



CONSENSOS E CONTRAPONTO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E FAMILIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Casanova – UNIVALI

Sandra Vanzuita Silva

Resumo:

O presente trabalho apresenta as análises de dados coletados em 9 (nove) instituições de um município de Santa Catarina sobre como professores se autoavaliam diante do documento Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Analisamos a Dimensão 7 (sete) - Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A referida dimensão traz 3 (três) indicadores, o respeito e acolhimento; garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças e participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças. Estes indicadores foram utilizados como guia para nossas análises. A escolha da referida dimensão foi inspirada pela pesquisa realizada por Casanova (2011), que teve como objetivo escutar as famílias de crianças de berçários, procurando compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas nas creches. A realização deste trabalho nos permitiu compreender como professores significam os documentos oficiais em seus próprios contextos a partir de suas vivências e perspectivas. Além disso, outra questão importante que emerge de nossas reflexões é a percepção distorcida entre o que pensam os pais e o que acreditam que fazem as professoras.

Palavras Chaves: Creche, família, autoavaliação.

Introdução

As pesquisas sobre a história da inserção das crianças de 0 a 3 anos em espaços educativos (KUHLMANN & FERNANDES, 2004), têm apontado que as instituições que fazem este atendimento compõem um contexto histórico que por muito tempo apenas significou; um lugar para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. Os autores afirmam ainda que, nestes espaços, as ações limitavam-se ao assistencialismo e a pura conduta de cuidado.

Porém, este cenário tem mudado consideravelmente, observa-se tanto no campo acadêmico (PORTUGAL 1998, DAHLBERG, MOSS E PENCE 2003, POST e HOHMANN 2003, GOLDSCHMIED e JACKSON 2006, FORTUNATI 2009, BARBOSA e RICHTER 2009) quanto nas legislações (BRASIL 1996, 2009a) uma premissa: a creche não deve ser um

simples lugar somente para as crianças serem deixadas, mas sim, um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral de cada criança, um lugar para aprender.

Além de uma mudança conceitual sobre o que é o atendimento prestado às famílias, percebe-se um aumento significativo na demanda de matrícula. Segundo Campos (2011), hoje no Brasil, em média, 25% das crianças entre 0 a 3 anos estão matriculas em alguma instituição educativa.

Diante destes dados tanto o Ministério da Educação, Universidades, ONGs, Fundações, Fóruns de Discussão entre outros, tem demonstrado uma preocupação com a qualidade do atendimento prestado. Tal preocupação, em 2009, traduziu-se em um documento intitulado, Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef.

Segundo o documento, “a publicação caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade”. (BRASIL, 2009, p.7). E continua:

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, p.12)

É importante ressaltar que, por tempos, a qualidade foi identificada e medida por indicadores universais e objetivos, porém, na década de 1990, o conceito de qualidade vem adquirindo outra consciência sobre seu contexto, sua complexidade, pluralidade e subjetividade. A qualidade assim deixa de ser uma “questão essencialmente técnica de conhecimento e avaliação especializada e pode, na verdade, ser uma questão filosófica de valor e controvérsia” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003, p. 16).

No documento Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) também encontramos o conceito de qualidade:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. (BRASIL, 2009, p.11)

O processo de autoavaliação da qualidade dos serviços oferecidos, sugerido pelo documento, é tratado através dos indicadores. Estes indicadores são considerados no documento como “sinais que revelam aspectos de determinada realidade que podem qualificar

algo”. E “apresentam a qualidade das instituições de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões” (BRASIL, 2009, p.13).

Em 2009, o Ministério da Educação distribuiu aos municípios o referido documento convidando as instituições de Educação Infantil a procederem com sua autoavaliação. Tivemos então conhecimento das planilhas construídas pela Secretaria Municipal de Educação de uma rede de ensino no estado de Santa Catarina. As 57 (cinquenta e sete) instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 6 anos, deste município utilizaram o documento Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), atendendo as especificações ali contidas.

Assim solicitamos o referido material para análise à Diretoria de Educação Infantil e, selecionamos 9 (nove) instituições considerando os seguintes critérios: fazer atendimento de 0 a 6 anos, ter mais de 150 crianças matriculadas e estar localizada em diferentes regiões da cidade.

Dentre as 7 (sete) dimensões indicadas no documento, escolhemos como foco para nossas análises a Dimensão 7 (sete), que trata da Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A referida dimensão traz ainda 3 (três) indicadores que estruturam o pensar sobre: respeito e acolhimento; garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças e participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças. Estes indicadores também foram utilizados como guia para nossas análises.

Escolhemos a referida dimensão ainda, tendo como inspiração, a pesquisa realizada por Casanova (2011), que teve como objetivo escutar as famílias de crianças de berçários, que frequentam a creche em período integral, procurando compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas nas creches e caracterizando a relação dos pais com os profissionais da creche.

Segundo a autora, pensar a relação entre creche e família é considerar o nível de compartilhamento existente entre essas duas instituições responsáveis pela educação das crianças. Muito se tem pesquisado sobre a importância de uma boa relação entre pais e creche em uma perspectiva de valorização da ação educativa e acompanhamento do desenvolvimento infantil (ABUCHAIM, 2006; MOREIRA E BIASOLI-ALVES, 2007; MARANHÃO 2007; MARANHÃO E SARTI, 2008; CASANOVA, 2011). Porém, investigar como coordenadores, professores e funcionários se autoavaliam diante dessa dimensão contribui ainda mais para compreender a relação construída com essas famílias e estabelecer o que esses profissionais entendem por ações de qualidade nessa dimensão.

A troca com as famílias: os (as) professores (as) respondem os pais contrapõem

A educação das crianças pequenas por muito tempo foi considerada responsabilidade única da família e do grupo social ao qual pertencia (KUHLMANN E FERNANDES, 2004). Era com os adultos e demais crianças que se aprendia a tornar-se membro de um grupo, participar das tradições consideradas importantes e apropriar-se de conhecimentos que lhes seriam necessários para a vida adulta.

Na atualidade essa relação é mantida de maneira diversificada, pois como afirma Rosemberg (1995), os movimentos de liberação da mulher nos anos 1960 e 1970, diminuíram a distancia entre papéis masculinos e femininos, incentivaram à participação das mulheres no mercado de trabalho e questionaram o exercício da maternidade como o único destino feminino. Houve, assim, uma reorganização das relações entre família e sociedade e as instituições complementares à família, como as creches e pré-escolas, surgem em maior número.

As instituições, bem como o processo de educação das crianças pequenas, também foram se modificando. O que antes era de extrema responsabilidade da família passou a ser compartilhada com as instituições de educação infantil. São duas referências, família e professor, que se relacionam diante de um ponto em comum: a criança. Nesta relação surge um mundo de novidades, descobertas, sensações, sentimentos, tanto da família em relação à instituição quanto vice e versa.

Diante desta relação construída dentro das instituições de educação infantil, nos perguntamos: como os profissionais se avaliam? Como caracterizam essa relação com as famílias? Como definem suas ações? Como planejam metas em busca da qualidade no atendimento?

A análise dos documentos produzidos pelas 9 (nove) unidades de Educação Infantil de um município do Estado de Santa Catarina apontaram algumas reflexões sobre as questões elencadas anteriormente, as quais foram categorizadas em dimensões extraídas dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Dimensão 7 – Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

O atendimento das crianças pequenas nas Unidades de Educação Infantil inicia cedo, a partir das 7 horas, o portão das instituições encontra-se aberto e os funcionários começam a receber pais, mães, irmãos, avós que trazem suas crianças, as deixam com os profissionais e seguem caminho ao trabalho ou aos seus afazeres diários. As crianças permanecem, em média, cerca de dez horas na instituição e vivenciam situações diversas, em espaços específicos e com uma rotina estabelecida. Neste ambiente elas comem, brincam, socializam-se, são cuidadas e educadas. No final da tarde as famílias novamente tomam conta do espaço da creche e se encarregam de buscar suas crianças na porta da sala.

Pesquisas como a de Casanova (2011), Beira (2006) e Bhering (2003), tem apontado que algumas famílias aproveitam para conversar com os professores, saber se sua criança comeu, brincou, dormiu, se passou bem o dia. Outras se preocupam com a medicação, com o estado de saúde da sua criança que foi deixada doente. Algumas procuram a chupeta, o sapato, o brinquedo que não voltou para casa na mochila. Outras ainda apenas recebem os recados rotineiros ou limitam-se ao “boa tarde”. E, em certos dias, nem os recados rotineiros existem.

Analisar a cooperação e troca entre famílias e profissionais é entender como as relações se definem dentro dos espaços das instituições. Quais são os momentos em que as famílias frequentam esse ambiente? O que acontece? Sobre o que conversam? O que é valorizado nesses momentos que seria significado como cooperação e troca contínua?

Diante dos dados apresentados pelas pesquisas, observa-se, não um compartilhamento, mas o ato de informar¹ as famílias sobre algumas atividades que acontecem na creche, como por exemplo a rotina burocratizada (GIRALDI, 2008) com horários fixos de alimentação, trocas, banho e sono.

Toda a rotina citada pelas mães entrevistadas pela autora é comunicada às famílias como um ritual a ser cumprido e não uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Para Fortunati (2009, p.55) esses momentos devem proporcionar “visibilidade aos itinerários evolutivos, tornando possível uma troca com os pais em torno das experiências reais das crianças, dando ênfase a sua contribuição evolutiva”. Evans e Ilfield *in* Post e Hohmann (2003, p.193) também contribuem sinalizando que uma rotina é “*mais do que saber a hora em que o bebê come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento*”.

¹ Utilizaremos o termo **informar** no sentido restrito da palavra que significa dar informe ou parecer sobre. Fonte: Dicionário Aurélio Sec. XXI.

Considerando o que postulam os autores, cremos que a não sistematização das ações de envolvimento da família nos acontecimentos rotineiros da creche, perpetua a significação da creche como um simples lugar para ficar, onde as crianças desfrutam de horários fixos de alimentação, sono e brincadeiras. Perde-se assim, a oportunidade de expandir o conhecimento das famílias sobre o que seria o real significado do trabalho da creche.

Szymanski (2010, p. 30) ressalta que “um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional e que os pais, enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação”.

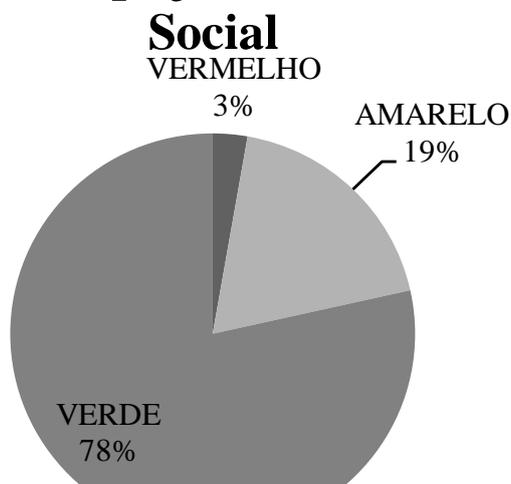
Partimos aqui do pressuposto de que o processo de ação e comunicação é carregado do seu patrimônio cultural (LAHIRE, 2002) e a instituição torna-se, assim, responsável pela transmissão desse patrimônio aos que se relacionam com ela. Porém, percebe-se nessa relação, que grande parte da cultura é transmitida sem consciência tanto dos transmissores, que se configuram pelos profissionais, quanto dos receptores, os responsáveis pelas crianças em contato com a instituição.

E ainda cremos que as famílias são levadas a construir hábitos nesse contexto socialmente organizado, mas sem que tenha havido realmente a transmissão expressa de um conhecimento. Nessa relação diária com as famílias, o que é transmitido não é um saber, mas um trabalho, uma experiência. Quando os responsáveis pelas crianças vêm as pessoas atuando na creche, enxergam um trabalho e não um conhecimento ou um saber.

Outro dado importante apresentado pela pesquisa de Casanova (2011) e que aqui torna-se imprescindível registrar, é que as instituições de educação infantil não planejam situações que favoreçam a cooperação e a troca com as famílias. Porém, ao analisarmos os dados apresentados nas planilhas preenchidas pelas professoras percebemos uma distorção entre o que afirmam os pais e o que dizem os (as) professores (as).

O gráfico abaixo sugere que as ações, atitudes e situações da dimensão é autoavaliada pelas equipes como bem sucedidas.

DIMENSÃO 7 - Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção



Observa-se que 78% das ações, atitudes ou situações são consideradas verdes², indicando que o processo de melhoria da qualidade para as instituições já está em um bom caminho. Apenas 22% (19% amarelo e 3% vermelho) é autoavaliada como situações que merecem mais atenção e cuidado.

Apesar das equipes se autoavaliarem como tendo a maioria das ações bem sucedidas em relação às famílias, podemos destacar que as pesquisas nesta área têm sugerido que, as instituições precisam entender o ambiente da educação infantil como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, para as famílias e para os próprios profissionais.

Para Portugal (1998, p. 130) há diferentes fontes e influências das crenças parentais, “os pais adquirem idéias e informações sobre educação nos seus locais de trabalho, através das suas redes sociais e através de livros ou revistas da especialidade”. Casanova (2011) aponta que muitas mães em sua pesquisa afirmam que foi através da leitura que aprenderam sobre o desenvolvimento das crianças.

A partir desta afirmativa algumas perguntas nos inquietam; e a creche, como rede social, não teria também essa função na informação sobre a educação dos pequenos? Não deveria estabelecer relações reais de cooperação e troca?

O próprio documento que serviu como base para a autoavaliação considera que,

² Os Indicadores são compostos por perguntas. Essas perguntas são respondidas pela equipe e recebem uma cor: verde para as ações, atitudes ou situações que estão consolidadas na instituição. A cor amarela para as ações, atitudes ou situações que ocorrem de vez em quando e merecem melhor atenção. A cor vermelha representa as ações, atitudes e situações que não existem na instituição.

A instituição de educação infantil é um espaço de vivências, experiências, aprendizagens. Nela, as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade humana. A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças [...] Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”. (BRASIL, 2009, p.55)

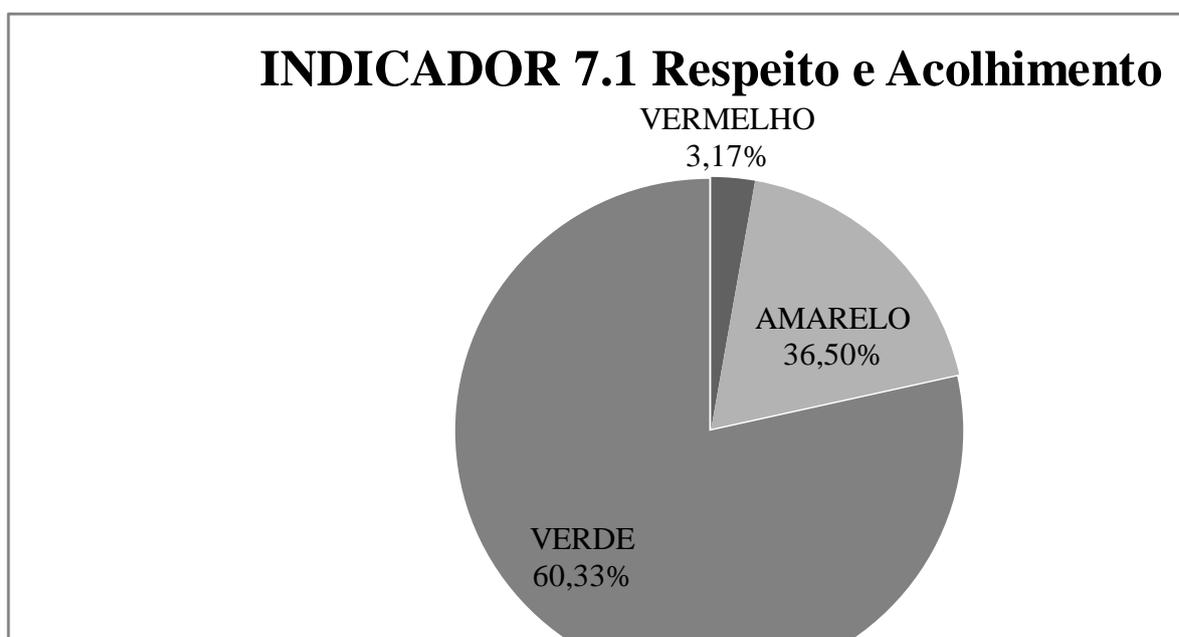
Percebe-se que as análises que seguem, dos Indicadores 7.1 (Respeito e acolhimento) e 7.2 (Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças), reforçam a disparidade entre a autoavaliação das equipes e a relação construída com essas famílias no dia a dia das instituições.

Indicador 7.1. Respeito e acolhimento

O Indicador 7.1 – Respeito e Acolhimento, define que

A presença, entre familiares e profissionais da educação, do sentimento de estar em um lugar que acolhe é fundamental para garantir uma educação infantil de qualidade. E esse sentimento, naturalmente percebido e compartilhado pelas crianças, somente pode ser fruto do respeito, da alegria, da amizade, da consideração entre todos. (BRASIL, 2009, p.55)

O gráfico abaixo representa a autoavaliação dos profissionais referente às atitudes, ações e situações que envolvem o respeito e acolhimento para com as famílias.



Observa-se mais de 60% representado pela cor verde o que nos faz pensar em muitas ações já consolidadas e que fortalecem situações e atitudes de respeito e acolhimento com os familiares.

Casanova (2011) registra que das 11 (onze) mães entrevistadas em sua pesquisa, 10 (dez) relatam que o atendimento é cem por cento, nota dez, melhor impossível, não tem o que reclamar. E contextualizam dizendo que nunca tiveram nenhum problema, nunca se incomodaram, que os professores cuidam bem das crianças, a alimentação é boa. Uma das mães enfatiza dizendo: *o atendimento da creche é muito bom[...] a Bruna gosta, ela brinca, ela gosta muito de lá.*

Observa-se na fala de todas as famílias entrevistadas uma valorização sobre os aspectos do cuidado, da higiene e da alimentação e eles tornam-se ponto de referência para analisar o atendimento, o respeito e acolhimento das famílias. Esses são aspectos conhecidos pelas mães, pois fazem parte do seu dia-a-dia com a criança. Porém, outros pontos ainda precisam ser discutidos e identificados, pois o trabalho da creche não pode limitar-se ao ser/fazer mãe.

Segundo Barbosa (2008, p.1)

A escola infantil é um lugar onde as crianças aprendem as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar). Os conteúdos versam sobre os conhecimentos significativos para cada grupo social de acordo com: as características do universo que os circunda, com a faixa etária das crianças, as suas experiências anteriores e seus interesses e necessidades futuras.

A creche assim tem sua função definida em cuidar/educar diante das regras de convívio social e dos conteúdos significativos para cada grupo. As famílias reconhecem as aprendizagens e o desenvolvimento que se referem ao convívio social, no qual a criança está exposta também no seu ambiente familiar. Mas sobre os demais aspectos do desenvolvimento da criança e o trabalho pedagógico que é pensado e organizado dentro das creches, o que os profissionais, diante de suas relações com as famílias, são capazes de mostrar? O que os professores conseguem demonstrar às famílias sobre o que fazem, por que, como e para que fazem?

É exatamente sobre esse aspecto que a análise do gráfico acima nos faz refletir. 36,50% é representado pela cor amarela, situações que merecem mais atenção e cuidado. Dentro dessas ações, representadas pela cor amarela, destacam-se duas delas: os profissionais sentem-se respeitados pelos familiares e os profissionais conhecem as famílias das crianças.

Apesar das famílias sentirem-se, em sua grande maioria, recebendo um bom atendimento, os profissionais não se sentem valorizados e respeitados por essas famílias. Segundo Lopes e Guimarães (2008), para os profissionais da educação infantil a imagem que família constrói da instituição se traduz na idéia de “depósito de crianças”. Casanova (2011)

afirma que esta representação se concretiza, pois os momentos de interação entre familiares e as instituições não favorecem o reconhecimento das ações educativas, o que torna impossível a superação da imagem de depósito de crianças.

Esses momentos de interação, que suscitam a presença das famílias no espaço das instituições, definem-se praticamente em dois momentos bem específicos: entrada e saída das crianças e esporadicamente nas reuniões de pais. As mães, pais, irmãos e avós interagem de forma diversificada, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um.

Esse momento de entrada e saída é percebido como um momento de conversa com as professoras para saber como a criança está. Na entrada as mães relatam como a criança passou a noite e na saída as professoras registram o dia da criança na creche.

Em todas as conversas o fundamento é o resultado de ações executadas no ambiente da creche com as crianças: comeu, dormiu, brincou, chorou, tomou remédio, tomou banho. As mães identificam algumas ações das professoras, porém, não conseguem definir o *como, por que e para que* tais atividades são executadas. Conhecem os horários de rotina de forma superficial e as interpretam como atividades naturais, no sentido de “hábitos não reflexivos que dependem do senso prático, isto é, da ação como ajustamento pré-reflexivo de um corpo socializado (*habitus*) numa situação social” (LAHIRE, 2002).

Casanova (2011), Sarkis (2008) observam que as conversas limitam-se a responder o que as mães querem saber, assim, o trabalho da creche resumisse a um simples lugar para ficar.

E, dessa forma, como fazer com que esse processo de autoavaliação vivido pelos profissionais, contribua para que eles reconheçam suas ações de uma forma mais ampla e menos superficial? Entendemos que está situação é muito complexa, pois apenas reconhecer a falta de respeito por parte das famílias é reduzir e considerara os pais como únicos culpados por esta situação. O que na realidade dados de várias das pesquisas tem apontado justamente o contrário, quanto mais interação, quanto mais os pais forem comunicados do que as crianças produzem e de como são competentes, mais valorizado será o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil.

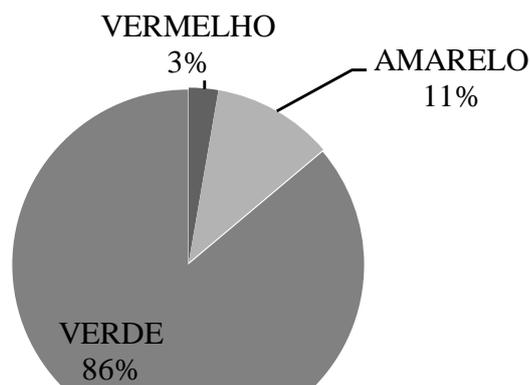
Indicador 7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças

O Indicador 7.2 retrata a importância das famílias acompanharem as vivências e produções das crianças e

“[...] estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças” (BRASIL, 2009, p.55).

Observamos que das 9 (nove) instituições pesquisadas, 5 (cinco) sinalizam ações que precisam ser qualificadas, as demais conceituam suas ações com a cor verde. Com o gráfico abaixo podemos estabelecer a relação entre essas cores, dimensionando também a qualidade do trabalho oferecido.

INDICADOR 7.2 Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças



O gráfico assim representado, com 86% do Indicador 7.2 em verde, nos daria a dimensão de que as ações que envolvem o direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças está garantida. Porém, através das entrevistas realizadas com as famílias na pesquisa de Casanova (2011), podemos observar que as mães conhecem superficialmente o que acontece na instituição com sua criança. Apesar de na pesquisa, todas as mães reconhecerem e verbalizarem o que a sua criança aprendeu na creche, como ficar em pé, andar, bater palmas, dar tchau, encaixar pecinhas, falar mais e cantar, elas não conseguem explicar como isso acontece dentro da instituição.

Esse fato registra o que muitas mães também relatam que observam na criança, na relação em casa, no contato com os irmãos esse desenvolvimento. Outra mãe entrevistada pela pesquisadora, comenta que a filha aprendeu a falar bastante na creche, pois ela faz a comparação com a filha da vizinha (que não frequenta a creche), tem a mesma idade e não fala tanto.

Esse desenvolvimento é mérito da creche na visão da mãe, entretanto não é comunicado pela instituição pela falta de sistematização na relação de envolvimento das famílias nas ações diárias. Essa relação faz com que a creche, em geral, como afirma Bondioli e Mantovani (1998, p.93), apareça como uma instituição pouco conhecida e complementam: “a creche é vista como uma estrutura pouco orientada para transmitir ao mundo exterior o saber e os conhecimentos que se constroem no seu interior”.

A autora observou ainda que, nenhuma outra família, conseguiu identificar objetivos das atividades executadas na creche com precisão. Os relatos resumem-se aos horários de alimentação, sono e brincadeira, comunicados através de conversas com as professoras e os significam como uma atividade natural da creche. Um exemplo é o registro da mãe e da irmã de uma das crianças pesquisadas por Casanova (2011), quando questionadas sobre o que chama mais atenção no espaço da sala:

Irmã: tem aquelas garrafas. A Rita adora aquelas garrafas.

Mãe: mas tem areia lá dentro será?

Irmã: não, é EVA, aquelas borrachinhas.

Mãe: eu nunca reparei assim.

Pesquisadora: E vocês, por exemplo, em relação a essas garrafas, vocês sabem o por que de existir lá dentro da sala dos bebês?

Mãe: não.

Irmã: acho que é porque é colorido, né.

Mãe: eu creio que seja pra distrair, né.

Outros relatos da mesma pesquisa focam o desenvolvimento da criança dando significado às ações da creche como um lugar de aprender, mas percebidos pelas famílias através da interação com a própria criança no ambiente da casa. Segundo Casanova (2011), as famílias conseguem listar algumas das atividades elaboradas na creche entretanto não conseguem reproduzir o “como” fazem e muito menos o “por que” fazem. Outro exemplo é da mãe que relata: *Eu acredito que ela fique fazendo bastante é atividade educativa, porque a Ana de uns dias pra cá eu reparei que tu pergunta pra ela assim: Ana cadê teu olho? Que antes ela só sabia onde era a barriga. E agora tu pergunta: onde é o olho? Ela já te mostra. Onde que é o nariz? Ela já bota a mão, a boca. Eu acredito que seja mais ou menos isso.*

Saber o que, como, por que e para que as crianças fazem determinadas atividades contribuiria para a “construção de identidades parentais conscientes, menos frágeis” e que concebessem a criança como portadora de grandes potencialidades cognitivas e relacionais (FORTUNATI, 2009, p.55).

A garantia de que as famílias estão acompanhando as vivências e produções das crianças só estaria realmente sendo alcançada quando as mães conseguissem verbalizar o que acontece na instituição, como e porque tudo isso acontece.

Ao observar os resultados das pesquisas sobre o envolvimento dos pais nas creches e contrapor com os dados levantados pelas professoras, como no indicador acima sinalizado com 86% com a cor verde, percebemos que existe uma superficialidade dos profissionais ao se autoavaliarem e significarem sua ação completamente eficiente perante as famílias.

Outra condição que nos chama a atenção na autoavaliação dos profissionais e é representada pela cor verde por 8, das 9 unidades de educação infantil, é a reunião com os familiares. Pelos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, as reuniões devem acontecer pelo menos três vezes ao ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças.

Observando o relato das mães pesquisadas por Casanova (2011), podemos afirmar que as reuniões com as famílias são momentos de uma relação na qual a professora informa e os pais/responsáveis incorporam nas suas ações. A troca entre família e creche é quase inexistente. Uma das mães entrevistada pela autora relata que frequenta as reuniões e a informação flui em torno da *gente mandar as roupas que tem que mandar. É sempre falado pra deixar as unhas deles bem cortada pra um não estar arranhando o outro. Pra não colocar muita coisa no cabelo, brinco e coisa pra que chame a atenção, porque um vai arrancar do outro. Então é sempre isso que eles conversam com a gente.*

Porém, cinco mães citam outros aspectos expostos nas reuniões pela professora, como o desenvolvimento, comportamento, como as crianças estão evoluindo, o que foi feito em sala e como a criança reagiu.

São sempre as mesmas coisas, as mesmas conversas e as mesmas informações relacionadas ao cuidado e que suprimem o relato do desenvolvimento de cada criança. Como afirma Fortunati (2009, p. 53) essas são “formas de encontro entre família e o serviço e se apresenta mais como ‘rituais’ vazios que como o curso de um processo de relação dinâmico”.

Com o relato das mães apontados na pesquisa, e a superficialidade das autoavaliações diante dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, observa-se que muitas outras ações e interações poderiam ser construídas, superando os rituais vazios e fazendo com que as mães saibam além do que já é conhecido.

Uma outra mãe entrevistada na pesquisa, cita a sua surpresa ao observar que na sala de bebês há espelhos: *tem tanto espelho. A vó do meu marido diz que não presta botar as crianças na frente do espelho porque as crianças demoram pra falar. Mas tinham uns*

espelhos assim, eu não imaginava que tinha espelho na sala das crianças. Acho que ela se vê, pra se conhecer. A mãe prossegue afirmando que, em nenhum momento houve um esclarecimento por parte das professoras sobre o espelho grande na parede, na altura das crianças, com a barra colocada na frente, com um colchão no chão, disposto com diversificados brinquedos.

Num trecho retirado também da pesquisa de Casanova (2011), uma das mães afirma que a filha está começando a andar, e por meio desta conquista a menina tem um mundo totalmente diferente e vai poder participar de outras brincadeiras. Quando questionada sobre como conhecia o desenvolvimento das crianças, das atividades de estimulação, ela relata: *quando eu descobri que tava grávida da Laura, ai eu lia muito, muito, muito, muito, muito. A gente tem computador, tem internet em casa, então eu lia muito, sobre a semana da gravidez, sobre como educar, quais os melhores brinquedos interativos, quais os melhores jeitos de interagir com a criança, desde que idade tu pode usar isso, que idade não pode. Sempre li muito isso pra desenvolver bem ela.*

Para Portugal (1998, p. 130) há diferentes fontes e influencias das crenças parentais, “os pais adquirem idéias e informações sobre educação nos seus locais de trabalho, através das suas redes sociais e através de livros ou revistas da especialidade”. E foi através da leitura que essa mãe aprendeu sobre o desenvolvimento das crianças. E a creche, como rede social, não teria também essa função na informação sobre a educação dos pequenos?

Considerações

A realização deste trabalho nos permitiu compreender como professores de creches significam os documentos oficiais em seus próprios contextos e a partir de suas vivências e perspectivas. Além disso, outra questão importante que emerge de nossas reflexões é a percepção da distorção entre o que pensam os pais e o que acreditam que fazem as professoras. Neste sentido, os dados são reveladores e expressam o quanto os significados da prática, quando são avaliados por professores, precisam estar articulados à possibilidade de teorização, num movimento que requer uma elaboração conceitual, constituída na dinâmica, com seus pares, com o outro que contribua para a reflexão crítica sobre o seu agir.

Assim, diante desta reflexão nos perguntamos como as professoras interpretaram o documento produzido pelo Ministério da Educação? Qual foi o entendimento de dados tão subjetivos e que revelam situações cristalizadas pelas próprias professoras, que muitas vezes fazem questão de reforçar a própria prática? Inspiradas na compreensão de *habitus* em

educação de Bourdieu (1996), consideramos que é importante perceber que é na cultura, nos costumes, no conservadorismo e também continuidade social que professores ancoram suas práticas e tornam-se muitas vezes incapazes de produzir outras práticas diferentes das que já existem.

Por isso, na implementação de uma política pública de avaliação e regulação é preciso entender que, além da simples distribuição de materiais, é preciso possibilitar ações por meio do financiamento de formação que dêem conta de superar o pensamento cristalizado, e muitas vezes descontextualizado dos professores, ajudando estes sujeitos a qualificarem suas práticas.

Outra proposição que os dados provocam é o entendimento de que, os espaços educativos destinados ao atendimento de crianças pequenas, devem ultrapassar o simples conceito de um lugar para ficar, e precisam começar a ser mais definidas tanto para a própria instituição quanto para as famílias. Necessidades essas que necessitam ser construídas rotineiramente nos momentos de interação entre creche e famílias. Estas iniciativas devem partir da creche na promoção de momentos de interações conscientes e consistentes que delineie *o que* se faz com crianças pequenas na creche, *como, por que e para que* se faz tudo isso.

A creche, portanto, deveria ser o espaço em que crianças, familiares e profissionais estivessem em constante interação. A idéia de que os serviços educacionais para a primeira infância tenham como interlocutores não só as crianças, mas também os pais, fortalece nossa idéia de que este contexto precisa estabelecer mecanismos conscientes e consistentes de interação.

Se a própria instituição não mostra o que produz, não fala sobre o que faz, não evidencia o desenvolvimento de cada criança, não orienta as famílias com a intenção de se tornar um espaço de excelência, como irá superar a idéia de um simples lugar para ficar.

A creche, assim, deve começar a ser vista e vivida como a possibilidade de desenvolvimento, de aprendizado, de construção de conhecimento para as crianças, para as famílias e para os próprios profissionais. Enquanto não houver essa compreensão, os momentos de interação entre famílias e creche continuarão sendo um protocolo inconsciente, inconsistente e fortemente enraizado na rotina burocratizada.

Referências

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. *Família e escola de educação infantil: companheiras de jornada*. 2006. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BARBOSA, M. C. S. *A prática pedagógica no berçário*. 2008. Disponível em: <http://www.concepto.com.br/mieib/docs/w-texto_maria_carmem_barbosa.pdf>
Acesso em: 20 de fevereiro de 2009.

_____; RICHTER, S. R. S. . *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche*. In: 17.º Congresso de Leitura do Brasil (COLE 2009), 2009, Campinas, SP. COLE 2009. Campinas, SP : UNICAMP, 2009.

BEIRA, Cristiane Maria Lenzi. *Pais na creche: o que se ensina e o que se aprende*. 2006. 146p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

BHERING, Eliana. *Percepções de pais e professores sobre o envolvimento de pais na educação infantil e ensino fundamental*. Contrapontos (UNIVALI), UNIVALI, v. 3, n. 3, p. 483-510, 2003.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Indicadores da qualidade na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 5/09. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de dezembro de 2009a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMPOS, Roselane Fátima. *“Política pequena” para crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 – 3 anos na América Latina*. In 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal.

CASANOVA, Letícia. *O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

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

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade*. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIRALDI, Ana Vani. *A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?*. 2008. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. In: FARIA Filho, Luciano Mendes de (org.). *A Infância e sua Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, Cláudia Cristina Garcia Piffer. GUIMARÃES, Célia Maria. *A relação com as famílias na educação infantil: demandas de formação dos profissionais*. 2004. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/470_262.pdf>. Acesso em: 06 junho 2009.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.133, jan./abr. 2008.

_____. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. *Interface*, Botucatu, vol.11, no.22, p.257-270, ago. 2007.

MOREIRA, Lúcia V. C; BIASOLI-ALVES, Zélia M. M. As famílias e seus colaboradores na tarefa de educar os filhos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.17, n. 1, p. 26-38, jan./mar. 2007.

PORTUGAL, Gabriela. *Crianças, famílias e creche – uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Porto: Porto Editora, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara. *Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo, Loyola: 1995.

SARKIS, Alessandra. *A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários*. 2008. 166p. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2010.