sobre qualquer coisa. A secretaria fica à disposição... os educadores também, na entrada, na saída. Eles sempre chegam, conversam alguma dúvida pra tirar... a gente está sempre aberto (educador 1).

O contato que a gente tem com o pai ou com a mãe na maioria das vezes é esse contato da entrada e da saída. A gente faz reuniões, chama os pais pra participar, mas é muito difícil, eles alegam sempre que é devido ao trabalho, que eles não têm tempo pra estarem participando. Mas eu acho que a gente teria que ver alguma forma de ter um encontro, algum momento de ter mais encontro com os pais, porque eu acho que isso é muito importante (educador 7).

Encontramos outras estratégias que não foram mencionadas na literatura, mas que foram citadas por poucos educadores, como o telefone e a agenda. O telefone, por exemplo foi citado por apenas 1 educador. A agenda foi lembrada por apenas 20% dos educadores, conquanto seja um veículo de comunicação diário, que auxilia a aproximação, principalmente, dos pais que não têm oportunidade de estarem presentes na creche com frequência.

Através dos telefonemas, dos registros das agendas... Eu pessoalmente falo muito com eles, converso bastante. Tem as reuniões... eles mesmos pedem pra poder falar; eles marcam um horário que dê pra gente conversar (educador 4).

O que se fala muito aqui é que você tem que incluir, trazer os pais pra perto de você, mesmo aqueles que relutam por tempo, ou por descaso... mais por tempo, pela pressa, mesmo assim a gente tenta trazer aquele pai, aquela família sempre... nem que seja pela agenda (educador 8).

O processo de inserção desenvolvido na creche pesquisada foi citado por 30% dos educadores como uma estratégia que garantiu às famílias o conhecimento do trabalho da instituição e dos educadores, bem como destes sobre as crianças e suas famílias. Destinamos um eixo temático para tratar sobre o processo de inserção da creche, que será apresentado na seção 5.6.

Também no início do ano, na época do acolhimento, os pais estão mais presentes. (educador 15).

Sim, tem reuniões constantes. Até pela adaptação, os pais entram na sala... eles têm um contato direto com a gente. A creche procura ao máximo contar com a parceria

dos pais (educador 18).

Por fim, uma estratégia também não encontrada na literatura, mas descrita por 10% dos educadores foi a apresentação dos “trabalhinhos” das crianças e a conversa sobre a confecção dos mesmos. O objetivo era chamar a atenção dos familiares sobre as atividades diversificadas que as crianças faziam enquanto estavam na creche.

A estratégia é do incentivo ao diálogo. Às vezes o pai está com pressa “ah, pai, só 5 minutinhos”. Ou então: “não pode ser agora, pode ser na hora da saída? Tem como chegar 5 minutinhos mais cedo?” Nossa estratégia é chamar a atenção dos pais pra mostrar os trabalhinhos que as crianças estão fazendo. Falar pra eles do desenvolvimento, as coisas mínimas...” (educador 20).

Essas estratégias foram apontadas pelos educadores como aquelas que procuravam estabelecer uma boa relação com os pais, tendo em vista a criança como sujeito pertencente a um grupo social que possui vivências próprias que mereciam ser conhecidas e respeitadas. Da mesma forma, segundo os educadores, esse contato fez com que as famílias aumentassem a confiança nos educadores e no trabalho que desenvolviam.

As falas produzidas pelos educadores indicaram que promover o diálogo dependia também de algumas características pessoais. Essas características são: ser verdadeiro, simpático, compreender as angústias e dúvidas familiares, informar aos pais sobre os novos conhecimentos adquiridos pelas crianças. Além disso, se preocupavam em mostrar que, na creche, a criança realizava diversas atividades que promoviam seu desenvolvimento e aprendizagem

A gente é orientado a sempre manter um contato mais próximo. Afinal, as crianças dependem dessa boa relação dos pais com os educadores (...) de você ser educado (educador 8).

Eu procuro ter uma boa relação com os pais, sabe? De respeito, diálogo... pra que eles tenham confiança no nosso trabalho (educador 12).

Na pesquisa de Bahia, Magalhães e Pontes (2009) e Sarkis e Bhering (2009), o foco foi apenas o momento de entrada e saída das crianças, mas os dados acima indicam outros momentos de diálogo entre família e creche que podem ser analisados quanto a sua eficácia e viabilidade.

5.4 Dificuldades no diálogo

Verificamos no eixo temático anterior que as estratégias de promoção do diálogo eram variadas, contudo nem sempre elas alcançavam o objetivo esperado. Neste eixo, analisamos as dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa para a construção e manutenção do vínculo.

- Famílias

Para 66,7% das famílias, não existia dificuldade de modo geral. No entanto, uma família alegou que a dificuldade residia justamente no fato de trabalhar – motivo pelo qual a criança está na creche – e dispor de pouco tempo para participar das atividades da instituição

A creche sempre estimula a gente a comparecer nas reuniões. A (diretora) sempre falou isso pra gente saber, aparecer na creche. Só que muitas mães trabalham, não tem como aparecer nas reuniões. (família 2).

Outra mãe recorria ao filho, irmão da criança, para levar e buscá-la na creche, cabendo a este o contato com os educadores. Essa mãe, por não estar sempre na creche, acreditava que não possuía vínculo, que lhe assegurasse o livre acesso para conversar com o educador quando necessário

Eu já não tenho aquele vínculo: “ah, essa daqui é a tia da minha filha; eu conheço, vou saber chegar”. Não, eu não sei. Então eu tenho que pedir meu filho pra vim falar porque é o meu filho quem conhece mais (família 3).

O depoimento acima sugere o que ocorre no cotidiano da creche: a mãe não conversava porque não havia um vínculo cotidiano (apenas o irmão da criança) e porque não havia esse vínculo, não conversava com os educadores.

Embora essas duas dificuldades fossem citadas cada uma por uma família, eles podem indicar o que ocorria com outras famílias. A primeira, que diz respeito à falta de tempo, nos remete ao fato que a creche é um segmento opcional às famílias, recorrendo a ela quem não dispõe de outra pessoa para ficar com a criança. Desta forma, requisitar a presença de familiares na creche deve considerar os motivos que fizeram com que a família optasse pela creche como lugar onde deixar a criança. Já a segunda, sobre a presença da família, sugere que a creche, como instituição, está aberta ao reconhecimento de outros familiares como

competentes para fornecer informações sobre a criança, e não somente a mãe ou o pai, que tradicionalmente eram considerados os únicos responsáveis. Dessa forma, é preferível contar com um familiar (avó, irmão etc.) que possa fornecer as informações, que com um pai ou mãe que não tenha disponibilidade de estar na creche.

- Educadores

Os educadores, de um modo geral, relataram que não havia dificuldade para se aproximar das famílias: 65% disseram que “não” e 35%, que tinham dificuldades em alguns casos, mas que eram justificadas como situações comuns, que aconteciam costumeiramente nas relações entre pessoas. Dentre os fatores que impossibilitavam o diálogo, como vimos acima no eixo “Motivos para o diálogo”, temos: o horário intermediário de alguns professores (fazendo com que não vissem os pais na entrada ou na saída) e o uso de transporte escolar por algumas crianças.

Eu não tenho contato com os pais, porque sou intermediária. Não pego nem libero as crianças. Chego às 8 horas e saio às 4. Quando chego, elas já entraram e quando saio elas ainda ficam (educador 14).

Contato nós temos, diário, mas os pais que não vêm com frequência, as crianças vêm pelo transporte (...) a gente pede na agenda (educador 8).

Tem pais aqui, para te falar a verdade, que eu não conheço, que é o transporte que traz; e a gente nunca viu o pai ou a mãe de certas crianças (educador 7).

Os educadores relataram, como as famílias, que a falta de tempo era um fator que dificultava o diálogo, embora estivessem disponíveis para receber as famílias. O fato, porém, destas entregarem a criança aos educadores e sair logo em seguida, impedia uma palavra inicial sobre a criança, o que algumas vezes era compreendido como falta de tempo ou desinteresse. Esses dados concordam com as observações de Bahia, Pontes e Magalhães (2009), Sarkis e Bhering (2009)

O contato é bom, mas na hora da entrada, você está recebendo as crianças, eles estão apressados também. Mas sempre que é preciso conversar, a gente conversa (educador 15).

Porque é muito rápida a entrega, uma correria danada! (educador 14).

A saída rápida do familiar podia ter outro significado, como tentar evitar o choro da criança

Porque é mais ou menos assim: a gente cumprimenta, fala, porque na hora que as crianças estão chegando, até pra evitar que comecem a chorar e tudo o mais... então o relacionamento é muito rápido (educador 16).

Outra dificuldade residia na atitude mais ríspida de algumas famílias com relação aos educadores. Os educadores sugerem que essa situação pode ser superada, como foi descrito no eixo “Estratégias”, por uma atitude que procura aproximação através da franqueza, expondo a situação com a cautela necessária para que não aconteçam mal-entendidos

Eu acho que você não pode esconder os problemas. Claro que você tem que saber expor, tem que ter um certo equilíbrio, mas eu acho que você não deve esconder os problemas (...) Procurar sempre falar a coisa certa, a coisa realmente como está acontecendo, pra que ela possa também refletir junto com o problema (educador 2).

Até falavam com a gente com uma certa arrogância, mas a gente aos poucos vai cativando, eles vão vendo que os filhos deles gostam da gente... e isso vai quebrando, sabe? Esse gelo, essa barreira que existe entre a gente e os pais. No começo do ano, alguns pais que mostravam essa arrogância, assim, um ar de que a gente estava aqui para cuidar do filho dele como se nós fôssemos empregados... pelo contrário, agora no final do ano tratam a gente com maior carinho, maior atenção. A gente vai cativando os pais aos poucos e com paciência, com muita conversa (educador 7).

Tem alguns pais que, mais um e outro, que a gente tem que ter um cuidado maior pra falar, né? (educador 10).

A mesma postura de respeito e franqueza pelos educadores pode ser utilizada diante da desconfiança das famílias

A maioria absoluta não, mas tem um ou outro pai que às vezes vem com desconfiança (...) Uma criança cai, a gente relata na agenda(...) Aí, às vezes, a gente relata na agenda, embora explicado, assinado por nós, assinado pela direção, eles ainda vêm, querem saber, mas isso eu acho como uma coisa normal. Eu não sou mãe, mas se eu fosse eu também gostaria de saber (educador 8).

Porque com conversa, educação e respeito a gente consegue tudo (educador 20).

Muitas dificuldades no diálogo residiam na opinião negativa que alguns educadores possuíam sobre as famílias. Esses educadores achavam que o seu trabalho não estava sendo valorizado pelas famílias

(os pais entram em contato) geralmente pra reclamar (...) quando eles encontram alguma coisa, alguma troca de roupa, alguma coisa que eles não gostaram, alguma atitude e chama a gente pra saber o que aconteceu (...) É uma minoria que tem um reconhecimento do nosso trabalho. A gente vê que reconhece o que a gente está fazendo aqui, que a gente trabalha. A maioria não reconhece (educador 10).

Um sentimento de desvalorização. Os pais não tem comprometimento com os educadores, não valorizam os trabalhos dos educadores. Qualquer coisa está

reclamando... (...) Eles (os pais) não são sinceros, verdadeiros. Eles chegam sempre questionando, reclamando lá em cima (na direção) (educador 16).

Outra dificuldade residia na crença e opinião negativa sobre as diferentes estruturas e dinâmicas familiares

Sei lá, a gente não consegue conversar muito, porque tem muita família desestruturada... cada dia vem um pai, às vezes a mãe vai morar na casa da avó, aí vem a avó... imagino que também fica muita confusão na cabeça da criança (diário de bordo – fev 2010).

Ah, tem o responsável “oficial” que assinou lá na matrícula, mas... quem sabe da criança é outra pessoa, sabe? Uma bagunça! (diário de bordo – fev 2010).

Claro, a gente ajuda muito as famílias, né? A mãe cada dia tá com um, aí mora com o cara, depois vai embora. Nesse meio fica a criança que fica sem uma rotina. A bagunça que eles arrumam na casa deles a gente arruma aqui (diário de bordo – fev 2010).

Estes dados concordam com a pesquisa de Bahia, Magalhães e Pontes (2011) quando afirmam que a opinião negativa dos professores influencia na maneira de se relacionarem com as famílias.

5.5 Negociações

Entendemos por negociações as trocas e concessões que envolvem os adultos quando apresentam seus valores, ideias e atitudes com o objetivo de influenciar o outro, no tocante a aspectos que envolvem a criança. É neste eixo que surgiram os conflitos para conciliar o atendimento coletivo fornecido pela creche e o desejo das famílias por um olhar individualizado.

- Famílias

Entre as famílias, 16,7% responderam que seguem a orientação dos educadores quanto à alimentação (sugestão de alimentos e rotina)

Sim, foi isso que me ajudou bastante na parte da alimentação dela. Ela não comia nada. Depois que eles começaram a botar rotina pra ela, pediram pra ir acompanhando a mesma rotina da creche e nos horários de almoço, lanche e janta, ela foi melhorando muito mais (família 6).

- 16,7% quando os educadores sugerem que a criança deveria estar em casa porque estava resfriada

Às vezes eles falam que está tossindo muito na hora, que está dormindo, nariz escorrendo o tempo todo (família 5).

- 33,3% sobre o momento do desfralde

Pra ele aprender a ir no vaso sozinho, pra sair da fralda, porque ele já estava com dois anos. Então já tinha desfraldado, já ia começar no berçário pra poder desfraldar. Eu comecei a ensinar, comecei o cotidiano da creche. Do mesmo jeito que elas fazem aqui (família 2).

- 33,3% segue a orientação sobre tornar o filho mais independente

Colocar um tênis sozinho, a gente vai ajudar e eles não deixam. Isso tudo eles aprenderam na creche. (...) sempre que elas passam (uma orientação) ou falam a gente procura seguir (família 1).

- Educadores

A maioria dos educadores (85%) afirmou que segue as orientações vindas das famílias, especialmente quando se trata de medicamentos e procedimentos relativos à saúde (35%)

Por exemplo, se pedir “olha, meu filho está com um problema de bronquite”, alguma coisa, “tem que dar banho gelado”, nós respeitamos, o que for dentro do possível nós tentamos seguir (...) Algumas coisas são impossíveis, que não tem como mesmo, e que até não vai afetar seu desenvolvimento. Mas quando é coisa que vai ajudar a criança, aí normalmente nós acolhemos” (educador 2).

e de alimentação, no que diz respeito a alimentos restritos por alergia à lactose e/ou corantes (20%)

Tem uns que tem, na parte alimentar, tem alergia a lactose, então a gente procura sempre verificar, depois que chega o leite deles (educador 1).

Os educadores, de um modo geral, mostraram-se disponíveis a aceitar a orientação das famílias quando entendiam que não atrapalharia seu trabalho e/ou favoreceria o bem-estar da

criança. A palavra final, de acordo com os depoimentos, é sempre do educador.

Somente dois educadores afirmaram que não estariam dispostos a seguir qualquer orientação dada pelas famílias

Não, porque tem coisas que são sem noção, que às vezes os pais ensinam em casa que aqui não tem como deixar fazer (educador 3).

Impossível, porque eles pedem coisas impossíveis. Um exemplo: tinha uma mãe que ela queria que a criança chegasse com o uniforme. Ela queria que assim que ela chegasse, tirasse o uniforme, ou seja, pra quê que veio com o uniforme se ela quer que tire? Aí, depois na hora do banho quer que bota outra roupa e na hora de ir embora, botasse o uniforme pra ela ir embora com o uniforme. Aí falei pra ela: “isso é inviável” (educador 13).

No material produzido com os educadores, encontramos a crítica feita aos pais que desejavam um atendimento individualizado para seus filhos, através de pedidos considerados incompatíveis com a dinâmica coletiva do cotidiano da creche

Ah, tem pai que exagera! Tem pai, por exemplo, que manda na mochila xampu, condicionador... infelizmente a gente não pode agir assim, como se fosse o filho dele o único que a gente vai cuidar. Não dá pra fazer um mimo maior que o pai exige pro filho (educador 18).

Quando possível, sim. Por exemplo, tem pais que já falaram... coisas absurdas: “Ah, se você não fizer a vontade dele, ele chora e se joga no chão”, então tem que fazer? Aí eu falo que nossa proposta educacional não é essa. Eu vou fazer a vontade dele, sim, quando for possível, quando for pro benefício dele. Quando for uma vontade que não é pra aquela hora, que não deve ser, ele tem que me respeitar. E se ele vai se jogar no chão... espero que isso não aconteça porque não vou resolver isso dessa forma. Mas outras coisas, tipo remédio, passar repelente de mosquito...(educador 20).

no período de inserção ou em situações de doença é feita uma concessão

Em algumas coisas sim. Os pais, às vezes, vêm com uma visão de que o filho, o tratamento dele tem que ser diferenciado. Mas a gente que trabalha numa instituição, ainda mais que é pública e no coletivo, nós já temos uma rotina para ser seguida. Às vezes ele vem com tipo assim: ah, meu filho só dorme se for com travesseiro ou com aquilo. Quando é um período de adaptação, a gente até ajuda nisso, mas depois a gente tira, porque ele tem que seguir aquela rotina. “Ah, meu filho só toma banho se for assim, ou é um horário pra comer e aqui a gente tem um horário pra comer, pra tudo. Então tem coisas que a gente não pode atender os pais, entendeu? (educador 5).

Não. Porque tem pais que têm exigências absurdas. Por exemplo: só pode passar “hipoglós”, mas se acabar o “hipoglós”, a gente vai passar outra pomada, a não ser que a criança tenha uma alergia muito grande e a gente não usa. Exigências muito particulares, tipo “babá” não tem como. Mas na medida do possível, sim. Ah, “não dá água gelada pra ele porque está com dor de garganta”, a gente obedece. É um meio termo, quando a gente dá pra fazer, a gente faz. Por exemplo, não bota meu filho pra dormir no ventilador que ela tá gripado. Tá calor, a gente vai colocar longe

do ventilador afastado do outros, mas não vamos desligar o ventilador porque é uma instituição coletiva, não tem como (educador 19).

Encontramos crítica por parte dos educadores ao fato de as famílias, quando se dirigiam a eles, estarem mais preocupadas com os cuidados primários (banho, sono, alimentação), e não com as atividades dirigidas que são realizadas com as crianças. Verificamos que essas críticas vieram de 25% dos educadores que compõe o grupo do Berçário. Como vimos no Capítulo 4, ao analisar a “Ficha de acompanhamento e observação do período de inserção”, é comum esse tipo de preocupação das famílias, quando suas crianças estão na faixa etária correspondente ao grupo de Berçário (0-24 meses). A valorização dos cuidados primários pelas mães encontra respaldo na pesquisa de Borba et al. (2009).

Eles acham que a gente está aqui para... “ah, meu filho, deixei um casaco dentro da minha mochila, quero que o meu filho saia de casaco ou com certa roupa”, “botei um remédio, eu quero que dê o remédio pro meu filho”. O que eu percebo é que eles não estão preocupados com a parte do educar: “ah, qual foi o trabalho?”. Eles não fazem isso. “O que meu filho fez hoje? Qual foi a atividade que o meu filho fez hoje?”. Eles não perguntam isso, eles perguntam: “o meu filho comeu bem?” Sabe? “Ele tomou banho? Ele fez xixi, Ele fez cocô?” Eles não ficam preocupados com nada do educar da criança (educador 7).

A pesquisa realizada por Maranhão e Sarti (2007, 2008) indicou que parte dos denominados “conflitos” da relação família-creche se situavam nas práticas sobre o cuidado à criança que eram valorizadas pelos educadores, mas que não eram partilhadas pelas famílias. Para as autoras, tal fato ocorria porque famílias e educadores eram de estrato econômico e social diferentes, tornando-se compreensível que as famílias quisessem resguardar sua identidade social e cultural. Na creche da nossa pesquisa, educadores e familiares pertenciam a níveis sociais próximos, apenas em alguns casos eram diferentes.

Acreditamos que muitos dos conflitos eram de outra ordem: os educadores reivindicavam o reconhecimento profissional. Eles mostravam-se receptivos às solicitações das famílias, mas não aceitavam ter as suas funções confundidas com as das famílias. Os dados de nossa pesquisa encontram respaldo nos de Santos, Leitão e Santos (2011) quando afirmam que os educadores não desejavam atuar como “representantes dos cuidados maternos”, pois consideravam suas funções diferentes da mãe ou de qualquer outro familiar.

Outra diferença no tocante à pesquisa de Maranhão e Sarti (2007, 2008) é que a crítica dos educadores sobre as famílias repousava nos aspectos ligados à alimentação e higiene, na falta de confiança e na disputa imaginária pelo amor da criança. Ao passo que, na nossa investigação, os educadores não se sentiam reconhecidos como profissionais

responsáveis por atividades ligadas à construção do conhecimento de mundo pela criança e a práticas de cuidado.

5.6 Inserção

Neste eixo, traçamos uma análise entre o momento em que a criança entrava na creche e saída da mesma instituição. A inserção representa um processo que objetiva fazer com que a criança se aproprie desse espaço como seu, sentindo-se acolhida no ambiente da creche, ao mesmo tempo em que as famílias são também acolhidas. Dessa forma, a proposta é que a creche e seus educadores se preparem para receber uma nova criança e seus familiares. Essa proposta pretende romper com a perspectiva de que apenas a criança deve se “adaptar” a um ambiente completamente novo para ela.

Em 2009, as crianças e suas famílias começaram a frequentar a creche. Nos primeiros dias do processo de inserção, famílias e educadores foram convidados a preencher a “Ficha de acompanhamento e observação do período de inserção” (descrito no item 3.6.1). A análise dessa ficha demonstrou que as famílias estavam mais preocupadas com os aspectos dos cuidados primários (alimentação, sono), em detrimento do relacionamento da criança com outras crianças e novos adultos. O inverso ocorreu com os educadores, que destacaram a participação da criança nas atividades promovidas por eles.

- Famílias

Já no final de 2011, os comentários das famílias sobre as lembranças que tinham do período de inserção destacaram alguns aspectos negativos. Para 50% das famílias, a inserção foi um processo demorado demais

Foi bem. Tanto dos educadores que me ajudaram muito. Me ajudaram e muito! Bem, não tem muita coisa não, só essa que durou três meses. Só essa dos três meses que foi demais! (família 3).

Para 16,7%, esse período gerou angústia, o que concorda com os dados da pesquisa de Vasconcellos et al. (2011) sobre o momento de entrada na creche. Não houve, todavia, maiores problemas, pois a criança logo se sentiu bem no novo ambiente

Angustiante, de ter de ir embora e deixar a criança chorando e o coração na mão... foi assim. Mas assim, aos pouquinhos, a gente foi se acostumando, né? No começo é um pouco difícil, meio complicado, mas a gente começou a sentir que eles estavam se entrosando, gostando, né? (família 1)

Para 33,3%, a criança ficou bem no início do processo, mas esse tempo destinado a ficar com a criança na inserção prejudicou o trabalho

Ah, pra mim não foi tão ruim. O começo da inserção sempre é um pouco ruim porque atrapalha um pouco o cotidiano da gente trabalhar e tudo. Mas, assim, não é tão assim porque eles sempre se adaptam rápido, né? Depois das férias então é mais rápido ainda e no começo o dele foi muito rápido, apesar dele ter ficado várias vezes doente, mas ele não chora tanto. (família 2)

- Educadores

Para 50% dos educadores, o processo de inserção constituiu uma das estratégias para aproximar as famílias da creche. Os educadores puderam conhecer as particularidades, crenças e valores de cada família. Por outro lado, as famílias puderam conhecer o trabalho dos educadores, quais sejam: atividades, planejamento, rotina e práticas de cuidado direcionados às crianças. Além disso, com as famílias juntas, existia a possibilidade de construção de laços de amizade entre elas, favorecendo a partilha de angústias e informações, proporcionando também melhor interação entre as crianças

A minha comunicação com só pais se dá tanto pela agenda, como também de forma presencial. Tem uma parcela de pais que trabalham e alguns vem com transporte. Esses sim a gente faz contato em reuniões e na agenda, mas 60% dos pais trazem seus filhos, trazem e buscam. Os pais, avós, uns 16 a gente conhece a família inteira. E também teve o período de adaptação inicial, foi quando, umas duas ou três semanas ou mais... os pais ficaram muito tempo em sala com a gente, fazendo as atividades com a gente, participando do nosso trabalho (educador 8).

(a relação família e creche) representa algo importante, porque é na maioria das vezes nós não conhecemos a criança... como ela é em casa, como ela se comporta... então eu acho que isso é importante pra poder conhecer um pouco a criança, principalmente nessa fase de adaptação (educador 2).

O papel dos pais é importantíssimo, não tem como lidar com as crianças, cuidar das crianças, saber mais das crianças se a gente não tiver os pais por perto (...) No período de adaptação, então, foi importantíssimo. Nós fizemos brincadeiras com eles, eles participaram, eles nos ajudavam a dar banho. Nós botamos pequenos grupos, né? Então os pais vinham. Os pais ficavam amigos de outros pais, que é mais fácil até pras crianças mesmo. Eles enturmavam as crianças, eles nos ajudavam nisso (educador 7).

Os educadores também apresentaram alguns pontos negativos sobre o processo de inserção. Alguns deles consideravam o processo bastante demorado. Os muitos dias de

permanência dos pais com as crianças significou algo que atrapalhava a dinâmica de seu próprio trabalho, gerando sentimentos persecutórios, sugerindo estarem sob fiscalização

Só no começo, quando tem a entrada das crianças aqui e os pais tem de ficar na sala com a gente até a criança se acostumar. Na inserção das crianças. De um certo modo é bom, mas de outro não é. É bom porque os pais ficam, mas por um período muito longo e isso atrapalha nosso serviço, ficam vigiando muito a gente. Por outro lado é bom porque a gente vai conhecendo até como os pais tratam os próprios filhos (educador 14).

Quando o educador se colocava no lugar dos pais, valorizava o trabalho de inserção como um processo que levava ao conhecimento mútuo, identificando-se com algumas posturas tomadas pelas famílias

Eu acho muito importante (relação família-creche) sabe? Porque os pais têm confiança no nosso trabalho e se fosse aquela coisa de os pais colocar os filhos aqui e tchau, entendeu? E assim, ao meu ver, eu também acho que não iria... eu não teria confiança de deixar meu filho com uma pessoa que eu não conheço, que eu não tenho o mínimo de diálogo possível (educador 12).

Tem pai que é mais aberto, consegue falar. A gente procura saber o nome dos pais... tem pais que você tem maior contato, você sabe o nome. Tem pai que vem tão rápido que você não consegue nem criar esse laço (...) Só em caso de adaptação os pais perguntam, muitos entram, mas é um direito que eles têm de ficar aqui dentro, acompanhando a adaptação das crianças. Depois eles vão criando confiança, aí não se preocupam muito de ficar entrando, olhando (educador 15).

A pesquisa de Santos, Leitão e Santos (2011) descreveu que a atitude empática dos educadores para com as mães se tornava fundamental no momento em que a criança começa a frequentar a creche.

5.6.1 O bonequinho de pano como estratégia de promoção de diálogo

O objetivo do bonequinho de pano foi torná-lo uma estratégia para promoção do diálogo durante o tempo em que as crianças estivessem na creche. Ao perguntamos sobre as estratégias para o diálogo, o bonequinho não foi mencionado espontaneamente por educadores e famílias. Mas ao fazermos perguntas específicas sobre ele nas entrevistas, foi citado tanto pelos educadores quanto pelas famílias como algo que facilitou a inserção das crianças.

No segundo semestre, um questionário foi apresentado às famílias, material analisado

no Capítulo anterior. As crianças brincavam com o bonequinho em casa e na turma onde foi explicado o objetivo desse boneco, sendo que 25% traziam para a creche a cada dia, gerando oportunidade para a troca de informações sobre a criança. As famílias afirmaram que a conversa sobre o bonequinho foi mais frequente no início do ano e que, com o decorrer do tempo, foi diminuindo. Acreditamos que a alta frequência de diálogo no início do ano se devesse à novidade que esse brinquedo representou para os sujeitos, mas que foi deixando de ser relevante à medida que a creche não era mais novidade. Mesmo assim, os bonecos, quando assumidos como instrumento de interação pelos educadores que motivaram as famílias das crianças a observá-los, favoreceram a relação mais contínua entre educadores e famílias.

Ao final de 2011, as famílias descreveram as vantagens que encontraram ao ter o bonequinho como brinquedo de seus filhos.

Meu filho ficava muito feliz quando tinha que ir pra creche. Pegava o bonequinho e vinha todo feliz (diário de bordo – nov/2011)

O meu filho dormia com o boneco, arrumava pra vir pra creche. Foi muito bom. Ele nem chorava. Dava tchau pra mim e tudo! (idem).

Eu gostei bastante dessa experiência. Ajudou à beça (idem).

Ele dizia que ia levar ele na creche, dava a mãozinha e saía andando (idem).

As primeiras análises apontaram que o boneco de pano artesanal entregue às crianças era um instrumento que operacionalizava o diálogo entre famílias e educadores. Para tanto, o interesse dos educadores direcionado às famílias das crianças, bem como a motivação em querer dialogar com eles se mostraram fatores determinantes à presença do bonequinho. Acreditamos que oferecer um brinquedo às crianças poderia atrair a simpatia das famílias, mas por si só não garantia um diálogo mais frequente; o que ficou comprovado nas respostas das famílias que não levavam o bonequinho para a creche, que faziam parte da turma onde os educadores não explicaram o objetivo desse brinquedo.

5.7 Desenvolvimento

Este eixo diz respeito à contribuição da creche no desenvolvimento da criança, de acordo com a perspectiva das famílias. Sendo assim, foram consideradas apenas as respostas

dos familiares. Contemplamos as respostas vindas dos três anos da pesquisa, pois esse tema esteve presente em todos instrumento de investigação. Nesse eixo reagrupamos as respostas dos questionários que diziam respeito a aspectos do desenvolvimento da criança.

Sarkis e Bhering (2009) sinalizaram a importância de investir em questões sobre o desenvolvimento da criança quando se almeja conversar com as famílias. A inclusão dessa temática nas entrevistas com as famílias procurou atender a esta demanda. Concordamos com as mesmas autoras quando afirmaram que a creche, por fazer parte do cotidiano de inúmeras crianças, deve ser incluída nas pesquisas sobre desenvolvimento humano, como um dos contextos onde ocorre esse desenvolvimento. O que era privativo das família passou a ser partilhado com outros adultos, no caso, os educadores.

As famílias afirmaram em 2009, ou seja, no momento em que seus filhos começavam a frequentar a creche, que esta era importante para educar e desenvolver a criança (42,9%), sendo que 21,4% das famílias acentuaram a contribuição da creche na promoção da independência e também 21,4%, da socialização. Foi citado também que a creche colaborava em fazer a criança mais obediente (7,1%).

A independência e a socialização foram os aspectos do desenvolvimento que mais chamaram a atenção das famílias quando destacaram a colaboração e as vantagens da creche no desenvolvimento da criança, totalizando 42,1% das respostas. Os outros aspectos citados foram a fala (15,8%), a conquista do engatinhar e andar com auxílio (5,3%), estabelecer uma rotina (5,3%), aprender a dividir (5,3%). No entanto, a suscetibilidade à inúmeras doenças e a agitação da criança foram citadas como desvantagens de estar na creche (25%).

Ao final do 2º ano na creche (2010), as famílias afirmaram que desde que entrou na instituição, a criança passou a se alimentar melhor (33,4%), a dormir mais (9,5%), ficou mais esperta (9,5%), mais carinhosa (4,8%). O desenvolvimento da criança foi mais destacado na fala (21,9%), na socialização (14,6%), na aprendizagem (7,3%), na independência, obediência, cantar, entender o que o adulto fala (4,8% cada). Dentre as vantagens da creche, mais uma vez foram as mais citadas: a socialização (17,7%), a fala (12,7%) e a independência (3,8%), mas também a alimentação (8,9%).

Em 2011, no 3º ano na creche, as famílias identificaram as contribuições da creche e dos educadores principalmente na independência (50%), na socialização (25%) e na fala (16,7%), o que ocorreu nos anos anteriores. Ou seja, nos três anos, as famílias identificaram a independência, a socialização e o descobrimento da fala como áreas ganharam impulso com a entrada da criança na creche.

A perspectiva teórica que adotamos indicou que ter vivências em diferentes contextos

contribui para aquisições e experiências ricas e novas. Ainda que não possamos mensurar o que foi unicamente contribuição da creche, acreditamos que a instituição proporcionou oportunidades qualitativamente diferenciadas, pois foram partilhadas com outras crianças e adultos.

5.8 Rede de apoio

O último eixo foi investigado somente com as famílias, sobre a concepção de creche como parte de uma rede de apoio para elas. Pensar a creche enquanto parte de uma rede de apoio dialoga com uma visão mais tradicional sobre essa instituição, como uma alternativa à impossibilidade de ficar com a criança em casa ou com parentes/amigos próximos. Da mesma forma, pode atuar como auxílio às vicissitudes a que se submetem as famílias em seu contexto socioeconômico e cultural (DESSEN; POLONIA, 2007). Conforme Vanderlinde et al. (2009) apontaram, porém, os parentes próximos formam o principal suporte para famílias com crianças até três anos de idade.

Em 2009, as famílias relataram que, a princípio, o que as motivaram a colocar o filho na creche foi o fato de o principal cuidador (na maioria dos casos, a mãe) trabalhar fora de casa e porque não havia outra pessoa para ficar com a criança. A opção pela creche residia em considerá-la um lugar seguro para deixar seus filhos, proporcionando tranquilidade para trabalhar, concordando com os dados da pesquisa de Madlum e Silva (2011). Embora o principal fator para colocar o filho na creche fosse o fato de trabalhar, ao final do 1º ano de creche, 61,5% responderam que colocariam o filho mesmo se o familiar não trabalhasse, pois verificaram as vantagens da instituição na promoção do desenvolvimento da criança.

Em 2010, aproximadamente 50% das famílias relataram ter confiança no trabalho da creche, ou seja, ao final de quase dois anos, muitas famílias puderam sinalizar a vantagem da creche como rede de apoio para a educação de seus filhos.

A creche também apresentou desvantagens. Em 2009, para 12,5% dos familiares, seu filho se tornou mais agitado e para 12,5%, a criança ficou mais suscetível a doenças. As demais não citaram desvantagens. Em 2010, as desvantagens residiam no fato de a criança ter mais contato com os educadores que com a mãe (7,4%), no fato de a criança ter ficado tímida, não ter contato com outras crianças, quando a creche não funcionava, e quando faltava água e/ou luz (3,7% cada). Neste ano foi citada uma desvantagem que era positiva, porque fazia um

elogio à creche: para 14,8%, a desvantagem era a criança ter de sair da creche para uma escola no ano seguinte. E para 73% das famílias, a creche não apresentava desvantagem. Em 2011, as famílias que participaram da pesquisa foram convidadas a realizar um retrospecto do tempo que seus filhos ficaram na instituição e afirmaram as vantagens de terem a creche como opção de cuidado

Foi melhor que deixar em casa com alguém tomando conta. A gente nunca sabe o que pode acontecer em casa... eles dois sozinhos... (diário de bordo – nov 2011)

Meu filho desenvolveu muito mais aqui. (diário de bordo – nov 2011)

Acho que estar com outras crianças é muito melhor, interage mais, aprende mais. (diário de bordo – nov 2011)

A pesquisa de Carvalho, Franco e Fialho (2011) apresentou inúmeros fatores que faziam com que as famílias optassem pela creche como forma de cuidado alternativo. As avós costumavam ser um apoio no cuidado das crianças. A ausência dos avós na mesma casa ou ao menos na mesma cidade tem sido um dos fatores que faziam as famílias recorrerem à creche. Na nossa pesquisa, muitos avós e tios compartilhavam o cuidado das crianças, mas foram apresentadas justificativas para que a preferência fosse a creche

Ah, hoje em dia as avós não têm tempo, todo mundo trabalha... (diário de bordo – nov 2011)

Eu prefiro colocar na creche; minha mãe e minha sogra já estão cansadas, não têm muita paciência com criança mais não! (diário de bordo – nov 2011)

Para as famílias monoparentais, a creche pode ser um suporte no cuidado e educação de seus filhos. A pesquisa de Piccinini et al. (2007) demonstrou que as mães solteiras sofriam grande estresse porque supriam, sozinhas, as demandas do filho, o que provocava um impacto negativo na díade mãe-bebê. Os autores sugeriram que os profissionais de saúde deveriam oferecer apoio social e emocional. Acreditamos que esse tipo de apoio pode ser (e já vem sendo) dado pelos profissionais de educação, por meio da creche.

A pesquisa de Almeida e Moreira (2011), cujo tema foi a creche como rede de apoio, indicou que as vantagens sinalizadas pelos sujeitos da pesquisa concordam com as respostas dadas pelos nossos, quais sejam: a educação formal, o favorecimento da socialização, a ajuda no crescimento e no desenvolvimento da criança e o apoio às mães que trabalham. Já sobre as desvantagens, foram apresentadas duas: o fato de as crianças estarem mais suscetíveis a doenças contagiosas, concordando com os nossos sujeitos e, a convivência com crianças com

orientação diferente, o que não foi encontrado na nossa pesquisa.

5.9 Considerações sobre a análise

A organização dos dados em eixos temáticos nos permitiu ter visibilidade sobre um volume extenso do material que foi produzido com os instrumentos selecionados e os sujeitos da pesquisa. Esta organização nos fez optar por linhas de investigação deixando de fora outras possibilidades de análise. A nossa escolha residiu nas lacunas indicadas pelas pesquisas já realizadas e nesta tese analisadas (Capítulo 2) e por questões motivadas pelos encontros com os educadores e famílias, sujeitos desta investigação.

A análise demonstrou que as famílias desejavam uma creche que abrisse espaço para serem ouvidas e que seus filhos fossem bem tratados. Para eles a creche deveria ser acolhedora de modo que a criança quisesse ficar nela, especialmente se começasse a frequentá-la ainda bebê (provavelmente porque ainda não pode verbalizar seus sentimentos e insatisfações). Os educadores, em sua maioria, se mostraram acolhedores para receberem os anseios e dúvidas das famílias. Contudo, esse acolhimento era “esfriado” quando não se sentiam como profissionais que possuíam uma boa parcela de contribuição na educação da criança. Eles se incomodavam quando eram vistos apenas como substitutos da família, cuidando da criança na sua ausência. Isso apareceu na queixa de educadores sobre as famílias que não valorizavam o trabalho “pedagógico”.

Os educadores afirmaram que, com relação aos cuidados e educação da criança, possuíam uma função diferente da exercida pela família. As funções eram diferentes, mas deveria haver uma continuidade do que acontecia na creche e na casa das próprias crianças. Essa importância conferida à continuação sugere que as funções são, na verdade, bem próximas. O que os levavam a querer direcionar o que a família deveria fazer para continuar a rotina estabelecida pela creche.

Muitos educadores se queixaram da ausência da família em atividades e reuniões promovidas pelas creches. As famílias participantes da pesquisa reconheceram o esforço dos educadores para que estivessem mais presentes na instituição, mas nem sempre tinham disponibilidade para tal, pois trabalhavam no horário de funcionamento da creche. Colocar o filho na creche pode ser a única opção para as famílias, especialmente para aquelas que trabalham fora de casa e que não contam com outra pessoa para ficar com a criança. Vemos,

então, um paradoxo na exigência de comparecer na creche justamente quem precisa contar com ela, porque trabalha fora de casa e não tem como ficar com seu filho.

Os educadores demonstraram que os vínculos com as famílias foram concretizados de diferentes formas: em reuniões, festividades, mas também através da agenda, telefone e da conversa sobre os “trabalhinhos” das crianças. As conversas realizadas pessoalmente faziam com que as famílias se sentissem mais seguras, mas através do telefone também era possível esclarecer as dúvidas e trocar informações de modo mais imediato. Outra estratégia citada foi o modo como foi conduzida a inserção das crianças em 2009, quando as famílias puderam ficar algumas horas partilhando atividades com os educadores, conversando e trocando informações sobre a criança.

No processo de inserção, o vínculo construído entre o educador e a criança deve ser um dos objetivos que a serem logo alcançados. Este vínculo, porém, passa pelas crenças e valores que o educador constrói sobre a família da criança, mas também pela família que chega na instituição carregada de ideia preconcebidas sobre a creche e seus educadores. O vínculo educador-criança é também atravessado pelo modo como foi realizada a separação mãe-filho. Uma mãe segura confere tranquilidade a esse processo, transmitindo confiança para o filho se vincular ao educador.

A “empatia” entre educador e famílias foi um dos fatores que contribuíram para dar as bases de construção de um vínculo. Os dados nos indicaram que quando o educador se colocava no lugar dos pais, valorizava a inserção como um processo que levava ao conhecimento mútuo. A empatia fazia com que o educador se identificasse com as famílias, compreendendo atitudes com relação aos filhos e/ou aos próprios educadores que a princípio geravam estranhamento, insatisfação ou antipatia. Dessa forma, educadores e familiares podem respeitar e compreender as angústias e medos que ocorrem no processo de transição casa-creche.

O objetivo inicial dos bonequinhos era a criação de um diálogo entre família e creche, porém foi mais lembrado pelas famílias como objeto que auxiliou a inserção das crianças. Cabe ressaltar que o boneco de pano era um artefato cultural, que foi tomado como brinquedo, inserindo a criança em experiências lúdicas específicas de cada uma e/ou do seu grupo. Nosso objetivo inicial foi atingido em parte, mas o boneco, apropriado de diferentes maneiras, acabou auxiliando no processo de inserção, fazendo com que as crianças projetassem no bonequinho suas experiências e angústias por estarem num ambiente novo, convivendo com pessoas com histórias diferentes. Função essa esperada pelo objeto transicional de Winnicott (1975/2000).

Os educadores relataram que não havia muitas dificuldades para dialogar com as famílias, mas as que surgiram nos chamaram a atenção, pois diziam respeito a crenças baseadas em preconceitos sobre as dinâmicas familiares. A creche pesquisada se mostrou aberta para incluir os familiares em suas atividades e estes se sentiam acolhidos, mas os julgamentos sobre as famílias foram um fator que pôs em xeque o trabalho promovido pela instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação foi verificar o diálogo família-creche, no tocante a alguns aspectos que compõem essa relação e que foram apresentados nos eixos temáticos (expectativas, dificuldades, negociações, inserção, rede de apoio, etc.) do capítulo 5. Os eixos foram definidos a partir do levantamento bibliográfico sobre o tema (capítulos 1 e 2) e a partir das discussões ocorridas nos encontros de formação com os educadores da creche (sujeitos da pesquisa).

Os dados produzidos indicaram que famílias e educadores participantes da pesquisa procuravam produzir diálogos, porém usavam estratégias diferentes. No início do processo de inserção das crianças e famílias à creche, existia desconfiança de ambas as partes: para as famílias isto ocorria, provavelmente, por ser a primeira experiência de partilha de cuidado com pessoas desconhecidas e por ser um ambiente novo de convívio; para os educadores, por terem de conviver com famílias diferentes, mas também por estarem lidando, naquela época, com um método diferente de inserção⁸⁸, que incluía a presença de algum familiar da criança em seus primeiros dias na creche.

O referencial teórico escolhido sobre "família" demonstrou que essa instituição é múltipla, pois os sujeitos que a compõe vivenciam transformações em seus próprios modos de vida e em seus contextos mais amplos. As famílias se organizam internamente de acordo com suas expectativas e valores, que as levam a formar diferentes configurações ao mesmo tempo que são influenciadas por muitos fatores externos que alteram sua dinâmica (tecnologias, mercado de trabalho etc.). Em toda família a relação entre seus membros é sempre tensionada, resultando em desempenho rígido de papéis ou em negociação, dependendo das respostas necessárias às demandas que se apresentam. Na contemporaneidade, nos contextos ocidentais e urbanos, as famílias tendem a colocar em destaque as crianças, levando os demais membros a se organizarem de acordo com as exigências do cuidado dedicado a elas. A construção de um diálogo com os educadores passa pelo reconhecimento das diferenças de crenças e vivências das famílias das crianças e as suas próprias.

No referencial teórico sobre "família-creche", verificamos que muitas pesquisas optavam por ficar pouco tempo na instituição; a maioria, entre alguns meses a um ano. Apenas um estudo se propôs a investigar por um tempo maior a dinâmica da relação das famílias com os educadores (BHERING, 2009). Realizamos um Estudo de Caso longitudinal,

⁸⁸Descrita no terceiro capítulo. A entrada das crianças na creche seguia outro modelo.

com dados qualitativos e quantitativos, a partir do acompanhamento realizado por três anos de convivência entre os familiares e os educadores, de um grupo que iniciou com 43 crianças (2009) e terminou com 18 (2011). Esse tempo produziu um extenso material que deu visibilidade à construção desses vínculos, além das expectativas e crenças de ambos (educadores e familiares), durante todo o período de permanência das crianças na creche.

Os resultados apontaram para uma prática comum a vários educadores: a de orientar as famílias, com a intenção de indicar-lhes o que fazer em casa e, assim, dar continuidade ao que era feito na creche, nomeadamente as rotinas de alimentação e modos de educar. Por um lado, acreditamos que a proposta era de a criança não sofrer com práticas diferentes nos dois ambientes (a casa e a creche), o que apaziguaria a ansiedade frente ao desconhecido. Por outro, não estavam sendo valorizadas as diferentes experiências vividas pelas crianças nos dois ambientes. É ilusória a tentativa de ver a criança como incapaz de lidar com essas diferenças, pois mesmo que tentem manter o mesmo discurso, educadores e famílias, casa e creche são ambientes diferentes, sujeitos a contradições e transformações constantes que ocorrem neles mesmos (pessoas e ambientes) e nas interações com a criança.

Enquanto as famílias aceitavam as orientações dos educadores, muitos deles discordavam das práticas familiares. Por princípio, na creche, o que fundamentava o trabalho dos profissionais era o conhecimento formal sobre o cuidado à criança. Em razão disso, os conhecimentos vindos das famílias não eram reconhecidos por, supostamente, serem baseados no senso comum. No entanto, o profissional poderia acolher os conhecimentos vindos das famílias, pois são legítimas formas de saber, já que orientam as práticas familiares (MARANHÃO; SARTI, 2007). Estudos e/ou formações sobre práticas comuns ou díspares a esses sujeitos poderiam auxiliar no diálogo entre eles.

A pesquisa utilizou vários instrumentos, incluindo alguns questionários produzidos pela própria creche em estudo. Tais instrumentos solicitavam às famílias que avaliassem o trabalho promovido pelos educadores. Acreditamos que os instrumentos produzidos pela própria instituição levaram a uma avaliação mais favorável dos pais sobre ela⁸⁹. Mas utilizar esses instrumentos, significou respeitar a produção da creche, que elaborou formas próprias de coleta de dados junto às famílias. Muitas pesquisas tendem a adentrar nos espaços de investigação (tais com creche ou escola), utilizando instrumentos criados pela pesquisa, sem reconhecer que a instituição já dispõe de material compatível para suas análises. Mesmo que favoreça uma visão mais positiva da creche, eles não foram os únicos instrumentos utilizados

⁸⁹ Muitos pais achavam que se fizessem críticas ou uma avaliação negativa da creche, poderia influenciar no relacionamento da criança com os educadores (Diário de bordo, novembro de 2011).

pela pesquisa. Tivemos o cuidado de adotá-los, triangulando-os com outros materiais.

Um dos instrumentos de pesquisa que mereceu nossa atenção, por não ser convencional a outras pesquisas, foi o bonequinho de pano artesanal. Utilizamos tais bonequinhos com o propósito de sair do campo da constatação sobre a existência ou não do diálogo entre familiares e educadores, para produzir este diálogo, através de um objeto mediador. Acreditamos que o bonequinho atingiu a sua finalidade, ao propiciar a interação família-educadores, favorecendo a inserção das crianças e atuando de modo semelhante à função do objeto transicional de Winnicott. A presença dos bonequinhos dependeu do interesse de cada criança, mas também de como os adultos (educadores e familiares) acolhiam a proposta deste objeto.

O novo método planejado de inserção proposta pela pesquisa à creche teve por objetivo favorecer o convívio das crianças com pessoas diferentes, mas também acolher suas famílias. Esse método foi citado pelos sujeitos como facilitador do diálogo, pois aproximava educadores e familiares em um momento delicado, quando se torna necessário que ambos se conheçam e que partilhem as ações de cuidado à criança. Devido ao contato próximo nesses primeiros dias (período de inserção), as dúvidas puderam ser esclarecidas e os anseios próprios de uma relação recém estabelecida foram respeitados. Destacamos a importância de espaços serem criados, com o objetivo de que esses sentimentos sejam explorados e acolhidos. Da mesma forma, foi enfatizado nas entrevistas com os familiares que a atitude empática dos educadores contribuiu para o acolhimento das famílias. Essa empatia se constituía enquanto os educadores se colocavam no lugar das famílias e ressignificavam atitudes consideradas, a princípio, impróprias ou desrespeitosas.

Verificamos, através da análise dos dados, que foi de fundamental importância o investimento na formação de educadores, em todo o processo da pesquisa maior⁹⁰. A formação continuada, seja nos Centros de Estudos na creche ou nos encontros coletivos na UERJ, contribuiu para a construção de uma visão mais acolhedora às famílias e para o esclarecimento de muitos preconceitos, crenças e valores negativos.

Entendemos que os objetivos são os norteadores de uma pesquisa, principalmente quando passamos a analisar os dados que eles produzem. Não podemos, porém, nos fechar apenas naquilo que planejamos “ver”. É importante nos abirmos ao que os sujeitos nos dizem como contribuição para a nossa investigação. Ao abirmos as possibilidades de escuta, muitos detalhes ou informações acabam se perdendo ou não sendo suficientemente explorados, mas

⁹⁰Agente auxiliar de creche: educadores da infância carioca (FAPERJ, E-26/102.961/2008).

podem ser destacados para que, no futuro, possam ser tomados como novos objetivos de investigação.

Passamos a apresentar então os pontos considerados significativos que poderão ser ainda explorados:

- As pesquisas sobre família e creche que encontramos em nossa revisão bibliográfica (Capítulo II), abordavam o tema de uma maneira geral, destacando se ocorria ou não o diálogo. Os eixos temáticos da nossa pesquisa sugerem subtemas que podem ser explorados com mais detalhes em estudos posteriores (negociações, expectativas, motivos e/ou dificuldades do diálogo, estratégias de educadores e famílias para incentivar e manter o contato um com o outro).

- A questão da entrevista sobre as “estratégias para o diálogo” foi feita apenas com os educadores. Ao reformularmos o roteiro de entrevista para o diálogo com as famílias, perguntamos apenas se conheciam as estratégias dos educadores para entrar em contato com elas. Caberia questionar também quais as estratégias que as famílias utilizavam para se aproximar dos educadores e, assim, verificar as iniciativas semelhantes ou díspares das mesmas para o diálogo.

- Investimos em um instrumento que procurava provocar o diálogo com as famílias: o bonequinho de pano artesanal. Verificamos os usos que as crianças faziam dos bonequinhos de pano, mas não exploramos os detalhes desse uso: como brincavam?; com quem brincavam?; as referências à casa que faziam na creche e vice versa, etc. Os dados sobre como as crianças utilizavam os bonequinhos nos auxiliariam a ampliar a discussão sobre esse objeto na promoção do diálogo família e creche. Uma próxima pesquisa poderá verificar os usos que as crianças fazem dele. Convidamos também à construção de outras estratégias que incentivem o diálogo entre família e educadores.

- Na creche havia a presença educadores do gênero masculino, o que muitas vezes, gerou desconforto a algumas famílias. Nas reuniões houve a participação de muitos pais e avôs. A presença de educadores homens e os pais em reuniões não é algo comum à maioria das creches, tradicionalmente ligadas ao sexo feminino e à maternidade, onde trabalham educadoras e comparecem as mães ou outras figuras femininas. Gostaríamos de ter tido a oportunidade de analisar: se o vínculo dos educadores com as famílias é diferente do vínculo das educadoras; qual a reação das mães ao terem que conversar com os educadores.

- A pesquisa contou com a participação de mães, pais e avôs, ou seja, contou com diferentes familiares, num ambiente onde costumeiramente a mãe (ou outra figura feminina) é a mais presente ou solicitada. Acreditamos que ouvir os pais, avôs ou outras pessoas

responsáveis pela criança poderá relativizar as opiniões de educadores sobre as famílias, tendo não somente uma versão da dinâmica familiar obtida através da mãe.

- Verificamos que os estudos sobre a díade mãe-bebê não têm contemplado a creche, ainda que seja cada vez mais comum às famílias contarem com esse tipo de cuidado alternativo. Acreditamos que as experiências da díade mãe-bebê podem ser redimensionadas quando o cuidado à criança é partilhado com educadores de creche.

- Tema pouco discutido na tese, por ser uma perspectiva recente em estudos sobre família, foi a coparentalidade. Pensar a creche sob este viés, parece ser semelhante a ideia da rede social de apoio. A diferença reside no fato de que, enquanto a rede tem o objetivo de auxiliar as famílias em sua interface com os demais componentes de redes mais amplas, a coparentalidade focaliza o auxílio nas funções exercidas pelos atores da parentalidade. Na perspectiva da coparentalidade seriam destacadas as funções de cada um e a divisão delas, além de serem analisados os efeitos da divisão de tarefas.

O Estudo de Caso se deu em uma creche de um dado contexto, mas esperamos que esses dados auxiliem na ampliação da discussão sobre a relação família e educadores de creche no campo educacional e áreas afins. Acreditamos que proporcionar o diálogo entre educadores e famílias pode promover experiências e oportunidades de desenvolvimento qualitativamente melhores para as crianças. Da mesma forma, conversar com familiares e educadores pode auxiliar na produção de novos significados de um sobre o outro e de suas respectivas atividades. Pode levar à transformação da história dessa relação. Esperamos, portanto, que esta pesquisa possa constituir mais uma fonte para pesquisadores sobre a educação da infância no que tange à partilha de educação e cuidado à criança por educadores e familiares.

Reiteramos a importância de considerar a criança como parte de um contexto maior. As políticas públicas nas áreas da Saúde e da Assistência, por exemplo, ao implementarem seus projetos e programas, consideram que para atingirem o objetivo pretendido não podem desvincular o sujeito de seu contexto, especialmente de sua família. A Educação poderia igualmente pensar o sujeito enquanto membro de uma rede social, privilegiando os laços familiares porque são os mais próximos.

Ao final da tese, refletimos sobre nosso percurso de pesquisa a partir das considerações de Azevedo (2012, p. 63) referente à ética como horizonte de organizador entre o Eu e o Outro. Afirma a autora que “transitamos sempre entre interesses e necessidades que são pessoais (da ordem do privado e do individual) e outros que são sociais ou convencionais (da ordem do social e do cultural)”. Transitamos, nesta pesquisa, entre os nossos desejos e os

limites do campo, do tempo e das exigências acadêmicas.

Diz o poeta que “o caminho se faz caminhando”⁹¹. Outras pessoas, do mesmo ponto de partida, podem trilhar outro caminho. Esse foi o nosso possível, que construímos ao caminhar.

⁹¹ Caminhante, as tuas pegadas / São o caminho e nada mais; / Caminhante não há caminho / O caminho faz-se ao caminhar. / Ao caminhar faz-se o caminho (António Machado, citado por Azevedo, 2012).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Mônica Maria Torres de. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina. (orgs). *Política social, família e juventude: uma questão de direitos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Flávia Ma. Cabral de. Formação continuada em oficinas para professoras articuladoras das creches - DEI/SME/RJ: acolhendo os pequenos e suas famílias. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora/MG. *Anais...*, Juiz de Fora: UFJF, 2008.

ALMEIDA, Flávia Ma. Cabral de. Tendências e perspectivas para o diálogo família e educação infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO (VII), 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

ALMEIDA, Vânia Maria Picanço de; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Colaboradores das famílias na educação dos filhos: vantagens e desvantagens. In: MOREIRA, Lúcia V. de C.; RABINOVICH, Elaine Pedreira (orgs). *Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história*. Curitiba: Juruá, 2011.

ALVARENGA, Patrícia; PICCININI, César Augusto. Práticas educativas maternas e indicadores do desenvolvimento social no terceiro ano de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), p. 191-199, 2009.

ALVES, Mariana; AZEVEDO, Nair. Introdução: (Re) Pensando a Investigação em Educação. In: _____. (ed.) *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Monte de Caparica: UIED, 2010.

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; RIBEIRO, Mayra Queiroz e Silva; BARBOSA, Dicleide Gomes; BRAGA, Mariana Lins de Sá. Concepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

AQUINO, Lúcia Ma. Leão de; VASCONCELLOS, Vera Ma. Ramos de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAÚJO, Denise Silva. Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2007. Acesso: www.anped.org.br, em 20/02/2010.

ARAÚJO, Thaciana; JARES, Tássia; SIMÕES, Mani; MEIRA, Lúcia; FERREIRA, Eleonora; CARVALHO, Ana Emília. Indicadores de stress em mães de bebês prematuros internados unidade de terapia intensiva neonatal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO (VII), 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

AZEVEDO, Nair Rios. No espaço entre eu e os outros: a ética como horizonte. *Interacções*. V. 21, p. 56-67, 2012

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAHIA, Celi Costa Silva; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Crença e prática de professores sobre a relação creche-família. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

BAHIA, Celi da Costa Silva; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. A relação creche família no cotidiano de uma creche municipal da cidade de Belém. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009a.

BAHIA, Celi da Costa Silva; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. A relação creche-família na visão de professoras e mães usuárias de uma creche municipal da cidade de Belém. CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA (VI), 2009b. *Anais...* Acesso: www.conpsi6.ufba.br, em 20/02/2010.

BARROS, Nívea Valença; SOUSA, José Nilton; SOCHACZEWSKI, Jaques (orgs). *Olhares: criança e adolescente*. Niterói: PROEX/UFF, 2005.

BARROS, Nívea Valença. Violência contra criança e adolescente. In: BARROS, Nívea Valença; SOUSA, José Nilton; SOCHACZEWSKI, Jaques (orgs). *Olhares: criança e adolescente*. Niterói: PROEX/UFF, 2005.

BATISTA, Rodolfo Luís Leite; SILVA, Dener Luiz da. Diálogo tônico e relação mãe-bebê na perspectiva walloniana: reflexões a partir de uma pesquisa empírica. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

BHERING, Eliana. Iniciativas compartilhadas para a infância: crescendo na família e nas instituições de educação infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

BHERING, Eliana, SARKIS, Alessandra. A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, *Anais....* Acesso: <www.anped.org.br>, em 20 fev. 2010.

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18 n. 1, p. 63-73, jan-abr 2002,

BORBA, Gabriela Amboni; VANDERLINDE, Larissa Fanfa; TEIXEIRA, Karen Cristine; VIEIRA, Mauro Luis. O que pensam mães sobre práticas e cuidados de filhos (as): uma análise qualitativa com mães catarinenses. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA

DO DESENVOLVIMENTO, 7. , 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa. 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei no. 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/gestor/area.cfm?id_area=169,> . Acesso em 20/02/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF, 2006.

BROCCHI, Beatriz Servilha; BUSSAD, Vera Silvia Raad. A influência da depressão pós-parto no desenvolvimento da linguagem de crianças de 36 meses. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 - 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. *Pro-Posições*, v. 1, n. 58, p. 207-24, jan/abr. 2009.

CARVALHO, Ana Maria de Almeida; FRANCO, Anamélia Lins e Silva; FIALHO, Livia da Costa. Lugar do cuidado institucional na rede de cuidadores envolvidos no cuidado cotidiano de crianças pequenas. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 jan. 2011.

CAUDURO, Célia Regina de Souza; BUSSAD, Vera Silvia Raad. A compreensão interdisciplinar da relação mãe-bebê: uma aproximação de Winnicott à neurociência do desenvolvimento. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

CHELINI, Marie-Odile Monier; FONSECA, Vera Regina J. R. M.; DAVID, Vinicius Frayze; OTTA, Emma. Depressão pós-parto: o impacto sobre a resposta ao estresse do bebê é modulado pelo comportamento materno. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. RJ: Graal, 1999.

CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COURT, Pedro Morandé. Família e sociedade contemporâneas. In: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. (orgs). *Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CUNHA, Ana Cristina B.; MONTEIRO, Luciana F.; ROCHA, Cristiane T.; MEDEIROS, Ana Paula A.S.; RODRIGUES, Anderson M.; PEREIRA, Camila S.; RAMOS, Fabiana Pinheiro; VICENTE, Schwanny Roberta Costa Rambalducci Mofati; MACEDO, Maria Luiza Guidoni; PAULA, Kely Maria Pereira de; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Análise de uma proposta de intervenção com mães de bebês prematuros e com baixo peso internados em UTIN. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

DAVOGLIO, Tércia Rita; MELLO, Daniela Canazaro de; TOLOTTI, Marina Davoglio; GAUER, Gabriel José Chittó. Infância confinada ao cárcere: a percepção das mães apenas e o desenvolvimento psicossocial das crianças. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

DEFELIPE, Renata Pereira; BUSSAD, Vera Silvia Raad. Relação entre depressão pós-parto, crenças e práticas maternas em uma amostra paulistana de risco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Marcela Pereira. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz et al. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DUTRA, Cleonice Aline; BRUM, Evanisa Helena de Maio. Expectativas da gestante e interação mãe-bebê. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3. ed. São Paulo: Escala, 2009 [1884].

FALCKE, Denise. Mães e madrastas: quem são estas personagens? In: WAGNER, Adriana (coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FARACO, Ana Maria; NUNES, Sandra Adriana Neves. Ecologia familiar: um estudo descritivo dos padrões de relacionamento na família, práticas parentais e temperamento da criança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7.,

2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

FARIA, Evelise Rigoni de; PICCININI, Cesar Augusto. Relação mãe-bebê no contexto de infecção materna pelo HIV/AIDS: da gestação ao terceiro mês de vida do bebê. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

FARIA FILHO, LUCIANO MENDES DE. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 2, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2011.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Apresentação. In: WAGNER, Adriana (coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; MAGALHÃES, Andréa Seixas. Conjugalidade dos pais e projetos dos filhos frente ao laço conjugal. In: FÉRES-CARNEIROS, Terezinha. (org.). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2005.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; PONCIANO, Edna L. T; MAGALHÃES, Andréa S. Família e casal: da tradição à modernidade. In: CERVERNY, Ceneide Maria de Oliveira. *Família em movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRIZZO, Giana Bitencourt; BRYN, Ivani; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PICCININI, Cesar Augusto. Parentalidade em contexto de depressão materna no final do primeiro ano de vida do bebê. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

GONÇALVES, Teresa. Investigar em Educação: fundamentos e dimensões da investigação. In: _____. (ed.) *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Monte de Caparica: UIED, 2010.

GRZYBOWSKI, Luciana. Ser pai e Ser mãe: como compartilhar a tarefa educativa após o divórcio?. In: Adriana Wagner. (Org.). *Desafios psicossociais da família contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRZYBOWSKI, Luciana. Famílias monoparentais – mulheres divorciadas chefes de família. In: WAGNER, Adriana (coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

INSTITUTO PROMUNDO. *Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

ISAIA, Silvia Ma. de A. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psicoepistemológica da educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

JABLONSKI, Bernardo. Atitudes de jovens solteiros frente à família e ao casamento: novas tendências? In: FÉRES-CARNEIROS, Terezinha. (org.). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2005.

JABLONSKI, Bernardo. Afinal, o que quer um casal? Algumas considerações sobre o casamento e a separação na classe média carioca. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

Kagitçibasi, Çiğdem. *Family and human development across cultures: a view from the other side*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez, p. 573-596, 2006

LYRA, Jorge et al. Homens e cuidado: uma outra família? In: *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005.

LOPES, Rita de Cássia Sobreira; OLIVEIRA, Débora S. de; VIVIAN, Aline Groff; BOHMGAREN, Lúcia Martins Costa; PICCININI, César Augusto; TUDGE, Jonathan. Sentimentos maternos frente ao desenvolvimento da criança aos 12 meses: convivendo com as novas aquisições infantis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, jan-mar, v. 23, n. 1, p. 05-16, 2007.

LOSACCO, Silvia. O jovem e o contexto familiar. In: *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005.

MACIEL, Maria Regina. Mãe e educadora de creche: diferentes funções. II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias. 08-10 Set. Rio de Janeiro, 2010.

MADLUM, Leticia Verardi; SILVA, Ana Paula Soares da. Campo e educação infantil: concepções de família e creche na perspectiva de um casal de pais moradores de um assentamento rural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

MAGALDI, Ana M. Bandeira de M. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. *Revista Brasileira de História da Educação*, no. 5, jan/jun, págs 213-231, 2003.

MANFROI, Edi Cristina; VIEIRA, Mauro Luis. Crenças e práticas de cuidados maternos: relações com o ambiente familiar e a história reprodutiva. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO (VII), 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

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

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. *Interface – Comunic, Saúde, Educ.* v. 11, n. 22, p. 257-70, mai/ago 2007.

MATOS, Maria dos Remédios Almeida; MEDEIROS, Carolina Silva de; SANTOS, Ellis Regina Ferreira dos; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Concepções de mães e educadoras sobre desenvolvimento infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

MELO, Sylvia Leser de. Família, uma incógnita familiar. In: AGOSTINHO, Marcelo L.; SANCHEZ, Tatiana Maria (orgs). *Família: conflitos, reflexões e intervenções*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina. (orgs). *Política social, família e juventude: uma questão de direitos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZRAHI, Beatriz Gang. *A relação pais e filhos hoje: a parentalidade e as transformações no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVA, Alfredo; PALACIOS, Jesús. Familia y escuela: padres y profesores. In: RODRIGO, María José; PALACIOS, Jesús (coords). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

OLIVEIRA, Miriam Pereira Ribeiro de. Crianças focais: a triangulação educação-família-saúde na creche: a perspectiva educacional. SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 1., 2008, Juiz de Fora/MG. *Anais...*, Juiz de Fora: UFJF, 2008.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARDAL, Maria Vitória de C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASSOS, Maria Consuelo. A família não é mais aquela: alguns indicadores para pensar suas transformações. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Gilson R. de M.; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez. 2002.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio

Castro de; LEAL, Maria Cristina. (orgs). *Política social, família e juventude: uma questão de direitos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PETRINI, João Carlos. Mudanças sociais e mudanças familiares. In: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. (orgs). *Família, sociedade e subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PICCININI, Cesar Augusto; ALVARENGA, Patrícia. (orgs). *Maternidade e Paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012

PICCININI, Cesar Augusto; ALFAYA, Cristiane Ajnamei dos Santos; SCHWENGBER, Daniela Delias de Souza; BRUM, Evanisa Helena Maio de; FRIZZO, Giana Bitencourt; SILVA, Milena da Rosa; GOMES, Aline Grill; LOPES, Rita Sobreira; PRADO, Luis Carlos. O impacto da psicoterapia breve pais-bebê para a depressão materna e para a interação pais-bebê: estudo longitudinal do nascimento ao segundo ano de vida do bebê – PSICDEMA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO (VII), 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

PICCININI, César Augusto; MARIN, Angela Helena; ALVARENGA, Patrícia; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; TUDGE, Jonathan Richard. Responsividade materna em famílias de mães solteiras e famílias nucleares no terceiro mês de vida da criança. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 2, p. 109-117, 2007.

PINHEIRO, Maria Helena Câmara; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (in memoriam). A família como base. In: WEBER, Lúcia. *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares*. Curitiba: Juruá, 2008.

PORTUGAL, Gabriela. *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Porto-Portugal: Porto, 2003.

RABINOVICH, Elaine Pedreira; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Estudos sobre família em contextos brasileiros. In: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira (orgs.). *Família e parentalidade: olhares da Psicologia e da História*. Curitiba-PR: Juruá, 2011.

RAPOPORT, Andrea; BECKER, Scheila Machado da Silveira; PICCININI, Cesar Augusto. Estratégias de enfrentamento utilizadas por bebês no período de adaptação à creche. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, César A. A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia.*, v. 9, n. 3, p. 493-503, 2004.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, César A. Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 17, n. 1, p. 69-78, jan-abr 2001

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Variações sobre um antigo tema: a maternidade para mulheres. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. (org.). *Família e casal: efeitos da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, 2005.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Quando o executivo é uma “dama”: a mulher, a carreira e as relações familiares. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

ROCHA, Fátima Verol; VASCONCELLOS, Vera M^a Ramos de; SILVA, M. C.; SOUZA, S. O. Inserção: Contexto de Desenvolvimento e Sociabilidade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 9., 2009, São Carlos. *IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 2009.

RODRIGUES, Luciana Aparecida; AMORIM, Katia de Souza. Mãe-bebê: mútua reciprocidade e comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O pensamento institucionalista e a transformação da família. In: CERVERNY, Ceneide Maria de Oliveira. *Família em movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SALES, Mione Apolinario; MATOS, Maurílio Castro de; LEAL, Maria Cristina. (orgs.). *Política social, família e juventude: uma questão de direitos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Raquel de Lima; LEITÃO, Heliane de Almeida Lins; SANTOS, Carine Valéria Mendes dos. Cuidados maternos e a afetividade da criança no processo de entrada na creche-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

SANTOS, Rosa de Lourdes Azevedo dos; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. Um ensaio sobre família(s) e suas interceções. In: AGOSTINHO, Marcelo L.; SANCHEZ, Tatiana Maria (orgs.). *Família: conflitos, reflexões e intervenções*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SARKIS, Alessandra; BHERING, Eliana. A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários. CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, M^a Cristina Soares de. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARTI, Cynthia Andersen. Parentesco e família. *ComCiência* (Unicamp), v. 108, p. 552-552, 2009.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. (orgs.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005.

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

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 2003.

SAWAIA, Bader B. Família e afetividade: configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. (orgs.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005.

SCHEINVAR, Estela. Individualismo e privatização do social, em nome da “boa família”. In: BARROS, Nivea Valença; SOUSA, José Nilton; SOCHACZEWSKI, Jaques (orgs.). *Olhares: criança e adolescente*. Niterói: PROEX/UFF, 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 13, p. 43-66, 2009.

SEABRA, Karla da Costa. O envolvimento paterno na creche. SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2., 2010, Rio de Janeiro/RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

SILVEIRA, Luiza. O relacionamento fraterno e suas características ao longo do ciclo vital da família. In: WAGNER, Adriana (coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. A relação família-escola: uma parceria possível?. In: WAGNER, Adriana et al. *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisa e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVEIRA, Simone Conceição da. Família é para todos? A perspectiva de meninos institucionalizados. In: WAGNER, Adriana (coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

STOBÄUS, Laura Cristina; SEIDL DE MOURA, Maria Lucia; BUSSAD, Vera Silvia Raad. Relação entre depressão pós-parto materna e desenvolvimento da cooperação em crianças. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

SULLEROT, Evelyne. *A família: da crise à necessidade*. Lisboa-PT: Instituto Piaget, 1997.

VANDERLINDE, Larissa Fanfa; BORBA, Gabriela Amboni; TEIXEIRA, Karen Cristine; VIEIRA, Mauro Luís. Importância da rede social de apoio para mães de crianças na primeira infância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de. Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche. Tese (Concurso para professora titular em Educação Infantil). Uerj, Rio de Janeiro, 2002.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SEABRA, Karla da Costa; EISENBERG, Zena; MOREIRA, Ana Rosa P. O lugar da creche nos debates sobre parentalidade e coparentalidade. In: PICCININI, César Augusto, ALVARENGA, Patrícia. *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; Rosângela Almeida de; COSTA, Juliana Cunha da; AZEVEDO, Daniele Vieira de. Inserção de crianças e famílias à creche. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VASCONCELLOS, Vera M. R. de; AQUINO, Lígia Ma. L. de; LOBO, Ana Paula S. L. Lanter. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, Donaldo B. de; FARIA, Lia C. M. de. (orgs.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VICENTE, Carla Cristine; BUSSAD, Vera Silvia Raad. Estilo de apego e depressão pós-parto. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 8., 2011, Brasília. *Anais....* Brasília: UnB, 2011.

VICENTE, Carla Cristine; BUSSAD, Vera Silvia Raad; VIEGAS, Lia Matos. Desenvolvimento do apego em contexto específico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 7., 2009, Rio de Janeiro. *Anais....* Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

VICENTE, Rosa Maria Pereira da S. Família e mudança. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira(org.). *Família e....* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

VITALE, Maria Amalia Faller. Avós: velhas e novas figuras da família contemporânea. In: *Família: redes, laços e políticas públicas*. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social de mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

WAGNER, Adriana; TRONCO, Cristina; ARMANI, Ananda Borgert. Os desafios da família contemporânea. In: WAGNER, Adriana et al. *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisa e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WAGNER, Adriana. Possibilidade e potencialidade da família – a construção de novos arranjos a partir do recasamento. In: WAGNER, Adriana (coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000 [1948].

YIN, Robert K. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

ZILLES, Urbano. Apresentação. In: WAGNER, Adriana (coord.). *Família em cena: tramas, dramas e transformações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZORNING, Silvia Abu-Jamra. Construção da parentalidade: da infância dos pais ao nascimento do filho. In: PICCININI, César Augusto, ALVARENGA, Patrícia. *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

ANEXO A – Ficha de acompanhamento e observação do período de inserção

Creche Municipal Odilina Vidal de Oliveira
Ficha de Acompanhamento e Observação do Período de Inserção

Nome da criança: _____
 Turma: _____ Idade: _____ Semana de ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____

Observação	Dia	Dia	Dia	Dia	Dia
<u>Responsável</u>					
<u>Creche</u>					

ANEXO B – Avaliação da família – ano 2009



PREFEITURADA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
3ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
CRECHE MUNICIPAL ODETINHA VIDAL DE OLIVEIRA

Avaliação da família - ANO 2009.

Este espaço destina-se a avaliação da família sobre o trabalho desenvolvido pela creche, com sua criança, neste ano. Observe os itens enfocados abaixo e mãos à obra. Para nós, é muito importante seu registro.

1. POR QUE SEU FILHO ESTÁ NA CRECHE? Você está satisfeito?

2. Em sua opinião, qual a importância da creche? De quem é a responsabilidade de educar e cuidar das crianças pequenas?

3. Qual o papel da creche no cuidado e na educação das crianças? O que você acha que ela deve fazer?

4. Você conhece o trabalho que é realizado como o seu filho(a) na creche?

() sim () não

5. Como você gostaria que fosse o trabalho com o seu filho na creche?

6. Caso você não precisasse trabalhar colocaria seu filho na creche?

() sim () não

7. Como é sua participação na creche?

() muito presente () pouco presente () nunca

() quando solicitado

8. Se você dispusesse de mais tempo participaria mais da creche onde seu filho/a está inserido? E de que forma participaria?

() sim () não

9. Com quem você tem mais contato na creche? _____

Agora em relação ao seu relacionamento com a educadora de sua criança:

10 - Com que freqüência você conversa com ela?

1	2	3	4	5	6	7
nunca			às vezes			sempre



PREFEITURADA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
3ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
CRECHE MUNICIPAL ODETINHA VIDAL DE OLIVEIRA

11 - Você gosta da educadora?

1	2	3	4	5	6	7
não			pouco			bastante

12. Como você gostaria que fosse a sua relação com a creche?

13. Sugestões para o trabalho com seu filho(a) na creche?

14. Como seu(ua) filho(a) se relaciona com outras pessoas da família? E com outras crianças?

15. Como seu(ua) filho(a), em casa, reage ao ser contrariado? Como expressa sua irritação?

16. Para você, qual foi o maior crescimento/desenvolvimento do seu(ua) filho(a) neste semestre?

17. Liste, pelo menos, 5 vantagens e desvantagens para você e a sua criança após a creche passar a fazer parte da vida de vocês.

ANEXO C – Avaliação da família – 2º semestre 2012

Avaliação da família, 2º semestre 2010.

Responsável: _____

Criança: _____

Turma: _____

Este espaço destina-se a avaliação da família sobre o trabalho desenvolvido pela creche, com sua criança, neste semestre. Observe os itens enfocados abaixo e mãos à obra. Para nós, é muito importante seu registro.

1. Após o ingresso de(a) seu(u) filho(a) à creche, o comportamento dele(a) está estável? Houve alguma alteração na rotina dele(a) (sono, alimentação, saúde, afeto)?

2. Como você avalia o seu contato/relacionamento com a creche e com os educadores de seu(u) filho(a)?

3. Como seu(u) filho(a) se relaciona com outras pessoas da família? E com outras crianças?

4. Como seu(u) filho(a), em casa, reage ao ser contrariado? Como expressa sua irritação?

5. Para você, qual foi o maior crescimento/desenvolvimento do seu(u) filho(a) neste semestre?

6. Liste, pelo menos, 5 vantagens e desvantagens para você e a sua criança após a creche passar a fazer parte da vida de vocês.

ANEXO D – Agente auxiliar de creche

**AGENTE AUXILIAR DE CRECHE:
IDENTIDADE DAS EDUCADORAS DE CRECHE PÚBLICA
NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO/UERJ
Creche Municipal Odetinha Vidal de Oliveira – 3ª CRE
Processo 07/201018/2009**

Alguns autores afirmam a importância de, ao entrar na creche, a criança ter um objeto que represente a casa e sua família. Nós resolvemos inverter: é a creche que oferece um objeto (um bonequinho) para que, em casa, a criança possa ter uma referência da creche.

Pedimos que vocês respondam às perguntas para avaliarmos a utilização destes bonecos pelas crianças:

- Marque uma ou várias opções

2. A criança levou o(a) boneco(a) para casa? ☐ sim ☐ não

3. Em casa, a criança brinca com o(a) boneco(a)? ☐ sim ☐ não

4. Com que frequência?
☐ sempre ☐ muitas vezes ☐ às vezes
☐ poucas vezes ☐ nunca

5. Em que situações a criança costuma utilizar o(a) boneco(a)?
☐ no café da manhã ☐ no almoço ☐ no jantar
☐ na hora de dormir ☐ nas brincadeiras ☐ no banho
☐ quando vê televisão
☐ outras _____

6. A criança leva o(a) boneco(a) para a creche?
☐ todos os dias ☐ quase todos os dias
☐ às vezes ☐ poucas vezes ☐ nunca

7. Você conversa com a educadora sobre sua criança?
☐ todos os dias ☐ quase todos os dias
☐ conversava no início do ano, mas agora não converso mais
☐ de vez em quando ☐ nunca conversei

8. Você conversa com a educadora de seu filho(a) sobre este boneco(a)?
☐ todos os dias ☐ quase todos os dias
☐ conversava no início do ano, mas agora não converso mais
☐ de vez em quando ☐ nunca conversei sobre este boneco

9. Alguma crítica, sugestão ou comentário?

ANEXO E - Questões para os professores

Questões para os professores:

II) Relação com os pais:

- 1 - A creche possui alguma norma ou regra de contato com os pais?
- 2 - Como você descreveria a sua relação com os pais?
- 3 - Quando (quais situações) você entra em contato com os pais das crianças da sua turma?
- 4 - Fora estas situações, os pais te procuram espontaneamente ou por convocação? Para quê?
- 5 - Os pais te procuram individualmente ou em situações coletivas? Para quê?
- 6 - Como você se sente em relação aos pais, que papel eles desempenham frente ao seu trabalho?
- 7 - Sente alguma dificuldade em se aproximar dos pais ou de alguns pais ou em algumas situações?
- 8 - Você acha que os pais contribuem ou têm contribuído de alguma forma com a instituição e com a sua prática?
- 9 - Você segue todas as orientações que os pais fazem sobre os filhos? Dê um exemplo?
- 10 - Existe alguma estratégia para aproximar as famílias do cotidiano da creche? Qual?
- 11 - O que você pensa sobre a relação creche e família? (e mais especificamente do envolvimento de pais)
- 12 - Se eu fosse pegar a sua turma agora que conselhos você me daria em relação aos pais?

ANEXO F – Carta de Apresentação**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) senhor(a)

Eu, Flávia Maria Cabral de Almeida, portadora do RG 11062103-4, CPF 052.790.907-60, sou aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo orientada pela professora doutora Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

O tema da minha pesquisa é a relação entre as famílias das crianças e os educadores da creche. O objetivo é investigar o processo de construção da relação família-educadores ao longo de três anos.

Para participar da pesquisa, foram escolhidas as famílias das crianças que começaram a frequentar a creche em 2009, nas duas turmas de Berçário I.

A pesquisa se encontra na etapa das entrevistas com as famílias, por isso, contamos com a sua colaboração. As entrevistas poderão ser marcadas na creche ou na sua residência, se preferir. A participação é voluntária, sendo garantido o sigilo sobre seus dados pessoais e os da sua família.

As informações obtidas terão finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízo algum.

Rio de Janeiro, fevereiro de 2011.

Flávia Maria Cabral de Almeida

ANEXO G – Questões para as famílias:

I) Entrevista

- 1- Fale um pouco sobre sua experiência com a Creche Odetinha.
- 2- Que expectativas você tinha quando chegou à creche?
- 3- Fatores positivos e negativos da sua experiência com a creche.
- 4- Como foram os períodos de inserção para você?
- 5- Após esse período de inserção a comunicabilidade entre pais e educadores continua intensa?
- 6- Quais as contribuições da creche na formação de sua criança?

II) Relação com os educadores:

- 7- A creche possui alguma norma regra ou projeto para fomentar (estimular) a sua participação na creche?
- 8- Como você descreveria a sua relação com os educadores de sua criança?
- 9- Quando (quais situações) você entra em contato com os educadores da sua criança?
 - a- Trazem questões do cotidiano da criança?
- 10- Fora estas situações, os educadores procuram espontaneamente você? Para quê?
- 11- Sente alguma dificuldade em se aproximar dos educadores em algumas situações?
- 12- Você acha que os educadores contribuem ou têm contribuído de alguma forma na educação da sua criança?
13. Você segue todas as orientações que os educadores fazem sobre seus filhos? Dê um exemplo
14. Você conhece as estratégias que a creche utiliza para aproximar as famílias de seus cotidiano? Qual?
- 15- O que você pensa sobre a relação creche e família?
- 16- Se eu fosse colocar meu filho na turma da sua criança, que conselhos você me daria em relação aos educadores?
- 17- Como você vê a parceria UERJ/Creche ?

Perguntas em off:

- As famílias sabem os nomes dos educadores?
Há algum educador que dêem destaque?

ANEXO H – Análise das respostas dos educadores da creche

1- A creche possui alguma norma ou regra de contato com os pais?
(estratégias para o diálogo)

Educador 1 (BII 50) - é realizado reuniões / aberta aos pais, pra tirarem dúvidas, conversar sobre qualquer coisa / A secretaria fica a disposição / os educadores também, na entrada na saída, eles sempre chegam, conversam alguma dúvida pra tirar, a gente tá sempre aberto

Educador 2 (BII 52) - datas comemorativas / quando acontece alguma mudança os pais são avisados a comparecer aqui na unidade / confraternização / quando existe algum fato assim que mexe com a população, como foi o caso da dengue / um dos momentos mais críticos que houve realmente a presença dos pais acho que foi essa questão da epidemia da gripe / nesse três anos que eu estou aqui nessa unidade eu nunca vi nada especificamente fora essas datas que os pais tenham sido requisitados

Educador 3 (BII 53) - determinadas situações a gente tem livre acesso em conversar com os pais mesmo porque o pai vem buscar a criança na porta então a gente tem como falar com os pais / dependendo do que seja é necessário procurar a direção da creche / eu acho que dá pra conciliar, a gente consegue tanto falar com os pais como passar as vezes o problema pra direção

Educador 4 (BII 52) - através dos telefonemas, dos registros das agendas, eu pessoalmente falo muito com eles, converso bastante / tem as reuniões, eles mesmo às vezes pedem pra poder falar, eles marcam um horário que dê pra gente conversar

Educador 5 (BII 53) - Nós fazemos sempre a reunião direto com os pais. Nós temos um momento de encontro com eles. Mas no dia a dia nós temos livre acesso a eles.

Educador 6 (BII 50) - a norma é direto através de reuniões, comunicados

Educador 7 (BII 51) - nós temos aqui total liberdade para conversarmos com os pais, agora só o que é parte administrativa mesmo que a diretora chega para a gente “olha isso faz parte da administração.”

Educador 8 (MI 42) - Norma ou regra de contato, no lidar? Não tem., tem ... aqui tem a um o planejamento pedagógico / E contato com os pais a gente é orientado a sempre manter um contato mais próximo. Afinal as crianças dependem disso dessa, de uma boa relação dos pais com os educadores, mas não tem uma norma de conduta, tem assim dos princípios básicos da educação, do contato social, de você ser educado / Agora o que se fala muito aqui na Odetinha é que você tem que incluir trazer os pais pra perto de você, mesmo aqueles que relutam por tempo, ou por descaso, muito pouco descaso, né, mas por tempo, pela pressa, mesmo assim a gente tenta trazer aquele pai, aquela família sempre, nem que seja pela agenda / Mas no no entregar ali na entrada e na saída, sempre a gente não deixa o pai. -Não pai vem cá... e durante as reuniões, mas a gente tenta manter um contato mais próximo / Tem aquelas regras básicas, tem o trazer sempre a família, e a creche andarem juntos e a comunidade também

Educador 9 (MI 41) - Sim, tem reuniões com os pais / quando algum fato a diretora chama os pais né, pra ‘coisar’ festas, quando tem festas / a gente dá reunião explica os pais como é que é, o porque. Então a relação com os pais é muito boa, principalmente aqui na turma, a gente não tem problema com os pais.

Educador 10 (MII 41) - tem sim a reuniões de três em três meses, e a gente tem mais contato com os pais na hora da entrada e da saída. Que é a hora que eles reclamam o que tiver que reclamar se tiverem que falar alguma coisa ou então elogiar é a hora que eles falam as coisas.

Educador 11 (BI) - Sim, eles participam de reuniões, de festas, né. E também à medida que eles vem, eles querem falar qualquer coisa, se não for demorado. Além disso a gente aí tem que marcar

Educador 12 (M) - Regra que eu me lembre no momento não, mas assim, eu procuro ter uma boa relação com os pais, sabe, de respeito, dialogo, quando a gente precisa (...) pra que eles confiança no nosso trabalho

Educador 13 (MII 41) - Têm as reuniões

Educador 14 - tem as reuniões que a Fátima dá, mas geralmente são no começo e no final. Eu não tenho contato com os pais porque sou intermediária. Não pego nem libero as crianças. Chego as 8 horas e saio as 4; quando eu chego elas já entraram e quando saio elas ainda ficam. Não tenho essa responsabilidade

Educador 15 (M) - não aparece a resposta

Educador 16 (BII 50) - tem as reuniões de responsáveis que é feito no Centro de Estudos. Também no início do ano, na época de acolhimento, os pais estão mais presentes. Até acho que a Vera está sempre participando,

fazendo reuniões com os pais. Fora isso somente o contato na porta. Porque eu acho que os pais deveriam estar mais entrosados com a comunidade, com o universo da creche. Alguma coisa que estivesse trazendo os pais para o interior da creche.

Educador 17 (BII 53) – só a inserção mesmo, no começo do ano

Educador 18 (BII 50) – Não. A gente tem muito diálogo com os pais, só o necessário mesmo. Ser agradável, ser educada. Tentar compreender e fazer com que nos compreenda

Educador 19 (BII 53) – sim, tem reuniões constantes. Até pela adaptação, os pais entram na sala, eles têm um contato direto com a gente. A creche procura ao máximo contar com a parceria dos pais. Mas é aquilo, muitos pais que não estão nem aí. Quer mais é botar a criança na creche. Tem mãe que nunca veio a uma reunião de conselho / até porque a creche veio de um período de assistencialismo, só pra mãe que trabalhava, agora que passou pra área da educação... então os pais ainda estão se acostumando... Por exemplo, a questão do banho. Esse ano a gente tem uma política de só dar banho em casos necessários, se evacuou, agora está quente, a gente dá banho todo dia. Mas no início os pais questionavam: “por que meu filho não está tomando banho?”. Não, aqui é um espaço de desenvolvimento da criança, a gente prioriza a parte pedagógica, vamos fazer atividades para favorecer o desenvolvimento deles, banho só em casos necessários. Se a gente tirar 1 hora pra dar banho em todo mundo a gente não trabalha. Está começando a mudar a leitura que os pais têm de creche em relação aos outros anos

Educador 20 (BII 51) – a Fátima sempre fala pra gente separar um tempo para os pais. Na entrada... atender os pais em primeiro lugar... mas a gente sempre dá atenção pros pais, conversar (...)

2- Como você descreveria a sua relação com os pais?

(educadores pensam sobre as famílias)

Educador 1 (BII 50) - é boa na medida do possível

Educador 2 (BII 52) - eu acho que melhor do que eu esperava / porque a figura masculina nas creches foi uma coisa nova / na virada do ano, quando eles estão passando para o segundo período de inserção, os pais tem até perguntado se eu não poderia permanecer nessas turmas enquanto as crianças pudessem se adaptar melhor já que elas mudam de espaço, os educadores são novos

Educador 3 (BII 53) - acho que me relaciono bem com todos, com cada um deles

Educador 4 (BII 52) - eu acho ótima eu acho q até as vezes é exagerada

Educador 5 (BII 53) - tem aquele que gosta de... reluta em certas coisas mas com jeito a gente consegue contornar e mostrar e esclarecer a eles. Eu não tenho problema nenhum com eles.

Educador 6 (BII 50) - o meu contato é muito é superficial / não são sempre os pais que vem aqui, porque eu participo só da entrega das crianças, então não tem contato.

Educador 7 (BII 51) - É um grupo aberto, grupo que participa, colabora / Tudo que a gente pede eles trazem, a nossa relação aqui com os pais esse ano tá sendo maravilhosa.

Educador 8 (MI 42) - Maravilhosa, os pais, pelo menos comigo, eu posso dizer pela minha turma que com todos os pais conversam, são carinhosos, é muito difícil ter alguma, eles criticam mas sempre nos ajudando né, mas nunca tivemos, vamos colocar assim é, no popular um bate boca, nunca, nunca / No reconhecimento do meu do meu trabalho, no dia dos professores os pais trouxeram lembrancinha. Tem pais que aqui na agenda sempre colocam tia Isabelle, tio Antonio, Tia Márcia Bom Dia ! A minha comunicação com os pais se dá tanto pela agenda, como também de forma presencial. Tem uma parcela de pais que trabalham, e alguns vem com transporte, esses sim a gente faz contato em reuniões e na agenda, mais 60% dos pais trazem seus filhos, traz e buscam. Os pais, os avós, uns dezesseis nós conhecemos a família inteira. E também teve o período de adaptação inicial, foi quando, umas duas ou três semanas, ou mais ainda porque a nossa turma é totalmente nova nunca esteve em creche, então eles ficaram, os pais, muito tempo em sala com a gente, fazendo as atividades com a gente, participando do nosso trabalho, então a gente conhece mesmo os que mandam por transporte, então, minha relação é maravilhosa, não tenho o que reclamar

Educador 9 (M1 41) - a minha relação é ótima com esses pais daqui, acredito que tudo que eles têm dúvida foi esclarecido / Qualquer probleminha eles perguntam, a gente explica e acho que pelo menos eu, acho que é boa

Educador 10 (MII 41) - É uma relação muito boa, eles são bem educados, eles não são aqueles pais barbaqueiros / eles são uns pais tranquilos que quando tem algum problema eles chegam e falam.

Educador 11 (BI) - Boa

Educador 12 - Sim (boa)

Educador 13 (MII 41) - acho que a maioria das pessoas que entraram no concurso não tinha experiência e aí você vai pegando experiência, sê vai melhorando seu relacionamento, vai criando um jeitinho de falar. Eu acho que isso tá melhorando muito, esse relacionamento é importante ,essa parceria.

Educador 14 – Não tenho muito contato. No ano passado ainda tive, fazia muita amizade, gostava muito dos pais. O povo aqui é muito humilde, você vai conhecendo coisas interessantes.

Educador 15 (M) – É importante o diálogo... ter essa parceria com os pais na creche. o contato é bom, mas na hora da entrada, você está recebendo as crianças, eles estão apressados também. Mas sempre que é preciso conversar, a gente conversa

Educador 16 (BII 50) – posso dizer que é boa, mas é uma relação impessoal. Porque é mais ou menos assim: a gente cumprimenta, fala, porque na hora que as crianças estão chegando, até pra evitar que comecem a chorar e tudo o mais, então o relacionamento é muito rápido. É bom dia, oi, o nome da criança, como é que tá, papai, mamãe (...) senão eles choram. O maior contato fica na reunião dos responsáveis. E assim mesmo eles não exploram muito do educador. Não questionam muito, não perguntam muito. Acho que eles veem esse espaço como (...)

Educador 17 (BII 53) – é boa, a gente conversa, passa o que tem acontecido no dia a dia das crianças. E eles passam o que acontece dia a dia dentro de casa com as crianças, com eles.

Educador 18 (BII 50) – Tranquila. Nunca tive problema, graças a Deus.

Educador 19 (BII 53) – Boa. Eu me relaciono bem com os pais na medida do possível. Até hoje não tive problema. Sempre procuro informar o que está acontecendo na creche, conversar. Agir o mais educadamente possível

Educador 20 (BII 51) – eu e os pais nos damos super bem, conversamos sobre tudo, sobre as crianças. Eles nos apoiam em tudo. Se a gente pede material vem na hora. Talvez porque agora a gente está sabendo lidar melhor

3 - Quando (quais situações) você entra em contato com os pais das crianças da sua turma?
(motivos, estratégias)

Educador 1 (BII 50) - reuniões

Educador 2 (BII 52) - o contato é diário / só tenho na parte do final, na parte da saída por causa do meu horário. Meu horário vai até 17h e justamente esse horário que os pais vem pegá-los / sempre quando tem alguma coisa assim pra falar sobre a criança, nesse momento que é comunicado / dito alguma coisa com relação a rotina principalmente quando a criança está saindo daqui do período de adaptação, então normalmente nós informamos / Damos algumas informações como a criança está se desenvolvendo, quando a criança está com algum problema de saúde. Eu acho que é um momento legal até de manter esse contato já que os pais não ficam aqui, a maioria trabalham e eu acho que esse é o momento ideal pra conversar com eles.

Educador 3 (BII 53) - na maioria das vezes quando há algum problema em sala, e se nós tivermos como passar isso de imediato pro responsável ou alguma coisa que tenha acontecido a gente até pode manter esse contato / mas quando é um coisa com a direção a própria direção passa a informação pro responsável ou a própria direção resolve ou dependendo da situação a gente tenta entrar num acordo

Educador 4 (BII 52) - normalmente quando eles não tão se sentindo bem

Educador 5 (BII 53) - temos o momento que lidamos na sala quando tem as duas, quando tem a reunião com os responsáveis / Eles tão sempre procurando saber como é o desenvolvimento da criança / No primeiro encontro deles na creche, a gente passa as normas, algumas coisas que podem e que não podem. Quando a criança fica doente, nos solicitamos na secretária que seja entrado em contato com a criança, com os pais da criança, mas aí eles sempre vem pra poder perguntar o que tá acontecendo

Educador 6 (BII 50) - só nessa situação, na hora da saída

Educador 7 (BII 51) - quando a gente faz alguma atividade aqui que tem a participação dos pais a gente comunica a eles, eles participam, nas reuniões, nos eventos que acontecem aqui, nas datas comemorativas ou quando acontece alguma coisa diferente com a criança, quando a criança tá doente que a gente percebe alguma coisa diferente, a gente chama o pai aqui e conversa com ele

Educador 8 (MI 42) - Contato nós temos, como eu tinha falado, diário, mas a gente, os pais que não...não...não vem com frequência, as crianças que é pelo transporte, o que a gente faz , quando acontece alguma coisa. Aí a gente pede na agenda, solicita a... direção para que envie, ou a gente faz um bilhetinho na agenda pra que

chame, peça pra esse pai vir na creche, quando acontece alguma acidente, acidente que eu falo, acidente de percurso, caiu, caiu, não acidente, assim nunca aconteceu, mas caiu bateu a cabeça, então vou colocar. Quando a gente vê que a criança está com alguma dificuldade em alguma área ou alguma coisa mais séria, ou alguma doença, é por motivo de doença que encaminhamento então os pais vem aqui praaaa... entregar atestado. Mas normalmente, é sempre, sempre a gente ta em contato. Agora pra solicitar para que os pais venha só num desses casos assim. Ou em reuniões.

Educador 9 (M1 41) - A reuniões, quando tem festas, no final do dia / a criança não come, a gente vai lá e explica: ó mãe não comeu. Mesmo que marque na agenda o contato também né, mas ai a gente explica, fala: o pão comeu hoje, a criança tá meio assim, olha, observa o comportamento. Então muitos pais até agradecem, gostam porque as vezes não reparou que o filho saiu assim, mas a professora reparou. A gente troca aquela experiência: ah ele não tá comendo bem tá acontecendo alguma coisa?! Ai o pai fala, não é realmente é isso, isso... ah não em casa ele tá comendo bem, porquê aqui na creche não tá comendo? Ai a gente né, troca os fatos...

Educador 10 (MII 41) - Na maioria das vezes a gente entra em contato quando alguma criança morde a outra, bate, e fica marcado, ai a gente escreve ou na agenda ou então fala pessoalmente com os pais.

Educador 11 (BI) - Quando eles nos procuram. Se for um contato pra falar com a criança, aí eles vão lá, a diretora vem e conversa ou eu ou a Adriane ou o Nelson: “Ah, a mãe quer saber sobre a criança!”, a gente vai e conversa. Se for assunto da creche num todo a diretora responde.

Educador 12 - um pouco na sala e tal, e na hora da entrada e na hora da saída! Não tem muito, assim, sabe? (risos) Ou quando tem uma reunião, mesmo assim a frequência dessa turma aqui não é muito grande / agenda e pessoalmente, né, quando vem pegar

Educador 13 (MII 41) - Na hora da entrada, porque eu recebo as crianças então eu tenho contato com os pais. Na hora da entrada e nas reuniões aqueles que comparecem

Educador 14 – atualmente nunca. Antes? Quando eu entregava as crianças. Os pais perguntam como é que foi o dia, não sei o quê; e a gente passa, né?

Educador 15 (M) – quando a gente vai fazer um comunicado em relação ao comportamento da criança; uma coisa que a gente observou. Ou às vezes uma dúvida dos pais mesmo, os pais me perguntam alguma coisa referente à criança

Educador 16 (BII 50) – Nas reuniões, na hora da entrada – eu não dou saída. Ou quando eles solicitam. Muito raro, mas às vezes eles podem pedir pra conversar, pra ver o que está acontecendo: a criança está mais agressiva, mais chorosa. Então, os pais, a minoria, chegam e perguntam: tia, o que está acontecendo, fulano está assim...

Educador 17 (BII 53) – quando há febre, ou está passando mal... deu 5 horas e o pai não veio buscar, a gente telefona, o que está acontecendo, por que não chegou

Educador 18 (BII 50) – é mais quando acontece alguma coisa com uma criança. Quando tem que fazer um recado da direção.

Educador 19 (BII 53) – em geral, febre. Diariamente, no momento do acolhimento, como sou da manhã, a gente fala um bom dia, troca sempre alguma informação. Mas assim: doença, mordida, alguma situação atípica e algum comunicado mesmo da creche

Educador 20 (BII 51) – primeiro quando eu recebo as crianças porque eles têm que vir trazer as crianças até a porta. A gente procura buscar um diálogo com os pais (...) nas reuniões também quando eles necessitam da nossa atenção, porque eles vêm no meio do dia porque querem conversar com a gente (...)

4 - Fora estas situações, os pais te procuram espontaneamente ou por convocação? Para quê? (momentos, estratégias para o diálogo)

Educador 1 (BII 50) - de acordo com a necessidade eles procuram sim

Educador 2 (BII 52) - normalmente por convocação mas as vezes quando a criança não está numa saúde boa ou a criança vai precisar ficar afastada por um determinado tempo então os pais vem por iniciativa própria só nesses casos mesmo / a criança está naquela fase de mordedura, então as vezes a mãe, por não compreender esse fato, as vezes vem aqui / tem algumas mães que moram aqui próximo da unidade então as vezes elas vem aqui pra conversar, pra fazer algum tipo de comentário mas também é muito raro disso acontecer / só acontece mesmo quando a mãe entrega a criança faz algum comentário ou então na saída

Educador 3 (BII 53) - muitas das vezes quando eu chego aqui (meu horário é onze horas) então às vezes a situação já ocorreu e as próprias meninas já resolveram

Educador 4 (BII 52) - por convocação e as vezes mesmo porque eles querem falar ou perguntar algumas coisas / você registra tudo que acontece com eles na agenda e tem um espaço de observações e colocamos ali alguma coisa que não tem especificado na agenda, mas ainda assim eles só se sentem seguros quando falam com um de nós

Educador 5 (BII 53) - Muitos só vem quando só convocados, outros já vem de livre e espontânea vontade perguntar ou vem aqui na creche. É dividido isso.

Educador 6 (BII 50) - Não

Educador 7 (BII 51) - pra ser sincera é muito difícil os pais procurarem a gente. Eles procuram mais quando tem alguma coisa referente à criança “Ah o meu filho tá tomando remédio.”, “Meu filho ficou afastado por causa disso”. Mas eles não tem essa coisa de procurar a gente, a gente que procura mais os pais do que os pais a gente, sabe? Eles não tem, eles querem, botam os filhos aqui. Tem pais aqui para te falar a verdade, tem pai aqui que eu não conheço que é o transporte que traz e a gente nunca viu o pai ou a mãe de certas crianças, até nas reuniões a gente convoca e eles não comparecem, é muito difícil.

Educador 8 (MI 42) – Sim, procuram sim. Procuram pra saber como é que é os filhos deles / isso mais no início do ano, eles desconheciam muito o trabalho da cre a... a... visão, alias da sociedade em geral , não só do pai ,é que a creche tem que é...é alfabetizar a criança , naquela visão dos pais , tanto que a maioria ainda fala até hoje. _Vai meu filho, tchau, boa escola ! Vai estudar. Estuda direitinho. Eles não tem a visão de que, embora a gente sempre converse que é pra brincar que aqui não, né ,alfabetiza ,mas eles, eles me procuram sim pra saber como eles andam. Ah ! tia eles aprenderam muitas coisas, ah! Professora eles aprenderam que eles aprenderam de novo , ou então pra pra . Ah quando voltou das férias no recesso do meio do ano, eles voltaram pra elogiar, ou então pra contar alguma coisa nova que eles aprenderam.

Educador 9 (M1 41) - eles procuram quando eles têm alguma dúvida de alguma coisa ou ao comportamento do filho, por alguma coisa que tá acontecendo com a criança / quando tem alguma coisa a gente conversa com os pais, chama né, e fala em reuniões, tem avaliação também, nós fazemos duas vezes no ano, aí a gente na reunião passa, pede que eles verifiquem se têm alguma dúvida pergunte....

Educador 10 (MII 41) - Geralmente pra reclamar / geralmente quando eles encontram alguma coisa, alguma troca de roupa, alguma coisa que eles não gostaram, alguma atitude e chama a gente pra saber o que aconteceu.

Educador 11 (BI) - Por reunião, tem...vai um bilhete pra casa. Qualquer solicitação da diretoria vai um bilhetinho. Tudo é agendado! Tem agenda. Vai agendado na agenda, os que trabalham mandam representante, mas tudo é agendado.

Educador 12 –

Educador 13 (MII 41) - As vezes eles procura espontaneamente / perguntar alguma coisa na hora da entrada mesmo. E as vezes através da agenda né eles usam a agenda como meio de comunicação. / as vezes é pra falar, perguntar alguma coisa como por exemplo: como vai ser a festa de final de ano das crianças, como vai ser a organização se precisa dar alguma coisa. Alguma coisa relacionado a prazo , alguma dúvida que eles tenham / Normalmente quando eles querem alguma coisa é através da agenda né as vezes foi trocada alguma roupa, alguma coisa ou a criança foi mordida

Educador 14 – Não, porque é muito rápida a entrega, uma correria danada...

Educador 15 (M) – alguns procuram espontaneamente, outros só por convocação mesmo. Tem pais que aparecem nas reuniões, outros nunca vieram à reunião, só se chamar mesmo

Educador 16 (BII 50) – Não temos contato com os pais. Temos contato na entrada ou nas reuniões de responsáveis

Educador 17 (BII 53) – procura pra saber se a criança está bem na creche, se passou bem o dia

Educador 18 (BII 50) – só vem a nós quando quer passar alguma nova informação a respeito da criança. Fora isso eu não tenho muito contato

Educador 19 (BII 53). Sim, também quando eles têm alguma dúvida sobre o desenvolvimento do filho. Objetos pessoais do filho, pois o filho está na creche. Se eu passei alguma informação e eles têm dúvida

Educador 20 (BII 51) – já chegaram a conversar que em casa a criança estava muito arredia. Não é normal porque na hora da entrada eles já têm esse tempo / Na hora da entrada não há aquela burocracia de depois do banho. A gente tem mais tempo na entrada, na saída também

5 - Os pais te procuram individualmente ou em situações coletivas? Para quê?
(momentos, estratégias para o diálogo)

Educador 1 (BII 50) - individualmente, de acordo com o problema ou com a dúvida de cada um

Educador 2 (BII 52) - situações individuais acontece pouco / mais assim, na data comemorativa / oferecia alguns tipos de serviço pra comunidade, medir pressão

Educador 3 (BII 53) - o coletivo existe quando se tem uma reunião / quando o problema é particular eles vêm individualmente, pra passar o problema que está acontecendo e tentar ser resolvido da melhor forma possível

Educador 4 (BII 52) - tem alguns responsáveis que se identificam muito mas com uns educadores, outros não / acontece sim deles virem procurar... algumas vezes até o bilhete vem direcionado a uma só, aí nós explicamos que não, nós somos um grupo, trabalhamos em grupo, mas as colegas entendem isso muito bem. Mas eles procuram individualmente sim

Educador 5 (BII 53) - Alguns já se direcionam diretamente ao educador, outros já no âmbito coletivo.

Educador 6 (BII 50) - Não, mesmo porque eu acredito que por causa do tempo talvez.

Educador 7 (BII 51) - Não, em situação coletiva é quando acontecem as reuniões ou então nas datas comemorativas e individualmente procuram quando... mas é muito difícil. Eu acho que aqui os pais deveriam participar mais das atividades das crianças, é muito difícil, a gente até faz atividades com a parceria dos pais, mas eles não comparecem, é muito difícil comparecer. O contato que a gente tem com o pai ou com a mãe na maioria das vezes é esse contato da entrada e da saída. A gente faz reuniões chama os pais pra participarem, mas é muito difícil, eles alegam sempre que é devido ao trabalho que eles não tem tempo pra estarem participando. Mas eu acho que a gente teria que ver alguma forma de ter um encontro, né, algum momento de ter mais encontro com os pais que eu acho que isso é muito importante.

Educador 8 (MI 42) - no início do ano, por que nós tínhamos essa creche tinha uma sala, tinha uma TV por sala, só a nossa que não tem né, mas tinha uma TV por sala e eles já sabiam disso porque os pais eram amigos de pais do ano passado. Então no período de adaptação a Vera pediu que... a Vera, Fátima pediu que a inserção fosse feita sem TV pra ser uma coisa mais natural né? Então alguns pais ficaram mais alvoroçados, mas não me procuraram nem procuraram a nossa equipe, eles que fizeram a reclamação, mas se dirigiram a direção, em conjunto, com a gente houve pequenas reclamações: Ah!! Isabelle e Márcia porque não tem mais a TV. Eles choram tanto, vai ser mais fácil.

Educador 9 (M1 41) - individualmente / Pra perguntar coisas do filho ou alguma, assim, situação que o filho relatou em casa, ou que caiu, aí eles procuram a gente. Mas assim em reuniões só que eles falam, alguns, mas geralmente particular, um ou outro que fala na reunião sobre o filho, mas assim, geralmente é individual.

Educador 10 (MII 41) - maioria das vezes individual na hora da entrada, da saída para falar justamente disso que eu falei de coisas sobre as crianças né. Sobre o ocorrido no dia.

Educador 11 (BI) - Reunião aqui é coletivo mesmo

Educador 12 -

Educador 13 (MII 41) - Normalmente eles procuram individualmente.

Educador 14 - Não. É mais fácil a gente procurar os pais pra falar alguma coisa que eles virem com a gente pra perguntar alguma coisa

Educador 15 (M) - geralmente em situações coletivas, pra perguntar sobre alguma coisa relacionada a criança mesmo. Tem mães que param até pra conversar assuntos relacionados a elas. Por exemplo, a mãe de um aluno que está grávida, e quando ela passa mal ela conta pra gente que passou mal. Se ela chega mais tarde, ela fala: ah, porque eu tava passando mal, ela conversa. Tem umas mães que se identificam mais com a gente, mantém um convívio um pouco maior. Depende muito dos pais.

Educador 16 (BII 50) - ver anterior)

Educador 17 (BII 53) - individualmente procura pra falar: hoje meu filho falou muito de você em casa, falou que a tia cantou musiquinha pra ele e fica cantando dentro de casa. A brincadeira que a tia faz na sala, faz dentro de casa com a gente ou com as bonecas ou o boneco dentro de casa

Educador 18 (BII 50) - Não.

Educador 19 (BII 53) - até hoje situação coletiva não recebi, mais individualmente, mesmo. Até porque tem questão - piolho, mordida, que tem que ser individualmente, não tem como ser coletivo

Educador 20 (BII 51) – sim, sozinhos, nunca como se formasse um grupo / ou na reunião quando um se manifesta, um grupo as vezes concorda e aí sim é uma manifestação de grupo

6 - Como você se sente em relação aos pais, que papel eles desempenham frente ao seu trabalho? (educadores pensam sobre as famílias)

Educador 1 (BII 50) - uns veem o nosso trabalho mais como assistencialista / Outras já veem com uma forma de professor, de educar mesmo

Educador 2 (BII 52) - representa algo importante porque, é a maioria das vezes nós não conhecemos a criança / Como ela é em casa, como ela se comporta, então eu acho que isso é importante pra poder conhecer um pouco a criança, principalmente nessa fase de adaptação / As vezes nós descobrimos coisas que até então não se sabia, então, isso ajuda aqui o nosso trabalho, faz com que a criança possa ate vencer essa barreira, essa dificuldade, é nesse sentido / E também com relação ao nosso trabalho porque, nós só podemos saber se o nosso trabalho está indo bem, se os pais puderem colocar alguma colocação / acho importante essa relação, pra que nós possamos assim como um termômetro, um filtro, pra que nós possamos desenvolver o nosso trabalho da melhor forma possível, principalmente nessa questão dessas atividades pedagógicas

Educador 3 (BII 53) - tem aqueles que se interessam, participam e isso é muito gratificante, você vê o interesse dos responsáveis, você vê que você está sendo compensado / mas há aquele que não tem interesse, o que você faz não importa

Educador 4 (BII 52) - Olha eu me dou muito bem com todos eles. Tem assim uns responsáveis ou outros que você tem que ter assim um certo “dedo” pra poder é... conseguir alguma coisa que assim você acha que é preciso com relação a criança / Porque você tem que colocar pra eles é... qual é a nossa intenção pra eles nos ajudarem. Porque não deixa de ser uma extensão porque... a quantidade de horas é muito grande que as crianças ficam, então a gente precisa sim de algumas coisas que nos facilitem pra assim... Pra que eles fiquem bem aqui, é preciso ter essa troca, como acontece as coisas em casa, pra gente poder ver de que maneira a gente pode se ajudar e também ajudar

Educador 5 (BII 53) - no desfraldamento a gente entra em contato com eles pra começar em casa, pra gente estar introduzindo aqui. Porque não adianta a gente tá fazendo de um lado e eles não colaborarem de outro / Quando os pais tão querendo fazer, tirar a chupeta da criança eles comunicam a gente então a gente cria essa parceria

Educador 6 (BII 50) - melhoraria o nosso trabalho na creche seria manter a rotina que eles tem aqui na creche, rotina de sono, de alimentação, então as crianças que estão sendo desfraldadas se eles mantivessem essa atitude de desfralde em casa também, seria uma maravilha!

Educador 7 (BII 51) - a gente tem que fazer o desfralde junto com os pais, então nesse momento a gente pede ajuda dos pais, a colaboração dos pais, da mãe, do pai da mãe, (interrupção das crianças) para estarem colaborando com a gente de tá tirando a fralda em casa e a gente tá tirando a fralda aqui. Acho que em tudo o pai tem que tá presente, tem que tá junto com a gente na educação da criança, participando ativamente junto com a gente na educação da criança

Educador 8 (M1 42) - A o papel dos pais é importantíssimo não tem como lidar com as crianças ,cuidar das crianças, saber mais das crianças se agente não tiver os pais por perto / no período de adaptação então foi importantíssimo, nós fizemos brincadeiras com eles, eles participaram, eles nos ajudavam a dar banho. Nos botamos pequenos grupos né, então os pais vinham . Os pais ficavam amigos de outros pais, que é mais fácil até pras crianças mesmo. Eles enturmaram as crianças ,eles nos ajudaram a isso / O seguro pra criança é a família, o seio familiar, é a casa da criança / No início do ano, eles vêm... normal, cheios de né.. de desconfiança. Eles já nos conheceu. Eles vêm os pais aqui dentro, o papel de segurança, entendeu , de confiança, então é importante o trabalho dos pais, não tem como a gente trabalhar sozinho, não tem como. Até mesmo em pequenas situações, vamos lá, de combinados, tem que falar obrigado, com licença, isso tem que ser reforçado em casa, e o trabalho que é feito em casa tem que ser reforçado aqui. É um trabalho em parceria.

Educador 9 (M1 41) - Ah um papel muito importante! Eu acho que os pais são tudo, se eles não colaborarem, trouxerem né, a convivência dos filhos em casa... A gente precisa da realidade das crianças para poder trabalhar né? E os pais são os pais né?! Como diz “educação vem de berço”, então eles sabem quem são os filhos deles, então eles nos ajudam bastante / eu não tenho problema nenhum com os pais, eu acho muito bom a participação deles, é de grande ajuda na educação, no trabalho, eu acho que a criança reflete aquilo que ela vive, principalmente em casa

Educador 10 (MII 41) - É uma minoria tem um (...) um reconhecimento do nosso trabalho, a gente vê que

reconhece o que a gente tá fazendo aqui, que a gente trabalha aqui reconhece. A maioria não reconhece

Educador 11 (BI) - Não, eles, pelo menos hoje, eles estão paralelo, né, eu trabalho de acordo com aquilo...as normas da creche...

Educador 12 (M) - eu me sinto bem em relação a eles. Assim, eu vi uma melhora com relação aos meus alunos ano passado. Então assim, uma mãe, assim, em especial, que era assim, muito grossa, sabe, não falava com a gente, nem um bom dia dava, você dava bom dia ela não respondia, sabe? Então, esse ano ela é bem melhor, sabe (...) ela vem pedir desculpa pelo fato, entendeu, ocorrido

Educador 13 (MII 41) - Eu acho que sempre tem aquela minoria..... vamos dizer assim, alguns não têm noção do papel da creche mas eu também não tinha. Mas eu não tinha porque eu não tenho filho, não tenho sobrinho, eu não tinha nenhum conhecimento de creche não sabia como funcionava. E alguns aqui não têm muito interesse, eles deixam o filho aqui e quer vir pegar arrumado e limpinho, não pensa na parte pedagógica e no que ele vai desenvolver, aprender, socializar. Muitos não têm essa visão. Alguns que comparecem as reuniões estão começando a mudar essa visão, sabe que aqui tem a parte pedagógica.

Educador 14 - ah, sempre fui querida por eles. Eu já ganhei presente no dia dos professores. Pelo menos é a impressão que eu tenho... quando a gente ganha uma lembrança... porque não são todos que ganham aqui não. São pessoas humildes, que quase não tem pra si próprios... dá uma lembrança pra gente...

Educador 15 (M) - Acredito que eles acham o nosso trabalho bom; que é importante o nosso trabalho. Tem mãe que até elogia na agenda, manda recado

Educador 16 (BII 50) - um sentimento de desvalorização. Os pais não tem comprometimento com os educadores, não valorizam o trabalho dos educadores. Qualquer coisa, está reclamando: roupa que não foi, o banho, essas coisas

Educador 17 (BII 53) - quando a gente começa nosso trabalho na creche com a adaptação, a gente passa informação pra eles sobre a nossa vida, o nosso trabalho. Eles têm que passar também informações deles para a gente pra conhecer um pouco mais eles. Passar um pouco da nossa vida, da nossa experiência porque muita das vezes eles trazem muita informação lá de fora e não sabe o que acontece realmente no conviver realmente com as crianças

Educador 18 (BII 50) - acho que os pais veem a gente mais como se fosse babás das crianças. Não nos veem como educadores. Aí ele acham que a gente tem que cuidar dos filhos deles que deixam aqui na creche. A gente tem que tomar cuidado como se eles fossem o único / esquece que a sala é cheia de criança, que a gente não pode dar atenção individual / esquece que a gente é educador, que as vezes a gente tem que corrigir

Educador 19 (BII 53) - é muito importante, porque o trabalho que a gente faz aqui na creche tem que ter uma continuidade em casa. Por exemplo, desfralde, a gente precisa da colaboração dos pais e nem sempre tem. Tem pai que não colabora. Tem uma mãe de uma criança aqui que mandava todo dia sem fralda, falava que estava desfraldando. A gente limpava, ele fazia aquele cocô horroroso e ela de vez em quando trazia fralda. Então nem sempre a gente tem essa parceria. Mas é ideal que tenha porque aqui a criança passa a maior parte do dia dela. Então, ate mesmo alimentação, na saída a mãe dá coca-cola com biscoito fofura. Ainda está caminhando essa relação com os pais

Educador 20 (BII 51) - (...) onde a gente precisa melhorar, precisa mudar nossas metodologias (...) acho que o diálogo ajuda muito (...) ah, meu filho fica calmo quando pinta, então a gente usa mais esse artifício

7 - Sente alguma dificuldade em se aproximar dos pais ou de alguns pais ou em algumas situações? (dificuldades no diálogo)

Educador 1 (BII 50) - Não

Educador 2 (BII 52) - eu não tenho dificuldade assim de relacionar, de conversar, de expor qualquer tipo de problema eu acho que a questão de você expor os problemas eu acho que faz parte, eu acho que você não pode esconder os problemas. Claro que você tem que saber expor, tem que ter um certo equilíbrio, mas eu acho que você não deve esconder os problemas / Procurar sempre falar a coisa certa, a coisa realmente como está acontecendo pra que ela possa também refletir junto com o problema

Educador 3 (BII 53) - tem aqueles que você chega conversa e resolve o problema / mas tem aqueles que você chega perto, você tenta resolver, você tenta falar, você fala uma, duas, três vezes e não está nem ai / Muita das vezes a maior dificuldade é com relação o pai e família

Educador 4 (BII 52) - nunca encontrei não

Educador 5 (BII 53) - Não

Educador 6 (BII 50) - o meu trabalho é de e da saída, então é de entregar criança pros pais, quando eu preciso dar algum recado não tenho dificuldade nenhuma em dar o recado.

Educador 7 (BII 51) - sinto porque é nem todos os pais eles olham a gente como um amigo deles / eles acham que a gente tá aqui é só para cuidar do filho dele, para cuidar bem do filho dele, para alimentar, então eles falam, muitos falam muito isso / até falavam com a gente com uma certa arrogância, mas a gente aos pouco vai cativando, eles vão vendo que os filhos deles gostam da gente e isso vai quebrando, sabe? Esse gelo, essa barreira que existe entre a gente e os pais. No começo do ano alguns pais que mostravam essa arrogância, assim, um ar de que a gente tava aqui para cuidar do filho dele como se nós fossemos empregados, pelo contrário agora no final do ano tratam a gente sabe? Com o maior carinho, maior atenção / A gente vai cativando os pais aos poucos e com paciência com muita conversa.

Educador 8 (M1 42) - De alguns pais sim. Alguns pais ainda nos olham... A maioria não. A maioria absoluta, não, mas tem um ou outro pai que às vezes vem com desconfiança. Aconteceu pequenas... por exemplo: _A... não foi a toalha do meu filho. E a gente :_ Não pai é que houve uma troca, vamos colocar assim não é, não é usual, não acontece freqüente, mas ou outras coisas mesmo, acontece por exemplo uma criança cai, a gente relata na agenda, a gente faz o procedimento. O procedimento padrão, que é passar gelo, água, a gente não pode aplicar nenhum medicamento. Avisar ao pai se houver algum sangramento, ou se não houver. Esse é um exemplo. Aí as vezes a gente relata na agenda, embora explicado, assinado por nós, assinado pela direção, eles ainda vem querer saber, mas isso eu acho como uma coisa normal né. Eu como ... eu não sou mãe, mas se eu fosse eu também gostaria de saber. Mas assim, alguns ainda olham né...meio haa !!!!, mais a maioria não. Mesmo os que olham, em algumas situações respeitam nosso trabalho. Em geral confiam

Educador 9 (M1 41) - Não

Educador 10 (MII 41) - Tem alguns pais que, mais e um e outro, que a gente tem que ter um cuidado maior pra falar é... que tem que medir as palavras, tem que ver como é que vai ser feito as coisas. Mais a maioria a gente em um relacionamento muito bom.

Educador 11 (BI) - Não

Educador 12 (M) - Não, assim, eu só acho que alguns deles

Educador 13 (MII 41) - Não, não sinto dificuldade nenhuma, se for pra conversar com eles a gente conversa.

Educador 14 – não, nunca tive. Pelo contrário, muita facilidade

Educador 15 (M) – tem certos pais que é aquilo, deixa a criança e se manda. Não para pra falar nada.

Educador 16 (BII 50) - Não

Educador 17 (BII 53) - Não

Educador 18 (BII 50) – Não

Educador 19 (BII 53) – tem mãe que é mais difícil, mais melindrosa / a criança entra na creche com piolho, a mãe diz que não, que pegou aqui, não toma providência. Não tem muito o que fazer, você fica de mãos atadas. Você vai comunicar mas sem exigir, cobra muito porque... Por exemplo, botar o nome na roupa, mas chega um ponto que cansa, o pai não bota, você bota, vai fazer o quê?

Educador 20 (BII – 51) – (...) eu tive até um problema no início da ano, que uma mãe estava implicando com coisas corriqueiras, por causa de uma toalha que ela achou que estava indo limpa demais pra casa (...) coisas mínimas, eu falei pra ela que ele toma banho todo dia e não usa, em hipótese nenhuma, a toalha do colega, que cada um tem sua toalha, por higiene, por saúde / mas eu vi que era coisa pessoal dela / a gente conversou, conversou e hoje ela está melhor comigo, ela trouxe bolo hoje pra mim / porque com conversa, educação e respeito a gente consegue tudo

8 - Você acha que os pais contribuem ou têm contribuído de alguma forma com a instituição e com a sua prática?

(educadores pensam das famílias)

Educador 1 (BII 50) - Contribui, porque é uma relação bem aberta / a gente tenta melhorar nosso trabalho de uma forma, e eles, como pais tentam fazer um trabalho continuado porque não adianta nada a gente fazer um trabalho na sala e eles na casa não continuar

Educador 2 (BII 52) - com a instituição eu acredito que sim. Por exemplo, a questão das normas dos horários eu tenho visto aqui que o pessoal, quando as mães chegam, os pais, eles tem respeitado esse sentido na questão da medicação que não pode ser dada aqui na unidade, só antibiótico / quando os assuntos são resolvidos na secretaria também tenho visto que as pessoas têm chegado lá tranquilas / com relação ao nosso trabalho aqui eu não tenho visto nada assim que os pais deixam de respeitar, pelo contrario / Demonstram confiança nos profissionais aqui do berçário e se sentem tristes por terem que sair, e terem que ir pra uma outra turma.

Educador 3 (BII 53) - Mais uma vez eu vou te falar a mesma coisa, a participação dos pais pra mim é super importante / porque a criança o que ela tira daqui ela leva pra casa ou vice-versa / mas muita das vezes essa compensação, essa coisa de você fazer aqui, de você estimular, isso tudo parece que vai tudo por água abaixo / é bom se houvesse esse estímulo essa coisa de você querer ver que a criança progrediu durante um ano inteiro, você faz todo um trabalho com aquela criança chega no final do ano aí vem aquele responsável no caso e não procura nada. Como se você não tivesse feito nada com aquela criança, e você tem muita das vezes consciência de que aquela criança teve como aprender e tudo mais e aprendeu mas...

Educador 4 (BII 52) - Alguns sim, outros são mais. Eles são muito resistentes, outros não, já são mais fáceis. Você sabendo falar até consegue, mas ainda assim com todo o jeitinho alguns oferecem resistência

Educador 5 (BII 53) - Sim. Quando são solicitados em questões de festas, de horário, quando há problemas em que há os contratempos que as crianças têm que sair mais cedo. Quando às vezes, há ausência de um educador ou alguma coisa eles sempre se mantêm solícitos em atender.

Educador 6 (BII 50) - não contribuem da forma que seria que eu imagino que fosse assim o ideal, que fosse assim (barulho) manter a rotina que as crianças têm aqui na creche.

Educador 7 (BII 51) - Pode ser que nem todos contribuam, mas a grande maioria contribui sim, porque quando a gente solicita alguma coisa pra eles, eles, é agora nesse momento, no começo do ano não, era uma coisa mais difícil, mas agora que a gente já tá com esse entrosamento maior com os pais, nós temos essa liberdade de chegar perto dos pais e pedir conversar, eu acho que sim, que agora sim

Educador 8 (M1 42) - Sim em todo momento, até nas pequenas coisas, fazer lembrancinha pra eles / O que precisa, nas festinhas eles contribuem. Eles estão sempre aqui. / essa sala tinha brinquedos mais não tinha tanto. Os pais trouxeram, uma... a gente fez o pedido, eles participaram. Tudo que a gente pede no início do ano. Foi pedido para que os pais ajudassem a enfeitar a creche. As mães ficavam né, no dia da adaptação cortando. Tudo que a instituição pede a maioria dos pais auxiliam. No que podem, auxiliam.

Educador 9 (M1 41) - Sim / tem pais que você tem que ter um pouco de respaldo quando for falar, porque qualquer coisinha... Apesar de que nessa turma, aqui não, mas tem pai que qualquer coisinha já... então você tem que saber o que vai falar, como você vai falar o assunto

Educador 10 (MII 41) - Não consigo observar isso aqui não, aqui tem muito colaborador que ajuda a gente, mas os pais em si não. Hoje teve uma mãe que deu um sapatinho pra uma outra criança não sei se isso entra na referência

Educador 11 (BI) - É, isso é o que a gente pede, né, sempre conversamos sobre isso. Pra que o trabalho ele flua melhor deve haver um paralelo em todos os sentidos, nos ajudando até em roupas, em todos os sentidos possíveis na evolução da criança. Que a gente mostra para aqueles pais como evoluíram, por quê? Porque os pais acompanharam, os pais participaram, entendeu?

Educador 12 (M) - sempre que eu solicito alguma coisa a maioria é atendida

Educador 13 (MII 41) - Tá melhorando, a visão que eles têm tá melhorando. Eles estão participando mais, contribuindo mais, (exemplo) quando se pede alguma coisa... manda um bilhete pra falar: vamos olhar a cabeça das crianças por causa dos piolhos; até nisso eles estão mais cuidadosos.

Educador 14 - ah, sim. Tem que haver a contribuição dos pais. Presença é tudo. Apesar que tem pais que largam aqui, as mães não querem nem saber. Somem e voltam de biquini aqui 5 horas da tarde, quando não mais

Educador 15 (M) - Acredito que sim, de certa forma, porque a instituição precisa também do apoio dos pais. Os pais têm contribuído para o nosso trabalho, para a instituição

Educador 16 (BII 50) - com a minha prática não, agora com a instituição eu não posso dizer

Educador 17 (BII 53) - os pais tentam participar. Quando tem uma atividade tipo dia das crianças, o pai tenta participar, estar ajudando. Se a gente precisar de alguma coisa, eles sempre tentam participar

Educador 18 (BII 50) - Não

Educador 19 (BII 53) - sim, pelo menos a minha turma, que é uma turma totalmente nova, que entrou pela

primeira vez na creche, eles são muito mais participativos que os pais que já eram de creche. Tudo que a gente pede, na medida do possível, colaboram. Seja financeiramente, seja com apoio.

Educador 20 (BII 51) – acredito que sim. Principalmente aquele que não veem a creche como depósito de crianças

9 - Você segue todas as orientações que os pais fazem sobre os filhos? Dê um exemplo? (negociações)

Educador 1 (BII 50) - Com certeza. Ah, tem uns que tem, na parte alimentar no caso, tem alergia a lactose então a gente procura sempre verificar, depois que chega o leite deles

Educador 2 (BII 52) - nem sempre. Por exemplo, a alimentação aqui é a mesma pra todos, inclusive até a questão dos horários da alimentação nós ate pedimos pros responsáveis tentar manter isso em casa pra que a criança possa se adaptar aqui no grupo, porque aqui a criança vai viver no grupo não é individual então quer dizer algumas coisas que são feitas em casa ele não vai poder fazer aqui / questão da entrada porque acontece da mãe chaga aqui tarde e a criança perder o desjejum / algumas coisas a criança vai ter que se adaptar. Não tem como o pai chega aqui e pedi algo que esteja fugindo um pouco da rotina / por exemplo se pedir “olha meu filho tá com um problema de bronquite alguma coisa, tem que dá banho gelado, nós respeitamos, o que for dentro do possível nós tentamos seguir / Algumas coisas é impossível que não tem como mesmo e sei que até não vai afetar seu desenvolvimento, mas quando é coisa assim que vai ajudar a criança ai normalmente nós acolhemos

Educador 3 (BII 53) - Não, porque tem coisas que são sem noção que às vezes os pais ensinam em casa que aqui não tem como deixar fazer

Educador 4 (BII 52) - eu tento seguir, se eu perceber que isso acrescenta a criança em alguma coisa; se eu acho que não, eu vou conversar e ver de que maneira nós podemos chegar num acordo / Pra que eles não se sintam assim chateados e também não prejudiquem meu trabalho. Porque assim, o intuito é que a criança cresça. Que elas tenham, assim, um atendimento muito bom

Educador 5 (BII 53) - em algumas coisas sim / os pais às vezes vêm com a visão de que o filho, o tratamento dele tem que ser diferenciado. Mas a gente que trabalha numa instituição, ainda mais que é publica e no coletivo, nós já temos assim uma rotina para ser seguida / Às vezes ele vem com tipo assim, “ah meu filho só dorme se for com travesseiro ou com aquilo”. Quando é um período até de adaptação a gente até ajuda nisso, mas depois a gente tira, porque ele tem que seguir aquela rotina. Ah meu filho só toma banho se for assim, ou é um horário pra comer e aqui a gente tem um horário pra comer tem tudo. Então tem coisas que a gente não pode atender os pais, entendeu?

Educador 6 (BII 50) - Quando há alguma orientação sim. Por exemplo, é de medicação, basicamente, ou então quando a, no caso se alguma criança for alérgica a algum tipo de alimentação o responsável informa “Ah não pode tomar leite.”, então a gente não vai dar o leite pra criança. Ou então “Ah hoje ele não tá muito bem, então, por favor, não dê banho, por algum problema de saúde.”, então nós não vamos dar banho.

Educador 7 (BII 51) - Orientação que a gente segue é aquilo que eu te falei que eles acham que a gente tá aqui para “Ah o meu filho, deixei um casaco dentro da minha mochila quero que o meu filho saia de casaco ou com certa roupa.”, “ Botei um remédio eu quero que dê o remédio pro meu filho.”. O que eu percebo é que eles não estão preocupados com a parte do educar “Ah qual foi o trabalho?”, eles não fazem isso, “O que o meu filho fez hoje? Qual foi a atividade que o meu filho fez hoje?”. Eles não perguntam isso, eles perguntam “O meu filho comeu bem?” Sabe? “Ele tomou banho? Ele fez xixi? Ele fez coco?” / eles não ficam preocupados com nada do educar da criança.

Educador 8 (M1 42) - Sim, a maior parte delas sim algumas não, algumas são impossíveis. Vou dar um exemplo: Uma mãe de uma criança no início do ano, pediu pra que nós ... mandou... nem falou nada, mandou dentro da mochila um pacote de maisena, de maisena, de amido de milho, depois a gente foi descobrir que ela queria que a gente passasse na criança, mas a gente não pode. Nós não podemos passar, pra falar a verdade nós só podemos passar... não que hipoglós seja considerado, nem sei se é considerado medicamento. É considerado? Um medicamento? Mas assim até hipoglós, a gente passa o hipoglos. Mas alguns pedidos de medicamentos, aqui a gente só pode aplicar antibiótico. Duas vez....uma vez né? Uma vez ao dia. Não é uma vez? Então alguns pedem pra dar outros tipos de remédio / De homeopatia aquelas bolinhas, então isso a gente não pode mais aí, a gente senta e conversa, entendeu? Não é que a gente não faça. A gente diz sim para o pai que vai fazer e depois não faça, não, isso é sentado e conversado. Exposto. Comunicamos sempre que nós não podemos fazer. Então respondendo a sua pergunta, nós não podemos fazer tudo que os pais nos pedem, entendeu? Como esse amido de milho a gente explicou. Ah!! Mas é bom, porque a minha família sempre usou.

Mas isso não tem uma comprovação científica, a gente só pode fazer com um alvará medico, aí eles entendem.

Educador 9 (M1 41) - Depende do que for orientação / outro dia ela [mãe] escreveu que a filha dela não tinha almoçado, não tinha comido nada na creche, que ela não podia ficar assim... escreveu um monte de coisas... La na hora da saída eu fui e falei com ela, e ela: 'Ah mas porque vocês não tão insistindo pra ela comer! Tem que insistir e empurrar a comida!' Eu falei: 'Não mãe, não é assim! A gente insiste sim, conversa com a criança, fala que é bom pra ela, oferece o alimento, tira o que não quer, aqui não quer comer isso.... nao quer comer o frango? A gente separa, mas se a criança não quer comer de jeito nenhum, faz vômito eu não vou insistir, isso eu acho ate uma maldade, se o organismo não quer aceitar a gente não pode insistir desse jeito. Ela: 'ah, mas em casa ...eu: ' ah, mas você é mãe dela, você pode bater, você pode fazer o que for, agora a gente não. Aqui a gente tá pra educar e a gente não pode empurrar a colher dentro da boca da criança, não quer comer... a gente insiste, explica, brinca, não quer comer! Ai é por isso que eu to te dizendo, nem tudo o que os pais querem que a gente faça a gente vai fazer né?! A gente tem que seguir os critérios também da creche, do que a gente, como é que se diz?....tem de propósito para a criança também, não pode fazer tudo o que os pais querem né?!

Educador 10 (MII 41) - Alguns casos que estão dentro da nossa possibilidade a gente consegue até organizar e fazer como a [X], a mãe pediu pra dar banho frio todo dia não tem tanta importância assim e a gente dá. Agora outros casos que não tem como

Educador 11 (BI) - Depende sim. Se (...) uma coisa diferente, porque se a gente fala que: "Ah, não pode!", qualquer coisa, se não ta adequado a gente mostra, né, o porquê, não só diz que não, mas mostra-se o porquê daquilo

Educador 12 - mas tem pais que acham que a gente tem que botar sorinho no nariz, e a gente não pode fazer isso, entendeu, (...), então assim, às vezes tem pais, já aconteceu de pai não entender muito bem, sabe, aí a gente, por favor, se dirija à direção!

Educador 13 (MII 41) - impossível porque eles pedem coisas impossíveis. Um exemplo: tinha uma mãe que ela queria que a criança chegasse com o uniforme. Ela queria que assim que ela chegasse tirasse o uniforme, ou seja, pra quê que veio com o uniforme se ela quer que tire. Aí depois na hora do banho quer que bota outra roupa e na hora de ir embora botasse o uniforme pra ela ir embora com o uniforme. Aí falei pra ela, isso é inviável.

Educador 14 – ah, sim, claro, geralmente. A gente só não pode dar remédio, só antibiótico que a Fátima libera, fora isso... Não é função da gente pentear cabelo de criança, do mesmo jeito que ela vem ela tem que voltar. Ainda mais que vem tanta criança descabelada, a gente é que tem que consertar... tudo de cabelo em pé, cheio de piolho

Educador 15 (M) – depende da orientação que eles derem, se for pertinente com a nossa pratica, sim. Se a gente achar que os pais é que tem que estar realizando... geralmente não pedem, isso é mais no berçário, eles são mais bebezinhos. Aqui no maternal eles não costumam dar muitas orientações, não.

Educador 16 (BII 50) – Alguma coisa. Quando a criança tem restrição a alimento e é permitido pela creche, ou ministrando alguma medicação. Aí sim, fora isso não.

Educador 17 (BII 53) – ah, é "tá com febre, hoje não dá banho", "não deixa ficar descalço, por causa da friagem", seguimos essas informações

Educador 18 (BII 50) – ah, tem pai que exagera, então não dá. Tem pai, por exemplo, que manda na mochila xampu, condicionador... infelizmente a gente não pode agir assim, como se fosse o filho dele o único que a gente vai cuidar / não dá pra fazer um mimo maior que o pai exige pro filho dele

Educador 19 (BII 53) – não. Porque tem pais que têm exigências absurdas. Por exemplo: só pode passar hipoglós, mas se acabar o hipoglós, a gente vai passar outra pomada, a não ser que a criança tenha uma alergia muito grande e a gente não usa. Ah, minha filha só toma mamadeira se for na boca (?). Exigências muito particulares, tipo babá não tem como. Mas na medida do possível, sim. Ah, não dá água gelada pra ele porque está com dor de garganta, a gente obedece. É um meio termo, quando a gente dá pra fazer a gente faz. Por exemplo, não bota meu filho pra dormir no ventilador que ela tá gripado. Tá calor, a gente vai colocar longe do ventilador afastado do outros, mas não vamos desligar o ventilador porque é uma instituição coletiva, não tem como

Educador 20 (BII 51) – quando possível, sim / Por exemplo, tem pais que já falaram... coisas absurdas Ah, se você não fizer a vontade dele ele chora e se joga no chão, então tem que fazer. Aí eu falo que nossa proposta educacional não é essa. Eu vou fazer a vontade dele, sim, quando for possível, quando for pro benefício dele. Quando for uma vontade que não é pra aquela hora, que não deve ser, ele tem que me respeitar. E se ele vai se jogar no chão ... espero que isso não aconteça porque não vou resolver isso dessa forma. Mas outras coisas,

tipo remédio, passar repelente de mosquito

10- Existe alguma estratégia para aproximar as famílias do cotidiano da creche? Qual? (estratégia)

Educador 1 (BII 50) - Em eventos, nas reuniões, proporcionar café da manhã / Ou as datas festivas, como o dia das mães, dia dos pais, dia dos avós

Educador 2 (BII 52) - que eu saiba mesmo é só essas atividades dessas datas comemorativa / pra que haja um relacionamento entre os próprios responsáveis, entre eles e também pra conhecer o trabalho que é feito aqui na instituição / Num outro momento também que eu acho importante é o período de adaptação, que as crianças passam, que os pais estão presente, nesse momento nós procuramos conversar com os pais sobre a instituição, sobre o nosso trabalho, como é a adaptação da criança aqui no local

Educador 3 (BII 53) - reuniões, era o ideal a participação dos responsáveis, até pra tomar ciência do que ocorre com a criança mas muitos deles não vêm à creche, não se interessa / a creche estimula sim esse contato, tanto que qualquer problema que há, os responsáveis têm livre acesso pra chegar ali e perguntar, é que não há interesse

Educador 4 (BII 52) - normalmente é com reuniões e datas comemorativas ou a direção solicita

Educador 5 (BII 53) - Têm as reuniões que são feitas no coletivo, no primeiro encontro com os educadores e com a direção. Têm as festividades que acontecem aqui.

Educador 6 (BII 50) - no momento em que já foi ministrada reuniões para os pais aqui em sala, eu já ouvi as meninas comentando isso, então certamente elas, acredito que elas tenham falado sobre a questão da rotina, mas assim eu não participei desse.

Educador 7 (BII 51) - à estratégia que nós usamos junto com a diretoria é de tá fazendo esses eventos pra tá aproximando os pais tipo dia das mães a diretoria faz um evento, dia da vó também ela faz, dia da criança, isso tudo para trazer os pais pra estarem junto com a gente. As reuniões também, mas, mais nesses eventos, que é o momento de descontração da criança, o nosso e o dos pais pra gente tá se entrosando nesses momentos.

Educador 8 (M1 42) - Uma estratégia? Não. O que a gente procura sempre é na hora da entrada e da saída, a gente conversa o máximo, nas festinhas a gente pede, mas estratégia não. / O que é pedido sempre é que pra que a gente sim exponha o máximo pra cada pai a situação do filho... a situação de aprendizado, a situação de bem estar, se ele tá bem, se ele comeu, se bem que a agenda já existe pra isso, mas a gente fala, entendeu? Dá pra passar segurança, mas estratégia não. Pra trazer os pais pra perto da gente não. A estratégia que a gente usa é ter a e ...não tem escondido sabe... escondidos entre aspas não tem deixa aberto, as portas são sempre abertas

Educador 9 (M1 41) - Tem a reunião que é oferecido o café da manhã, depois da reunião os pais que quiserem a gente / a gente conversa com os pais, no final tenta descontrair assim né, de maneira sobre seus filhos, eu acho que da maneira que você fica o dia todo com o filho desses pais, e depois no final dá uma satisfação, explica: 'Ó teu filho ficou bem, brincou, tem pai aqui que.... ah! Tem uma mãe aqui na creche que ela não, não vem aqui na creche quase, aí outro dia ela escreveu na agenda que queria saber como estava o desenvolvimento da filha que ela quase não vê, que ela trabalha.... eu escrevo todos os dias na agenda dela hoje a gente fez isso, fez aquilo, brincadeiras com ela, aí outro dia eu botei LEGO lá, ela pediu pra eu explicar o que seria lego, aí eu expliquei, aí ela mandou outro dia um recadinho agradecendo: 'Obrigada por me explicar o que é lego, isso é muito legal, que bom que minha filha é participativa'... Eu acho que é uma maneira de você, né, a mãe se sente satisfeita de saber que o filho além de estar aqui seguro, bem tratado, né, tá tendo uma educação, não fica aqui "à toa" né? Tão aprendendo, se desenvolvendo.

Educador 10 (MII 41) - maior parte dessa que acontece é na hora da inserção né, da criança. Agora já mais pro final do ano já não tem mais isso não, os pais só deixam os filhos e vão embora. Agora durante a inserção eles ficam o dia todo aqui dentro com seus filhos e conosco.

Educador 11 (BI) - Através de festas, através de reuniões, muitíssimo com a diretora, ela conversa, ela mostra, ela fala sobre o nosso trabalho, entendeu? E depois de nós mesmos.

Educador 12 - quanto a direção procura ter uma boa relação com os pais, né, conversa bastante, procura... É reuniões, porque às vezes na hora da saída, então, é muito correria, e às vezes não dá tempo de você ter, assim, uma relação assim mais íntima, né, assim, o trabalho não permite

Educador 13 (MII 41) - Acho que a gente faz o trabalho da gente, faz os trabalhos com as crianças. Os pais param pra olhar (os trabalhos das crianças), eles percebem que as crianças não ficam aqui o dia inteiro sem fazer nada. É claro que eles brincam, têm a hora de brincar que é importante pro desenvolvimento deles, mas

eles também tem atividade pra fazer e os pais gostam de ficar vendo os trabalhinhos que ele fez pintou, desenhou.

Educador 14 – só no começo, quando tem a entrada das crianças aqui e os pais tem que ficar na sala com a gente até a criança se acostumar. Na inserção das crianças. De um certo modo é bom, mas de outro não é. É bom porque os pais ficam, mas por um período muito longo e isso atrapalha nosso serviço, ficam vigiando muito a gente. Por outro lado é bom porque a gente vai conhecendo até como os pais tratam seus próprios filhos

Educador 15 (M) – tem as reuniões com os pais, tem as festa que às vezes é aberta à família. Acredito que esses momentos aproximam as famílias do cotidiano da creche

Educador 16 (BII 50) - Não

Educador 17 (BII 53) – a inserção. Festas: dia das crianças, dia dos pais, dia dos avós. Estamos sempre convocando os pais para participar, para tentar colocar eles mais dentro do nosso trabalho, para conhecer o trabalho da creche

Educador 18 (BII 50) – nas reuniões de pais, quando a gente tem que passar alguma coisa, a agenda

Educador 19 (BII 53) – particularmente na minha turma não tem nenhuma estratégia. Cada turma tem a sua. A principio é mais na adaptação mesmo, porque tem um período diferenciado, o pai fica no primeiro dia dentro de sala, vai saindo aos poucos. Mas diariamente, a não ser as festas: dia das mães, dia dos pais, festa de encerramento, reunião bimestral... não vejo nenhuma estratégia

Educador 20 (BII 51) – a estratégia maior é do diálogo mesmo. A estratégia é do incentivo ao diálogo. As vezes o pais está com pressa. Ah, pai, só um minutinho. Ou então: não pode ser agora, pode ser na hora da saída, tem como chegar 5 minutinhos mais cedo. Nossa estratégia é chamar a atenção dos pais pra mostrar os trabalhinhos que as crianças estão fazendo /falar pra eles do desenvolvimento / as coisas mínimas, que até pra mim eram antes agora tem uma importância enorme, uma criança tirar o sapato, botar um sapato. Criança que não falava nada e começa a falar água.

11 - O que você pensa sobre a relação creche e família? (e mais especificamente do envolvimento de pais) (educadores pensam das famílias)

Educador 1 (BII 50) - É um trabalho continuado né? Eles fazem a vida lá fora, de acordo com o que aprendem aqui dentro. É um reflexo

Educador 2 (BII 52) - não é nem questão de uma regra, mas é que tem que existir mesmo, porque a criança ela vem com um novo mundo, um novo espaço, novas pessoas. Ela está acostumada em casa, aquele ambiente. Essa relação é importante nesse sentido, envolve todo um trabalho pra que a criança possa se adaptar bem no local, porque ela vai estar ali diariamente, o dia inteiro quase que 8, 10 horas / pode acontecer da criança chegar aqui com algum tipo de problema, então a diretoria ela sinaliza aos pais, ou então as vezes os pais estão passando por algum tipo de problema, as vezes separação / uma forma de tudo funcionar de uma maneira pra beneficiar esse desenvolvimento da criança

Educador 3 (BII 53) - Eu acho que seriam um conjunto espetacular creche-família / o que falta mesmo é essa coisa de família, desse contato, desse interesse, dessa ajuda porque a gente trabalha, mas você tem que ter uma ajuda que vem de casa / na realidade vai esquecendo tudo o que ela aprendeu porque não há um estímulo

Educador 4 (BII 52) - em 98/99 era muito complicado pra mim, eu não entendia, achava muito chato. E com o correr do tempo quando você vai percebendo a necessidade é... vai crescendo em você então a vontade de entender um pouco mais a situação / isso não quer dizer que não existam famílias ou responsáveis difíceis, tem, não é fácil

Educador 5 (BII 53) - é muito importante até porque o pai tá participando dos acontecimentos da creche também. É uma interação, como se fosse uma comunidade

Educador 6 (BII 50) - Eu acho que o envolvimento dos pais na creche podia ser é mais estreito nesse sentido de incorporarem a rotina que a criança tem na creche em casa também. Ficaria muito mais, ficaria muito mais fácil pra criança no caso né, tipo se eles obedecessem essa questão da alimentação, mas a gente sabe que isso não ocorre

Educador 7 (BII 51) - eu acho que os pais eles tem que participar mais das atividades da creche, isso é bom não só para a gente, mas principalmente para a criança que eles tão vendo o pai aqui dentro / o pai participa você vê a diferença da criança aqui dentro, a criança se sente mais solta, ela se sente mais tranquila, ela se sente mais confiante, então eu acho que os pais deveriam tá participando mais, mais ativamente aqui das atividades, dos

eventos, de tudo o que ocorre aqui na creche

Educador 8 (M1 42) - É importante. A creche não vai funcionar sem a família das crianças, não tem como. Não tem como da gente saber porque cada criança... tem a necessidade de cada criança. Até pra responder como é o desenvolvimento. Às vezes você dá uma olhada que todos praticamente têm a mesma faixasão da mesma faixa etária, tem a mesma idade, diferença de dias, então mais porque que um ta... não é que mais desenvolvido, mais naquele momento, sabe, fazer aquela determinada coisa, e outro não, a gente tem que ver até o histórico familiar deles. O que está sendo passado em casa, até pra saber. A criança chega com uma palavra nova, ou um palavrão, alguma coisa a gente tem que saber como.... A criança chega com sono. A gente tem que saber um pouco daquela família. Como é o hábito, como é que é o costume daquela família. Aquela criança dorme tarde, dorme cedo? Até pra gente tentar intervir um pouco nisso. Então a relação creche família tem que ser a melhor. Sempre. Com respeito de ambas as partes.

Educador 9 (M1 41) - eu acho que creche e família, um está ligado ao outro, e creche sem a participação da família não é creche, ainda mais que a faixa etária deles é muito baixa né, eles vêm de três meses até 3 anos agora. Então a gente precisa desse apoio, dessa estrutura, dessa orientação das famílias né? Pra gente poder ter uma base e poder trabalhar com essas crianças, você tem que saber a realidade das crianças, a comunidade que ela está inserida, em que realidade, pra você poder trabalhar com eles.

Educador 10 (MII 41) - Eu acho que tem que ser uma relação muito boa / colocada de uma forma natural, que eles estão deixando aqui os filhos deles que são tudo na vida deles né, que a gente presumiu isso né, que são tudo na vida deles. Então a gente tem que ter assim além do cuidado com os filhos, tem que ter cuidado com eles, com o que eles aprendem em casa tem que saber observar essas coisas / é um conjunto a creche com a família é um complemento

Educador 11 (BI) - Muito importante! (...) Tem que haver uma interação

Educador 12 - Eu acho muito importante (...), sabe, porque os pais tem confiança no nosso trabalho e se fosse aquele coisa de os pais coloca os filhos aqui e tchau, entendeu? E assim, ao meu ver, eu também acho que não iria... Eu não teria confiança de deixar meu filho com uma pessoa que eu não conheço, que eu não tenho o mínimo de diálogo possível

Educador 13 (MII 41) - Acho que se não tiver um bom relacionamento fica difícil porque não adianta você fazer um trabalho aqui que não vai ser continuado em casa. Os pais vão estar sempre em conflito, vai tá sempre reclamando, se queixando porque eles não entendem como funciona e vai tá sempre se queixando de alguma coisa. Um diálogo entre a família e a creche é fundamental pra que tudo corra bem.

Educador 14 – acho muito importante, isso tem que existir mesmo. A família tem que estar junto com o trabalho da gente. Tem que ser uma coisa paralela

Educador 15 (M) – acredito que é uma relação importante, que tem que acontecer esse envolvimento dos pais com os educadores, para o desenvolvimento da criança; só vem a contribuir

Educador 16 (BII 50) – Eu acho que deveria ter um maior entrosamento, porque nós não conhecemos a vivência de nenhuma criança. A gente não sabe a realidade deles fora daqui. Nós só conhecemos as crianças quando elas chegam pra nós. Não é feita nenhuma anamnese, nenhum questionário que fale sobre essas crianças ou com a direção e que seja passado pra nós. Nós vamos conhecer as crianças quando é feito elas começam a frequentar a creche. É muito difícil, crianças com patologias, crianças com comportamento diferenciado, crianças com necessidades especiais. Quando a gente vê, é o grupo, o todo e não há essa diferenciação.

Educador 17 (BII 53) – a gente tem até um vínculo muito bom, porque são colocados todas as informações do que é feito dentro da creche: trabalho pedagógico, as atividades que são feitas com os filhos deles. Sempre colocando as informações do que acontece

Educador 18 (BII 50) – os pais poderiam participar melhor, pra saber realmente a função deles, como os filhos deles são tratados realmente aqui na creche. Invés de ficar imaginando coisas... conversar mais diretamente com a gente. As vezes o pai está com um problema, está com uma dúvida, ao invés de vir conversar diretamente com a gente, vai na direção; sendo que nós que temos maior contato com os filhos deles

Educador 19 (BII 53) – eu vejo a relação creche-família, que está começando a se edificar. Ainda vejo muito assistencialismo por parte da creche: quantidade... as crianças vão sair muito novas, vão pra escola, que não está nem um pouco preparada, só querem colocar crianças na creche para atender uma necessidade da sociedade. Tem que ressaltar que eles estão respeitando muito mais, questão do horário. A diretora abre o portão às 7 espera. Quando dá 8 da manhã que é hora do café da manhã, os pais que chegarem atrasados tem que esperar dar 9 horas para entrar. É uma forma da instituição também por normas pros pais. Não pode entrar a hora que quer. Na hora da saída, a saída é 4 e meia. É a Rosa que abre a porta, quando o pai quer buscar o filho mais cedo

tem que passar na secretaria, ela interfona pra sala, a gente sobe com a criança. A direção está fazendo o possível pra poder passar normas e manter um bom relacionamento com os pais

Educador 20 (BII 51) – é um trabalho integrado. A creche sozinha não tem como alcançar os objetivos e a família sozinha acredito que possa até ter, mas desde o momento que a criança vem para a creche tem que ter integração, porque ela está na creche 10 horas. É diferente daquela criança que está em casa o dia inteiro / a gente educa aqui para os pais educarem em casa ... se eu fizer aqui na creche e os pais não fizerem em casa não tem sucesso / A gente precisa deles e eles precisam da gente

12 - Se eu fosse pegar a sua turma agora que conselhos você me daria em relação aos pais?
(educadores pensam das famílias)

Educador 1 (BII 50) - Eles são objetivos. A não ser que aconteça alguma coisa, alguma dúvida / chegam com o intuito de trazer o filho e ir embora. A finalidade deles aparentemente é essa

Educador 2 (BII 52) – o entrevistado se reportou às crianças

Educador 3 (BII 53) - foi uma turminha muito boa em termo de participação de responsáveis; tem aqueles que são mais frequentes e tem aqueles menos frequentes e mais ausente

Educador 4 (BII 52) - muito diálogo, paciência. Antes de tudo você tem que ter amor pelo que você faz

Educador 5 (BII 53) - Eles não têm nenhuma resistência, pode até haver um ou outro, que é bem na sua minoria mesmo, mas procuram tá sempre procurando saber sobre o desenvolvimento dos seus filhos em sua maioria. Como tem passado seu dia, mesmo por que a gente já tenha um contato pela agenda da creche. E todo o recado que a gente dá eles estão sempre mandando de volta a resposta. Mas eles são ótimos pais eu não tenho o que me queixar não.

Educador 6 (BII 50) - Não sei dizer, não sei que te daria honestamente, nunca conversei com eles é especificamente, então só ali na hora da saída das crianças

Educador 7 (BII 51) - eu daria que você tem que ser muito paciente, muito paciente, que você vai responder, que você às vezes esta conversando com maior delicadeza eles te dão uma resposta que às vezes te machuca, você se sente ressentida, mas você tem que ter paciência, muita paciência pra tá conversando com eles / E tem que conversar muito, conversar muito, falar muito dos filhos deles sabe? Eles gostam disso, a que seu filho hoje fez isso, olha precisa ver seu filho como é que ele fez isso fez aquilo, seu filho hoje desenhou, seu filho sabe? Eles gostam que você fala dos filhos deles / A gente descobre coisas que o pai em casa não descobre no seu filho, não tem esse tempo de ficar olhando, prestando essa, tem criança aqui que muita das vezes o pai trabalha e quando o pai chega a criança tá dormindo, então a maior parte do tempo quem passa com as crianças somos nós, então nós é que observamos

Educador 8 (M1 42) - Ser o mais transparente possível / ser respeitosa, mas é também é ter postura, mostrar que sua função é importante. Porque nem sempre é ..é.. a pessoa ...o que ta de casa não consegue enxergar a importância do seu trabalho. Se você for perguntar a maioria dos pais, assim, o que eu faço. Se você for fazer uma enquête agora: o que que eu faço com seu filho? Eles vão dizer: você brinca, você lava a bunda deles, dá banho - desculpa por usar esse linguajar. Você dá banho nele, mas e a outra parte? O que o que eu ensino o que eu passo, mesmo, entendeu, então você tem que mostrar aos pais... Diria a você: você tem que ter postura, entendeu? tem que mostrar o valor do seu trabalho, tem que respeitar os pais, as crenças, a individualidade de cada família, tentar entendê-los, porquê muitos pais possuem situações complicadas. Tentar resolver da melhor forma. É isso, não daria nenhum conselho diferente. (por isso o hipoglos. Como tenho que garantir meu saber, não aceito o menos científico)

Educador 9 (M1 41) - a turma é boa, as crianças aqui são bem participativas, elas são comunicativas, elas perguntam assim sobre você..., você ia gostar muito, eles são levados também [não perguntou os conselhos em relação aos pais]

Educador 10 (MII 41) - Sempre que acontecer de cair você, é... anotar na agenda. Se alguém bater você relacionar a criança com a outra né pedir desculpas e anotar isso na agenda. Se for uma mordida e... os pais buscam muito isso, os pais exigem muito isso da gente aqui e, algum dia assim que por ventura a criança tenha batido e a gente não, a criança não tenha vindo a gente avisar, chega em casa e fala pros pais a gente faz como hein. Engraçado, às vezes a criança não fala com a gente mas fala com os pais e só.

Educador 11 (BI) - Conversar! Sempre conversar, mostrar pra eles, né, conduzir as crianças no sentido

Educador 12 (M)- você tem que falar com jeitinho, sabe, você não pode querer, assim, impor muito assim... É mais o jeito de falar

Educador 13 (MII 41) - Os pais no geral são pais tranquilos, mudou muito você não tem noção como mudou. Quando a gente chegou aqui era o pessoal concursado que tava tirando a vaga da galera da comunidade então não tinha aquela simpatia com a gente às vezes nem pra dar um bom dia olhava com cara feia tudo era motivo pra fazer uma queixa. Hoje em dia essa visão mudou, eles começaram a perceber que a gente chegou que nós fazemos nosso trabalho e que não viemos aqui pra tirar a vaga de ninguém. Então eles estão educados, dão bom dia. Tem um ou outro às vezes que queixa que a criança foi mordida pra casa, mas aí a gente conversa e fica tudo bem.

Educador 14 – A maioria é tudo moradora de morro... são pessoas muito humildes, mas são educados, tratam a gente bem. Não tem nenhuma pessoa violenta, agressiva, não. Geralmente são as mães, avós que vêm buscar, trazer também. Os avós ajudam muito, e como, principalmente aquelas que têm muitos filhos

Educador 15 (M) – tem pai que é mais aberto, consegue falar. A gente procura saber o nome dos pais... tem pai que você tem maior contato, você sabe o nome. Tem pai que vem tão rápido que você não consegue nem criar esse laço / Só em caso de adaptação os pais perguntam, muitos entram mas é um direito que eles têm de ficar aqui dentro, acompanhando a adaptação das crianças. Depois eles vão criando confiança, aí não se preocupam muito de ficar entrando, olhando. Os pais dessa turma, no geral, são bons.

Educador 16 (BII 50) – O conselho que a gente recebe da direção: alguns pais, quando fala aqui com você, pode até estar sorrindo. Só que quando chega lá em cima, o discurso já é outro. Sempre foi colocado pela nossa diretora que a gente tivesse muito cuidado com os pais. Nesse sentido: eles não são sinceros, verdadeiros. Eles chegam sempre questionando, reclamando lá em cima

Educador 17 (BII 53) – primeiro, passar um pouco do teu conhecimento, mostrar que você vai fazer um trabalho pedagógico com as crianças, que você vai dar o melhor, passando carinho, amor. E até mesmo que eles possam trazer algo diferente da casa dele pra sala para que você possa aprender também

Educador 18 (BII 50) – você não deve individualizar muito um pai ou outro, mas tratar todos igualmente, impondo respeito, pra que eles também te respeitem. E passar sempre que possível, como é seu trabalho, deixar bem claro isso.

Educador 19 (BII 53) – os melhores possíveis. Os pais são ótimos, fazer uma reunião no primeiro dia e dizer que você é a nova educadora, explicando mais ou menos o que aconteceu com a anterior, que você vai fazer o possível para desenvolver um bom trabalho com as crianças / eles vão ser super receptivos com você

Educador 20 (BII 51) – Educação, respeito, porque esse respeito vai voltar pra você. No momento que você sabe falar com a pessoa ... isso volta ... mesmo que eles tenham uma vida mais difícil. Então talvez isso sirva como defesa pra eles, então eles ... eles deixam seu filho aqui durante 10 horas, eles não sabem quem é você não aonde que está deixando o filho dela. Porque é muito fácil eu virar pros pais e dizer: eu vou educar, eu não vou maltratar... se fosse meu filho? Deixar com uma pessoa que você nunca viu na sua vida é fácil? Não é. Eu diria isso, pra ver o lado deles, não só o seu

ANEXO I – Análise das respostas das famílias

1. FAMÍLIAS PENSAM SOBRE OS EDUCADORES /CRECHE

(AVALIAÇÃO 2010)

- Questão 2

Solicitava a avaliação do contato/relacionamento com a creche e os educadores.

- 10/27 (37,04%) afirmaram que era ótimo
- 08/27 (29,63%) que era muito bom
- 05/27 (18,52%) que era bom
- 03/27 (11,11%) afirmaram que os educadores eram atenciosos
 - 01/27 (3,70%) respondeu que os educadores eram abertos às perguntas
 -

(ENTREVISTA 2011)

10- Como você descreveria a sua relação com os educadores de sua criança?
FAMÍLIA 1: Aquilo que a gente já falou. (risos) A gente não tem contato com eles. Pai: Até porque o contato com eles é muito pouco, porque só vem e entrega a criança e vai embora, aí só vem e pega a criança e vai embora. Não tem nenhum trabalho assim com os educadores. E os pais, eu acho que os pais tinham que participar um pouco mais, de interagir mais com os educadores pra poder saber mais o que está acontecendo com as crianças, né? Se estão “involucando”
FAMÍLIA 2: Olha descreveria que muito bem. Por que assim, dos educadores não tenho do que reclamar, estão sempre preocupados, perguntam o que que acontece, tão sempre perguntando, sempre falando, sempre quiseram a melhora dos meus filhos. Então, assim ótima, a relação sempre foi ótima nunca tive nada que desejar.
FAMÍLIA 3: Descrevera assim: normal. É... Chegar, conversar, é... Saber o que está acontecendo e escutar. Não como eu era antigamente, chegar explosiva querer brigar entendeu? Então, eu quero escutar, eu quero entender. Então é assim que eu sempre descrevo.
FAMÍLIA 4: Intensa, boa, sempre conversando e se acontece alguma coisa eles falam sem problema nenhum.
FAMÍLIA 5: Não tem que, não tenho do reclamar dos educadores com ela. Tudo da muito atenção pra ela, pelo menos, eu acho que ela gosta de vir pra creche, ela... eu acho que... não tenho nada que dizer.
FAMÍLIA 6: Bem. No começo foi um pouco complicado que você fica meio apreensivo mas depois, ficou tudo bem.

15- Se eu fosse colocar meu filho na turma da sua criança, que conselhos você me daria em relação aos educadores?
FAMÍLIA 1: Pai: “Caramba” que pergunta. Mãe: Ah que você poderia colocar sem preocupação, porque até então a gente não teve nenhuma prova de nada que fosse maltratar a criança, entendeu? Pai: A gente nunca viu ninguém bater em ninguém ou maltratar a criança. Mãe: Porque quando é lugar que o nosso filho frequenta a criança não quer nem chegar perto, quer nem vir. E a menina que traz ele pra gente, do transporte, que quando eles chegam aqui eles não querem nem saber de nada. Vão felizes, vão rindo quer dizer eles gostam daqui, entendeu? Pai: Como ser humano, como qualquer criança, ou qualquer pessoa onde não “tá” se sentindo bem não vai. Mãe: Não quer nem chegar perto. Pai: Não quer nem chegar.

Mãe: Por isso a gente que aqui, pelo menos eles são bem vindos.
FAMÍLIA 2: Ah, que são ótimos, não tem o que reclamar, entendeu? Você pode deixar despreocupada, aqui é uma creche muito boa, entendeu? Então não tenho o que reclamar. Vão cuidar bem do seu filho. Então seria uma ótima, seria mais uma criança em um bom desenvolvimento.
FAMÍLIA 3: Olha eu ia te dizer o seguinte: “Eu não posso te dizer muita coisa, mas o meu filho pode dizer mais. Mas assim, em termos de criação, em termos de afeto e tudo são dez.”
FAMÍLIA 4: Conselho? Nenhum. Te daria incentivo pra colocar mesmo. Porque eu sei que vale a pena, é uma das melhores creches do bairro.
FAMÍLIA 5: Eu não tenho como dizer nada dos educadores, entendeu? Ent.: Você não tem nenhum conselho para me dar? Mãe: Porque todos os educadores que a minha filha passou aqui, já no terceiro ano, sempre tratou ela muito bem, não tive problema com nenhum deles, então não tenho dizer nada da creche, só elogio.
FAMÍLIA 6: Te daria o conselho de você estar sempre “tá” fazendo o que os educadores tivessem te solicitando.

14- O que você pensa sobre a relação creche e família?
FAMÍLIA 1: Mãe: Que a creche é a continuação da família. Da família dentro de casa é pai e mãe, e a creche é a continuação disso. Pai: Educação também que eles vão levar “pro” resto da vida, né? Mãe: Que é assim, eles continuam aqui o que eles aprendem em casa e vise e versa, entendeu? Eu acho mais ou menos isso.
FAMÍLIA 2: Ah, penso... Eu acho ótimo é porque é um estágio que a gente está sempre se relacionando, né? Em vista de você... hoje em dia vê muito isso, né? Na escola então é tão mais difícil do que na creche, na creche não, na creche esse cotidiano é bem mais fácil.
FAMÍLIA 3: O que eu penso? Olha a creche e a família tem que ser unida, entendeu? Até que teve uma reunião que teve aí logo no começo que eu fui falar com a Fátima porque eu não aceitava é... recreador homem porque a gente vê muita coisa na televisão então eu não aceitava. Ela boto pra mim que começa de dentro de casa, só que eu falei pra ela: “como começa de dentro de casa se o negócio começa de dentro da creche?” Porque a criança tem aquela afinidade com os recreadores, pra criança o recreador é a segunda família, ela tá ali todo dia. Então ela tem aquela confiança, foi o que eu falei pra ela: “eu, Jussara. Não aceito.” Tanto que eu falei pra ela: “o dia que a Jeany cair na mão de um recreador você pode ter certeza que eu vou fazer de tudo pra tirar.” Aí ela falou: “mas não é assim. Se precisar ele vai dar banho, se tiver todo mundo e tiver ocupado vai tomar banho com ele.” Tudo bem, mas é meio estranho a mesma coisa de você tá num salão e um manicure homem vim fazer sua unha. É estranho, aí eu botei isso pra ela. Eu tive que conversar muito com meu marido disso, conversei com a diretora. Tanto que a gente em casa conversa muito com ela, sabe? Conversa muito mesmo porque eu falo pra ela: “neném embaixo na perereca não pode botar a mão, tá bom.” “E no bumbum?” “Também não.” “Tá bom.” Então a gente explica muito e aí eu fui e falei: “Então não tem problema nenhum, deixa do jeito que tá”. Porque eu preciso trabalhar, ele também precisa. Então, tem que unir o útil ao agradável, eu falei: “então deixa, pra gente ver até onde isso vai.”
FAMÍLIA 4: Creche e família? Tem sido boa, não tenho do que reclamar especificamente.
FAMÍLIA 5: Eu acho muito importante a creche, porque a gente tem que trabalhar não tem com quem deixar teus filhos
FAMÍLIA 6: Penso que a família sempre tem que “tá” conjunta com a creche porque a creche é como se fosse a segunda família do seu filho, você, tudo que você faz em casa você eles “tão” fazendo aqui também, “tão” sempre buscando melhorar muito mais. E essa integração é muito boa.

2. MOTIVOS PARA O DIÁLOGO

Entrevista 2011

11- Quando (quais situações) você entra em contato com os educadores da sua criança? a- Trazem questões do cotidiano da criança?
FAMÍLIA 1: Mãe: Não, a gente que pergunta, né? Quando a gente vem a gente pergunta como eles “tão” evoluindo, né? Pai: A gente anota na agenda que eles tem. Mãe: A nossa comunicação com eles é mais por agenda, né? Porque tem aquela agendinha e é ali que a gente pergunta, informa as coisas. Pai: por exemplo, foi um chinelo trocado, ou não veio uma chupeta, ou então uma criança “tá” doente, aí a gente tem que, por exemplo, o Vinicius tem alergia a mosquito aí a gente pergunta se tem algum problema de elas passarem repelente nele, essas coisa que a gente pergunta pela agenda. Mãe: A gente pergunta pela agenda. A nossa comunicação é assim, a gente se comunica pela agenda tudo escrito mesmo.
FAMÍLIA 2: Quase sempre. Na entrada ou, às vezes no meio da creche, entendeu? No final da aula, no final do dia. Então quase sempre, eu tive um contato praticamente com os educadores muito grande, devido ele a ter bronquite asmática, então é uma criança que sempre necessita muito da minha presença na creche. Sempre tive muito contato com educadores, passei a amar, às vezes, parte da creche do que... Então dos educadores nunca tive do que reclamar. Toda vez que tem, que precisa falar, eles chamam, falam. Tem sempre uma ótima relação. É... O dia –a- dia dele é... Eu tento acompanhar a rotina da creche, entendeu? Pra poder ter o cotidiano dele, as musiquinhas, trago, ele traz. Ele não traz só o da creche, mas traz também traz o de casa, muito bem, mas as coisas. Mas o relacionamento dele é a creche. Mas ele, às vezes, imita a irmã e tudo, né? Que agora eles estão em salas diferentes, então ele imita um pouco a irmã, mas o cotidiano normal.
FAMÍLIA 3: Ah, quando eu sinto que deram banho de quente na minha filha. Porque não pode, nenhuma delas pode tomar banho de água quente só água fria. Porque aí a bronquite ataca, entendeu? A bronquite ataca, aí eu já entro aviso. Aí boto na caderneta e aí tô sempre em cima falando, porque também é chato de você ter que ir dá banho e ir no banheiro e a água é gelada, elas tem que quebrar a friagem. Mas aí eu peço que não, pra deixar que eu do banho em casa.
FAMÍLIA 4: Pai: Por doença, quando ele “tá” com alguma doença, algum problema, e só mesmo. Ficar na escola é normal, não tem como é inevitável. a- Trazem questões do cotidiano da criança? Pai: Sempre. Quando ele “tá” tossindo muito, quando vomita, quando não come, qualquer coisa que acontece sempre falam, vem na agenda vem tudo pra gente.
FAMÍLIA 5: Contato assim, quase todo dia, falo muito com a... com a... na saída com a Bete, com as meninas. Mas assim quando tá doente, né? Que tem que trazer atestado esses negócios assim, falo com elas porque não veio. Mas sempre to falando com elas, quase, todo dia na saída na entrada a relação com eles são legal.
FAMÍLIA 6: Sempre, sempre que você pergunta, sempre que você vai entrega a criança, você quer alguma informação, sempre que você precisa de alguma coisa, eles estão sempre a disposição.
12- Fora estas situações, os educadores procuram espontaneamente você? Para quê?
FAMÍLIA 1: Pai: Não. Mãe: Não. Pai: Até porque, aqui no colégio é muito restrito, como eu vou te falar... Mãe: A entrada. Pai: A nossa entrada até os educadores. Porque a gente não consegue chegar na sala, a gente é barrado na

diretoria aí, daí que a gente pode perguntar de alguma coisa, aí pode vir alguém que pode falar com a gente, assim que é feito a gente não tem muito contato com os educadores, só se a gente pedir pra falar mas a gente só vai vir aqui se for uma coisa importante, alguma coisa assim e pedir pra chamar, né? Mãe é a próxima pergunta que você respondeu aí.
FAMÍLIA 2: Procuram... A pra falar, dar recado e tudo. Eles sempre estão me procurando espontaneamente. Pra poder falar da relação, do que aconteceu, deixou de fazer. Estão sempre procurando.
FAMÍLIA 3: Ah, é difícil. Não procura não.
FAMÍLIA 4: Eu tenho até amizade com alguns professores daqui, já particulares, a gente entra eles falam. Procuram pra falar sobre o Caio mesmo.
FAMÍLIA 5: Não, porque eu não vejo eles, só vejo eles nesses períodos de entrada e de saída.
FAMÍLIA 6: Sim. Quando as vezes quando eu to trazendo minha filha eles sempre “tão” falando como ela “tá”, se ela hoje “tava” meio “caidinha”, ou com algum problema, eles “tão” sempre chamando, sempre perguntando, sempre querendo saber da criança, sempre querendo “tá” bem informado.

3. ESTRATÉGIAS

ENTREVISTA 2011

13. Você conhece as estratégias que a creche utiliza para aproximar as famílias de seu cotidiano? Quais?
FAMÍLIA 1: Não, não.
FAMÍLIA 2: Eles tentam o máximo, né? Aproximar a gente do cotidiano da creche, né? É... Às vezes não tá na reunião, não tá aparecendo na creche direito, tá chamando, entendeu? É... Dia das mães fazer festa, chá da vó, tudo, Natal comparecer, na caipira. E muita das vezes tem gente que não pode ta presente no mesmo cotidiano, mas ela aproxima e tanto, estratégias são várias, a gente que não tem tempo.
FAMÍLIA 3: Não conheço muito não. Bem, não sei dessas coisinhas aí não, entendeu?
FAMÍLIA 4: não, não conheço.
FAMÍLIA 5: Eu acho que tem. O que a creche faz, ela... O que a gente participa aqui é da reunião da creche, é... tipo assim da festinha das criança, carnaval, dias das mães. O que participa da família é isso.
FAMÍLIA 6: Conheço. Uma delas são através de reuniões, outra delas são através de dia dos pais, dia das mães tão pedindo pra gente participar.

4. DIFICULDADES PARA O DIÁLOGO

Entrevista 2011

16- Sente alguma dificuldade em se aproximar dos educadores em algumas situações?
FAMÍLIA 1: Pai: Ah, é isso que eu falei. Mãe: É ele já falou. Pai: A gente só tem um contato assim com os educadores pra falar só na hora da saída, né? Quando a gente vem.
FAMÍLIA 2: Não. Em nenhuma situação, não tenho dificuldade nenhuma em procurar. Nenhuma.

FAMÍLIA 3: Sinto, sinto e assim se tiver alguma coisa assim de coleguinha morder e tal, eu já não sei como eu vou chegar pra poder falar. Eu já não tenho aquele vínculo: “ah, essa daqui é a tia da minha filha, eu conheço, vou saber chegar.” Não eu não sei. Então eu tenho que pedir meu filho pra vim falar porque é o meu filho que conhece mais.

FAMÍLIA 4: Não, nenhuma.

FAMÍLIA 5: Não, não.

FAMÍLIA 6: Não.

5. NEGOCIAÇÃO

Entrevista 2011

9- Você segue todas as orientações que os educadores fazem sobre seus filhos? Dê um exemplo

FAMÍLIA 1: Pai: É.

Mãe: Na educação?

Pai: Ela quer um exemplo, né neguinha? O exemplo que a gente tem é que, tipo assim.

Mãe: Até que eles querem fazer as coisas sozinhos, né?

Pai: Interagir.

Mãe: Colocar um tênis sozinho, a gente vai ajudar e eles não deixam. Isso tudo eles aprenderam na creche. A botar e tirar o tênis, tirar a “meinha” e botar dentro do tênis, botar uma calça.

Pai: O Vitor, por exemplo, era que nem um “bicho do mato”, hoje em dia ele já dá tchau, fala com as pessoas, já dá beijinho. Antigamente ele não fazia isso, chegar perto de uma pessoa era que nem um estranho, muito estranho pra ele. Ele não queria nem saber. Agora ele “tá” bem mais sociável.

Mãe: É bem mais.

Pai: Isso é devido a creche.

Mãe: É.

Ent.: Você segue todas as orientações que os educadores fazem sobre seus filhos?

Mãe: Até agora eu não sei a orientação que elas passam.

Pai: geralmente elas não passam nenhuma orientação. Mas sempre que elas passam, ou falam a gente procura seguir.

FAMÍLIA 2: Sim, sigo sim. Olha, de desfraldar, de até mesmo de tá comendo, né? É, ir no banheiro, conforme você vai colocando a criança dentro do banheiro ele começa o que? A ter medo, então eles vão ensinar e tudo a dar tchau: “Dá tchau pro cocô, filho.”. No começo foi muito: “Dá tchau pro xixi.”. Pra ele poder aprender a ir no vaso sozinho, pra sair da fralda porque ele já estava com dois anos Então já tinha desfraldado, já ia começar no berçário pra poder desfraldar. Eu comecei a ensinar, comecei o cotidiano da creche. Do mesmo jeito que elas fazem aqui.

FAMÍLIA 3: Sigo.

Entr.: Dê um exemplo.

Mãe: Bem, primeiro é não deixar a Jeany sem meia porque ela fica mesmo sem meia, ela tira. É a nossa briga dentro de casa e eles pedem pra não deixar porque através disso vem também o resfriado, mas eu falo não adianta e o cabelo dela porque ela não gosta de pentear cabelo, mas é só comigo com elas deixa ela pentear. Então eu digo pra ela: “Então vocês “pentea” e eu não esquento com nada.”. Aí ela vem com um penteado e vai para a casa com outro. Então eu não tenho muita coisa não.

FAMÍLIA 4: Tento, tento.

Ent.: Pode dar um exemplo?

Pai: No começo era meio complicado eu seguir as orientações. Porque sujava tudo, eu tava trabalhando e não tinha como ficar e depois com o tempo já foi.

FAMÍLIA 5: Tem. As vezes eles falam que tá tossindo muito na hora que tá dormindo, nariz escorrendo o tempo todo

FAMÍLIA 6: Sim, foi isso que me ajudou bastante na parte da alimentação dela. Ela não comia nada, depois que

eles começaram a botar rotina pra ela, pediram pra mim ir acompanhando a mesma rotina da creche, e nos horários de almoço, lanche e janta, ela foi melhorando muito mais.

6. INSERÇÃO

(FICHA2009)

A. Os pontos principais destacados pelas famílias:

- alimentação (22/37 – 59,45%);
- se a criança dormiu ou não na creche (18/37 – 48,64%);
- a brincadeira ou a exploração de brinquedos pela criança (em 17/37 – 45,9%);
- o choro na creche (16/37 – 43,24%);
- a interação com outras crianças e educadores (10/27,02%).

Algumas famílias também aproveitaram a ficha de registro para tecerem elogios à creche quanto a sua organização e ao processo de inserção desenvolvido (07/37 – 18,91%). Elogiaram também os educadores pela atenção e carinho dispensados aos seus filhos (24/37 – 64,86%). Também foram registradas as percepções dos familiares quanto à reação da sua criança à ausência da pessoa de referência (15/37 – 40,54%). Duas mães (5,40%) chamaram a atenção para o fato de a inserção ser mais difícil, por coincidir a entrada da criança na creche com o processo de desmame.

(ENTREVISTA 2011)

4- Como foram os períodos de inserção para vocês?
FAMÍLIA 1: Mãe: Inserção, aquele do início que tem que ficar com a criança? Ent.: Isso. Mãe: Angustiante. (risos) Angustiante, de ter que ir embora e deixar a criança chorando e o coração na mão, foi assim. Mas assim aos pouquinhos a gente foi se acostumando, né? No começo é um pouco difícil, meio complicado, mas a gente começou a sentir que eles estavam se entrosando, gostando né? Pai: Sim é. Mãe: Começou a sentir que eles estavam gostando, mas depois foi tranquilo. No começo foi meio angustiante mais depois foi tranquilo. Pai: Depois eles nem ligavam mais “pros” pais. Mãe: É depois a gente ia embora e eles não estavam nem aí. (risos)
FAMÍLIA 2: Ah, pra mim não foi tão ruim. O começo da inserção sempre é um pouco ruim porque atrapalha um pouco o cotidiano da gente trabalhar e tudo. Mas assim não é tão ruim porque eles sempre se adaptam rápido, né? Depois das férias então é mais rápido ainda e no começo o dele foi muito rápido, apesar dele ter ficado várias vezes doente, mas ele não chora tanto. Nunca tive assim muitos problemas com a inserção dele na creche, sempre foi muito boa e sempre é muito rápido. Agora já teve mães que ficaram mais tempo do que eu, mas eu mesma foi pouco tempo. A inserção foi ótima não foi tão ruim.
FAMÍLIA 3: Foi bem. Foi bem, foi bem. Tanto dos recreadores que me ajudaram muito, entendeu? Me ajudaram e muito. Bem não tem muita coisa não, só essa que durou três meses. (risos). Só essa dos três meses que foi demais.
FAMÍLIA 4: Inserção quer dizer? Ent.: No início, quando ele entrou na creche. Pai: Pra mim foi meio complicado porque ele demorou a se adaptar, aí foi meio complicado.
FAMÍLIA 5: Foi, ela se adaptou legal, foi tudo bem.
FAMÍLIA 6: Complicado. Eu fiquei aqui cinco meses, ela chorava muito.
5- Após esse período de inserção a comunicabilidade entre pais e educadores continua intensa?
FAMÍLIA 1: Pai: Não, não.

Mãe: Não, até porque a gente quase não vem aqui. Eu te falei, né? A moça do transporte que traz e pega pra gente. A gente trabalha. Pai: A gente até procura saber, quando a gente vem. A gente procura saber como eles estão “involuindo”. Mãe: É. Pai: Se eles estão fazendo muita manha, se “tão” dando muito trabalho. Mãe: Mas é raro. A gente praticamente quase não vem. Então a gente não tem esse contato com os educadores.
FAMÍLIA 2: Continua. Continua muito bem. Sempre as educadoras estão me perguntando, sempre eu estou perguntando as coisas pra elas. Sempre que acontece alguma coisa elas mandam recado seu eu não estiver presente manda recado na agenda, se eles caíram ou não caíram comunicam. Então a relação é muito boa. Não tenho o que reclamar em relação as educadoras também, são ótimas.
FAMÍLIA 3: Continua.
FAMÍLIA 4: Procuram bastante.
FAMÍLIA 5: Desse ano? Ou. Ent.: De todos os anos. Mãe: Perguntam sempre. Ô, desse. Agora do ano que tá com ela sempre fala é... conversa, sempre converso, com eles, do ano passado, desde que entrou. Eles toda vez me vê Maria Julia brinca com ela. Tem, conheço todos ainda tá aí.
FAMÍLIA 6: Sim.

7. DESENVOLVIMENTO

(AV2009)

A segunda questão, também aberta, indagava sobre a importância da creche e de quem era a responsabilidade de educar e cuidar as crianças pequenas. Quanto à importância (consideramos mais de uma resposta, por isso aparecem 14 respostas no denominador):

- 06/14 afirmaram que a creche era importante para educar e desenvolver a criança;
- 03/14 acentuaram a independência;
- 03/14 destacaram a socialização;
- 01/14 citou a obediência da criança;
 - 01/14 afirmou que a creche era importante para ajudar os pais na educação das crianças.

• Questão 16

A questão admitia mais de uma resposta (totalizou 19). Para as famílias, o maior crescimento/desenvolvimento do filho no semestre foi observado:

- 04/19 na independência
- 04/19 na interação
- 03/19 na fala
- 02/19 em tudo de um modo geral
- 01/19 no engatinhar e andar com auxílio
- 01/19 no respeito
- 01/19 no reconhecimento dos horários
- 01/19 na expressão de emoções
 - 02/19 não responderam

A última questão solicitava a listagem de pelo menos 05 vantagens e desvantagens para a família e sua criança após a entrada desta na creche. Para as vantagens, apareceram 20 tipos de respostas, sendo citadas:

- 04/20 ser independente
- 04/20 interagir com outras crianças
- 02/20 ser carinhosa
- 02/20 ter desenvolvimento em tudo
- 01/20 aprender a dividir

- 01/20 manusear objetos
- 01/20 a mãe ficar tranquila para trabalhar (rede de apoio)
- 01/20 ter horário para se alimentar
- 01/20 aprender a brincar sozinho
- 01/20 andar
- 01/20 liberdade para brincar, pois não tem móvel na creche
- 01/20 na fala

Quanto às desvantagens:

- 01/08 a criança se tornou mais agitada
- 01/08 a criança ficou mais suscetível a doenças
 - 06/08 famílias afirmaram que a creche não apresentava desvantagens

(AV2010)

• Questão 1

A questão foi dividida em duas perguntas. A primeira indagava sobre a estabilidade no comportamento da criança e a segunda sobre mudanças em sua rotina. Nesta questão, 06 famílias responderam separadamente cada pergunta.

- 05/06 disseram que o comportamento era estável
- 01/06 que era excelente
- 05/06 afirmaram que não houve alteração
- 01/06 que a criança tem horário para tudo e que ficou independente

As outras 21 famílias responderam apenas à segunda pergunta:

- 07/21 a criança passou a se alimentar melhor
- 05/21 não houve alteração na rotina
- 02/21 a família mantém a rotina da creche
- 02/21 a criança melhorou muito
- 02/21 a criança dorme mais
- 02/21 a criança apresentou mudanças com relação ao afeto
- 01/21 a criança desenvolveu bastante
- 01/21 a criança ficou mais esperta
- 01/21 a criança alterou o horário de se alimentar
- 01/21 a criança ficou ótima
- 01/21 a criança ficou mais carinhosa
- 01/21 a criança largou a fralda
- 01/21 a saúde da criança permaneceu estável
- 01/21 a criança aprendeu muito
 - 01/21 a criança aprendeu a respeitar os horários

• Questão 5

A questão buscava saber sobre o maior crescimento/desenvolvimento da criança neste semestre. Havia a possibilidade de mais de uma resposta, totalizando 41. O maior crescimento/desenvolvimento residia:

- 09/41 na fala/comunicação
- 04/41 na socialização
- 03/41 na aprendizagem
- 02/41 a criança se tornou mais independente
- 02/41 na obediência
- 02/41 na brincadeira com outras crianças
- 02/41 a criança canta
- 02/41 a criança entende o que o adulto fala
- 01/41 a criança sabe esperar
- 01/41 a criança se tornou mais carinhosa
- 01/41 no respeito
- 01/41 a criança se tornou menos egoísta
- 01/41 na coordenação motora
- 01/41 aceitar o “não”
- 01/41 a criança se tornou esperta

- 01/41 ficou diferente em todos os sentidos
- 01/41 a criança possui uma rotina
- 01/41 a criança ficou disciplinada
- 01/41 a criança tirou a fralda
- 01/41 em tudo
- 01/41 a criança ficou mais agitada
 - 02/41 não responderam

• Questão 6

Essa questão solicitava a listagem de 5 vantagens e desvantagens após a creche fazer parte da vida da criança e da sua família. Foram citadas 79 vantagens, das quais as citadas foram:

- 11/79 a convivência com outras crianças
- 10/79 a fala da criança
- 07/79 a alimentação
- 06/79 a confiança no trabalho da creche
- 04/79 na aprendizagem
- 04/79 a criança tem rotina
- 03/79 respeito
- 03/79 a criança se tornou menos egoísta
- 03/79 independência
- 03/79 permitir à mãe trabalhar fora
- 03/79 a criança se tornou carinhosa
- 03/79 a criança pede para ir ao banheiro
- 02/79 comportamento
- 02/79 desenvolvimento
- 01/79 dormir
- 01/79 saber que o filho está bem
- 01/79 criatividade
- 01/79 disciplina
- 01/79 igualdade com as crianças
- 01/79 desfralde
- 01/79 brincadeira
- 01/79 a criança se tornou esperta
- 01/79 a criança ficou mais calma
- 01/79 a criança aceita o “não”
- 01/79 subir e descer escada
- 01/79 a criança ganhou peso e cresceu
- 01/79 canta as músicas
- 01/79 vantagem financeira
- 01/79 todas

Quanto às desvantagens, foram citadas 27:

- 06/27 nenhuma
- 04/27 sair da creche
- 02/27 a criança tem mais contato com os educadores que com a mãe
- 01/27 a criança ficou tímida
- 01/27 quando a creche não funciona
- 01/27 não ter contato com outras crianças (quando não há creche)
- 01/27 falta d'água e luz
 - 11/27 não responderam

(ENT2011)

6- Quais as contribuições da creche na formação de sua criança?
FAMÍLIA 1: Não entendi? Ent.: O que a creche contribuiu para formação (para o crescimento) da Maria Julia? Mãe: Eu acho até que já falei. (risos) Que ela ficou muito esperta, que ela fala tudo, ficou independente, ajudou, eu acho que ajudou em tudo.

FAMÍLIA 2: Foram muitas contribuições ele começou a ir no banheiro com a ajuda da creche sozinho. Perdeu o medo, também bota a roupa sozinho, muito independente, chinelo, fez coisas. Foram várias contribuições: de falar, de tudo, andar, subir escada, descer escada, a creche nisso tudo ajuda e muito. Muitas pessoas falam assim: “ah, botar meu filho na creche, eu tô em casa.” Às vezes, a gente tá em casa e tudo, mas atrapalha: quer ir no médico, quer ir numa rua, no mercado, você não consegue, fazer festinha dentro de casa com a criançada, às vezes você não consegue. Por que o que acontece? Meus filhos mesmo tem bronquite se eu quero mexer com poeira o dia que eles estão em casa é ruim, porque eu tenho que estar com tudo aberto ou então tirar eles de dentro de casa. Então pra tá com eles na creche é uma hora bem melhor. É bem melhor eles na creche. Então sempre foi muito bom a relação deles com a creche. Falam, comem, o que não comem: “mãe comi tudo, brinquei”. É ótima a relação dele. Até o convívio, meu filho parou de ser bicho do mato, que ele era no começo muito bicho do mato, agora não. Ele é muito né? Mais extrovertido, brinca mais com outras crianças e talvez eu não sei se em casa estaria do mesmo jeito.
FAMÍLIA 3: Olha, como eu te falei eu não tenho muita coisa a falar. Mas assim, pros meus filhos foi tudo, porque aprenderam muita coisa, sabe? Ir no banheiro, é... Falar, porque não falava. Então a Jeany tímida era bicho do mato, ela se soltou bastante. Agora que ela tem pessoa que ela olha assim e pra se chegar é meio difícil, mas vai se chegando. Então ela na creche aqui dentro ela se soltou mais.
FAMÍLIA 4: Educação? A fala sabe se expressar bem, brincar em conjunto.
FAMÍLIA 5: Não entendi? (IGUAL AO 1) Ent.: O que a creche contribuiu para formação (para o crescimento) da Maria Julia? Mãe: Eu acho até que já falei. (risos) Que ela ficou muito esperta, que ela fala tudo, ficou independente, ajudou, eu acho que ajudou em tudo.
FAMÍLIA 6: Ah, pra que ela além de desenvolver melhor. Igual a hoje, eu não vejo ela sem a creche, porque ela no final de semana todo ela tem que ter a rotina igual ao da creche. A creche põe uma rotina na vida dela que hoje ela não vai viver mas sem ela, entendeu?
7 - Você acha que os educadores contribuem ou têm contribuído de alguma forma na educação da sua criança?
FAMÍLIA 1: Mãe: Eu acho. Pai: Com certeza porque eles que estão direto com as crianças, né? Não é a merendeira, ou a diretora são diretamente eles, né?
FAMÍLIA 2: Muito. Contribuem e muito, porque eles ensinam. No começo, o negócio de fazer cocô, ele estava fazendo cocô muito nas calças. E começou a fazer cocô no vaso, as tias ensinam a dar tchau para o cocô, dá tchau para o xixi. Em casa ele faz a mesma coisa: “tchau cocô, tchau xixi.” (risos).
FAMÍLIA 3: Ah, tem. Muito, muito, muito mesmo. A minha filha Jeany ela era muito mal educada, ela graças a Deus está bem mais calma agora. É uma fase que eles na creche eles sabem mexer com as crianças, entendeu? Então tem muita coisa.
FAMÍLIA 4: Bastante.
FAMÍLIA 5: Mãe: Com certeza. (risos) Ent.: Você tem alguma situação para colocar, que você tem visto que realmente contribuiu? Mãe: Contribui assim, bem eu acho que tudo que eu já falei e é isso. Sinto que ela é mais independente, ela... Você sente que ela, como se diz? (...) Ent.: Ela está mais autônoma? Mãe: É ela canta muita musiquinha sozinha, ela... sei lá acho que... Isso ajudou no desenvolvimento dela.
FAMÍLIA 6: Sim, desde o primeiro momento que coloquei ela na creche.

8. CRECHE COMO REDE DE APOIO

AVALIAÇÃO 2009

- Questão 1

A primeira questão era aberta e buscava saber o motivo que levou os pais a colocarem o filho na creche. Buscava verificar a satisfação das famílias com o trabalho realizado.

- 12/13 (92,30%) responderam que o filho estava na creche para que eles pudessem trabalhar;
- 1/13 (7,70%) porque não havia outra pessoa para ficar com a criança em casa.
 - Todos (100%) responderam estarem satisfeitos com a creche.

- Questão 2

A segunda questão, também aberta, indagava sobre a importância da creche e de quem era a responsabilidade de educar e cuidar as crianças pequenas. Quanto à importância (consideramos mais de uma resposta, por isso aparecem 14 respostas no denominador):

- 06/14 afirmaram que a creche era importante para educar e desenvolver a criança;
- 03/14 acentuaram a independência;
- 03/14 destacaram a socialização;
- 01/14 citou a obediência da criança;
- 01/14 afirmou que a creche era importante para ajudar os pais na educação das crianças.

Quanto à responsabilidade (uma resposta para cada sujeito):

- 04/13 (30,77%) a responsabilidade é unicamente dos pais
- 04/13 (30,77%) descreveram que era uma ação conjunta de pais e professores
- 05/13 (38,46%) NÃO RESPONDERAM