

BRUNA CALEFI GALLO

Qualidade na educação infantil pública: concepções das famílias usuárias



RIBEIRÃO PRETO - SP

2010

BRUNA CALEFI GALLO

Qualidade na educação infantil pública: concepções das famílias usuárias

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Ana Paula Soares da Silva

RIBEIRÃO PRETO - SP

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Gallo, Bruna Calefi.

Qualidade na educação infantil pública: concepções das famílias usuárias / Bruna Calefi Gallo; orientadora: Ana Paula Soares da Silva.
-- Ribeirão Preto, 2010.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Psicologia)
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

1. Qualidade da educação infantil; 2. Avaliação da qualidade na educação; 3. Relação família- creche.

Bruna Calefi Gallo

Qualidade na educação infantil: concepções das famílias usuárias.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Ciências.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a Dr^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof^a Dr^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A todas as crianças pequenas que utilizaram, utilizam ou utilizarão os
serviços das instituições públicas de educação infantil brasileiras.
Na incansável crença de que um dia serão todas instituições de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus e aos meus pais por minha vida! Não apenas por me trazerem biologicamente, mas por me ensinarem a viver esta vida espantando-me com as injustiças. Espanto esse que me fez iniciar e finalizar este trabalho.

À companheira, amiga e professora Ana Paula pela confiança, pelo apoio em meus projetos (de trabalho e de vida!), por ser sempre verdadeira e pelo exemplo de luta.

Às instituições campo de pesquisa. Agradeço às equipes gestoras, aos educadores, às crianças e aos funcionários pela abertura, disponibilidade e acolhida. Agradeço especialmente a disponibilidade das famílias participantes, sem a qual este trabalho não teria sido realizado.

Às “Filhas da Ana” e aos amigos do CINDEDI, pela caminhada conjunta e por me ensinarem o que é um verdadeiro trabalho em grupo. Obrigada por tudo!

Às voluntárias do “grupo de apoio” para aplicação dos questionários: Mãe, Cat, Ju, Gabi, Re, Ana Carol, Bruna, Loli, Priscila e Ana. Acordar as 5h da manhã por amor à amiga e pelo bem da ciência não tem preço! Devo-lhes essa!

Aos meus irmãos: Alê, Sá, Gio e Giu, pelo amor, carinho e companheirismo sempre! Em especial agradeço “às meninas” pelas aulas de Excel (Sá e Gio) e pela ajuda na tabulação dos dados (Giu).

Ao “meu príncipe, meu hóspede, meu homem, meu marido”! Ao seu lado a vida é mais leve e divertida. Obrigada por me lembrar que depois das folhas caírem os ipês se enchem de flores!

À minha nova família: Eunice, Gilmar, Fer e Má, pela acolhida e companhia nos corredos almoços entre as “disciplinas da pós” e “o horário de trabalho”.

Às Chicas, Xai, Gabe, Ma e Ju, amigas e companheiras que nunca me deixam desanimar!

À todos àqueles que dão vida à Escola Miró: alunos, famílias usuárias, funcionários, professores, coordenadoras e diretoras, diretamente vocês são “culpados” pela realização deste trabalho. Obrigada pela formação humana e profissional que me proporcionaram e pela compreensão, pelos “jeitinhos” e incentivo no primeiro ano deste estudo.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuem para a tecelagem de minha rede de significações!

*“A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte”*

(Comida – A.Antunes, M.Fromer e S.Britto)

RESUMO

Gallo, B. C. **Qualidade na educação infantil pública: concepções das famílias usuárias**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

Questões relacionadas à qualidade da educação têm evocado muitas discussões e ocupado importantes espaços de debate educacional, sobretudo a partir da última década do século XX. Políticas públicas e reformas educacionais têm sido implantadas em diversos países a partir de tais discussões. Muitas são as concepções de qualidade, assim como os instrumentos de avaliação educacional. Dentre as diferentes correntes, alguns autores defendem que a avaliação da qualidade da educação seja feita a partir do diálogo entre todos os atores envolvidos na educação, dentre eles, as famílias. Na aproximação a essas perspectivas, o objetivo do presente trabalho é compreender o que as famílias entendem por qualidade da instituição de educação infantil e quais elementos são considerados para a realização da avaliação. A pesquisa foi realizada com famílias de três instituições de educação infantil de um município da região de Ribeirão Preto. As 309 famílias das três instituições foram convidadas a participar voluntariamente da pesquisa. 156 famílias participaram da aplicação do questionário, sendo 75% das respondentes as mães. Em apenas uma delas, foi realizado um colóquio, guiado por um temário, com um grupo de 8 famílias. O questionário e o roteiro do colóquio foram traduzidos e adaptados do instrumento criado pelo grupo italiano Sviluppò Umano e Società, do Consiglio Nazionale delle Ricerche (Roma). Tendo como guia algumas proposições da Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson juntamente com o referencial teórico metodológico da RedSig, o material de pesquisa foi tratado a partir de três momentos: o *locus* e as relações de produção das formas simbólicas sobre qualidade da educação infantil; os dados organizados em tabelas, gráficos e transcrições; a interpretação conjunta de todas essas formas simbólicas. Os resultados e a discussão foram organizados em três subitens: (1) *Contextualização Sócio-histórica*, (2) *Parâmetros* (Espaço Físico/ Estrutura, Aprendizagem e Cuidado); (3) *Relação Família/Creche*. Percebemos que as famílias pensaram a qualidade da educação infantil sob vários aspectos, demonstrando preocupação com o desenvolvimento global das crianças. Algumas posições assumidas pelos participantes trazem idéias associadas a novas formas de pensar a sociedade, a família, a criança e a educação infantil formal, outras reforçam o *status quo* e as idéias vigentes na realidade de nossa sociedade e, conseqüentemente, nas instituições de educação infantil. O presente estudo, portanto, mostra que as famílias usuárias detêm um conhecimento específico sobre as crianças e podem contribuir com a busca da qualidade das instituições de educação infantil. Apesar de não especialistas em educação infantil, as famílias mostraram que não se contentam apenas com a guarda e alimentação de suas crianças. Olhando para as crianças percebem outras necessidades que julgam importantes, como brincar, movimentar e socializar. Os parâmetros de qualidade apontados pelas famílias ao longo da pesquisa foram perpassados, explicita e implicitamente por questões referentes à relação família-creche. Podemos concluir que a efetivação da parceria família e creche seja um dos caminhos para a busca da qualidade da educação infantil pública.

1. Qualidade da educação infantil; 2. Avaliação da qualidade na educação; 3. Relação família- creche.

ABSTRACT

Gallo, B. C. **Quality in early childhood education: conceptions of user families.** 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

Issues related to the quality of education has evoked much discussion and occupied an important place at the educational debate, especially, since the last decade of the twentieth century. Public policies and educational reforms have been implemented in several countries from such discussions. There are many definitions of quality, as well as educational evaluation tools. Among the different currents, some authors believe that the evaluation of the quality of education is made from the dialogue between all actors in education, and among them, the families. On the approach to these perspectives, the purpose of this study is to understand what families perceive the quality early childhood institute of education and what elements are seen to perform the evaluation. The research was conducted with families of three institutions of early childhood education in a city near Ribeirão Preto. The 309 families of the three institutions were invited to participate voluntarily in the research. 156 families participated in the questionnaire, and the mothers responded 75% of them. In one institute only, a symposium was held, guided by an agenda, with a group of 8 families. The questionnaire and the script of the symposium were translated and adapted from the instrument created by the Italian Società Sviluppo Umano from Consiglio Nazionale delle Ricerche (Roma). Having a guide of some propositions Depth Hermeneutics (HP) of Thompson with the theoretical and methodological reference of RedSig, the research material was treated from three moments: the locus and relations of production of symbolic forms of quality of early childhood education; data organized in tables, charts and transcripts, the joint interpretation of all these symbolic forms. The results and discussion were organized into three sub-items: (1) Socio-historical Context, (2) Parameters (Physical Space / Structure, Learning and Care), (3) Relationship Family / Creche. We realize that the families thought the quality of early childhood education in many ways, showing concern for the overall development of children. Some positions of the participants bring ideas associated with new ways of thinking about society, the family, the child's formal education and, others reinforcing the status quo and the prevailing ideas in the reality of our society and, consequently, the early childhood institutions. This study therefore shows that families users, hold specific knowledge about children and may contribute to the pursuit of quality of early childhood education institutions. Although not specialists in early childhood education, the families showed that they are not satisfied only with care and feeding of their children. Looking for children perceive other needs they deem important, such as play, move and socialize. The quality parameters stated by families throughout the research were crossed, explicitly and implicitly by questions about the family-creche relationship. We can conclude that the realization of a partnership between family and creche is one of the ways to search for quality of early childhood public education.

1. Quality of early childhood education; 2. Evaluation of education quality; 3. Relationship family - creche.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAP. 1. INTRODUÇÃO	12
1.1. A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICAS.....	22
CAP. 2. OBJETIVO	27
CAP. 3. METODOLOGIA	29
3.1. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	30
3.2. CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	32
3.2.1. O questionário.....	33
3.2.2. O colóquio em grupo.....	36
3.2.3. O colóquio na EMEB Zélia Gattai.....	38
3.3. METODOLOGIA DA INTERPRETAÇÃO.....	40
CAP. 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	45
4.1.1. <u>Panorama Histórico da Educação Infantil Brasileira</u>	45
4.1.2. <u>A Instituição Foco da Pesquisa: EMEB Zélia Gatai e sua Realidade Social</u>	48
4.1.3. <u>As Famílias Participantes na Instituição Foco da Pesquisa</u>	56
4.2. PARÂMETROS.....	64
4.2.1. <u>Espaço Físico/ Estrutura</u>	64
4.2.2. <u>Aprendizagem</u>	73
4.2.3. <u>Cuidado</u>	83
4.3. RELAÇÃO FAMÍLIA/ CRECHE.....	93
4.3.1. <u>A relação que se tem</u>	94
4.3.2. <u>A relação que se quer</u>	102
CAP. 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES	121

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas o tema qualidade da educação está em voga em nossa sociedade. Discursos políticos, outdoors publicitários de escolas privadas, slogans do governo utilizam o termo qualidade desenfreadamente.

Em 2006, fiz parte do corpo docente de uma rede de ensino que se autodenominava uma rede de ensino de qualidade. A partir de minha experiência de vida e profissional, o que via no interior daquela rede eram classes abarrotadas de crianças, com material inadequado e insuficiente, uma incrível falta de diálogo entre os profissionais, um enorme distanciamento das famílias e uma hierarquia extremamente marcada e rígida. Não conseguia conceber como tudo aquilo poderia ser uma educação de qualidade!

Comecei a questionar-me sobre o que seria, então, uma educação de qualidade. O que definiria uma educação de qualidade? Quem conceitua o que é qualidade na educação? Quem avalia? Pode uma rede que desrespeita tanto seus alunos e profissionais oferecer uma educação de qualidade?

A fim de sanar esses questionamentos e acalmar minhas angústias, me propus a investigar o que é qualidade em educação infantil. Nessa empreitada, fiz uma descoberta: não existe um único conceito de qualidade em educação, existem conceitos de qualidade.

Foi então que entrei em contato com o conceito de Qualidade Negociada, apresentado pela pesquisadora italiana Ana Bondioli, e, posteriormente, com os trabalhos de avaliação da qualidade de instituições de educação infantil realizados por Tullia Musatti e sua equipe do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR) de Roma.

A qualidade negociada, apresentada por Bondioli parte da idéia de que qualidade em educação não é um valor absoluto, mas uma transação entre a comunidade educacional para a negociação de valores e prioridades na definição do que é qualidade para aquela instituição.

Propusemo-nos, então, a investigar quais são as concepções de qualidade que emergem em um processo de negociação da qualidade. Como recorte,

realizamos esta investigação junto às famílias usuárias de uma instituição de educação infantil pública.

Para o relato da referida investigação, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos: *1. Introdução, 2. Objetivo, 3. Metodologia, 4. Resultados e Discussão e 5. Considerações Finais.*

No *Capítulo 1*, introduzo ao leitor o tema *qualidade*, contextualizando historicamente como vem sendo tratado na contemporaneidade. Ainda na introdução apresento os motivos pelos quais a pesquisa teve foco no olhar das famílias usuárias sobre conceito de qualidade na educação infantil.

No *Capítulo 2*, o objetivo da presente pesquisa é apresentado de forma concisa.

No *Capítulo 3*, apresento o referencial teórico- metodológico que guiou a presente pesquisa e descrevo todo o procedimento metodológico da investigação, desde o primeiro contato com o município onde a instituição foco da pesquisa se localiza até a metodologia de análise do material construído.

No *Capítulo 4*, os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos em três subitens. No subitem 4.1, faço uma contextualização sócio-histórica da instituição e das famílias participantes da pesquisa; no sub item 4.2 os parâmetros de qualidade apontados pelas famílias participantes foram sintetizados em três tópicos: espaço físico/ estrutura, aprendizagem e cuidado; e por fim, no sub item 4.3, apresento aspectos da relação família–creche que foram indicados pelos participantes.

No *Capítulo 5*, analiso o material construído com as famílias no desenvolvimento da pesquisa e teço minhas conclusões finais sobre a investigação proposta, procurando apontar possibilidades para a busca da qualidade na educação infantil pública.

CAPÍTULO 1.

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

Preocupações com a qualidade da educação têm feito parte, sobretudo a partir da última década do século XX, de discussões no âmbito acadêmico e político no cenário educacional de um modo geral. Políticas públicas e reformas educacionais têm sido implantadas em diversos países a partir de tais discussões (BRASIL, 2006).

No Brasil, a discussão da qualidade no âmbito educacional acontece após o processo de democratização do acesso à escola, que se intensifica nos primeiros anos da década de 70. Anteriormente, enquanto a escola era restrita, oferecida a uma parte minoritária da sociedade, o acesso a ela já lhe conferia grande valor e qualidade, no entanto, “ao deixar de ser um privilégio para os setores médios, a marca de distinção que a caracterizava se perde” (OLIVEIRA, 2007, p.681).

Nesse processo de democratização do ensino, a escola, destinada anteriormente a uma camada seleta da sociedade, passa a receber um novo público, advindo de realidades sociais, econômicas e culturais diferentes, porém não estava estruturalmente preparada para tal heterogeneidade.

No final da década de 70 e durante a década de 80, uma grande movimentação social buscou a ampliação da oferta de vagas para crianças pequenas em creches e pré-escolas. Essa mobilização justificou-se, principalmente, no direito de inserção das mães no mercado de trabalho. Nesse momento, iniciou-se a preocupação de grupos de profissionais e especialistas da educação em propor diretrizes legais próprias para essas instituições (CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006).

Nesse período, a preocupação com a qualidade da educação oferecida por essas instituições de educação infantil, em especial pelas políticas públicas da década de 70, foi deixada para segundo plano, uma vez que o foco da questão era atender à demanda. Para garantir a ampliação de vagas sem altos custos para a união,

a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou

desdobrando o número de turnos de funcionamento diário (CAMPOS, FULGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 88).

A questão da qualidade na educação infantil entra nesse cenário depois que “surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social” (CAMPOS, FULGRAFF; WIGGERS, 2006, p. 88). Esses estudos mostraram a precariedade das instituições, sobretudo na falta de materiais pedagógicos, baixa escolaridade e formação dos educadores, ausência de projeto pedagógico e na dificuldade de comunicação com as famílias.

Em 1988, os princípios formulados a respeito da educação infantil a partir de estudos científicos e mobilizações sociais são incorporados na Constituição Federal no artigo 208, inciso IV, que determina a obrigatoriedade do Estado em oferecer “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996, mantém esses princípios e define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, estabelecendo prazo para a transferência da responsabilidade pelas creches do setor do Bem Estar Social para o setor da Educação.

Na busca pela garantia da qualidade na educação infantil, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC elaborou e divulgou alguns documentos para nortear as discussões e práticas a respeito da qualidade da educação infantil no país. O primeiro documento lançado foi *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (CAMPOS, ROSEMBERG, 1995), que apresenta critérios pautados nos direitos das crianças tanto para a rotina das creches e pré-escolas como para a definição de diretrizes e normas políticas para essas instituições. Na introdução do documento, é apresentado como objetivo “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância” (CAMPOS, ROSEMBERG, 1995, p. 7).

Esse documento foi retomado onze anos depois na versão preliminar dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006). Neste,

o MEC apresenta referências para que as instituições de Educação Infantil do país consigam alcançar as metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2001, o PNE do Brasil, aprovado sob a lei nº. 10.172, além de propor a ampliação do acesso a esse nível de ensino, explicita a necessidade da melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil:

No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos freqüentando uma instituição educacional. (BRASIL, 2001).

No PNE, são estabelecidas muitas metas importantes para as instituições de educação infantil para que esse atendimento à demanda com qualidade possa realmente acontecer no fim dos dez anos propostos, como adequação do espaço físico, a formação dos gestores e educadores em nível superior de ensino, a elaboração de políticas para a educação infantil em âmbito municipal, a elaboração de projeto político pedagógico no âmbito institucional, oferecimento de alimentação e cuidados com a saúde, oferta de materiais pedagógicos adequados, a implantação de conselho de escola e de programas de orientação e apoio às famílias, entre outras.

No período intermediário das publicações dos documentos citados, foram elaborados outros documentos com a proposta de contribuir, embora de forma mais indireta, para a qualidade das instituições de educação infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1998); Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1998); Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero à seis anos de idade (BRASIL, 2006).

O debate a respeito da qualidade da educação, assim como a discussão sobre o próprio conceito de qualidade, acontece sob diferentes concepções. Corrêa afirma que “[...] ‘qualidade’ não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso” (CORRÊA, 2003, p. 87).

Uma concepção que muito tem influenciado algumas políticas nacionais para a melhoria da qualidade na educação brasileira é a concepção de qualidade do mercado, que confere grande importância ao produto final e à satisfação do cliente.

Nessa perspectiva, a expressão qualidade conota que “algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades.” (ENGUIITA, 2001, p. 107). Nessa concepção, o termo qualidade aparece como um consenso; parte-se do pressuposto de que todos conhecem e compartilham as características necessárias para que determinado serviço ou produto seja compreendido como de qualidade.

O próprio Estado, por vezes, assume uma postura de mero avaliador ao propor analisar a qualidade sob a ótica do mercado, fato que é criticado por alguns autores (FREITAS, 2007).

Outra concepção de qualidade que vem ganhando espaço no debate nacional e internacional da qualidade da educação no cenário atual é uma concepção que respeita a especificidade da comunidade que compõe cada rede ou instituição educacional garantindo a discussão e negociação dos padrões de qualidade.

A pesquisadora italiana Anna Bondioli defende que “perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo” (BONDIOLI, 2004, p.14). Ela afirma que o conceito de qualidade na educação engloba uma natureza transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual, plural, processual e transformadora. Bondioli apresenta o termo “qualidade negociada” para explicar o processo em que a qualidade “não é um ‘ter de ser’ estabelecido *a priori* [...], é antes de tudo, reflexão sobre a prática” (2004, p.15), uma reflexão que respeita, sobretudo, a diversidade e especificidades das comunidades educacionais.

Caminhando ao encontro dessa concepção de qualidade apresentada por Bondioli, Campos (2006) afirma que a qualidade na educação é “um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006, p.15); dependendo do contexto, baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. Defende ainda que a definição de critérios de qualidade seja constantemente tencionada por essas diferentes perspectivas. Nessa abordagem, contudo, faz uma ressalva importante para a realidade brasileira. Já que não existe, ainda, um patamar mínimo de qualidade que caracterize a maior parte das instituições de educação infantil, o respeito à diversidade deve ter o limite dos direitos básicos das crianças atendidas nas instituições.

Se as diferentes concepções de qualidade na educação suscitam diferentes abordagens, conseqüentemente, são disponibilizados diferentes instrumentos de avaliação dessa qualidade na educação. Alguns autores defendem uma avaliação mais objetiva, realizada por avaliadores externos ou diretores e coordenadores das instituições; outros acreditam na maior eficiência de uma avaliação mais subjetiva, realizada pelos professores, pais e/ou alunos usuários da instituição; outros ainda propõem uma forma mista de avaliação (PASCAL E BERTRAM, 1999).

Muitos estudos têm sido realizados na busca da compreensão do que é a qualidade na educação e na criação de instrumentos que possibilitem a avaliação desta. Serão apresentados aqui, de forma sucinta, alguns instrumentos que têm sido utilizados e algumas pesquisas que trouxeram grandes contribuições para esse debate.

Nos EUA, Harms e Clifford (1980) desenvolveram a Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS), uma escala utilizada internacionalmente para avaliar a qualidade das instituições de educação infantil, para crianças de 0 a 6 anos. “Esta escala é composta por 35 itens, agrupados em 7 subescalas: Cuidados Pessoais, Materiais e Mobiliário para as Crianças, Experiências de Linguagem e Raciocínio, Atividades de Motricidade Global e Fina, Atividades Criativas, Desenvolvimento Social e Necessidades do Adulto” (SOUZA, CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005, p. 89).

Na Austrália, o Conselho Nacional de Credenciamento de Creches (NCAC) produziu um instrumento para auxiliar no credenciamento das creches, o instrumento *Putting Children First – Quality Improvement and Accreditation System* (Priorizando as crianças – Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento – NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL, 1993), que reúne avaliação e promoção de qualidade. O processo de credenciamento por meio do instrumento envolve um momento de auto-avaliação, realizada por um comitê formado pela direção, pela equipe de profissionais e por famílias usuárias, e uma inspeção e avaliação externa por parte da NCAC. O instrumento é composto por 52 princípios divididos em quatro áreas: interações, programa, nutrição-saúde-práticas de segurança e direção da creche e desenvolvimento da equipe (PIOTTO et al., 1998). Cada um dos 52 princípios são classificados em quatro categorias de cuidado: Insatisfatório, Básico, Boa Qualidade e Alta Qualidade.

No Reino Unido, a partir “da necessidade urgente de medidas que tornassem mais fácil a avaliação e o melhoramento da qualidade nos diferentes tipos de contextos em que as crianças com menos de 5 anos são educadas” (PASCAL & BERTRAM, 1999, p. 19), surge o projeto de Aprendizagem Pré-escolar Efetiva (APE) que desenvolve uma avaliação semelhante à do instrumento australiano, que prevê uma etapa de auto-avaliação e uma etapa de avaliação externa a partir de critérios propostos pelo APE. O sistema de avaliação estrutura-se em 10 aspectos: metas e objetivos da instituição; gestão, monitoria e avaliação; parceria com pais e ligação com o lar e a comunidade; igualdade de oportunidades; relações e interações; organização da equipe técnica; estratégias de ensino e aprendizagem; espaço físico; experiências de aprendizagem/currículo; planejamento, avaliação e manutenção de registros.

Ao Norte da Itália, na Emilia Romana, Bondioli (2004) e outras pesquisadoras coordenaram a construção de um “Sistema de Indicadores” para a qualidade da educação da primeira infância na região a partir da perspectiva da “qualidade negociada”. A elaboração do Sistema de Indicadores contou com a participação de 16 educadoras de diferentes instituições da região, uma representante da coordenação pedagógica e uma representante da administração das instituições. A partir de aspectos considerados relevantes pela equipe, apresentados na escala ECERS, negociou-se quais deveriam ser os indicadores que iriam compor o sistema. O documento “Sistema de Indicadores” foi transformado em lei e, logo após, organizado em “Diretrizes” dessa rede de ensino, a fim de fornecer “metas em direção às quais se dirigir e não normas às quais se adequar” (BONDIOLI, 2004, p. 155).

Na década de 90, na Espanha, Zabalza (1998) fez grandes discussões sobre os desafios que a educação espanhola enfrentava a partir de reformas educacionais que naquele momento aconteciam. Acreditando que a qualidade na educação é o entrelaçamento de três idéias gerais (qualidade vinculada a valores, à efetividade e à satisfação dos participantes do processo), Zabalza (1998), apesar de não criar um instrumento ou modelo de avaliação da qualidade da educação elenca dez aspectos-chave para a análise da qualidade na educação: 1. Organização dos espaços; 2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido; 3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4. Utilização de uma linguagem enriquecida; 5. Diferenciação de atividades; 6. Rotinas estáveis; 7. Materiais diversificados e polivalentes; 8.

Atenção individualizada a cada criança; 9. Avaliação constante das crianças; 10. Trabalho com os pais e o meio ambiente.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) realizaram uma Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil, com uma amostra de 53 instituições nos estados do Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O objetivo da Consulta foi, além de

colher dados sobre as percepções existentes a respeito da qualidade da educação infantil, [...] contribuir para uma reflexão sobre esse tema no âmbito das creches, das pré-escolas e dos centros educação infantil, dos bairros onde estão inseridos e dos grupos que atuam para uma melhor educação para a criança pequena. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006, p.15).

Foram utilizados três instrumentos: 1) ficha de identificação da instituição; 2) ficha de identificação e questionários aos adultos da comunidade escolar; 3) entrevista coletiva com as crianças. A partir dos diversos olhares sobre as instituições de educação infantil, muitas e antagônicas foram as concepções da importância da instituição e do que é uma educação de qualidade.

A imagem da instituição de educação infantil como um ‘fórum’ onde as experiências educativas são construídas coletivamente e continuamente negociadas entre crianças e adultos no seu cotidiano, numa interação intensa com as famílias e os espaços coletivos do entorno, ajuda a delinear essa utopia na direção da qual é possível caminhar. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006, p.114).

Em 2009, a Secretaria de Educação Básica do MEC (Ministério da Educação) juntamente com a Ação Educativa, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Fundação Orsa e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de educação), lançaram o instrumento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Partindo da concepção de que “a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais”, e acreditando que “o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 12), o instrumento propõe um debate entre professores, funcionários, coordenadores, pais, administradores, e a comunidade do entorno.

O instrumento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* apresenta sete dimensões da qualidade na educação. Cada dimensão abrange um grupo de indicadores, e cada indicador é avaliado por questões que fomentarão a discussão dos diferentes atores da comunidade educacional a respeito da qualidade daquela

instituição. As dimensões deste instrumento são: Planejamento Institucional, Multiplicidade de Experiências e Linguagens, Interações, Promoção da Saúde, Espaços, Materiais e Mobiliários, Formação e Condições de Trabalho das Professoras e demais Profissionais, Cooperação e Troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social.

Em Roma, O Grupo Sviluppo Umano e Società (Grupo Desenvolvimento Humano e Social), coordenado por Tullia Musatti no Conselho Nacional de Pesquisa da Itália, criou um instrumento de avaliação da qualidade de instituições de educação infantil para avaliar a qualidade das instituições credenciadas ao município de Roma. O instrumento prevê a participação dos professores, coordenadores e das famílias. A participação dos professores acontece através da redação de um diário reflexivo sobre alguns aspectos da instituição; para os coordenadores a participação acontece através de um relatório feito por observações de alguns aspectos da instituição e por fim, a participação das famílias acontece através da resposta a um questionário e da participação de um *colóquio* em grupo com outros pais.

Musatti (2006) afirma ainda que a importância da participação dos pais se dá por razões diversas e complexas, posto que os pais são os principais responsáveis pelo bem-estar da criança, têm o direito de se assegurarem da boa qualidade do serviço. Segundo a autora, a participação dos pais na instituição é vivenciada também em primeira pessoa, pois têm a oportunidade de trocas de experiências com os educadores e com outros pais e nessas trocas muitas vezes os pais são aconselhados e recebem sustento para a gestão de seu papel de educador. Para a autora,

É indubitável que um sistema de avaliação coerente deve reservar um espaço importante para escutar a opinião dos pais na sua dupla posição, de usuário do serviço e de responsável (e de certo modo porta voz) do bem estar das crianças. (MUSATTI, 2005, p. 82 – tradução nossa)

Esta proposta de avaliação coloca os pais usuários em uma posição fundamental no processo avaliativo; eles são considerados os porta vozes da satisfação e conquistas das crianças em relação à instituição de educação infantil e também usuários em primeira pessoa da instituição, pois ali podem confrontar idéias, dúvidas e opiniões com outras famílias e com os educadores e fomentar, de certa forma, os papéis que desempenham como responsáveis pelas crianças.

É possível notar que as diferentes concepções de qualidade da educação e as diferentes propostas de instrumentos de avaliação dessa qualidade entendem a participação dos atores da comunidade avaliada de maneira diferente no processo avaliativo. As famílias das crianças usuárias, por exemplo, aparecem (ou não) com diferentes enfoques nos variados instrumentos de avaliação.

Na consulta realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006), no instrumento utilizado pelo grupo Sviluppo Umano e Società, na proposta do documento australiano e no instrumento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, as famílias são convidadas a participarem ativamente da avaliação.

Já nos instrumentos de avaliação que contam com um avaliador externo e/ ou auto-avaliação da equipe interna das instituições (professores/ coordenadores/ funcionários), propostas através das escalas ITERS/ ECERS (SOUZA, CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005) e do Projeto APE no reino Unido, embora considerem a relação com a família um indicador de qualidade, não convidam a família a participar de forma ativa da avaliação da instituição.

1.1. A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICAS

Olhando para a história recente do Brasil (segunda metade do século XX), vemos em determinados períodos conquistas realizadas pela força da mobilização social de determinados grupos. Exemplos clássicos de conquistas através de mobilizações sociais são as conquistas para ampliação de oferta de vagas para a educação infantil através da luta do movimento das mulheres na década de 1970 e a aprovação da nova constituição com avançados conceitos em direitos humanos a partir da luta do movimento pela constituinte na década de 1980 (BEM, 2006).

A Constituinte de 1988, pós ditadura, idealizou na Constituição da República Federativa do Brasil uma sociedade democrática, onde o povo deveria ser o detentor de poder e responsável pela tomada de decisões.

No texto da Constituição Federal do Brasil de 1988, no Art.1º, em parágrafo único, afirma-se que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Dessa forma, fica posto que o regime de governo determinado pela lei suprema do país é o regime de Democracia Semi-direta. Além da representatividade através da eleição de representantes nos poderes legislativos e executivos, a população tem a garantia de instrumentos de participação.

No âmbito da sociedade civil como um todo, os Conselhos podem ser espaços de garantia desse exercício de participação no processo de elaboração de políticas de diferentes áreas da administração pública, como os Conselhos de Saúde, Educação, dos Direitos da Criança e do Adolescente... Também os Conselhos de Escola se inserem nesse contexto de garantia de espaços para o exercício da cidadania e a construção da democracia no país.

Partindo dessa compreensão do regime de democracia semi-direta, pode-se dizer que a participação das famílias nas instituições de educação, na tomada de decisões, na avaliação da qualidade do ensino, não é uma questão de bom senso ou de livre vontade dos gestores das instituições. Esta participação é a concretização de um projeto de sociedade idealizado e imposto pela Constituição da República Federativa do Brasil para a sociedade brasileira.

A LDB 9394/96, no artigo 12, parágrafo VI incumbe aos estabelecimentos de ensino a articularem-se “com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no artigo 53, em parágrafo único afirma que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

A partir da perspectiva teórica da Rede de Significações (*RedSig*), entendemos que “os processos interativos estabelecidos entre as pessoas, em contextos específicos, são considerados como mergulhados *em* e impregnados *por* uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004, p. 26). É preciso, portanto, ressaltar que a participação das famílias nas instituições de educação infantil é parte de um processo “impregnado” por uma “matriz sócio-histórica” (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004), dentro de um modelo de Estado que concebe a participação social e as funções da educação formal a partir deste modelo (figura 1).



Figura 1. Esquema da participação legal das famílias usuárias nas instituições de educação infantil.

Dessa forma a participação das famílias nas instituições de educação infantil públicas deve ser compreendida a partir do diálogo que se estabelece com a história,

com as marcas deixadas pelas construções históricas e culturais da sociedade e nas relações interpessoais.

Portanto falar em participação das famílias nas instituições brasileiras de educação infantil públicas é mais do que falar em direito, é falar em uma das maneiras concretas do exercício da democracia semi-direta dentro de um determinado contexto histórico.

Se estivéssemos em um país regido por uma ditadura ou por monarquia, tal participação realmente não faria sentido e ficaria à mercê da vontade do ditador ou monarca. Porém, em uma sociedade democrática não existe outra forma de gestão de instituições escolares públicas, nem de avaliação da qualidade das instituições de educação públicas, mais coerente do que aquela que prevê a participação de todos os membros da comunidade educacional.

Se pensarmos então nas especificidades da educação infantil, veremos que a participação da família tem um papel fundamental. Quando falamos em família, fazemos referência à família em seu sentido mais amplo, com todos os arranjos possíveis, não tomando como único o restrito conceito de família nuclear burguesa (CARVALHO, 1995).

Embora o direito de acesso e participação nas instituições de educação infantil seja assegurado por leis, a história de assistencialismo dessas instituições deixou resquícios na relação entre as instituições e as famílias das crianças usuárias tornando essa relação complexa e delicada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, a finalidade da educação infantil institucional é bem clara e definida: promover “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando a ação da família** e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29 – grifo meu).

A educação das crianças nas instituições de educação infantil tem uma ação de complementaridade e não de substituição. A instituição partilha a educação com a família, não a sobrepõe. Ao falar sobre as razões a favor da participação dos pais nas instituições de educação infantil de seus filhos, Spaggiari (2003) afirma que “a educação das crianças é um fato importante e um problema de todos, de forma que

as crianças não podem ser confinadas entre os muros da escola nem entre as paredes domésticas” (SPAGGIARI, 2003, p. 119 - tradução nossa).

Chaguri (1999) defende a importância da abertura da instituição à participação da família afirmando que “conhecer a creche não dá segurança total, mas possibilita à família um espaço de discussão” (CHAGURI, 1999, p.50), possibilitando aos pais usuários questionar, elogiar e dar sugestões, diminuindo assim as angústias e inseguranças geradas no momento de inserção da criança na instituição.

Spaggiari (2003) afirma que, ao se propor uma discussão sobre a qualidade do serviço oferecido pela instituição de educação infantil para a sociedade civil, representada principalmente pelos pais, essas instituições estarão trabalhando para mostrar à sociedade a importância da infância e trazer à consciência os problemas das políticas pela infância e oferecer elementos para uma luta conjunta para a resolução destes.

Quando falamos na participação das famílias na avaliação das instituições de educação infantil, estamos partindo da concepção de “qualidade negociada” (BONDIOLI, 2004). Reconhecer que a qualidade tem uma natureza negociável é reconhecer a “natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vista, idéias e interesses, um recurso e não um ameaça” (BONDIOLI, 2004, p. 15). Segundo Bondioli (2004), a qualidade negociada da educação tem uma natureza:

1. *Transacional*: entende-se que a qualidade negociável é uma transação de “valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser” (p.14).
2. *Participativa*: a qualidade negociável é participativa porque a transação, a negociação da qualidade pelos atores da instituição de educação pressupõe a participação destes. A participação, portanto, é “a sinergia das ações dos diversos atores ao buscar fins compartilhados que torna efetiva a possibilidade de realizá-los” (p. 15).
3. *Auto-reflexiva*: para a negociação da qualidade entre os atores da comunidade educacional é necessário uma “reflexão sobre a prática” (p. 15),

sobre a realidade da instituição. Portanto a qualidade negociável é auto-reflexiva.

4. *Contextual e plural*: o contexto em que a instituição se insere (história, tradição, dotações de recursos materiais e humanos), considerando toda a sua pluralidade, permite diferentes ênfases de acordo com as prioridades negociadas em cada contexto.
5. *Processual*: a qualidade é construída no processo de negociação entre os atores, é um crescimento “em si mesmo, com um movimento spiral” (p. 16).
6. *Transformadora*: considerando os outros aspectos da natureza da qualidade negociada, entende-se que a qualidade negociada encaminha para a transformação da instituição de acordo com aquela qualidade que foi negociada.
7. *Formadora*: a negociação da qualidade é um espaço de tomada de consciência, “de troca de saberes, de confronto construtivo de pontos de vista” (p. 17), sendo uma forma de formação daqueles que participam de tal negociação.

Pensando na qualidade das instituições de educação infantil públicas sob a ótica da qualidade negociada, nos questionamos como aconteceria a participação das famílias em uma avaliação da qualidade inspirada por essa perspectiva. Quais as concepções de qualidade da educação infantil que emergiriam? Quais parâmetros de qualidade seriam apontados? Permitir a participação das famílias na avaliação da qualidade seria um caminho também para a conquista dessa qualidade?

Dessa forma, considerando a importância da participação das famílias usuárias na instituição de educação infantil, nos propusemos, na presente pesquisa, a investigar as questões levantadas anteriormente.

CAPÍTULO 2.

OBJETIVO

CAPÍTULO 2. OBJETIVO

Conhecer as concepções de qualidade da educação infantil das famílias usuárias de instituições públicas de educação infantil e os parâmetros utilizados na construção dessas concepções.

CAPÍTULO 3.

METODOLOGIA

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

3.1. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

A presente pesquisa guiou-se pela perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações – *RedSig* - (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004). Essa perspectiva vem sendo elaborada por pesquisadores do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), a partir de investigações empíricas sobre o desenvolvimento humano e infantil, sobretudo em contextos de educação coletiva, e do diálogo com autores sócio-históricos ou histórico-culturais (VYGOTSKY, 1991/1993; WALLON, In Webere e Nadel-Brulfert, 1986; VALSINER, 1987/1997; BAKTIN, 19871/1997/1999).

A perspectiva da *RedSig* busca compreender a situação estudada considerando seu caráter sistêmico e complexo, compreendendo-a “a partir de diferentes prismas” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 17). A complexidade é concebida não como “sinônimo de completude” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2008, p. 6), mas sim como característica das situações e contextos, repletos de contradições e incompletudes. Além disso, defende-se uma visão ecológica que orienta a pesquisa para a investigação situada e contextual.

Para as autoras da *RedSig*

O contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros –, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais – e não outros – delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 26).

Entende-se, a partir dessa perspectiva teórico-metodológica, que as interações entre as pessoas são perpassadas por uma matriz sócio-histórica

composta por múltiplas e, muitas vezes, antagônicas condições e discursos (polifonia e polissemia), cada um destes sendo concebido como uma arena em miniatura, na qual ocorre a intersecção e a luta entre valores sociais com orientações contraditórias, vinculadas a diferentes processos sociais e períodos históricos [...] A matriz sócio-histórica contribui para circunscrever de modo mais flexível os processos de desenvolvimento das pessoas. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 26).

É importante também destacar a questão da não neutralidade do pesquisador que é trabalhada pela *RedSig*. Tal perspectiva assume o pressuposto básico de que o “dado” da pesquisa não é dado, e sim, construído na relação entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado. Dessa forma,

em contato com a situação de pesquisa e com seu *corpus* empírico, o pesquisador deve assumir uma postura flexível e uma atenção flutuante, mostrando-se capaz de mudar continuamente de foco, em uma alternância entre o fluxo atual de eventos e os discursos provenientes do tempo histórico, vivido e/ou prospectivo. (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 32).

A partir desses pressupostos teórico-metodológicos da *RedSig*, buscamos focar o olhar sobre nosso objeto de estudo para compreender as concepções de qualidade de educação infantil das famílias usuárias em sua complexidade.

Como a presente pesquisa propõe-se a investigar concepções de qualidade, ao longo do seu processo de construção da pesquisa, buscou-se instrumentos e procedimentos que pudessem dar conta dos objetivos. Com base na perspectiva da *RedSig*, pode-se dizer que os instrumentos de avaliação escolhidos (questionário e colóquio) para a investigação, assim como todos os outros instrumentos existentes de avaliação da qualidade da educação, carregam implicitamente valores e concepções de qualidade.

Não sendo possível a existência de um instrumento neutro, desprovido de valores e concepções, é necessário compreender que os instrumentos aqui utilizados são concebidos como construídos por pessoas situadas histórica e teoricamente (Thuler, 1994). Da mesma forma, alerta-se para que os resultados aqui apresentados levam em conta que os “dados” são construídos na relação instrumento- pesquisador- sujeito da pesquisa.

Reconhecendo o instrumento de produção dos resultados como um “circunscritor” dos resultados produzidos (Rossetti-Ferreira et al., 2004), reconhecemos o instrumento como um balizador para a emergência de algumas concepções de qualidade, para a construção de determinadas respostas, para a produção de algumas falas e não de outras.

3.2.CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

A construção do *corpus* da pesquisa constituiu-se ao longo de todo o processo da pesquisa.

Inicialmente, foi enviada ao setor de Educação de um município da região de Ribeirão Preto uma carta (via Correio) apresentando o projeto de pesquisa e solicitando autorização para a realização da pesquisa nas instituições da rede municipal de tal cidade.

Após a autorização para a realização da pesquisa, (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - apêndice A), em uma reunião na sede do setor de educação do município, o projeto de pesquisa foi apresentado a todas as diretoras e coordenadoras da rede pública e conveniada. Foi combinado que a pesquisa seria realizada em uma instituição e caso existissem mais do que uma coordenadora ou diretora interessada, seria realizado um sorteio. Contudo, duas coordenadoras e uma diretora, de três instituições diferentes, demonstraram muito interesse em participar da pesquisa. Diante disso, decidiu-se a realização do levantamento de informações nas três instituições e de escolha posterior de uma instituição foco da pesquisa.

A coordenadora ou diretora de cada instituição assinou, juntamente com a pesquisadora, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B).

As instituições serão denominadas aqui com os nomes fictícios: EMEB Lygia Bojunga, EMEB Zélia Gattai e Cecília Meirelles. A instituição foco da pesquisa foi a EMEB Zália Gattai.

Inicialmente, foram realizadas três reuniões com as coordenadoras das instituições que seriam campo da pesquisa. Nessas reuniões, foram escutadas as expectativas em relação à pesquisa, mostrados os instrumentos que seriam utilizados e combinadas as datas e horários para as visitas iniciais. A justificativa das responsáveis pelas três instituições para a adesão à pesquisa foi a crença de que seria uma possibilidade de avaliação do próprio trabalho.

Foram realizadas 5 visitas à cada instituição ao longo de um mês, com duração média de 4 horas cada uma. As visitas iniciais ao campo de pesquisa visaram conhecer os protagonistas de cada instituição (educadores, crianças, funcionários, famílias) e um pouco da realidade destes. Foram feitas observações dos espaços, das rotinas dentro e fora das salas, de momentos de interação entre educadoras e

crianças, entre as próprias crianças e entre as educadoras e as famílias. Também foram consultados documentos de registro da coordenação (atas de reuniões de pais, registro de adaptação de educadoras, fotos de eventos).

Após as visitas iniciais, as famílias de cada instituição foram convidadas, através de um bilhete redigido pela pesquisadora (apêndice C) e entregue aos pais pelas educadoras, para a participação de uma reunião. Foram realizadas três reuniões, uma em cada instituição. Em cada reunião, foi apresentado às famílias presentes o projeto de pesquisa, justificando a sua importância e os objetivos e explicando que a participação das famílias aconteceria por meio da resposta a um questionário e da participação em um *colóquio* em grupo. A pesquisadora explicitou que a participação das famílias na pesquisa era totalmente voluntária e que o sigilo de identidade seria garantido em todas as etapas da pesquisa, de forma que não seriam expostos a constrangimentos nem seriam prejudicados.

3.2.1. O questionário

O questionário que foi utilizado na pesquisa é uma tradução adaptada do questionário utilizado pelo grupo romano Sviluppo Umano e Società (Desenvolvimento Humano e Sociedade) do Consiglio Nazionale delle Ricerche (Conselho Nacional de Pesquisa) na avaliação das instituições credenciadas do município de Roma. O grupo é coordenado pela Profa. Dra. Tullia Musatti. O uso desse questionário foi adotado na pesquisa por ser um instrumento criado especialmente para a avaliação da qualidade das instituições de educação infantil pelas famílias usuárias.

Para a utilização do questionário foi necessária a tradução feita livremente e a adaptação em relação a termos específicos e costumes que são diferentes nos dois países. Apresentamos o instrumento às coordenadoras das três instituições para que pudessem conhecer o questionário e tecer sugestões sobre a pertinência das questões e dos termos utilizados para as famílias daquela realidade. Algumas sugestões foram feitas pelas coordenadoras e a partir delas algumas mudanças foram feitas no instrumento.

A aplicação do questionário pelo grupo de pesquisa Sviluppo Umano e Società é feita por envio por correio às famílias. Nossa aplicação não previu essa forma de

resposta, considerando-se a diferença no grau de escolaridade entre as famílias usuárias das instituições de educação infantil públicas no Brasil e na Itália. Na avaliação realizada em 2006, o grupo obteve o retorno de 82,3% dos questionários respondidos completamente. Dentre as famílias que participaram da avaliação das instituições de educação infantil conveniadas ao município de Roma, 46,8% das mães eram graduadas e 26% pós-graduadas e 43,4% dos pais eram graduados e 21,2% pós-graduados.

Além dessa diferença, o questionário também é bastante longo, composto por 34 questões. Dessa forma, surgiu a preocupação de que as famílias pudessem sentir dificuldades na leitura e compreensão do questionário. Pensando em garantir um maior conforto para as famílias, decidimos convidar todas as famílias interessadas para comparecerem na instituição em dia e horário previamente combinados para responderem ao questionário juntamente com a pesquisadora e uma equipe de apoio.

A equipe de apoio foi composta por 10 pessoas, sendo 3 graduandas, 4 graduadas, 2 mestrandas e 1 pesquisadora doutora (orientadora da pesquisa). Antes da aplicação dos questionários, foi realizada uma reunião com a equipe de apoio para apresentação do instrumento e esclarecimento de dúvidas sobre o questionário e de condutas na aplicação.

O questionário (apêndice D) que foi utilizado na pesquisa é dividido em 4 partes e composto por 33 questões fechadas e 1 questão aberta.

A primeira parte, sob o título “A criança e sua família”, compreende 7 questões sobre dados pessoais da criança e da família; a segunda parte é chamada “A vida cotidiana da criança” e contém 3 questões sobre a rotina da criança e a dinâmica da família; a terceira parte, que tem como título “A inscrição e a frequência à instituição”, é composta por 11 questões que tratam das expectativas das famílias antes do ingresso da criança à instituição e sobre as primeiras sensações e sentimentos vivenciados no ingresso à instituição. Por fim, a quarta parte do questionário apresenta 13 questões que convidam as famílias à avaliação de alguns aspectos da instituição. Essa parte recebe o nome “A avaliação da experiência feita na instituição”. A aplicação do questionário foi feita nas próprias instituições de educação infantil. Na instituição EMEB Zélia Gattai, a coordenadora realizou uma reunião com as famílias usuárias e sem a presença da pesquisadora onde apresentou a pesquisa e fez o convite à participação. A adesão das famílias nesta instituição foi de 53% do total de famílias usuárias da instituição.

Nas instituições EMEB Lygia Bojunga e Cecília Meireles a apresentação e convite da pesquisa foi realizado por meio de reunião entre a pesquisadora e as famílias. Na EMEB Lygia Bojunga, a adesão das famílias foi de 29% e na Cecília Meireles foi de 58%. Na instituição Cecília Meireles, apesar do convite ter sido feito pela pesquisadora, no dia combinado para a resposta do questionário a coordenadora permaneceu na porta da instituição no momento de entrada das crianças, lembrando as famílias sobre a realização da pesquisa e, em alguns casos, acompanhando-os até o local da aplicação do questionário.

A pedido das famílias e da coordenação das instituições, as três aplicações do questionário foram realizadas no período da manhã (entre 7h00 e 7h40), período entre a entrega da criança à educadora e a entrada das famílias no trabalho.

Na instituição Lygia Bojunga, a aplicação foi realizada na biblioteca da instituição. A biblioteca, além de estantes com livros tem algumas carteiras e cadeiras para estudo e aulas de reforço dos alunos do Ensino Fundamental. Como a biblioteca da instituição é bastante utilizada pelos alunos do Ensino Fundamental, os móveis são grandes e altos, adequados para o uso de adolescentes e adultos.

A aplicação do questionário na instituição EMEB Zélia Gattai foi realizada na sala de uma das turmas de Maternal (crianças de 37 a 48 meses de idade). Foram dispostas na sala 4 mesas retangulares do refeitório com os respectivos bancos, além de três mesinhas com quatro cadeirinhas em cada. Todas as mesas e cadeiras/bancos eram as utilizadas pelas crianças no dia a dia, ou seja, eram cadeiras, bancos e mesas pequenos e baixos, bastante inadequados para o uso de adultos.

Na instituição Cecília Meireles, a aplicação aconteceu em duas manhãs. Tendo em vista que o período disponível para a aplicação dos questionários era de aproximadamente 40 minutos por manhã, esse procedimento foi adotado para que todas as famílias que desejassem pudessem contar com a ajuda de um membro da equipe de apoio para a resposta ao questionário.

O espaço que foi disponibilizado para a aplicação do questionário na instituição Cecília Meireles foi um pátio coberto ao lado das salas de aula. Foram colocados no pátio 5 bancos baixos compridos, 7 mesinhas com 4 cadeirinhas em cada e uma mesa grande com 6 cadeiras. Com exceção da mesa com 6 cadeiras, os móveis disponíveis eram pequenos e baixos, próprios para o uso das crianças e inadequados para o uso de adultos.

Na aplicação do questionário na instituição EMEB Zélia Gattai, estavam presentes apenas a pesquisadora e uma pessoa da equipe de apoio, pois segundo informações da coordenadora da instituição, as famílias usuárias tinham condições de responder sozinhas ao questionário.

Em todas as três instituições, antes da aplicação do questionário, foram lidos, para cada participante, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, ressaltando o caráter voluntário da participação das famílias na pesquisa e a possibilidade de desistência ao longo da mesma sem nenhum dano aos participantes (Apêndice E).

3.2.2. O colóquio em grupo

Assim como o questionário, o colóquio em grupo com as famílias usuárias das instituições de educação infantil é um instrumento que foi utilizado pelo grupo Sviluppo Umano e Società, coordenado pela pesquisadora Tulia Musati, de Roma. Em italiano o termo *colòquio* significa *conversação*, ou seja, uma conversa, um debate entre pessoas sobre determinado assunto.

Segundo Musatti (2005), o colóquio é um instrumento que permite que as famílias elaborem pessoalmente a experiência vivida na instituição, que confrontem os diversos pontos de vista e expressem a motivação de seus julgamentos. Em relação ao colóquio, o questionário tem a vantagem de atingir uma quantidade maior de participantes, porém não há espaço para que as idéias sejam desenvolvidas e se conheça os argumentos para a avaliação da qualidade da instituição. O colóquio, no entanto, permite que se olhe para além da mensuração da satisfação das famílias.

Dessa forma, após a participação no momento de resposta ao questionário, as famílias foram convidadas a participarem de um colóquio em grupo com outras famílias sobre “*A qualidade da educação na creche*”. Às famílias que aceitaram o convite foi solicitada a sugestão dos dias e horários que lhes fossem melhores. Na EMEB Lygia Bojunga, o período indicado foi no final da tarde (17h00). Na EMEB Zélia Gattai, os participantes preferiram o período da manhã (7h30) e, na instituição Cecília Meireles, o período indicado pelas famílias foi o período noturno (19h00).

Das 156 famílias que participaram do primeiro momento da pesquisa, 32 aceitaram o convite ao colóquio, sendo 6 da EMEB Lygia Bojunga, 13 da EMEB Zélia Gattai e 13 da instituição Cecília Meireles.

Dois dias antes do combinado para a realização dos colóquios, foi enviado um bilhete a cada família que havia aceitado o convite de participação no colóquio, redigido pela pesquisadora e entregue pelas educadoras, lembrando-os da data e horário do colóquio (apêndice F). Na instituição Cecília Meireles, compareceu apenas uma mãe e uma entrevista foi realizada com ela. Na EMEB Zélia Gattai, compareceram 8 famílias e um colóquio aconteceu. Já na EMEB Lygia Bojunga não compareceu nenhuma família, impossibilitando a realização do colóquio.

Instituições	Responderam ao Questionário	Demonstraram interesse em participar do colóquio	Participaram do Colóquio
EMEB Lygia Bojunga	16	6	0
EMEB Zélia Gattai	65	13	8
Cecília Meireles	75	13	1
Total de participantes	156	_____	9

Quadro 1 - Número de famílias participantes nos procedimentos de coleta

Não conseguimos saber ao certo qual o motivo da ausência das famílias nos colóquios agendados nas instituições Cecília Meireles e EMEB Lygia Bojunga. Porém, refletindo a respeito dessas ausências, levantamos algumas possibilidades de justificativas, sem a pretensão de respondê-las. Uma possibilidade levantada poderia ser esquecimento ou confusão com o calendário da instituição tendo em vista que os colóquios foram agendados no último dia do ano letivo. Outra possibilidade poderia ser que a falta de motivação derivou de problemas na apresentação da pesquisa e na clareza de sua importância e utilidade.

3.2.3. O colóquio na EMEB Zélia Gattai

O colóquio realizado na EMEB Zélia Gattai aconteceu em uma manhã e durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos na sala da turma Maternal A. Participaram dessa etapa da pesquisa representantes de 8 famílias usuárias da instituição sendo 2 avós, 1 avô e 5 mães.

Organizamos um semi-círculo com as cadeiras pequenas utilizadas pelas crianças de forma que todos os participantes pudessem ficar no foco da filmadora. Além dos participantes e da pesquisadora estava presente na sala uma pesquisadora auxiliar responsável pela filmagem e gravação em áudio do colóquio.

Inicialmente, foram feitas as apresentações e foram retomados os objetivos daquele colóquio e da pesquisa. Explicou-se o que aconteceria naquele momento e como seria o procedimento do colóquio. Foram apresentados os termos de consentimento livre e esclarecido, explicitando que a participação era totalmente voluntária, que poderiam desistir a qualquer momento e que o direito ao anonimato seria garantido (apêndice G).

A pergunta inicial do colóquio foi: “O que é qualidade na creche?”, e posteriormente foi guiado por um roteiro (apêndice H) com 13 temas coincidentes e/ou complementares aos temas abordados no questionário. Assim como o questionário, o roteiro é uma tradução adaptada do *temário* utilizado pelo Grupo Sviluppo Umano e Società na avaliação das instituições credenciadas ao município de Roma.

O colóquio aconteceu no formato de uma conversa, de um bate-papo, dessa forma o roteiro foi apenas um guia para a realização do colóquio. A partir da pergunta inicial, as famílias trouxeram concepções, críticas, elogios, dúvidas em relação a vários aspectos da instituição.

O colóquio foi gravado em fita cassete (áudio) e VHS (imagem). Todas as falas do colóquio foram transcritas (apêndice I) para que se pudesse realizar a leitura do material várias vezes e analisar as concepções de qualidade da educação infantil que estavam implícitas ou explícitas nas falas das famílias, confrontando sempre com os dados obtidos nos questionários e com a literatura da área. Para preservar a identidade dos participantes, os nomes dos participantes não são revelados, sendo a identificação das falas ao longo da transcrição feita por siglas que permitem

reconhecer qual membro da família é o participante (avô, avó ou mãe). Para o avô utilizou-se a sigla AO, para as avós, as siglas A1 e A2 e para as mães, as siglas M1, M2, M3, M4 e M5.

3.3. METODOLOGIA DA INTERPRETAÇÃO

A análise dos resultados foi realizada a partir do diálogo entre a perspectiva de Rede de Significações e de algumas proposições do referencial teórico-metodológico de investigação proposto por Thompson (1998), chamado de Hermenêutica de Profundidade (HP).

O autor parte do pressuposto de que o objeto de análise das ciências sociais são construções simbólicas significativas e que por isso exigem interpretação. Dessa forma Thompson propõe que na investigação se conceda um papel central ao processo de interpretação das formas simbólicas, destacando que estas estão sempre inseridas em contextos sociais e históricos e que estão estruturadas internamente de diversas maneiras.

Sendo assim, propõe o referencial teórico-metodológico da HP em três fases de análise: sócio-histórica, formal ou discursiva e interpretação/ re-interpretação.

Na primeira fase, de análise sócio-histórica, propõe que as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção de formas simbólicas sejam reconstruídas (THOMPSON, 1998). O autor destaca a importância da análise sócio-histórica juntamente com as outras duas fases para que não se caia na “falácia do reducionismo”, na redução da análise à superficialidade. Compreendemos que essa primeira fase, proposta por Thompson, se aproxima da visão ecológica de investigação, situada e contextual, da RedSig, visto que ambos buscam conhecer a realidade social e histórica do meio de produção das formas simbólicas para a posterior interpretação destas.

Na fase de análise formal ou discursiva o autor afirma que as formas simbólicas não são apenas contextualizadas, têm algo mais, “são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo” (THOMPSON, 1998, p. 369). Portanto, essa segunda fase de análise interessa-se pela “organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações” (Idem).

A interpretação/ re-interpretação, terceira e última fase de análise, consiste na realização de uma síntese, “por construção criativa de possíveis significados” (THOMPSON, 1998, p. 375), a partir das análises sócio-histórica e formal ou discursiva. É a criação de “uma explicação interpretativa do que está representando

ou do que é dito” (THOMPSON, 1998, p. 376). Segundo o autor, “as formas simbólicas representam algo, e é esse caráter transcendente que deve ser compreendido pelo processo de interpretação” (1998, p. 376).

No próprio título da terceira fase de análise Thompson faz uma ressalva importante para a interpretação das formas simbólicas. O autor coloca no título as palavras interpretação e re-interpreção, separadas por uma barra, para chamar a atenção para a pré-interpretação da realidade que é feita pelos participantes da pesquisa. Segundo o autor, as formas simbólicas investigadas são pré-interpretadas pelos participantes, de forma que a interpretação do pesquisador é uma interpretação da interpretação feita previamente pelos participantes.

A proposta de um referencial teórico-metodológico de Thompson busca levar o pesquisador a “um movimento de pensamento que demonstra as características distintas das formas simbólicas, sem cair nas armadilhas gêmeas do internalismo e do reducionismo” (THOMPSON, 1998, p. 377).

Decidimos nos aproximar das proposições de Thompson por acreditar que suas proposições teórico-metodológicas e as da *RedSig* dialogam na visão sistêmica que apresentam de produção das formas simbólicas. Articulamos aqui a nossa compreensão de investigação situada e contextual, considerando o conceito de “matriz sócio-histórica”, com as fases de análise propostas por Thompson.

Tendo as proposições de Thompson e da *RedSig* como guia, procuramos tratar o material de pesquisa considerando três momentos: conhecendo o *locus* e as relações de produção das formas simbólicas construídas a respeito da qualidade da educação infantil, organizando e analisando tabelas, gráficos e transcrições e interpretando conjuntamente todas essas formas simbólicas.

Os questionários foram organizados em tabelas para o cálculo da quantidade de respostas para cada questão. Posteriormente, os dados agrupados foram transformados em gráficos, alguns desses foram desmembrados em mais de um gráfico para a melhor visualização e compreensão dos dados.

Para organização e análise do material do colóquio várias etapas foram necessárias. Após a transcrição das falas do colóquio, a gravação em VHS foi assistida várias vezes para a compreensão de trechos inaudíveis em cassete e para a apreensão de gestos, sinais, expressões faciais. Foram feitas várias leituras da transcrição do colóquio e agrupadas as falas dos participantes em temas que surgiram ao longo do colóquio.

Os resultados e a discussão dos resultados foram organizados em três subitens. O primeiro contém uma breve contextualização sócio-histórica do *locus* e relações de produção das formas simbólicas objeto desse estudo, recebendo o título de **Contextualização Sócio-histórica**.

Sob o título **Parâmetros¹**, o segundo subitem traz três parâmetros de qualidade apontados pelas famílias participantes do colóquio: Espaço Físico/Estrutura, Aprendizagem e Cuidado. Estes parâmetros são aqui destacados porque emergiram ao longo do colóquio com bastante intensidade entre os participantes, sendo a base para a construção das concepções de qualidade.

As famílias apontaram tanto parâmetros gerais de qualidade (parâmetros de qualidade da educação infantil independente da instituição em questão), como parâmetros valorados em relação à instituição específica (parâmetros que foram valorados na instituição em que são usuários a partir da própria experiência). Utilizamos as duas categorias de “parâmetros” para apreender as concepções de qualidade da educação infantil que emergiram das famílias usuárias ao longo da pesquisa.

No terceiro subitem, **Relação Família/Creche**, apresento questões construídas pelos participantes ao longo do colóquio sobre a relação entre a família e a creche que se destacaram ao longo do colóquio e em respostas ao questionário. Em consonância com a literatura da área, decidimos então destacar a questão relação família/creche para a reflexão de caminhos possíveis para a busca da qualidade das instituições de educação infantil públicas. Os participantes tecem críticas e oferecem sugestões para a construção de uma creche muito boa, que atenda as necessidades das crianças, dos profissionais e das famílias. Nesse subitem, são tocadas questões relacionadas à função dos educadores/equipe de direção e aos horários/calendário de funcionamento por tangerem a relação família/ creche.

Os dados construídos a partir do colóquio foram os guias para a organização dos dois últimos subitens, tendo o material dos questionários e do caderno de campo como fonte complementar. Dessa forma, procuramos articular o material das três fontes para a elaboração da análise e discussão do presente estudo. Fizemos assim

¹ Chamamos esse sub item de “Parâmetros” porque segundo Campos (2006) existe uma diferença conceitual entre “parâmetros” e “indicadores”. Parâmetros são referências mais amplas e genéricas que os indicadores, que por sua vez são mais específicos e precisos, que “presumem a possibilidade de quantificação” (p. 6).

por constatarmos que o colóquio trouxe com maior desenvoltura as concepções de qualidade e seus parâmetros.

Ainda que as famílias participantes tenham realizado uma avaliação das instituições em que são usuárias a partir dos instrumentos propostos na pesquisa, vale ressaltar que o objetivo da pesquisa não é avaliar as instituições participantes, tampouco validar ou divulgar determinado instrumento de avaliação, mas sim compreender quais as concepções de qualidade que emergiram das famílias usuárias no processo avaliativo provocado pela pesquisa.

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS E

DISCUSSÃO

CAPÍTULO 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

4.1.1. Panorama Histórico da Educação Infantil Brasileira

“Quando se despreza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de inventar a roda novamente.”

(KUHLMANN JR., 1998)

Olhar para a história da educação infantil no Brasil nos permite compreender muitos aspectos da atualidade, inclusive a relação família-creche. Assim como todos os fenômenos sociais, a história das instituições de educação infantil está intimamente relacionada com a história da sociedade, com a “história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 16).

No Brasil, o marco para a educação infantil foi o ano de 1899. Datam desse ano a fundação do Instituto de Proteção e Assistência da Infância do Rio de Janeiro (IPAI) e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), primeiro de registro de creche no país (KUHLMANN Jr., 1998).

No entanto, publicações nacionais de 1879 já apontavam a criação de creches como uma forma de cuidar dos filhos de operárias e empregadas domésticas, evitando a criminalidade e o desenvolvimento de “inimigos da tranquilidade” (Vinelli², 1881 apud Kuhlmann Jr., 1998, p. 83).

² A MÃI DE FAMÍLIA, n. III, 1881, p. 19-21.

Foi incentivada pelo Estado a criação de creches nas indústrias e surgiram inúmeras creches fundadas e mantidas pela caridade de filantropos. Uma entidade assistencial bastante significativa na época foi a IPAI, fundada em 1899, pelo médico Arthur Moncorvo Filho. A IPAI dedicava-se ao cuidado da mãe e da criança, acompanhando a gestão da mãe pobre e depois a criança durante toda a primeira infância, com a oferta de creches e outros serviços.

A creche nesse período foi instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas. Ela era um recurso ligado à pobreza. A ela recorriam as mulheres forçadas a trabalhar: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas e mulheres casadas que contribuía com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar. As crianças em geral eram fruto de uniões ilegítimas, eram vistas como portadoras em potencial de maus hábitos ou infecções. A creche era posta como dispositivo para disciplinar mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normatização da relação mãe/ filho nas classes populares. (VIEIRA, 1988, p. 4)

No trecho acima, podemos perceber o ideário sobre as famílias usuárias da creche: famílias pobres e desorganizadas que não sabiam cuidar de seus filhos devidamente. A creche, no entanto, nasceu com uma função social específica de higienizar, de limpar a sociedade. A idéia central era cuidar das crianças para garantir-lhes a sobrevivência e o desenvolvimento de hábitos saudáveis e adequados.

As creches eram tidas como “mal necessário” (Vieira, 1988) por uma concepção psicológica que defendia ser a mãe a principal responsável pela educação da criança pequena e, ainda, que a separação da criança pequena de sua mãe era prejudicial para seu desenvolvimento. Portanto, tais instituições não eram generalizadamente defendidas e incentivadas, eram apenas uma opção para as mães trabalhadoras pobres.

As propostas de criação de instituições para o atendimento da infância foram fundadas em concepções jurídicas, médicas e religiosas. Jurídicas porque se acreditava que a creche evitaria o desenvolvimento da criminalidade, médicas porque seria um lugar privilegiado de difusão da puericultura e religiosas porque seria um espaço de catequização e educação moral (Kuhlmann Jr., 1998).

Foi na década de 1960, sob a influência de agências multilaterais, que o atendimento das crianças em creches e similares cresceu sob a lógica do

atendimento pobre para crianças pobres, ampliando o atendimento com contenção de gastos públicos (ROSEMBERG, 2002).

A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (ROSEMBERG, 2002, p. 35)

A partir da década de 1970, as idéias socialistas e feministas contribuíram para que um novo foco fosse dado sobre as questões da educação infantil. Para além da resolução de problemas da pobreza, colocou-se em pauta a “educação da criança em equipamentos coletivos como uma forma de se garantir às mães o direito de trabalho” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 11).

Nunca é demais lembrar que o final da ditadura militar foi seguido de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição. Desta mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento ‘criança pró-Constituinte’. Também não é demais lembrar que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988, reconhecendo a EI [Educação Infantil] como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. Portanto, direitos relativos à EI foram inscritos na Constituição de 1988, tanto no capítulo da educação quanto no dos direitos à assistência (Campos, Rosenberg, Ferreira, 1992). A Constituição de 1988 reconheceu, então, a EI como direito da criança e como instrumento para a igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apóia o trabalho materno extradoméstico (ROSEMBERG, 2002, p. 41).

A expansão do trabalho feminino, também na classe média, acaba por legitimar as creches e pré-escolas não apenas para os filhos de mães pobres que **precisam** trabalhar, mas também para filhos de mães que **querem** trabalhar. Dessa forma cresce também a oferta de pré-escolas privadas.

Começa-se a discutir, na década de 1980, o caráter educacional da educação infantil (0-6 anos) e uma perigosa polaridade é levantada, o caráter educacional e pedagógico em oposição ao caráter assistencialista das instituições. Começa-se a pensar a educação infantil como um direito da criança e não mais como um direito da mãe trabalhadora ou como “uma dádiva dos filantropos” (Kuhlmann Jr., 1998: p. 86).

A partir da segunda metade da década de 1980, a luta pelo reconhecimento da educação infantil como etapa educacional com ênfase no desenvolvimento integral das crianças vêm crescendo. No âmbito legal, em 1988 a educação infantil é incorporada ao capítulo da educação na Constituição Federal e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira explicita a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica e assim como a necessidade do estímulo ao desenvolvimento global da criança na educação infantil.

Na década de 1990, pesquisadores da área apontaram para a indissociabilidade de cuidar e educar as crianças em toda a educação infantil (0-6 anos). Ainda na década de 1990 questões sobre as condições de oferta da educação infantil foram levantadas e foram realizadas pesquisas e publicações sobre padrões de qualidade das instituições.

Relembrando a história, podemos olhar para a realidade da instituição foco da pesquisa e melhor compreender as relações e as práticas atuais. Veremos que algumas idéias e práticas vigentes nas instituições hoje são ainda práticas seculares que permaneceram.

4.1.2. A Instituição Foco da Pesquisa: EMEB Zélia Gatai e sua Realidade Social

Segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cidade onde a pesquisa foi realizada contava, em 2001, com 8.433 crianças com idade relativa à educação infantil (0 a 6 anos). As matrículas na educação infantil neste município no ano de realização da pesquisa (2008) contemplaram 1.912 crianças, pouco menos de um quarto das crianças em idade pré-escolar da cidade, sendo 1.504 matrículas em instituições públicas municipais e 408 em instituições particulares.³ Vale ressaltar a proporção entre a quantidade de crianças de 0 a 6 anos e a oferta de vagas para a educação infantil no município, a oferta atende 18% da

³ Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.
NOTA : Informações de acordo com a Divisão Territorial vigente em 01.01.2001. www.ibge.gov.br

população dessa faixa etária. Certamente é preciso considerar que nem todas as famílias com crianças em idade pré-escolar demandam vagas em creches e pré-escolas uma vez que a frequência nestas instituições é opção da família, porém é obrigação constitucional do município oferecer vagas aquelas que optarem pela frequência nas instituições. A média nacional de matrícula e frequência em creche ou pré-escola, em 2007, era de 44,5%⁴, notamos, portanto, que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade e suas famílias na cidade sede da pesquisa está abaixo da média nacional.

A instituição foco da pesquisa, em 2008, era denominada Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB), ou seja, atendia crianças de 4 meses a 14 anos de idade. Essa instituição contava com uma diretora responsável por toda a instituição, uma vice-diretora, uma coordenadora para a educação infantil (0 a 5 anos) e uma para o ensino fundamental (6 a 14 anos). O atendimento às crianças de educação infantil acontece em período integral, com uma jornada das 7h30 às 16h30.

As crianças estavam organizadas em turmas segundo critério de idade. As turmas de **Berçário I** eram compostas por crianças de **4 a 12 meses**, as turmas de **Berçário II** por crianças de **13 a 24 meses**, as de **Maternal** por crianças de **25 a 36 meses**, as turmas de **Etapa I** por crianças de **37 a 48 meses** e as turmas de **Etapa II** por crianças de **49 a 60 meses**.

Instituição	Natureza da Instituição	Quantidade de crianças matriculadas na Educação Infantil	Quantidade de Turmas	Razão adulto/ criança	Equipe gestora/ Tempo na função
EMEB Zélia Gattai	Municipal	120	7	Berçários: 3/16 Maternais: 2/17 Etapas: 2/20	Coordenadora: 1 ano (iniciou em 2008)

Quadro 2 - Caracterização geral da instituição.

⁴ http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=ECE318

As instituições da rede municipal de ensino da cidade onde a pesquisa foi realizada utilizam a denominação educadora-berçarista para as profissionais⁵ que atendem as crianças nas instituições de educação infantil.

Apesar de ocuparem o mesmo terreno, as salas de aula do ensino fundamental (1º ao 9º ano – 6 a 14 anos) ficam em prédio separado das salas da educação infantil.

As turmas de educação infantil são atendidas em dois prédios, em um ficam as salas de Berçário I e II e Maternal, no outro prédio ficam as turmas de Etapa I e II. Essa divisão foi feita por falta de espaço em um único terreno. Os dois prédios da educação infantil dessa instituição ficam em uma mesma avenida, porém em lados opostos.

O bairro onde a instituição é localizada é periférico e fica à margem de uma das rodovias que dá acesso à cidade. Este é um pequeno bairro residencial (com aproximadamente 10 quarteirões) próximo de outros oito pequenos bairros. Uma avenida central que interliga esses bairros conta com estabelecimentos comerciais, como padarias, supermercados, bares, lanchonetes, dentistas particulares, garagem de veículos, lojas de calçados. Os bairros contam também com equipamentos públicos de saúde, segurança e lazer: uma Unidade Básica de Saúde, uma base militar, um centro social com quadras de futebol, basquete, bocha e vôlei, além de praças. As casas são construções simples e de pequeno porte feitas de alvenaria. Além da instituição onde a pesquisa foi realizada, existem ainda, em bairros vizinhos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (3-5 anos) e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental (6-14 anos).

As crianças atendidas na instituição são provenientes dos nove pequenos bairros. Segundo o histórico que consta no plano gestor da instituição, o atendimento a crianças pequenas no bairro existe desde 1988 naquele espaço, porém passou por diversas mudanças físicas e estruturais ao longo desses 20 anos. Inicialmente, era um espaço de atendimento pautado por concepções assistencialistas administrado

⁵ Utilizaremos aqui as denominações para profissionais que trabalham na educação infantil no gênero feminino pelo fato de o quadro de profissionais da instituição campo de pesquisa ser composto somente por mulheres.

pelo Fundo Social de Solidariedade do município. Após a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em 2001, a instituição passou a ser administrada pelo Departamento Municipal de Educação. O modelo de EMEB, que atende em uma única instituição crianças de 4 meses a 14 anos, entrou em vigor no início de 2008.

No prédio I, onde ficam as turmas de Berçários e Maternais (apêndice J), existem 4 salas que ficam lado a lado, 1 corredor e 1 sala que fica do lado oposto do corredor.

Com acesso por meio do mesmo corredor das salas fica o refeitório, com 4 mesas grandes retangulares e baixas, com bancos do mesmo comprimento da mesa. O chão do refeitório é revestido com uma cerâmica branca.

Em um cantinho desse refeitório ficam duas estantes com livros de literatura infantil e fantoches diante de um tapete. As crianças não freqüentam esse espaço para leituras, os livros são levados para a sala pela professora e lá são utilizados.

Ao lado da sala do Berçário I, existe um solário de 3 m X 3 m cujo uso é revezado pelas turmas. Nesse solário, as educadoras fazem atividades diversas, como brincadeiras dirigidas, atividades de artes, leitura de histórias.

Na área externa, existe um parque com brinquedos. O chão do parque é coberto por um gramado, porém, no período da pesquisa, o gramado estava seco e se via apenas a terra clara, fina e seca. O parque não é coberto e não há árvores de grande porte, recebendo sol na maior parte do dia.

No parque, existe uma construção que lembra uma “casinha de árvore”, com brinquedos diversos na parte inferior da casinha e um mezanino na parte superior. A altura máxima do brinquedo é de aproximadamente 2,5 m de altura. Para subir ao mezanino, pode-se escalar uma torre de tubos ou subir por uma escada de cordas, e para descer pode-se fazer pela torre, pela escada ou por um escorregador. Na parte inferior da casinha, existem 2 balanços individuais sem encosto e 1 balanço duplo também sem encosto.

Ao lado deste brinquedo, há uma gangorra grande (que chega a aproximadamente 1,7 m de altura) e um gira-gira de cadeirinhas com capacidade

para 6 crianças. Todos os brinquedos são altos e feitos de metal, de forma que as crianças não conseguem utilizá-los sozinhas, precisam sempre da intervenção de um adulto para a entrada, permanência e saída do brinquedo.

Por conta do reduzido espaço externo dentro da instituição, as educadoras freqüentemente levam as crianças para brincarem em uma praça a dois quarteirões da instituição ou em um jardim que fica em frente à base militar, vizinha à instituição.

O prédio II atende as turmas de Etapa I e Etapa II. Neste prédio existem 2 salas, uma em frente a outra. As salas têm aproximadamente 7m X 5m e possuem organização espacial do ambiente bastante parecida (apêndice K).

Na parte da frente de cada uma das salas, fica uma lousa com um varal e prendedores para a exposição das atividades de registro das crianças. No fundo das salas, ficam baús com os brinquedos guardados que são espalhados na sala nos momentos de brincadeiras ou levados para o pátio. Nas paredes, cartazes com poesias, o alfabeto e o calendário. No centro das salas, ficam 5 mesinhas baixas com 4 cadeiras em cada uma.

Entre as salas ficam dois banheiros com dois chuveiros em box comum, dois sanitários pequenos sem cabines individuais e 2 pias pequenas.

Ao lado das salas, tem um amplo pátio coberto; neste ficam 4 mesas grandes retangulares baixas com bancos do mesmo tamanho da mesa. Por ser o único espaço coberto fora da sala, este pátio é utilizado tanto para as refeições quanto para a realização das brincadeiras livres ou dirigidas.

A área externa deste prédio é um gramado de 7 m X 6 m e um pequeno tanque de areia de 4 m X 5 m e sem brinquedos. Toda essa área externa não tem cobertura nem árvores grandes, recebendo sol na maior parte do dia.

Na instituição EMEB Zélia Gattai, são 16 as profissionais que atendem as crianças. Dentre estas, 8 possuem curso de nível superior completo e 8 fizeram magistério em nível médio, sendo que 6 estão cursando o nível superior (quadro 3).

Atuação	FORMAÇÃO
Berçarista	Pedagogia – nível superior (em curso)
Berçarista	Pedagogia – nível superior (em curso)
Berçarista	Pedagogia – nível superior
Berçarista	Magistério/ Matemática - nível superior
Berçarista	Magistério/ Administração (em curso)
Berçarista	Pedagogia – nível superior
Berçarista	Pedagogia – nível superior
Berçarista	Pedagogia – nível superior (em curso)
Berçarista	Pedagogia – nível superior
Berçarista	Pedagogia – nível superior (em curso)
Berçarista	Pedagogia - nível superior
Berçarista	Magistério – nível médio
Berçarista	Pedagogia – nível superior (em curso)
Berçarista	Pedagogia – nível superior
Berçarista	Magistério – nível médio
Berçarista	Magistério/ Matemática - nível superior

Quadro 3 - Formação das educadoras- berçaristas.

Embora cada turma tenha uma rotina de atividades de acordo com as necessidades de cada faixa etária, a instituição segue uma rotina diária básica para todas as turmas. Após a entrada das crianças, é servido um café da manhã (leite e pão ou bolacha) no refeitório; apenas as crianças do Berçário I recebem o leite na mamadeira dentro da própria sala.

Depois do café da manhã, são realizadas atividades em cada turma, sendo que as atividades são diversificadas e podem ser realizadas dentro das salas ou na área externa, como leitura coletiva de livros, realização de desenhos, pinturas,

colagens, brincadeiras e jogos dirigidos, brincadeiras livres na área externa, “oficina de sensações”⁶, entre outras.

Um lanche é servido aproximadamente 9h30, normalmente uma fruta. Depois do lanche outra atividade é realizada, as atividades são sempre variadas entre as turmas, de acordo com as necessidades da faixa etária de cada turma.

Por volta das 11h00, as crianças tomam banho e logo em seguida o almoço é servido. As crianças do Berçário I almoçam sentadas em cadeirões dentro da própria sala, já as crianças das outras turmas recebem o almoço no refeitório. As crianças da mesma turma sentam juntas em uma única mesa e a comida é servida pelas educadoras-berçaristas, com o prato já feito.

As crianças dormem por aproximadamente 90 minutos após o almoço. Quando acordam tomam um lanche no refeitório. Para as crianças do Berçário I é servido um leite na mamadeira ou suco no copinho na própria sala.

Outras atividades são realizadas com as crianças após o lanche, como rodas de leitura, jogos e músicas. Normalmente essas atividades acontecem dentro da sala. Terminadas as atividades da tarde, as crianças do Berçário I tomam outro banho.

O jantar é servido por volta das 16h00 e normalmente é uma sopa. Para esse momento se repete a organização do almoço. Ao voltarem para as salas, as crianças brincam livremente enquanto aguardam a chegada das famílias.

O momento de saída das crianças é reservado pelas educadoras-berçaristas para conversa com as famílias. Além desses momentos de conversa na porta da sala nos horários de entrada e saída das crianças, a relação da instituição com as famílias usuárias acontece nos eventos e festividades, no processo de Adaptação, nas “Reuniões de pais” e através de bilhetes em *Caderno de recados* e nos murais espalhados pelo corredor.

⁶ Atividades de experimentação em que as educadoras-berçaristas ofereciam materiais diversos, como farinha com gelatina incolor, *finger* (tinta de maisena) quente ou gelado, sagu, água, ... para as crianças tocarem com as mãos, passarem pelo corpo, fazerem marcas no corpo dos colegas, no chão ou em papéis. Essas atividades foram realizadas com as crianças da turma do Berçário I durante o semestre em que a pesquisa foi realizada na instituição.

Os eventos e festividades mais comuns na instituição são as apresentações e homenagens no dia das mães e no dia dos pais e as apresentações em festas juninas e de Natal.

A participação no processo de adaptação é obrigatória a todas as famílias ingressantes na instituição. No ato da matrícula, todas as famílias ingressantes são informadas sobre o processo de adaptação daquela instituição, que prevê um aumento gradativo nas horas de permanência da criança na instituição e incentiva a permanência das famílias dentro da instituição no momento de entrada até que a criança fique tranqüila e segura na instituição. Para as crianças do Berçário I, o ingresso acontece de duas a duas para que as educadoras possam dedicar maior atenção às crianças ingressantes nesse momento.

Segundo a coordenadora, todas as famílias participaram do processo de adaptação no ano de realização da pesquisa (2008), porém muitas reclamaram por terem de ficar um tempo na instituição ou por terem de buscar a criança mais cedo.

As reuniões de pais que aconteceram no ano de 2008 na instituição foram, em sua maioria, registradas e arquivadas juntamente com lista de presença das famílias. Ao longo do ano, foram realizadas cinco reuniões: fevereiro, março, abril, agosto e outubro. As reuniões de agosto e outubro não foram registradas; as informações foram obtidas através de conversa com a coordenadora.

As reuniões geralmente são realizadas por aproximação de faixa etária, Berçários, Maternais e Etapas. Todas as reuniões foram presididas pela coordenadora e por uma educadora de cada turma. Como as reuniões são realizadas no início da manhã, as educadoras parceiras revezam-se para atenderem as crianças e participarem da reunião com as famílias.

A relação entre educadoras e famílias nos momentos de entrada e saída acontece diariamente e, na maioria das vezes, por iniciativa das famílias a partir de algum evento específico, como comentário sobre músicas que a criança aprendeu na escola e está cantando em casa, de palavras que tem falado, do nascimento de dentes, reclamações por roupas e sapatos que vão trocados, questionamento sobre a

alimentação das crianças enquanto estão na instituição. Segundo a coordenadora, muitas famílias a procuram para fazer questionamentos ou críticas.

Além de ter um painel de cortiça ao lado da porta de cada sala com cartazes avisando sobre reuniões, eventos, recessos, pedidos de materiais e outros informes, a instituição utiliza um *Caderno de recados* para facilitar a comunicação entre a instituição e a família. Embora o caderno tenha sido criado para a comunicação das duas partes, na maioria dos casos apenas a instituição o utiliza para envio de bilhetes por escrito. As famílias normalmente fazem suas comunicações, questionamentos e pedidos verbalmente nos momentos de entrada e saída.

4.1.3. As Famílias Participantes na Instituição Foco da Pesquisa

Dentre os participantes da pesquisa (64), 75% eram mães (48). Refletindo sobre essa proporção, pensamos que uma justificativa possível para essa grande participação de mães na pesquisa pode ser a responsabilidade histórica e cultural que as mulheres têm em nossa sociedade sobre a vida escolar de seus filhos.

A partir de dados do questionário podemos afirmar que para aproximadamente 40% das famílias era a mãe quem cuidava da criança antes do ingresso na instituição e para 34,37% são as mães que se ocupam do cuidado dos filhos quando estes ficam doentes e não podem ir para a instituição. Na maioria dos casos, são as mães as responsáveis por levar (64,06%) e buscar (45,31%) a criança na instituição (gráfico 1).

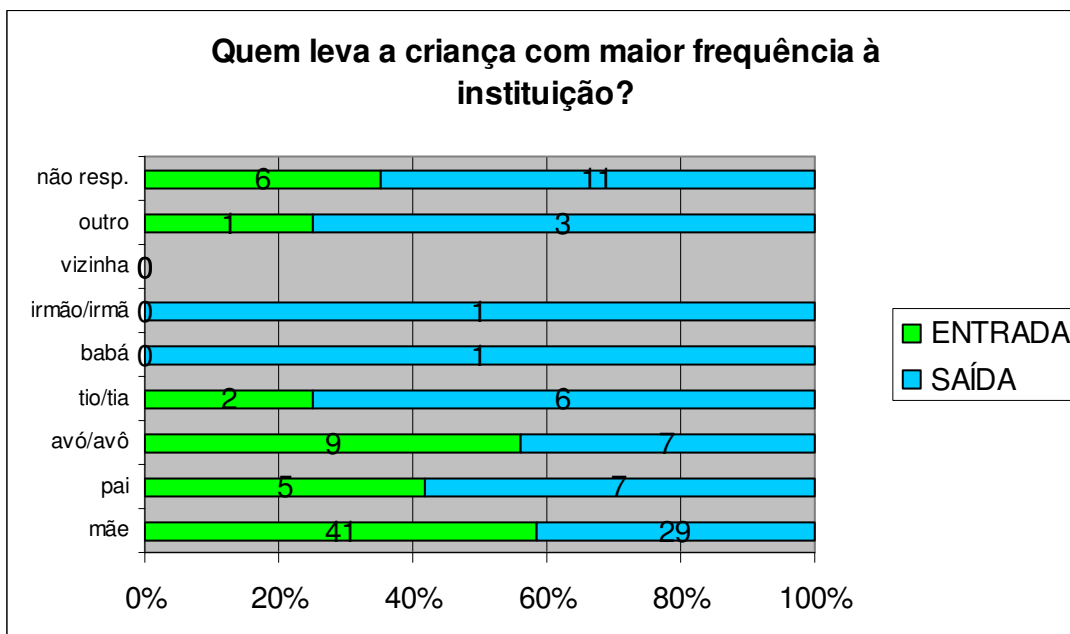


Gráfico 1. Distribuição dos familiares responsáveis pela entrada e saída das crianças.

Outro aspecto que chama a atenção e pode ser também uma justificativa da grande participação das mães, é que 22% das mães são donas de casa (gráfico 2). Durante o colóquio, as famílias disseram que para a realização da matrícula foi necessária apenas a apresentação da certidão de nascimento e da carteira de vacinação da criança, não sendo exigida a carteira de trabalho ou qualquer documento que comprovasse que os responsáveis pela criança trabalham fora de casa. Esse percentual de mães usuárias da instituição de educação infantil pública que não trabalham fora de casa, associada à informação apresentada pelas famílias no colóquio, pode ser um indício de uma concepção de educação da rede de ensino deste município, uma concepção de educação como um direito da criança e não apenas como um direito da mãe trabalhadora.

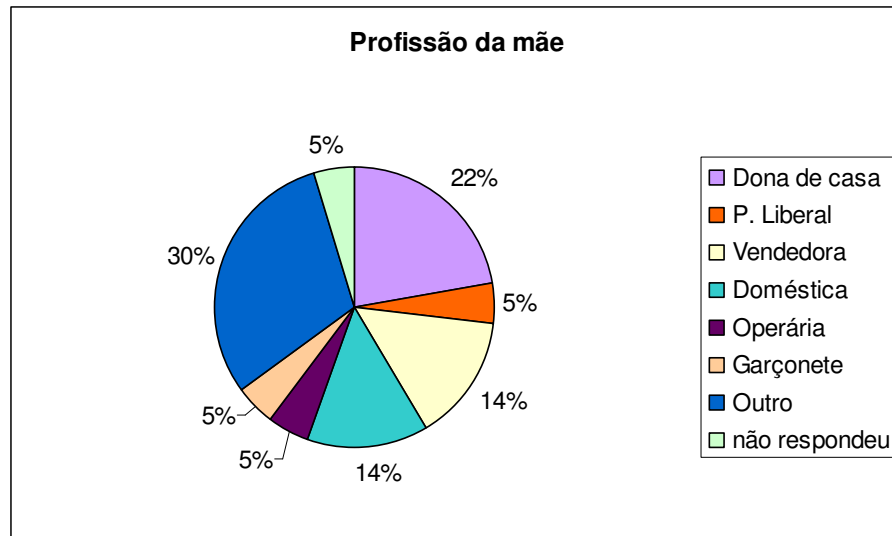


Gráfico 2. Distribuição das mães participantes segundo profissão

As profissões declaradas na categoria outros (30%) são bastante diversificadas, conforme se verifica no quadro abaixo.

PROFISSÃO DECLARADA	QUANTIDADE DE MÃES
Auxiliar Administrativa	3
Auxiliar de Cozinha	2
Professora	1
Trabalhadora Rural	1
Camareira	2
Cobranças	1
Balconista	1
Técnica em Farmácia	1
Assistente Social	1
Agente Comunitária	1
Lavadeira	1
Confeiteira	1
Cozinheira	2
Encarregada de Limpeza	1
Total	19

Quadro 4. Profissões declaradas na categoria “outros” para as mães.

Dentre as crianças, 92% moram com as mães em diferentes arranjos familiares (gráfico 3) e 8% moram sem a mãe ou o pai, somente com avós e/ou tios.

Dentre as 64 famílias⁷ participantes da pesquisa pouco mais de 50%, ou seja, 36 famílias são *nucleares*, compostas por mãe, pai e filhos habitando uma única casa. Já a outra metade das famílias participantes são arranjadas de diversas formas (PEREZ, 2007), sendo que 6 crianças moram somente com os avós e/ou tios; 12 moram com as mães e avós e/ou tios; 8 crianças são de famílias *matrifocais*, moram somente com a mãe e/ou irmãos; 3 são de famílias *reconstituídas*, moram com a mãe, o padrasto e/ou irmãos e 7 são de famílias *extensas*, moram com o pai, a mãe, os irmãos e avós e/ou tios e outros membros da família (geralmente primos).

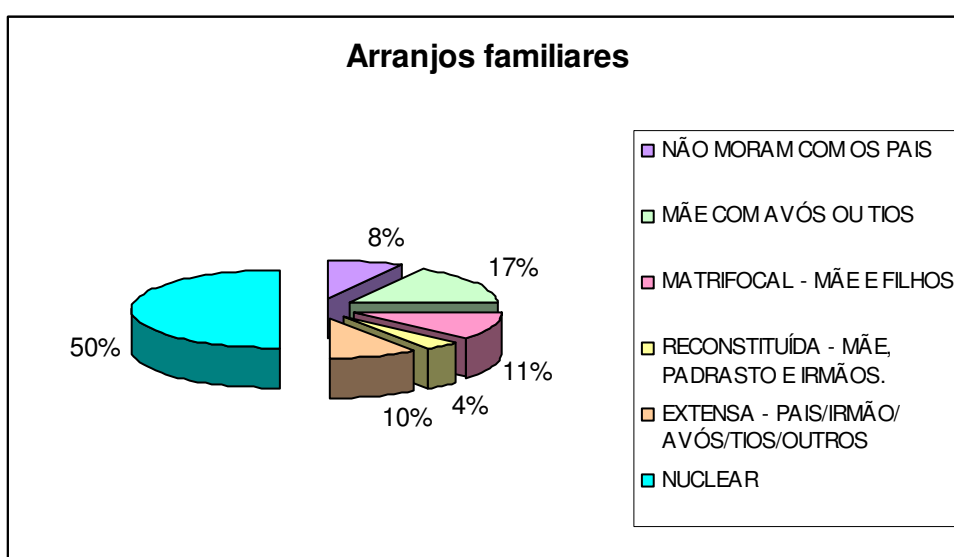


Gráfico 3. Distribuição das famílias participantes por arranjos familiares.

Em relação à escolaridade das mães das crianças, 16% cursaram o Ensino Fundamental I (até o 5º ano); 16% iniciaram o Ensino Fundamental II (até 9º ano), mas não terminaram; 5% cursaram o Ensino Fundamental II completamente; 16% o Ensino Médio incompleto e 26% completaram o Ensino Médio. Em relação ao nível técnico de ensino, 6% fizeram completamente e em relação ao ensino superior 5% iniciaram, porém não terminaram e 3% o fizeram completamente. Apenas 2% das mães não tiveram contato algum com a escola na condição de estudantes (gráfico 4).

⁷ Mesmo sendo as mães a grande maioria dos participantes da pesquisa, usaremos o termo famílias para fazer referência aos participantes da pesquisa como forma de também incluir os demais participantes.

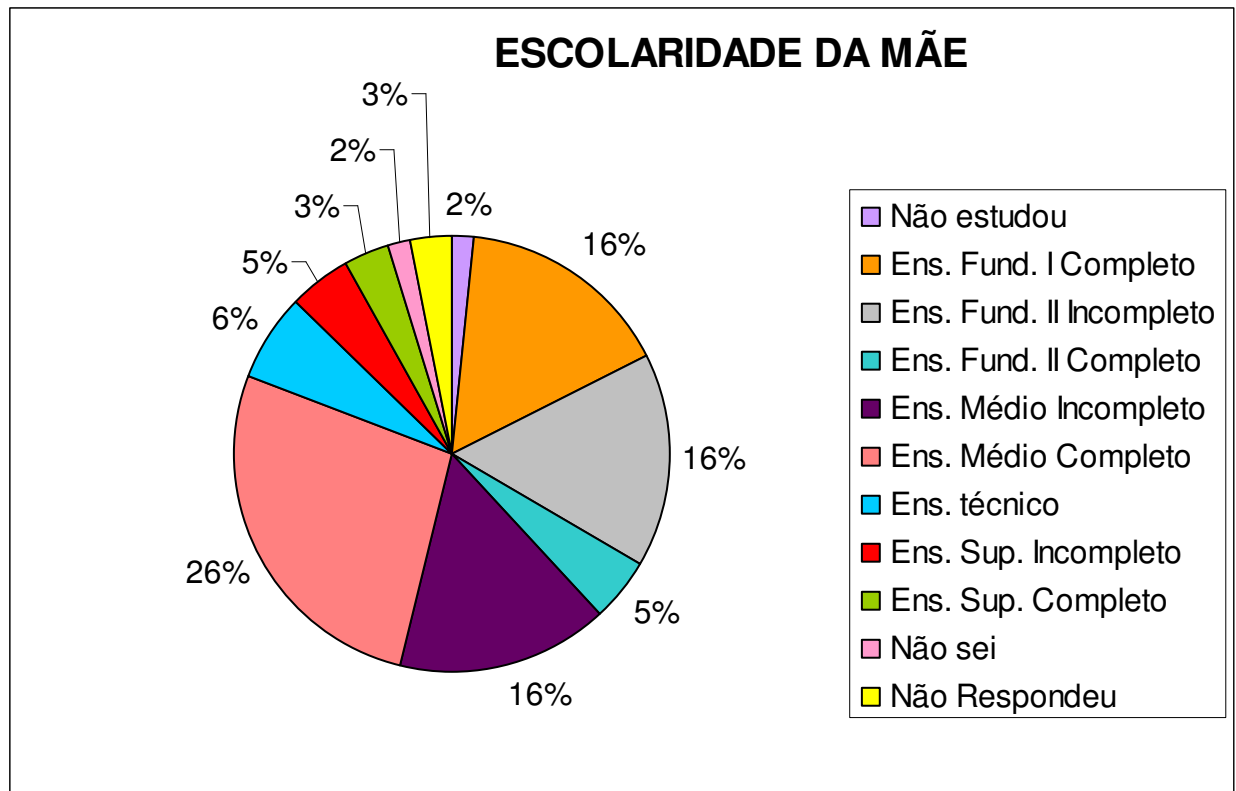


Gráfico 4. Escolaridade das mães das crianças usuárias da instituição.

A escolaridade dos pais das crianças segue o padrão da escolaridade das mães. Segundo os questionários, 21% dos pais fizeram o Ensino Fundamental I (até o 5º ano) completo; 16% o Ensino Fundamental II (até 9º ano) incompleto; 11% o Ensino Fundamental II completamente; 15% o Ensino Médio incompleto e 20% dos pais fizeram completamente o Ensino Médio. Em relação ao nível técnico de ensino, 2% fizeram completamente e em relação ao ensino superior 1% o fez completamente. Apenas 2% dos pais não estudaram e 11% dos respondentes não souberam informar a escolaridade do pai da criança (gráfico 5).

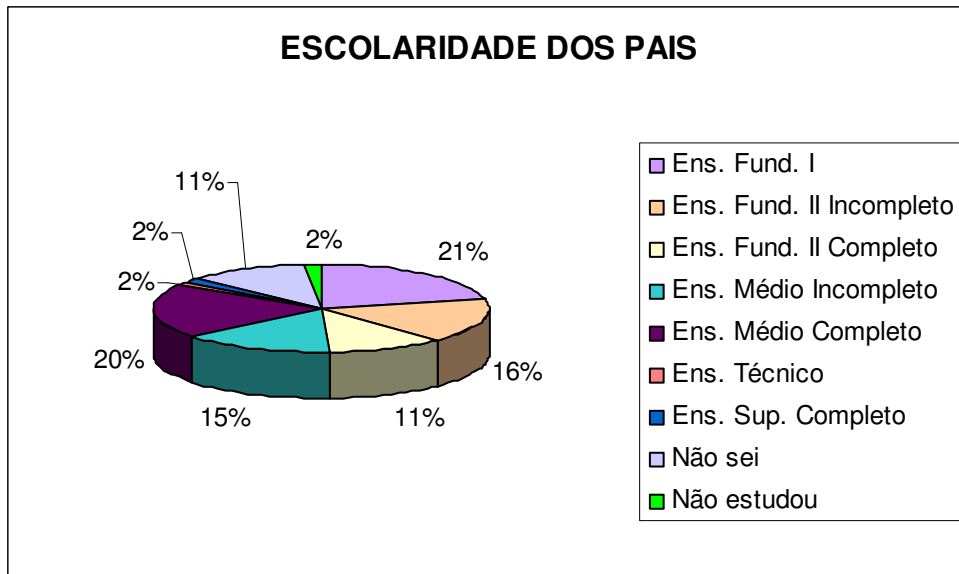


Gráfico 5. Escolaridade dos pais das crianças usuárias.

Praticamente todos os pais trabalham fora de casa (gráfico 6). Segundo as respostas ao questionário, 16% dos pais são profissionais liberais e 13% são autônomos. Não conseguimos, porém, saber com precisão qual tipo de trabalho realizam, pois muitas são as profissões que podem ser categorizados como profissional liberal. Essa é uma falha que notamos no instrumento utilizado, pois oferece opções bastante genéricas e que não dizem muita coisa sobre a ocupação dos pais.

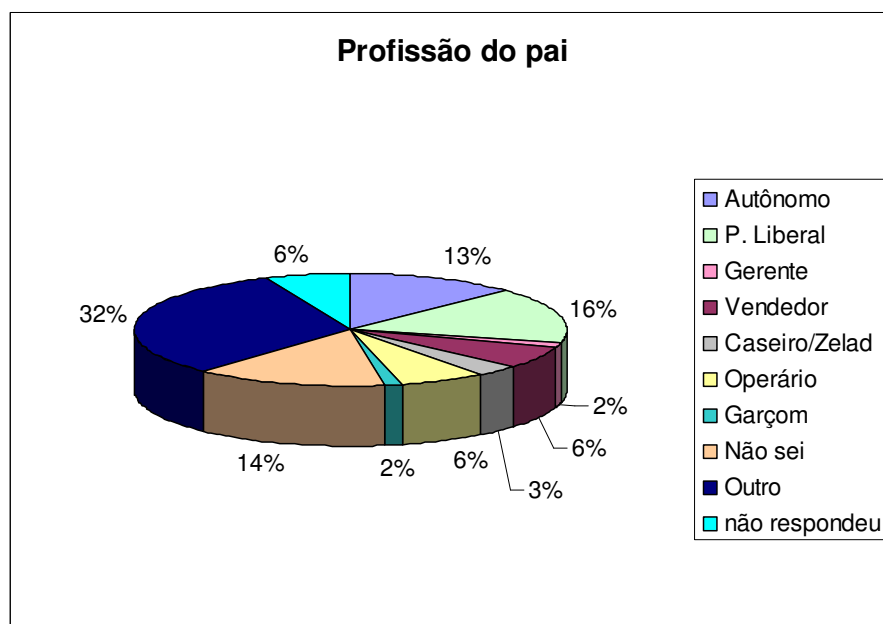


Gráfico 6. Distribuição dos pais segundo suas profissões.

Os outros 32% dos pais trabalham com profissões bastante diversas. A diversidade de profissões dos pais declaradas pelos participantes na opção “outros” pode ser verificada no quadro que segue.

Profissão Declarada	Quantidade de pais
FOTÓGRAFO	1
METALÚRGICO	1
MOTORISTA	2
SERVIÇOS GERAIS	2
VIGIA	2
REPOSITOR	1
TEC. ENFERM.	1
POLICIAL MILITAR	1
BORRACHEIRO	1
PINTOR	1
CARREGADOR	1
BAIEIRO	1
AÇOUGUEIRO	1
COMERCIÁRIO	1
LAVADOR DE AUTOS	1
Total	18

Quadro 5. Profissões declaradas na categoria “outros” para os pais.

A maioria das famílias participantes da pesquisa, 76,56%, são famílias responsáveis pelas crianças menores, com idade entre 1 e 3 anos. A participação de famílias responsáveis por crianças que ingressaram na instituição no ano de 2008 também foi alta (45,31%).

Para 59,37% das famílias, o principal motivo para colocar a criança na instituição de educação infantil foi a necessidade de trabalho dos pais. Em segundo lugar, com 20,31%, aparece o estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

De um modo geral, as famílias participantes da pesquisa são famílias de camadas populares, com escolaridade máxima em nível médio e trabalham como prestadores de serviço. Metade das famílias são nucleares, morando em uma mesma

casa apenas os genitores e os filhos. Grande parte das participantes são responsáveis por crianças com até 3 anos de idade e ingressantes na instituição foco no ano de realização da pesquisa.

4.2. PARÂMETROS

*“Ah! Eu acho que é uma creche com boas instalações, com bons orientadores e com um bom aprendizado para as crianças.”
(A1, linhas 37-38)*

4.2.1. Espaço Físico/ Estrutura

O espaço físico é um aspecto da instituição de educação infantil bastante visível e acessível às famílias. A partir daquilo que vêem cotidianamente na instituição e em diálogo com concepções próprias de limpeza, higiene e com o conhecimento sobre os comportamentos e vontades de suas crianças, as famílias construíram concepções de como é uma creche com um espaço físico de qualidade. Apontam como aspectos de um espaço físico de qualidade a limpeza, organização, decoração, tamanho, adequação e segurança.

Zabalza (1998), ao apontar dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade coloca a organização dos espaços como um deles. Diz que a educação infantil possui características particulares e que, portanto “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)” (p. 50). Defende que o espaço da instituição “acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave” (ZABALZA,1998, p.50), como o estímulo à autonomia e a atenção individual dos educadores com cada criança.

No início do colóquio a participante A1 fala que uma creche de qualidade é uma creche com “boas instalações, com bons orientadores e com um bom aprendizado para as crianças” (A1, linhas 37-38). Ao logo do colóquio as famílias trouxeram vários aspectos relacionados aos espaços que indicam o que consideram por “boas instalações”.

Em relação à limpeza e decoração dos ambientes da creche, falas do colóquio e respostas ao questionário nos ajudam a pensar nas concepções emergidas.

Pesq.) *E as salas de aula, o refeitório, banheiro?*

A1) *Ah! Eu já entrei em todos os lugares, acho super limpinho, super higiênico. (M2 e M1 concordam fazendo movimentos com a cabeça). É limpinho, tem bastante higiene.*

M4) *É tudo separado...*

A1) *Nas salas eles sempre colocam esses, esses.. como é?... adornos, sabe? Eles inventam, as professoras.... eu sei que a verba é pouca... eu sei que elas mesmo tiram do salário delas pra comprar, então está sempre bem arrumadinho, pelo menos a sala da minha neta. (M4 concorda fazendo movimentos com a cabeça). (251-260)*

No trecho acima, percebemos que a participante A1 destaca os aspectos limpeza e higiene em relação aos ambientes, espaços internos da creche. A participante M4 ao dizer “é tudo separado” reforça a observação sobre a higiene. A partir das observações feitas da rotina da instituição, acredito que a participante fez referência ao cuidado que a equipe da instituição tem com a separação dos materiais de uso pessoal das crianças, como bucha de banho, sabonete, toalha, lençol, mamadeiras.

Enquanto falam da limpeza e organização dos espaços internos da instituição, a participante A1 atribui os créditos da organização dos ambientes às profissionais que trabalham na instituição, principalmente as educadoras. A qualidade dos aspectos limpeza, higiene, organização e decoração do espaço físico aqui se relacionam à dedicação das educadoras.

Em resposta à questão 23 do questionário, o conjunto de famílias avalia positivamente aspectos relacionados à limpeza, decoração, acolhimento e adequação para a idade das crianças. Olhar para a avaliação que as famílias fazem da realidade da creche em que são usuárias nos ajuda a compreender quais as percepções que têm dos espaços e conseqüentemente as concepções que formularam sobre espaço físico de qualidade em creche.

A maioria das famílias participantes da primeira etapa da pesquisa acredita que os ambientes (espaços internos) da creche em que são usuárias são

muito/muitíssimo decorados, limpos, seguros, adequados e acolhedores para as crianças (quadro 6).

OS AMBIENTES DA CRECHE SÃO:	Nada		Pouco		Mais ou Menos		Muito/ Muitíssimo		Não respondeu	
	Real*	%	Real	%	Real	%	Real	%	Real	%
Limpos	0	0	0	0	2	3,17	60	93,75	3	4,76
Decorados.	0	0	5	7,93	4	6,34	48	75	8	12,69
Adequados e acolhedores para a idade das crianças.	0	0	1	1,58	8	12,69	48	75	8	12,69
Seguros para as crianças.	0	0	0	0	10	15,87	46	71,87	9	14,28

Quadro 6 - Valoração dos ambientes da creche pelos participantes.

* Valor real ou absoluto: quantidade de respostas.

Em relação à segurança, alguns aspectos observados nas visitas iniciais à instituição, outros apontados ao longo do colóquio e em resposta à questão aberta do questionário, nos permitiram compreender o que as famílias concebem por segurança no espaço físico da instituição.

Durante as visitas, notou-se que o portão da instituição é aberto apenas nos momentos de entrada e saída das crianças; no restante do dia permanece fechado à chave, de forma que se alguém precisar entrar na instituição deve ser atendido por alguma funcionária. Tanto nos momentos de entrada quanto nos de saída as crianças são recebidas e entregues dentro das salas pelas educadoras.

Outra observação feita em relação à segurança foi que durante todo o dia as crianças permanecem junto com as educadoras da turma, em momento algum as crianças foram observadas sozinhas nos espaços da instituição. Como as educadoras trabalham em duplas ou trios sempre tem uma educadora com as crianças. Talvez essas medidas da instituição possam ser consideradas pelas famílias medidas de segurança e tenham contribuído para que 71,87% dos respondentes do questionário considerassem os ambientes da creche seguros.

Por outro lado, em resposta à questão aberta do questionário um pai e uma mãe apontaram que os brinquedos do parque são inadequados para a idade das crianças, não oferecendo segurança nas brincadeiras.

Acho que o parque dentro da instituição, onde as crianças brincam, não promove segurança alguma aos pequenos, existem brinquedos inadequados onde eles podem subir e sofrer graves acidentes. (pai e mãe; 32 meses⁸)

Aqui vemos a concepção de segurança dos espaços para as famílias relacionada à prevenção de acidentes dentro da instituição. Outra participante questionou a segurança dos espaços também nessa ótica. Durante o colóquio relatou um episódio em que acredita sua filha ter sido acidentada na creche caindo de uma “cadeira de papinha”.

(...)Quando ela tinha seis meses ela caiu de uma cadeira de papinha, aqui assim, o, quebrou um pedaço por dentro do nariz, chegou a arrancar um pedaço do nariz por dentro. (...) Mas não é uma coisa assim que a gente não deve chegar, porque a gente tem que ver que são muitas criança pra elas olharem, são três só. As vez são duas, na sala da minha filha, é a mesma da neta dela, é duas! (M5, 771-786)

Nesse episódio é possível perceber que, para essa mãe, a segurança dos ambientes também está relacionada com o cuidado e atenção despendidos às crianças pelas funcionárias.

Outros relatos feitos durante o colóquio reforçam a concepção de segurança dos espaços relacionada à vigilância das funcionárias. Alguns participantes apresentaram relatos de eventos de conflitos e mordidas entre as crianças. Um participante aponta como uma das causas desse evento a falta de atenção e cuidado das educadoras dentro da sala.

Mas como é criança, quer dizer, elas sabem quem tem o instinto mais agressivo e os menos agressivos. Então a obrigação é tomar um pouco mais de cuidado com a criança, ficar mais atenta. (AO, 71-73)

Tanto nos relatos como na resposta à questão aberta, vemos concepções de segurança dos espaços relacionadas à prevenção de acidentes e machucados. Fazem referência à segurança proporcionada por objetos oferecidos para o uso das crianças (brinquedos, cadeiras) e à disponibilidade das funcionárias da instituição em acompanhar o uso de tais objetos e de evitar ou intervir em conflitos entre as próprias

⁸ Idade (em meses) da criança por quem a/o participante é responsável.

crianças. Podemos pensar que essas concepções de segurança do espaço tenham feito com que 15% das famílias respondessem que os espaços da creche são “mais ou menos” seguros.

Ainda no questionário uma questão pede que as famílias apontem a importância que atribuem para a segurança e limpeza dos espaços internos (salas, banheiros, refeitórios, corredores) da instituição. Para 87,5% dos respondentes do questionário é muito/ muitíssimo importante que a creche ofereça às crianças um ambiente **seguro e limpo** (gráfico 7).

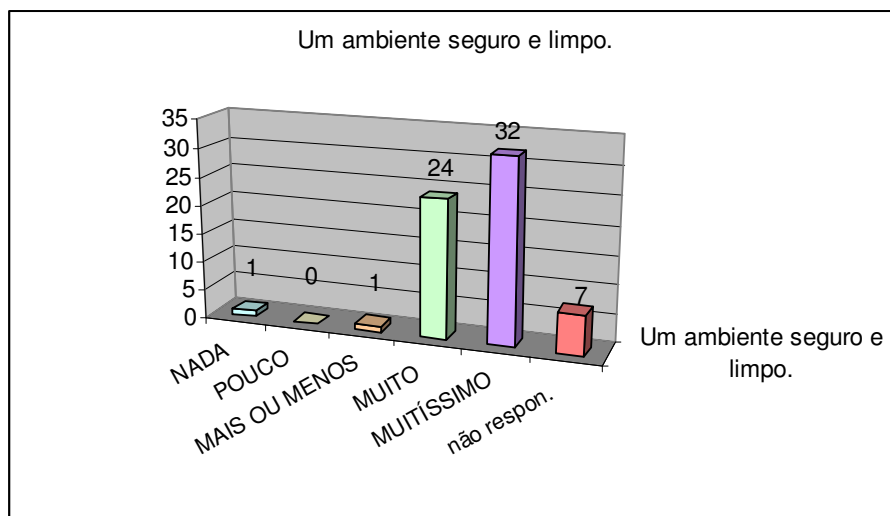


Gráfico 7. Valoração da limpeza e segurança dos ambientes.

Uma questão abordada pelo questionário em relação ao espaço físico da creche é a adequação dos ambientes para o acolhimento das famílias. Segundo Campos-de-Carvalho e Souza (2008), a organização espacial

sempre está comunicando aos usuários daquele espaço mensagens, tanto diretas, ao facilitar ou impedir determinadas atividades, como simbólicas, sobre a intenção e valores das pessoas que gerenciam aquele determinado contexto (p.26)

Entende-se, portanto, que a organização física e estrutural para o acolhimento da família dentro da instituição está intrinsecamente ligada à concepção de acolhimento e possibilidades de participação oferecidas pela instituição às famílias.

A partir do questionário, notamos que para a maioria (68,75%) dos respondentes é muito/muitíssimo importante que a instituição ofereça um ambiente acolhedor às famílias.

Para Neri e Vecchi (apud Forneiro, 1998), “o ambiente é um educador(a) à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p. 241). Dependendo da forma como o ambiente da instituição estiver equipado e organizado poderá educar as famílias à interação e à participação ou a se manterem afastadas e apáticas.

Percebemos, no entanto, que apesar de grande parte dos participantes seguirem a tendência de atribuírem altos valores às questões colocadas, 29% dos participantes questionaram a adequação dos ambientes da creche ao acolhimento das famílias. Dessa forma, para 48,43% dos participantes da primeira etapa da pesquisa, a creche oferece ambientes muito/ muitíssimo acolhedores também às famílias, enquanto que para 17,46% os ambientes são mais ou menos acolhedores e para 9,52% são pouco acolhedores (gráfico 8).

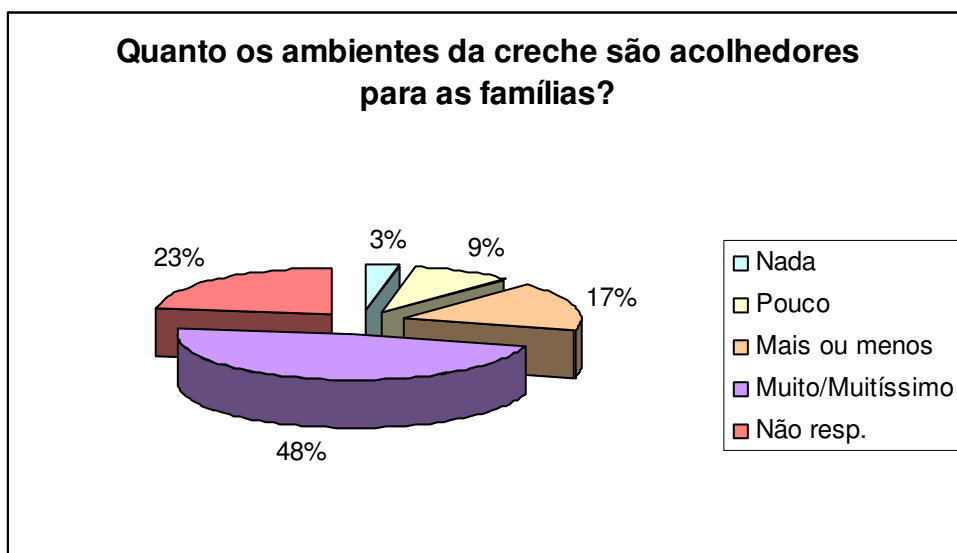


Gráfico 8. Classificação pelos participantes de quão acolhedores são os ambientes da creche para as famílias.

As principais críticas apontadas acerca do espaço físico/estrutura foram relativas às áreas externas (parque, jardim, solário, pátios). As famílias, de um modo geral, atribuem grande valor e importância aos espaços externos para o bem estar e desenvolvimento das crianças na creche, tendo a criança como referência para a formulação dessa crítica.

Pesq.) E essa creche, assim, em relação ao espaço dela, o que vocês acham?
A1) É, é uma coisa que eu queria dar sugestão. Eu acho que é pequeno.

M1) *Falta espaço.*

M5) *É pequeno.*

Pesq.) *Quais espaços você acha....?*

A1) *Acho que o lazer das crianças.*

M1) *O lazer deles é bem pequeno, né. Parquinho...*

A2) *Tinha que ter um lugar pra poder ficar fora da sala, né?*

M2) *Brincar...*

A1) *Na sala não ficaria tanto! Acho que eles tinham que ter uma área de lazer pra eles. Entendeu? Uma quadra de areia grande, ou outra quadra pra eles estarem brincando. Um parque, um parquinho realmente de verdade, não aquele que é na terra, que deveria ser na areia. (210-222)*

Quando a participante A1 começa a falar sobre a creche em que é usuária, aponta, com o apoio de outros participantes, aspectos do espaço externo que julgam inadequados e que necessitam de mudanças para contemplar o bem estar das crianças, como o tamanho e a adequação do espaço (“[...] *um parquinho realmente de verdade [...]*”). Os participantes mostraram-se preocupados com o tempo em que as crianças ficam dentro de sala e sugeriram mudanças para que as crianças possam brincar mais em espaços diversificados.

A participante A1 utiliza a palavra “lazer” para fazer referência a espaços de desenvolvimento de brincadeiras. Em nossa cultura, a palavra lazer nos remete a momentos e espaços de diversão, de realização de atividades prazerosas. Notamos que a participante tem a preocupação de que o espaço físico da creche, instituição em que sua criança frequenta diariamente, seja agradável e proporcione momentos e atividades prazerosos para as crianças.

Segundo Fernandes e Elali (2008), “para as crianças entre três e sete anos, as brincadeiras e os papéis nelas desempenhados são modos largamente utilizados para descobrir e experienciar o mundo (...)”. Afirmam ainda que

nos locais e situações de brincadeira, a criança é agente de seu próprio desenvolvimento, na medida em que atua selecionando as suas atividades e objetos, seus lugares preferidos, seus colegas; por outro lado, ela também é influenciada pelo ambiente sócio-físico em que se encontra, que atua sobre ela, facilitando, contribuindo e, até mesmo, alterando seus comportamentos, os quais, por sua vez, também modificam o ambiente.” (p. 42)

A1) *É, na verdade, o que eu ia falar da creche é isso, quanto à coordenação, as coordenadoras eu não tenho queixa nenhuma, porque a minha neta é bem cuidada, isso coloquei na pesquisa. É só o problema do espaço, que não é problema delas, é do órgão municipal da prefeitura.*

AO) *O espaço físico...*

A1) *Isso!*

AO) *Se for ver, o espaço não é tão pequeno, é que tem muita criança aqui.*

M1) *Tem muita criança!*

A1) *Mas não tem área de lazer pra eles. Não tem. (231-239)*

Após a crítica à inadequação do espaço físico da creche, a participante faz uma ressalva dizendo que o alvo de sua crítica não é a equipe da instituição, mas sim a prefeitura, órgão indicado por ela como o responsável pelas questões estruturais.

A partir da crítica feita por A1, o participante AO levanta a questão da relação entre a quantidade de crianças e o tamanho dos espaços. Sugere diminuição na quantidade de crianças para utilização de salas livres para as brincadeiras. Porém a participante A1 pondera a colocação defendendo a idéia de que são importantes espaços de “lazer”, espaços ao ar livre com possibilidades de experiências agradáveis.

Pesquisas na área mostram que o espaço da educação infantil, do modo como está organizado, pode “tanto favorecer como dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” (CAMPOS-DE-CARVALHO, SOUZA, 2008, p. 26). Englobando vários aspectos, o espaço físico de uma instituição de educação infantil vincula-se fortemente à qualidade da instituição, visto que os espaços podem favorecer o desenvolvimento de diversas habilidades ou inibi-los.

No questionário, verificamos que 34% das famílias participantes acreditam que a área externa da instituição é mais ou menos, pouco ou nada grande e adequada. Ao serem questionados sobre o quanto o espaço externo da creche é grande e adequado para as crianças, aproximadamente metade dos participantes respondeu que é muito/ muitíssimo (48%) grande e adequado, já para 26% os espaços externos são mais ou menos grandes e adequados, para 2% são pouco e para 6% são nada grandes e adequados (gráfico 9).

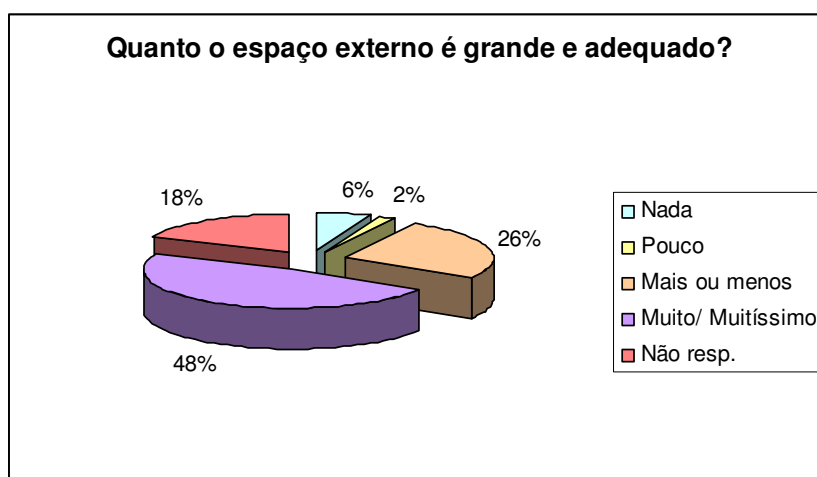


Gráfico 9. Valoração dos espaços externos da creche quanto ao tamanho e adequação.

As respostas à questão aberta do questionário (questão 34) podem justificar os 34% de respostas que apontam que o espaço externo é mais ou menos, pouco ou nada grande e adequado. Algumas famílias apresentam críticas e sugestões para que os espaços sejam mais adequados. Sobre a adequação do espaço externo para as crianças as famílias apresentam questões relacionadas ao tamanho, à segurança, à oferta de brinquedos e ao contato com a natureza.

- *Eu gostaria de melhorar o tamanho. (mãe; 18 meses)*
- *Acho que o parque dentro da instituição, onde as crianças brincam, não promove segurança alguma aos pequenos, existem brinquedos inadequados onde eles podem subir e sofrer graves acidentes.(pai e mãe; 32 meses)*
- *O espaço físico da creche acredito que seja insuficiente falta, por exemplo, área verde! (mãe; 36 meses)*
- *Gostaria mais espaço para as crianças poder brincar, ter eventos para eles.(mãe; 60 meses)*
- *Tinha que aumentar o espaço, o terreno é muito pequeno. (mãe; 60 meses)*

As concepções de espaço físico de creche de qualidade elaboradas no colóquio pelas famílias apontam espaços limpos e higiênicos, arrumados, decorados, seguros, acolhedores para as famílias, grandes, com espaço externo amplo e adequado para o contato com a natureza e para a realização de brincadeiras. De um modo geral, as famílias participantes da pesquisa concebem como um espaço físico de qualidade na creche um espaço que permita o cuidado com a saúde e segurança da criança, que seja grande e bonito, que possibilite a realização de brincadeiras e de momentos agradáveis para as crianças e que acolha adequadamente as famílias usuárias.

Campos-de-Carvalho e Souza (2008) afirmam ser a organização espacial da instituição de educação infantil um “conceito multifacetado, englobando vários aspectos e dimensões, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, arranjo do espaço, privacidade, contatos sociais, dentre outros” (p.26). É interessante notar como as concepções de espaço de qualidade das famílias participantes da pesquisa vão ao encontro da conceituação da literatura. Elas falam de um espaço físico de qualidade que permita o cuidado com a saúde e segurança da criança, que seja grande e bonito, que possibilite a realização de brincadeiras e de

momentos agradáveis para as crianças e que acolha adequadamente as famílias usuárias.

4.2.2. Aprendizagem

Olhando para a história das instituições de educação infantil, principalmente no Brasil, vemos uma história marcada pelo assistencialismo e pela oferta de serviço pobre para as camadas pobres da sociedade. Se pensarmos que somente em 1996, a partir da LDB 9394/96, a educação infantil (0-6 anos) passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, constatamos que muitos anos de trabalho foram pautados na assistência e cuidado de filhos de mães trabalhadoras justificados como forma de compensar “carências”, distante de um trabalho pedagógico estruturado e intencionado.

Durante o colóquio com as famílias e também em respostas ao questionário, percebemos que a idéia da creche como uma instituição educacional, de certa forma, foi incorporada pelas famílias participantes. Ao lado de outros aspectos da instituição, as famílias apontam aprendizagens que acontecem ou deveriam acontecer na creche. Apontam a aprendizagem como um aspecto necessário para uma creche de qualidade.

Três participantes falaram explicitamente da necessidade do desenvolvimento de aprendizagens⁹ das crianças na creche para que a instituição seja considerada de qualidade. Outros participantes trouxeram idéias referentes às aprendizagens sem usarem palavras que nos remetam a essa idéia.

Usando palavras diferentes e partindo de diferentes visões, os participantes demonstraram entender de maneiras diversas o que são as aprendizagens que devem acontecer na creche.

⁹ As famílias utilizaram os termos “aprendizado”, “instrução” e “educação”. Adotamos aqui o termo *aprendizagem* para reunir as diversas concepções sobre este tema, ainda que com termos diversos.

No início do colóquio, uma participante diz que uma creche de qualidade deve oferecer “bons orientadores”¹⁰ e um “bom aprendizado”.

Ah! Eu acho que é uma creche com boas instalações, com bons orientadores e com um bom aprendizado para as crianças. (A1, 37-38).

...

A1) *Eu tiro por base,é... em junho ou julho, eles mandaram um envelope que as crianças fizeram do começo do ano até junho. Então tem de tudo naquele envelope, nas folhas. Vocês receberam?*

M4/ M5/ M2/ M1: *(Confirmam fazendo movimentos com a cabeça) Recebemos.*

A1) *Então eles aprendem o que é áspero, o que é liso, o que que é não sei o que... então tem tudo ali!*

?) *Macio.*

A1) *Isso! Então eu acho, por isso que eu falo que o aprendizado aqui é bom. (270-278)*

Partindo de sua experiência com a instituição foco da pesquisa, a participante explica que chama de “bom aprendizado” as atividades sistematizadas realizadas pelas crianças dentro da instituição. Diz acreditar que a instituição foco oferece um bom aprendizado às crianças porque no final de cada semestre a instituição envia para a família um envelope com as atividades da criança sobre vários conceitos, com diversos materiais, comprovando assim que realiza atividades dessa natureza. Vale ressaltar que as atividades enviadas semestralmente no envelope para as famílias é o único retorno formal que a instituição oferece à família sobre a vida da criança na instituição. A concepção de aprendizagem dessa participante foi desenvolvida, portanto, na sua relação concreta com a instituição.

Utilizando uma palavra diferente, outro participante em sua fala sobre o que é uma creche de qualidade, apresenta outra concepção de aprendizagem, fala em “qualidade de instrução”.

AO) *É... é exatamente isso ai né... qualidade, qualidade é qualidade de higiene, qualidade de alimentação e qualidade de instrução, né? Porque... criança é... problemático, por que criança é problemático, criança se você não (...) Eu acho que na escola é a mesma coisa, educador tem que saber conduzir porque a mentalidade não está formada ainda, não tem... não sabe pensar ainda, né? Então é birra, é manha, é... se a pessoa não for qualificada é... problemático. (39-54)*

¹⁰Como a instituição em que essa participante é usuária conta somente com uma coordenadora, acreditamos que ao utilizar a palavra “orientadores”, no plural, a participante faz referência a toda a equipe de profissionais que trabalham diretamente com as crianças e não especificamente da coordenadora.

A partir de uma concepção de criança como um ser em construção e de sua experiência com a criança no ambiente doméstico, o participante AO pensa nas aprendizagens que acredita ser importante na creche. A partir das falas do participante podemos entender que ao utilizar o termo “instrução”, falava em “conduzir” a criança, uma vez que a criança ainda não está com a “mentalidade formada”, que ainda “não sabe pensar” e que necessita de alguém mais experiente que a conduza, que a instrua. Aqui o participante traz como um aprendizado de qualidade na instituição de educação infantil o desenvolvimento de atitudes aceitas e esperadas em nossa sociedade, em nossa cultura, como exemplo, não fazer “manha” nem “birra”.

Ao falar de uma creche de qualidade e da aprendizagem que ali deve acontecer, AO levanta a questão da qualificação do profissional que atua junto às crianças na instituição. Ao longo da fala do participante podemos entender que o participante não fala necessariamente em alto grau de escolaridade ou em um currículo repleto de experiências profissionais. A qualificação aqui é apresentada como experiência de cuidador responsável por crianças em ambientes domésticos.

O participante vai dizer que quem nunca foi cuidador de criança em casa, não sabe o que é cuidar de criança, não sabe lidar com as manhas e incertezas das crianças no dia a dia. Afirma acreditar que para cuidar de criança é necessário ser mãe no sentido de cuidadora responsável e não necessariamente de genitora.

AO) Porque... criança é... problemático, por que criança é problemático, criança se você não... eu até acho assim uma pessoa pra cuidar de criança deveria ser mãe primeiro, saber o que é cuidar de uma criança, porque quem nunca foi mãe ou não teve criança em casa não sabe o que é cuidar de criança. Porque criança é problemático! (...) (40-45)

O participante utiliza o termo “problemático” para falar da complexidade do comportamento infantil, ele repete algumas vezes a expressão “criança é problemático” e justifica a necessidade do educador ser mãe ou ter tido a experiência de ser cuidador de crianças em ambientes domésticos por acreditar que essa experiência anterior ajuda a desenvolver habilidades para “conversar”, “tapear” e “brincar” com as crianças para contornar as situações diárias em que a criança dá “um trabalho danado”.

Ao afirmar que para ser educador é preciso ser mãe, o participante se reporta às mulheres que estavam presentes no colóquio, mas, na verdade, faz referência ao

papel de cuidador e não ao gênero feminino ou à maternidade em si; a relação feita pelo participante é com a experiência de cuidado de crianças em casa. O participante, que é avô e cuidador do neto, apresentou situações em que precisou ter o tal traquejo para se relacionar com o neto.

AO (...) *Eu não sou, eu sou pai, é meu, é meu neto que está aqui e... sou pai, elas que são mãe sabe que criança é... tem dia que está mil maravilha e tem dia que meu neto não pode tirar ele da cama pra trazer ele pra escola que dá um trabalho danado, tem que conversar, tem que tapear, tem que brincar, tem que falar que o amigo está esperando, que tem brinquedo na escola,... senão ele fica amuado e não quer vim (...)* (45-50)

A participante M1 apresenta uma concepção que vai ao encontro daquela anterior, ela fala em boa “educação”. A partir de sua experiência de vida e das expectativas que tem em relação a sua criança, a participante define educação como ensinar “o que pode e o que não pode”, ensinar “bons modos, hábitos”.

M1 *Higiene, alimentação, a educação...*

Pesq.) *Educação em que sentido?*

M1 *Bom, acho que... deixa eu ver... assim... do aprendizado da criança, estar ensinando o que pode e o que não pode pra criança, porque a maior parte do tempo a criança passa dentro da creche. Porque em casa ele ou tão, já chegam de tarde, logo anoitece eles já vão dormir. Em casa não tem como você estar ensinando muito. Então... o que a gente pode fazer em casa a gente faz, mas acho que o fundamental é o ensinamento pra criança. Ensinando os bons modos, hábitos. (138-146)*

Esta participante nos mostra o que uma mãe trabalhadora que não consegue passar muitas horas de seus dias com seus filhos espera da creche: que sejam ensinados bons modos e bons hábitos uma vez que, como afirma, “a maior parte do tempo a criança passa dentro da creche”.

Não conseguimos afirmar se essas concepções aqui apresentadas pelos participantes AO, A1 e M1 chegaram ao colóquio pré-concebidas, se são concepções que já haviam sido elaboradas pelos participantes antes mesmo da participação na pesquisa ou se a partir da resposta ao questionário e da participação no colóquio foram desencadeadas e elaboradas. Percebemos, porém que, para construir as concepções de aprendizagem apresentadas, as famílias partiram de suas experiências com a instituição, com a criança e de suas próprias expectativas e angústias.

Na questão 19 do questionário, dentre outros aspectos, foram apresentadas às famílias participantes da pesquisa algumas aprendizagens que podem ser

desenvolvidas dentro da instituição de educação infantil, como o letramento (contato e aprendizagem da leitura e escrita), autonomia, socialização e repertório de brinquedos e brincadeiras e questionada qual a importância da instituição de educação infantil oferecer cada uma delas. Para a maioria das famílias todas as afirmativas, inclusive aquelas relacionadas às aprendizagens, são muito/ muitíssimo importantes às aprendizagens específicas da creche.

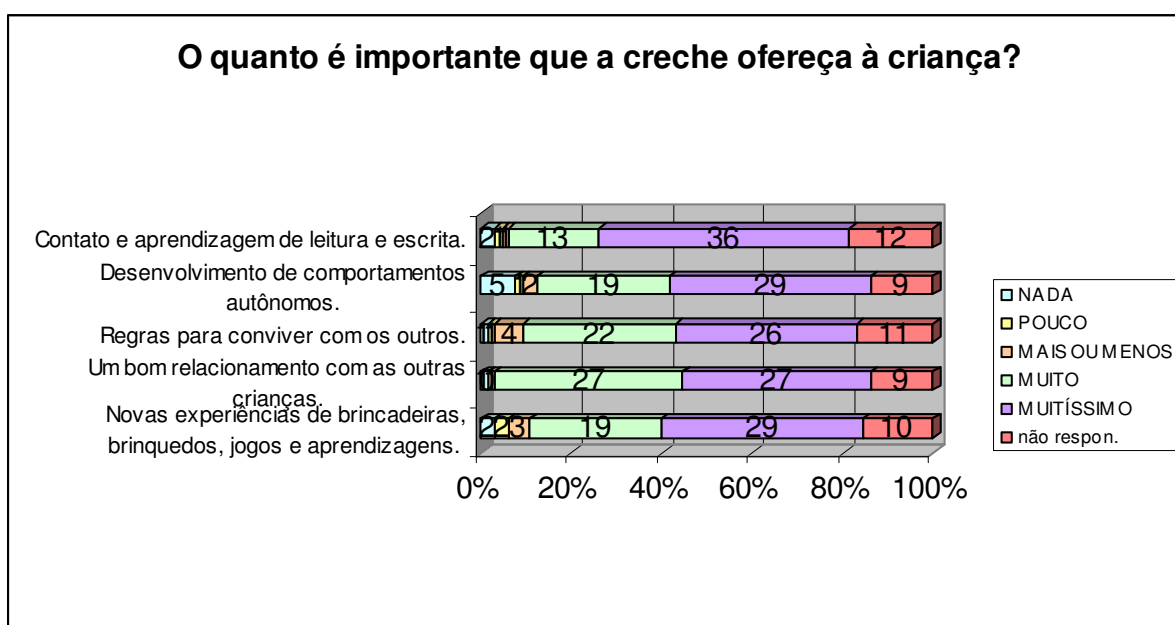


Gráfico 10. Classificação dos participantes para a importância de determinadas aprendizagens.

Olhando para o gráfico 10, referente à questão 19 do questionário, percebemos que para a classificação *muitíssimo importante* o maior percentual de respostas foi para o contato e aprendizagem de leitura e escrita, com aproximadamente 66% de respostas. Ainda não existe um consenso entre os especialistas sobre a pertinência da alfabetização nas instituições de educação infantil, porém estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) mostram que as crianças, mesmo as mais pequenas, iniciam o processo de alfabetização a partir de hipóteses sobre a língua escrita que começam a ser formados a partir do contato com portadores de texto diversos, como os livros de histórias infantis, out doors, jornais, revistas...

Em seguida, com 55,7% de respostas para a classificação *muitíssimo importante*, estão as aprendizagens de comportamentos autônomos e novas

experiências de brinquedos, brincadeiras, jogos e aprendizagens. Em consonância com as famílias participantes, autores apontam para a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

Oliveira et all aponta que a brincadeira infantil, sobretudo a de faz-de-conta, contribui para o desenvolvimento das crianças. Segundo as autoras,

a brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais [...]. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as conseqüências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento. (OLIVEIRA et all, 1992, p. 55).

Para Oliveira et all a brincadeira também desempenha a função de ajudar a criança a trabalhar fortes emoções vivenciadas, pois permite à criança “reviver situações que lhe causaram enorme excitação e alegria ou alguma ansiedade, medo ou raiva, podendo nesta situação mágica e descontraída expressar e trabalhar essas emoções muito fortes ou difíceis de suportar” (OLIVEIRA, 1992, p. 57).

Segundo Kishimoto (2007) a brincadeira/jogo possui características que permitem o desenvolvimento das crianças em vários aspectos: afetivo, cognitivo, físico e social. Para a autora,

ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação das crianças ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2007, p. 36)

Sob o item “Nossas crianças têm direito à brincadeira”, o documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 1995) também apontada a brincadeira como um dos direitos fundamentais das crianças que devem ser respeitados pelas creches.

Ainda no questionário, em resposta à questão aberta, novamente a brincadeira aparece como algo importante dentro da instituição de educação infantil sob o olhar

das famílias. Uma família sugeriu como ações para a melhoria da creche ações relacionadas às aprendizagens na creche:

— *Brincadeiras. Aumentar atividades na creche. (mãe; 30 meses)*

Outra aprendizagem destacada pelas famílias tanto no questionário como no colóquio foi a socialização das crianças. Em resposta ao questionário (gráfico11), a maioria das famílias participantes afirmou que na experiência feita na creche as crianças aprenderam muito/ muitíssimo *coisas novas* (87,5%) e a *conviver com outras crianças* (89,06%).

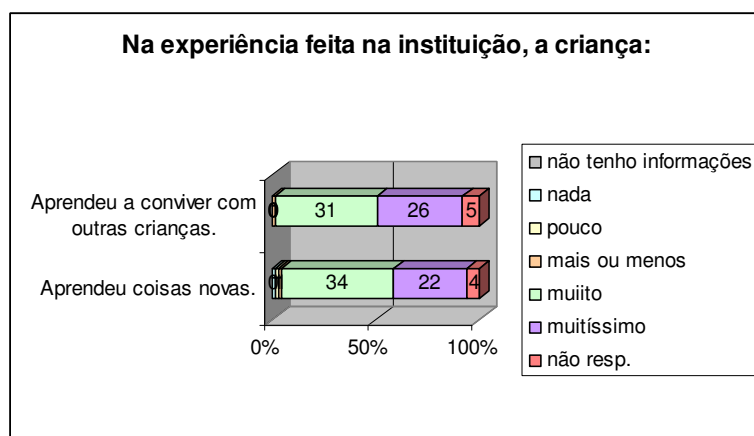


Gráfico 11. Classificação dos participantes para as aprendizagens conquistadas pelas crianças na creche.

As respostas apresentadas no gráfico acima vêm ao encontro das falas das famílias participantes do colóquio sobre mudanças notadas nas crianças após o ingresso e permanência na instituição. Todas as famílias participantes disseram que perceberam mudanças nas crianças e apresentaram uma lista de aprendizagens conquistadas pelas crianças na creche. Exemplificando as aprendizagens a partir do ingresso na instituição, as famílias apontaram o desenvolvimento da fala, da socialização, do crescimento físico, de comportamentos autônomos, de repertório de brincadeiras e de interesse pela escrita.

A2) (...) *Eu gosto né, porque ele se desenvolveu bastante, ele era assim... miúdo, né, quase não conversava,...., agora que ele está se soltando!* (165-170)

M4) *O meu tem dois aninhos, ele era assim, não podia relar, não podia pegar ele, agora vixi, ele melhorou depois que veio pra creche. (171-172)*

M1) *O meu não conversava de jeito nenhum,...*

M4) *O meu também!*

M1) *... ele desenvolveu bastante a fala, ...*

M4) *A fala!*

M1) *...a maneira dele ser, porque ele não gostava que ninguém relava a mão em nada do que era dele, então aqui ele aprendeu a dividir brinquedo, alimento, ele aprendeu. Coisa que em casa ele não fazia de jeito nenhum, se chegasse e pedisse alguma coisa pra ele, ele virava as costas e saía andando. Ou se relasse a mão em alguma coisa dele ele já chorava, ele era bastante birrento ele diminuiu bem, ainda continua um pouquinho, mas já diminuiu bastante. (185-195)*

A1) *A minha neta não brincava sozinha antes de vir pra creche. É uma coisa que eu notei que ela mudou. Hoje ela brinca, pega a bonequinha, vai passa a roupinha dela,...*

A2) *Conversa sozinha.*

A1) *É conversa,... mas antes não, tinha que parar tudo pra fica com ela. Ela não sabia brincar sozinha, e hoje ela já aprendeu. (469-474)*

M1) *O meu não agüenta ver papel, lápis de cor, canetinha...*

Pesq.) *Ele quer?*

M1) *... ele quer ficar escrevendo, se eu tiver em casa o dia inteiro, ele quer ficar escrevendo o dia inteiro. Na cabeça dele ele está escrevendo, né?*

Pesq.) *Fazendo...*

M1) *... os rabisco dele! (884-889)*

É interessante notar como as aprendizagens apontadas pelos participantes como desenvolvidas a partir do ingresso das crianças na instituição superam as idéias apresentadas inicialmente, as concepções de aprendizagem se expandem, aproximando-se das idéias propostas por pesquisas da área, documentos e publicações oficiais (ROSSETI-FERREIRA, 1993 -1998; OLIVEIRA, 1994; BRASIL, 1995; VITÓRIA, 1997; CHAGURI,1999; CRAIDY, 2002; ROSEMBERG, 2002; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2005; BRASIL, 2006; ROSSETTI-FERREIRA et al, 2009).

A partir das concepções apresentadas inicialmente pelos participantes sobre “aprendizado”, “instrução” e “educação” em uma creche de qualidade podemos pensar que os participantes concebem as aprendizagens da creche sob uma concepção tradicional, onde a

educação (ou ensino) é a simples passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe. Mesmo quando se trata de desenvolvimento de condutas e de aquisição de valores, a forma de educar consiste predominantemente na passagem verbalizada (oral ou escrita) de conhecimentos e de informações de quem educa para quem é educado. (PARO, 2008; p.20)

Porém, analisando outras falas e colocações desses mesmos participantes e de outros, percebemos que também se aproximam de um sentido mais amplo de educação, como a define Paro (2008):

Em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura, e que [...] ao tomar a cultura [...] como objeto de apropriação do educando, esse conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscreve o senso comum e a escola tradicional. (p.23)

Dessa forma podemos dizer que as famílias participantes conseguiram, de certa forma, ampliar as concepções de educação e aprendizagem e conceber a importância das aprendizagens na creche para o processo de apropriação da cultura, como a fala, a convivência em grupo, a autonomia, as brincadeiras,... Uma mãe participante destaca a autonomia como uma aprendizagem conquistada pela criança a partir da frequência à instituição:

Aprende também a vestir sapato, roupa sozinho, vai no banheiro sozinho, toma banho.
(M2, 199-200)

A fala da participante M2 em que apresenta o desenvolvimento da autonomia como uma das aprendizagens da criança na instituição vem ao encontro das respostas à questão 24 da maioria das famílias que responderam ao questionário (gráfico 12). Para 65,62% das famílias, a autonomia das crianças é *muito/ muitíssimo* garantida durante algumas atividades da rotina da creche.

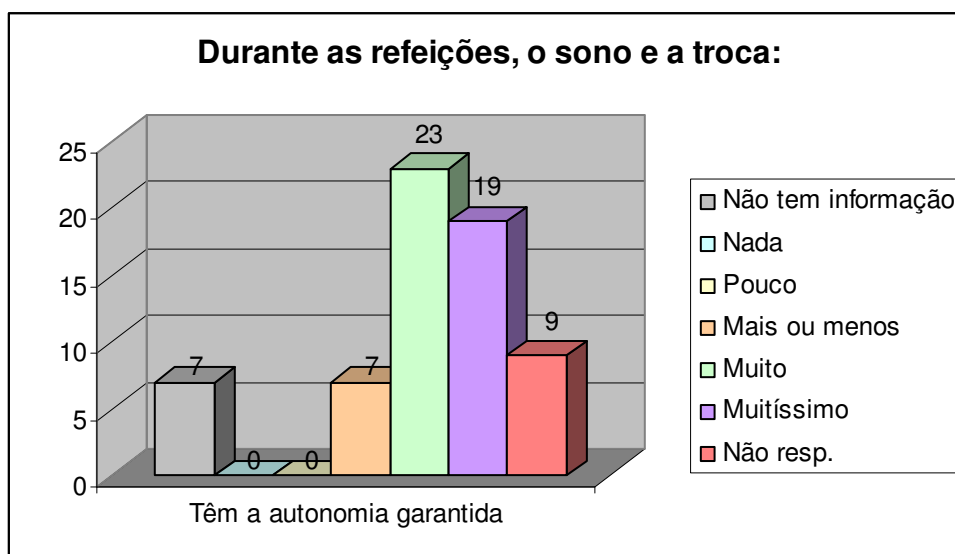


Gráfico 12. Valoração da garantia da autonomia das crianças dentro da instituição.

Outra questão que nos leva a pensar sobre a importância atribuída aos aprendizados dentro da creche pelas famílias refere-se aos motivos pelos quais as famílias resolveram colocar as crianças na creche (questão 13). Para 20,31% das famílias, o segundo motivo pelo qual resolveram colocar a criança na creche foi para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (gráfico 13). Percebemos que apesar da maioria das famílias participantes da pesquisa ter como o primeiro motivo para a escolha de colocar a criança na creche a necessidade de trabalho dos principais responsáveis, a preocupação com o desenvolvimento e as aprendizagens da criança está presente.

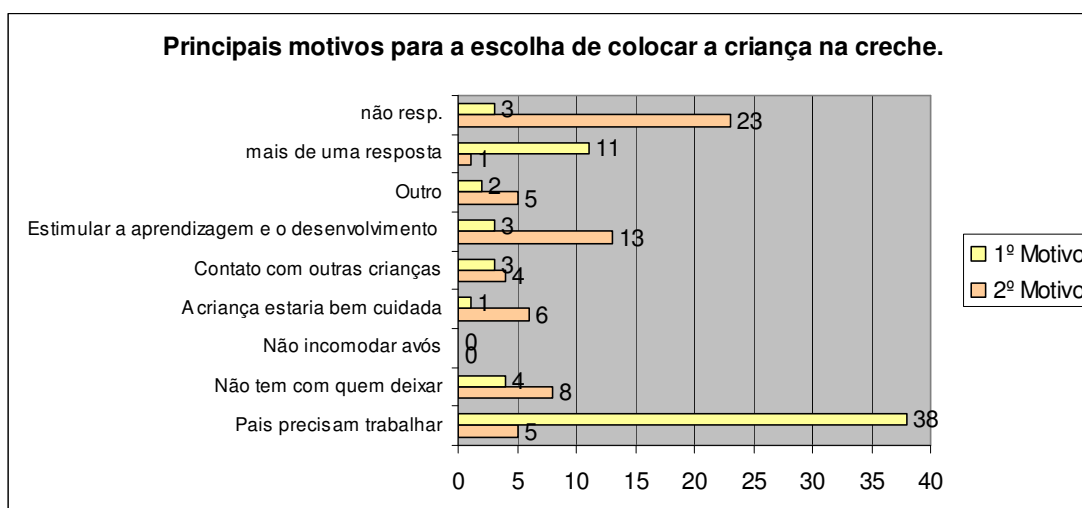


Gráfico 13. Distribuição das respostas dos participantes quanto aos motivos para a matrícula da criança na creche.

Embora apenas 6,25% das famílias tenham respondido no questionário que o segundo motivo para a escolha de colocarem a criança na creche foi para que a criança tivesse contato com parceiros da mesma idade, essa justificativa aparece em várias falas ao longo do colóquio.

M4) *O meu tem dois aninhos, ele era assim, não podia relar, não podia pegar ele, agora vixi, ele melhorou depois que veio pra creche.*

AO) *É a convivência com outras crianças, criança tem que conviver com criança.*

A1) *Exatamente!*

M2) *Se conviver só no meio de adulto..... eles sabem mais ou menos o que é, aprende né que não pode fazer isso, não pode bater, não pode beliscar, não pode morder,...*
(171-178)

M4) *É, o meu também não falava, né, porque eu achava que ele tinha a lingüinha dele presa, ai eu fui lá, levei o outro na fonoaudióloga e perguntei se ele tinha problema, ela*

falo: “Não, a convivência dele tem que ser com criança”. Que tinha que por ele em uma creche. Agora ele fala até demais, tem que mandar ele ficar quieto! (204-208)

AO) *A verdade é essa, criança tem que conviver com criança, né?*

A1) *É!*

A2) *Senão fica em casa, é só televisão, não sai de dentro de casa, fica uma criança sem saber o que faz da vida, né? (465-468)*

Algumas famílias atribuem aprendizagens e desenvolvimentos conquistados na creche pelas crianças, sobretudo aprendizagens relacionadas à socialização e à fala, à convivência com outras crianças. Mais uma vez a concepção das famílias participantes tem confirmação na literatura. Na introdução dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Campos afirma que “no que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2006: p. 14).

4.2.3. Cuidado

Ao longo do colóquio e em algumas questões do questionário foram apontados pelas famílias parâmetros do cuidado com as crianças. Os principais parâmetros que foram apontados são alimentação, segurança, higiene, saúde e respeito à individualidade e emoções das crianças.

O tema cuidado mobiliza bastante as famílias e ainda gera conflitos e confusões de papéis na relação creche- família. A partir das concepções de cuidado apontadas pelas famílias, sobretudo no colóquio, foi possível pensar em como se dá o compartilhamento da educação entre as famílias e as creches.

Segundo participantes do colóquio, a creche em que são usuários é considerada pelos moradores do bairro uma das melhores creches por conta do “cuidado” oferecido às crianças. Ao longo de todo o colóquio apontam vários aspectos relacionados ao cuidado, de forma que arriscamos dizer que “o” cuidado com as crianças da creche em questão é considerado um cuidado de qualidade porque engloba todos os aspectos que foram apontados pelos participantes.

A1) *É! A única coisa é que a gente sempre escuta falar que aqui e do (nome de outra creche próxima) são as melhores. Justamente pelo cuidado das crianças, então a preferência é de colocar aqui ou no (nome de outra creche próxima)... (311-3154)*

Quando os participantes falam dos profissionais fazem muitos elogios. As famílias participantes mostraram-se muito satisfeitas com o atendimento prestado pelas profissionais, tanto na relação da própria família com os profissionais quanto na relação dos profissionais com as crianças.

M4) *A melhor creche que tem é aqui. Pelo o que fico sabendo, que eu escuto é aqui. (todos concordam fazendo movimentos com a cabeça).*

Pesq.) *O que você escutou?*

M4) *Todo mundo, não sei, deve ser por causa do atendimento, do jeito que as pessoas são.*

F) *São educados, né?*

Pesq.) *As professoras?*

AO) *É. As professoras, a responsável, a (nome da coordenadora), é... são muito atenciosas.*

M2) *Tem uns que é mais... a gente vai conversar e nem ligam, mas aqui é bem educado. (152-162)*

A avaliação positiva da relação dos profissionais com as famílias é baseada na forma como as profissionais atendem as famílias nos momentos de entrada e saída das crianças ou quando estas procuram a instituição para esclarecimentos, críticas,...

É, na verdade, o que eu ia falar da creche é isso, quanto à coordenação, as coordenadoras eu não tenho queixa nenhuma, porque a minha neta é bem cuidada, isso coloquei na pesquisa [fazendo referência ao questionário]. (A1: 231-233)

A avaliação das profissionais na relação com as crianças é feita, principalmente, com base nos aprendizados das crianças a partir do ingresso e frequência na instituição e com os cuidados que, segundo os participantes, são oferecidos às crianças na instituição.

Um participante, logo no início do colóquio, ao dizer o que pensa sobre uma creche de qualidade aponta a higiene e a alimentação como parâmetros importantes de qualidade em uma creche.

AO) *É... é exatamente isso aí né... qualidade, qualidade é qualidade de higiene, qualidade de alimentação e qualidade de instrução, né? (39-40)*

O participante fala que é preciso ter “qualidade de higiene, qualidade de alimentação”. Essa afirmação não traz, a princípio, elementos para compreensão das especificidades de cada um desses aspectos da qualidade. Parte dessa não

especificação pode ser explicada pelo não conhecimento do cotidiano, daquilo que acontece ao longo do dia na instituição. O participante AO vai dizer mais adiante no colóquio que sabe que seu neto é alimentado na creche, mas que não sabe como, não sabe o que seu neto come enquanto está na creche.

Essa questão levantada por AO chama a atenção e leva a refletir que o cuidado com a alimentação da criança na creche vai além do cuidado com a criança, toca também no cuidado e comunicação com as famílias. Os participantes apontam que acreditam ser importante saber como as crianças são alimentadas na creche: o que comem, quanto comem e como comem.

AO) *Oh! Uma outra coisa, eu não sei, eu não sei o que elas acham, por exemplo, as crianças são alimentadas aqui e eu não sei como elas são alimentadas, o que elas ingerem, não sei! Quer dizer, eu sei o que eu dou... em casa eu sei o que eu dou pra ele, agora aqui eu não sei. Eu acho que deveria ter um contato maior, pra pessoa falar no, no café da manhã é isso, na janta é isso. (Enquanto AO fala, M2 concorda com a cabeça)*

Pesq.) *Isso não é falado pra vocês?*

M2/ M3/ M5) *Não!*

M1) *Eles colocavam um mural escrito o que é a alimentação do dia para a criança.*

M2) *Que a gente não sabe!*

A1) *Eu perguntei no início da creche da (nome da criança). Eu sei que de manhã eles dão uma fruta, depois eles dão o almoço, é uma canja, uma sopa, depois do almoço é uma outra fruta, depois tem o jantar de novo que é uma canja, uma sopa. E suco.*

M2) *É! Tem coisa que eu já vi comendo.*

A1) *Eu perguntei pra eles o que é que eles davam, tanto que a (nome da criança) chega em casa ela não quer comer, porque eu sei que ela come aqui, ela come bem.*

M2) *Eles comem muito bem.*

A1) *Mamar ela não mama, ela não costuma mamar aqui, mas sei que comer ela se alimenta bem.*

AO) *Eu não estou dizendo que não come, mas o quê ela come.*

A1) *É, então... é canja...isso eu perguntei...*

AO) *Eu sei, eu sei porque você está falando, eu não sabia.*

A1) *É...não... eu perguntei. Que eu tinha essa curiosidade, eu preciso saber o que minha filha está comendo. (79-105)*

Essa preocupação das famílias com a alimentação das crianças na creche também aparece na resposta à questão 19 do questionário (gráfico 14). Quando são questionados sobre o quanto é importante que a creche ofereça alimentação às crianças, 75% afirmam que é muito/ muitíssimo importante (18,75% para *muito* e 60,93% para *muitíssimo*).

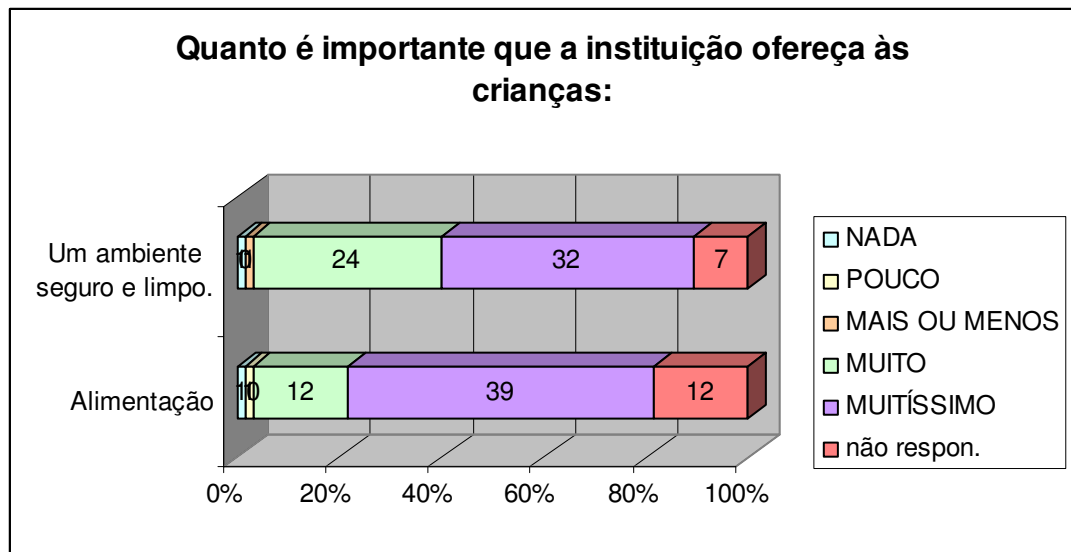


Gráfico 14. Respostas dos participantes quanto à importância da segurança, limpeza e alimentação.

Maranhão (2007) fala que em nossa cultura, a alimentação é um momento muito importante no interior das famílias. Fala da afetividade na relação de alimentação entre mãe e lactente e ressalta a importância da atenção dada tanto à família quanto a criança no momento de desmame, que coincide com o ingresso na creche. “No processo de desmame, geralmente associado com a entrada do lactente na creche, a mãe pode se sentir ‘perdida’, à medida que começa a perceber que o filho pode sobreviver sem ela” (p. 261).

É preciso lembrar que a alimentação dentro da instituição além de cumprir com a função de saciar a necessidade fisiológica das crianças no dia-a-dia também tem a função educativa de aumentar o “repertório alimentar” (MARANHÃO, 2007) das crianças. A instituição é um espaço que propicia o oferecimento de alimentos diversificados e também um espaço da criança experimentar alimentos que, mesmo sendo oferecidos em casa, não são aceitos. No ambiente coletivo, na relação afetiva com colegas, muitas vezes tais alimentos são aceitos.

A higiene e a segurança são aspectos do cuidado que as famílias também trouxeram como sendo importantes para que uma creche tenha qualidade. Ainda na questão 19 do questionário (gráfico 14) vemos que 87,50% das famílias participantes acreditam ser muito/ muitíssimo importante que a creche ofereça um ambiente limpo e seguro para as crianças (37,50% para *muito* e 50% para *muitíssimo*).

Uma mãe participante do colóquio usa a palavra higiene para falar do asseio que a instituição tem para com a criança.

M1) *Da minha parte, eu acho que a higiene deles aqui é muito boa. Porque meu filho nunca foi sujo daqui pra casa, assim, né... sempre que ele está sujo eles dão banho, as vezes na hora que está saindo eles se sujam, elas já vão, pegam, trocam... quanto à higiene, à alimentação, essas coisas assim... é muito boa. (M2 faz movimentos com a cabeça durante a fala indicando concordância) (129-134)*

A participante avalia a higiene da creche como “muito boa” porque o filho nunca foi embora da creche sujo.

A segurança é um aspecto do cuidado que foi bastante enfatizado pelas famílias durante o colóquio. As principais preocupações das famílias em relação ao cuidado com a segurança das crianças na creche é a prevenção de acidentes e de conflitos entre as crianças.

M5) *A minha filha quase arrancou um pedaço do dedo, assim, no portão, no pé. Quando ela tinha seis meses ela caiu de uma cadeira de papinha, aqui assim, o, quebrou um pedaço por dentro do nariz, chegou a arrancar um pedaço do nariz por dentro. Sabe assim, eu cheguei e perguntei para as funcionárias o que aconteceu com ela, né, e elas me falaram assim que era de tanto limpar o nariz dela. Ai teve uma hora que eu cheguei e falei assim, então vocês devem estar limpando o nariz dela com Bombril, porque é impossível o nariz da menina estar machucado desse jeito. Ai quando da febre a noite, eu peguei e levei no (nome do hospital mais próximo), no hospital, ai eu cheguei lá e falei pro médico, “ a funcionária da creche falou que é de limpar o nariz, ele falou, imagina, essa criança aqui, ela caiu de uma altura muito alta. Então chegou faltando um pedaço do nariz, outro dia um dedo cortado no portão... Mas não é uma coisa assim que a gente não deve chegar, porque a gente tem que ver que são muitas criança pra elas olharem, são três só. As vez são duas, na sala da minha filha, é a mesma da neta dela, é duas! (771-786)*

A partir dessa e de outras falas no colóquio podemos perceber o conflito que as famílias vivem na relação com a instituição, ao mesmo tempo em que percebem que nem tudo vai bem e querem questionar, criticar, sentem que já recebem o bastante e procuram um consolo, uma forma de se conformarem. Embora se sintam chateadas com alguns eventos, tenham clareza do que é bom para suas crianças e queiram exigir o melhor, não o fazem com muita veemência porque a necessidade primeira da família e da criança de uma vaga na creche já foi contemplada. Ainda que tenham revelado algumas insatisfações e criticado algumas posturas e aspectos da instituição, a postura da maioria das famílias participantes, sobretudo do colóquio, é de agradecimento e satisfação com o que já conseguiram.

A participante M5 deixa claro em sua fala que além da desconfiança de que as funcionárias não cuidaram suficientemente de sua filha, desconfia de que informações importantes foram omitidas. Quando a participante traz a fala do médico,

pede ajuda para validar suas desconfianças e divide o peso da autoria da crítica com o profissional de saúde, dessa forma consegue fazer a crítica e alivia sua relação com a instituição.

M5) *14 crianças pra duas funcionárias, é muita criança. Elas não dão conta, uma está aqui, outra está ali. Eu entendo...*

A1) *Que nem em casa, né? Que em casa tem que ficar correndo atrás de tudo.*

AO) *Um só já dá um trabalho danado!*

M5) *Agora tem gente que fala, não vou pôr meu filho na creche porque elas são obrigadas, a obrigação é nossa, a gente põe porque a gente precisa. Graças a Deus que tem essa creche! (789-796)*

A2) *O (nome da criança) caiu de lá, bateu na mesinha, cortou um pouquinho aqui, mas é coisa do dia a dia também.*

A1) *É, eu falo, essas coisas até com a gente tinha acontecido.*

?) *Até em casa acontece.*

?) *Acontece, né, mas não que a gente gosta disso.*

A1) *Ah não! Uma vez ou outra acontece.*

?) *Ah não!*

?) *Uma vez ou outra!*

?) *É, é normal!*

?) *Mas todos os dias... (1159-1168)*

As famílias vão colocando suas insatisfações e críticas em relação aos cuidados com a segurança das crianças ao mesmo tempo em que vão procurando justificativas e consolos para os eventos. Justificam a ocorrência de acidentes com a grande quantidade de crianças por turma, com a ocorrência de acidentes no âmbito doméstico também e com a frequência que costumeiramente as crianças se machucam sozinhas.

Vale ressaltar que a razão adulto/criança da creche foco da pesquisa respeita a deliberação do Conselho Municipal de Educação do município em questão e também a sugestão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006). Notamos, no entanto, que para as famílias usuárias a razão adulto/criança imposta ou sugerida por documentos e publicações oficiais não são suficientes para garantir um atendimento de qualidade.

Utilizando o discurso de terceiros, as famílias apresentam críticas comuns à instituição e fazem a defesa desta explicitando a necessidade que a família tem da creche, falam inclusive que a vaga na creche para sua criança é uma “Graça de Deus” que precisa ser agradecida.

M5) *E é igual muitas mães, muitas mães que eu conheço aqui do bairro, ai acha assim que a creche é obrigada a, as funcionárias aqui são obrigadas a cuidarem das crianças, elas não são obrigadas a cuidar! Porque muitos chegam “ai, não sei que tem, toma um tombo ali”. A minha filha é assim...*

M2) *Elas são obrigadas a olhar, elas falam... (766-770)*

M5) *Agora tem gente que fala, não vou pôr meu filho na creche porque elas são obrigadas, a obrigação é nossa, a gente põe porque a gente precisa. Graças a Deus que tem essa creche!*

A1) *É! Eu agradeço a Deus todo dia! (794-797)*

Outro aspecto do cuidado que também se relaciona com a segurança são os conflitos entre as crianças. Nos dois primeiros anos de vida do bebê, o conflito que mais chama a atenção das famílias são as mordidas. Os eventos de mordida acontecem nesse período porque “a boca é um dos meios mais importantes para o bebê entrar em contato com o mundo” (Mello e Vitória, 2009), as mãos, os pés, objetos diversos são levados à boca pelos bebês nessa fase. Da mesma forma, as crianças pequenas utilizam a boca para se relacionar com as outras crianças, porém, quando começam a surgir os primeiros dentes as mordidas acontecem, causando dor e marcas na criança mordida.

Como a maioria dos participantes do colóquio é de famílias responsáveis por crianças menores de três anos, o tema “mordidas” esteve bastante presente em nossa conversa.

As famílias relataram diversos eventos de conflito em que suas crianças foram mordidas por colegas. Muitas foram as justificativas apresentadas pelas famílias para a explicação de tais eventos (apêndice L), mas todas mostraram-se bastante chateadas e inconformadas com estes.

Nessas situações, as famílias mostraram-se mais aptas para fazer críticas e reclamações para a instituição. Alguns participantes relataram inclusive situações em que procuraram a coordenadora ou as educadoras para reclamar sobre os eventos de mordidas. Segundo as famílias participantes do colóquio todas as vezes em que procuraram as profissionais da creche para fazer tais reclamações foram muito bem recebidas e obtiveram explicações e esclarecimentos sobre o porquê desses eventos.

Observando a quantidade de vezes em que o tema “mordidas” emerge no colóquio (linhas: 67/ 70/ 71/ 75/ 907/ 918/ 922/ 928/ 955/ 960/967/ 985/ 998/ 1034/ 1012/ 1032/ 1082/ 1091/ 1094) e a diversidade de concepções sobre estes eventos que são apresentadas pelas famílias percebemos que, ainda que as profissionais da creche tenham despendido atenção e esforços para resolver a preocupação das

famílias em relação aos eventos de conflitos e mordidas entre as crianças, muitos questionamentos restaram.

No questionário também foram apresentadas às famílias questões relacionadas aos momentos de refeições, sono e trocas de fraldas das crianças. Perguntamos na questão 24 o quanto a higiene, o cuidado e o respeito às necessidades e individualidades das crianças são respeitadas nesses momentos (quadro 7). Em relação à garantia de higiene, a concentração de respostas das famílias variou entre *mais ou menos* (28,12%), *muito* (43,74%), *muitíssimo* (10,93%) e *não tem informação* (15,62%). Note que a quantidade de respostas para *não tem informação* é superior à resposta *muitíssimo*. Essa resposta nos aponta o quanto parte das famílias não se sente participante da instituição e o quão pouco sabem sobre a vida de suas crianças nesse espaço.

Em relação ao cuidado em geral, as famílias concentraram suas respostas em *muito* (43,75%), *muitíssimo* (31,25%), *mais ou menos* (12,51%) e *não tem informação* (6,25). Nesse caso, as respostas para *muito* e *muitíssimo* destacaram-se bastante das demais.

Também em relação à garantia de respeito às necessidades e individualidades das crianças as respostas foram concentradas entre *muito* (48,43), *muitíssimo* (23,43%), *mais ou menos* (9,37%) e *não tem informação* (7,81%), sendo as respostas para *muito* e *muitíssimo* superiores às outras duas.

DURANTE AS REFEIÇÕES, O SONO E AS TROCAS AS CRIANÇAS:	Não tem informação		Nada		Pouco		Mais ou menos		Muito		Muitíssimo		Não respondeu	
	Real	%	Real	%	Real	%	Real	%	Real	%	Real	%	Real	%
Têm a higiene garantida.	10	15,62	0	0	0	0	18	28,12	28	43,75	7	10,93	2	3,12
São bem cuidadas.	4	6,25	0	0	0	0	8	12,51	28	43,75	20	31,25	5	7,81
São respeitadas em suas necessidades e tempo.	5	7,81	0	0	1	1,56	6	9,37	31	48,43	15	23,43	7	10,93

Quadro 7- Respostas dos participantes à questão 24 do questionário.

A fala de uma participante do colóquio reforça a idéia de que a individualidade das crianças é garantida na creche.

A2) *O meu neto é muito dorminhoco, então geralmente eu trago ele dormindo, aí eu moro subindo depois da avenida aqui. Ai quando passa na avenida, bate aquele vento, ai eu ponho um pano em cima dele. Quando eu não ponho o pano, ele fala: “cadê o pano?”. Ai trago ele dormindo, muitas vezes elas pegam o colchãzinho e ele continua dormindo ali, entendeu! (492-496)*

Por meio do relato, percebemos a satisfação da avó em ver a necessidade e individualidade de seu neto respeitadas. Para Maranhão (2007)

cuidar da criança é compreendê-la em sua singularidade como ser que está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la e ensiná-la a identificar e atender suas necessidades em cada fase e situação, possibilitando que constitua sua identidade, adquira gradativa autonomia e se socialize. (p. 259)

Na questão 22 do questionário, perguntamos o quanto que alguns aspectos da instituição agradaram às famílias no momento do ingresso da criança à creche, dentre estes, aspectos relacionados ao cuidado das emoções das crianças e das famílias (gráfico 15). A maioria das famílias participantes afirmou ter agradado muito/muitíssimo o acolhimento das educadoras às crianças (85,93%), o acolhimento da direção às crianças (81,25%), o período de adaptação (79,68%) e a tranquilidade das famílias ao deixarem a criança na creche (79,68%).

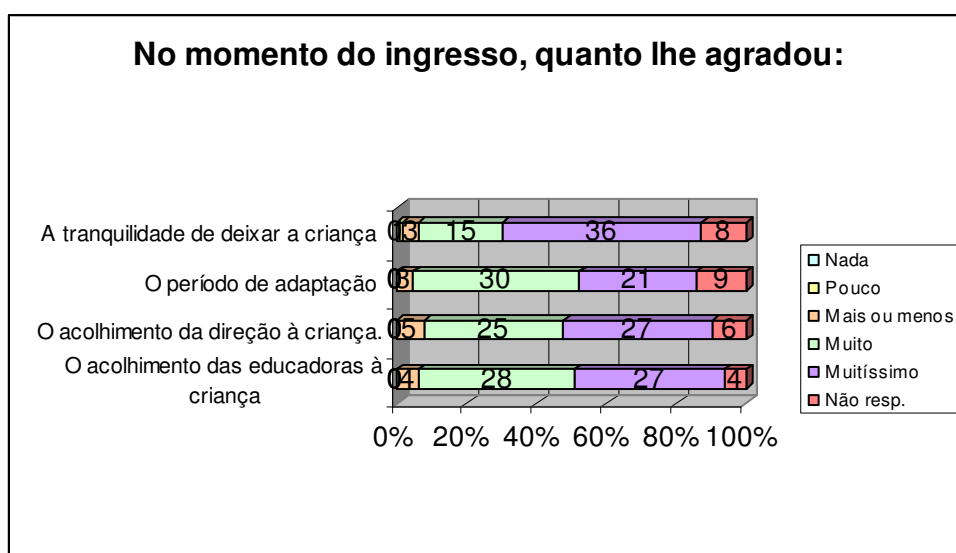


Gráfico 15. Respostas dos participantes à questão 22 do questionário.

Em resposta à questão aberta do questionário, as famílias participantes elogiaram a instituição no aspecto do cuidado com as crianças.

— *Não, de um modo geral, estou satisfeita com a creche do meu filho e de como ele é tratado. (mãe; 24 meses)*

— *Nenhuma proposta, pois acho que como está, está muito bom, acho que a creche atende a todas as propostas, horários, atendimentos oferecidos para as crianças. O carinho, a atenção que dão para as crianças e o cuidado com cada uma é excelente. Fico muito feliz de ter colocado minha neta nesta creche. (avó; 24 meses)*

Uma mãe declarou sua insatisfação com atitudes de uma profissional em relação às crianças e com as famílias.

— *Não tenho o que reclamar pois meus filhos estão muito bem tratados. Tenho a reclamar somente de uma das coordenadoras, a maneira dela tratar as crianças e os pais. Pois problemas todo mundo tem, só não deve ser dividido entre as crianças e os pais. Problemas de casa não se leva ao trabalho e nem problemas do trabalho não se leva para casa. Eu espero que o ano que vem ela não esteja entre as crianças. (mãe; 60 meses)*

Apenas uma participante utilizou o espaço da questão aberta para fazer críticas sobre os repetidos eventos de mordidas entre as crianças.

Eu gostaria que as horas fosse mais tempo, mais longo para as crianças ficasse na creche, que teria uma pessoa para tomar conta e dar a educação aqui na creche pelo menos nos momentos que está na creche porque meu filho vai toda vez mordido embora. (mãe; 36 meses)

4.3. RELAÇÃO FAMÍLIA/CRECHE

Sabemos que a participação das famílias na vida escolar das crianças é um direito assegurado por lei. Tanto a LDB 9394/96 quanto o ECA (1990) trazem artigos que explicitam a obrigação das instituições em oferecer oportunidades de integração das famílias com a escola e de conhecerem os processos pedagógicos pelos quais seus filhos passam.

É sabido também que, embora o direito de acesso e participação das famílias nas instituições de educação infantil seja assegurado por leis, essa relação entre as instituições e as famílias das crianças usuárias é uma relação complexa e delicada.

A relação da família com a instituição de educação infantil deve ser compreendida a partir de sua história. Antes da intensificação da saída da mulher para o mercado de trabalho (décadas anteriores a 1970), a família era idealizada como espaço privilegiado de cuidado e educação de crianças pequenas. Essa idéia fez das instituições de educação infantil, sobretudo as creches, um espaço de cuidado dos filhos das mães que não podiam ficar o dia todo com seus filhos, contribuindo assim para a construção de uma relação de favor entre as famílias das crianças usuárias e as instituições.

Segundo Oliveira,

historicamente, também entre nós a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento realizado em creches e pré-escolas tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas. Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando de um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação. (OLIVEIRA, 1994, p. 17)

Dessa forma, as creches nasceram com um modelo substitutivo materno, onde a formação profissional das educadoras não era considerada relevante, acreditava-se que para o cuidado das crianças pequenas, sobretudo as de camadas populares, não era necessário mais do que uma mulher com ternura e cuidados similares aos de uma mãe (da imagem de mãe que habita o imaginário popular). Esse modelo de creche gerou uma grande confusão de papéis, que ao longo do tempo, intensificou a insegurança das famílias e a conflituosa relação entre as instituições e as famílias.

Ao procurar uma instituição de educação infantil para seus filhos, as famílias vivenciam muitas emoções e elaboram idéias, muitas vezes contraditórias, a respeito dessa instituição. Experimentam momentos de incerteza diante de críticas de familiares, amigos e profissionais da saúde pela decisão de deixar o cuidado do filho com pessoas desconhecidas, ao mesmo tempo precisam lidar com sentimentos de perda, de culpa e, até mesmo, de ciúme diante da relação afetiva do filho com a educadora (CHAGURI, 1999).

Diante deste quadro histórico e cultural, nos deparamos com relatos das famílias usuárias que apresentam a realidade da relação família-creche e apontam novas formas de relação que gostariam de vivenciar. Dividimos, portanto, esses relatos em dois subitens: *A relação que se tem* e *A relação que se quer*.

4.3.1. A relação que se tem

A partir das visitas realizadas à instituição, da análise de registros, das respostas das famílias ao questionário e em falas durante o colóquio é possível compreender um pouco como se dão as relações entre as famílias e a instituição foco da pesquisa.

Um aspecto da relação família/ creche que foi apontado pelos participantes do colóquio é a comunicação. Comunicação de acontecimentos normais da rotina, de eventualidades do dia a dia, de reuniões e eventos diversos promovidos pela instituição, da comunicação para resolução de questões estruturais da instituição.

As famílias apontaram questões relacionadas aos horários de entrada e saída das crianças que nos faz pensar na necessidade de diálogo para a resolução de questões estruturais da instituição.

Pesq.) *E em relação aos horários de entrada, de saída, de almoço, de dormir... vocês acham que está bem assim? (M2/ M3/ M4 afirmam com movimentos da cabeça). Vocês acham que seria importante ter uma flexibilidade maior?*

A1) *Eu acho...*

AO) *Eu acho que principalmente a entrada, a entrada devia ser pelo menos até as 8 hora porque você pega esse horário de verão, a criança tem que acordar muito cedo, as vez está frio,... então... das 7 as 8.*

A2) *Das 7 as 8!*

AO) *É um horário bom!*

A2) *Pra quem vai trabalha traz mais cedo.*

M2) *É um horário muito curto, né?*

Pesq.) *O horário é das 7 as 7 e meia?*

M2) *É!*

AO) *Das 7 as 7 e meia!*

M2) *Então as vezes a gente chega as 7 e meia em ponto, então não tem mais mãe nenhuma aqui. É complicado, elas não, ela não gosta. (520-535)*

As famílias participantes levantaram duas questões em relação ao horário de entrada. A primeira foi a de que as mães que entram no trabalho as 7h00 não conseguem entregar a criança e chegar dentro do horário no trabalho, pois a creche é aberta exatamente às 7h00. A segunda questão foi de que o tempo de permanência de abertura do portão para a entrega das crianças é muito curto, das 7h00 às 7h30 com tolerância de 20 minutos. Além disso, segundo as famílias participantes, apesar de existir oficialmente essa tolerância, a equipe escolar não gosta que cheguem depois das 7h30. Já os responsáveis pelas crianças que não trabalham fora de casa ou que entram no trabalho as 8h00 gostariam de poder deixar a criança dormir um pouco mais e sugerem que o horário seja das 7h00 às 8h00.

Essa questão apontada pelas famílias nos faz pensar na importância do diálogo entre a instituição e as famílias. Estas trazem argumentos baseados nas necessidades das crianças (dormir um pouco mais em dias frios) e em suas necessidades enquanto trabalhadoras (chegar pontualmente ao trabalho) para justificar as sugestões de mudanças nos horários, justificativas justas e coerentes.

Para o horário de saída, as famílias participantes fazem uma ressalva importante em relação à adequação à necessidade das famílias.

AO) *Eu acho que a saída pra mim não implica, pra mim não implica em nada, mas eu acho que pra muita gente a saída devia ser até as 5.*

M2) *É!*

A1) *É isso que eu ia comentar! Para as pessoas que trabalham... eu saio às 5 e meia. (536-540)*

Se observarmos os gráficos e tabelas anteriormente apresentados sobre as profissões das mães e pais das crianças, veremos que 14% das mães e 6% dos pais trabalham no comércio (vendedoras/es) e 5% das mães e 6% dos pais trabalham na indústria (operárias/os), ou sejam, possivelmente cumprem um jornada de trabalho com base no horário comercial, das 8h00 às 18h00. Podemos perceber que o horário

de atendimento da instituição (principalmente o de saída) pode ser bastante inadequado para essas famílias.

Uma participante que termina sua jornada de trabalho as 17h30 sugere que o horário de saída seja estendido para atender os responsáveis pelas crianças que saem do trabalho após as 16h30.

A comunicação sobre a rotina das crianças também é questionada pelos participantes. Foram feitas críticas às falhas na comunicação e apontada a necessidade das famílias de conhecerem como é a vida das crianças dentro da instituição.

Como foi apresentado no eixo anterior, o participante AO critica a falta de informação sobre a alimentação das crianças dentro da instituição, questiona quais alimentos são oferecidos. A1 responde que conhece essa informação porque perguntou para a coordenação, mas todas as participantes afirmam que não recebem informações sobre a rotina da criança, sendo necessário perguntar sempre que desejam alguma informação.

A1) *Eu sei porque eu perguntei, né?*

M2) *É... tudo você tem que perguntar! (693-694)*

As famílias participantes fizeram críticas em relação à comunicação de situações de rotina ou sobre o desenvolvimento das crianças, enfatizam inclusive que a comunicação acontece apenas em situações atípicas e eventualidades, como doenças, acidentes e conflitos entre as crianças.

M2) *A não ser que eles caem, mordida, aí elas falam.*

A1) *Elas falam, falam tudo. Uma vez elas esqueceram de falar aí ligaram lá na casa da minha mãe pra falar, "aconteceu isso que eu esqueci de passar".*

A1) *Elas falam, avisam sim.*

Pesq.) *Quando tem alguma coisa diferente da rotina elas falam?*

M2) *Sim, elas falam.*

M1) *Se a criança dá uma febre, ou fica doente, de repente...*

M2) *Elas ligam na hora pra poder vir busca.*

A1) *Elas ligam na hora pra buscar. (117-125)*

O relato de M5 apresentado no eixo anterior sobre o possível acidente de sua filha na creche apresenta uma forte crítica à comunicação da creche com a família mesmo em situações de eventualidades. Em sua fala percebemos que além da desconfiança sobre o cuidado oferecido à sua filha, a participante desconfia de que algumas informações sobre acidentes são omitidas:

[...] Sabe assim, eu cheguei e perguntei para as funcionárias o que aconteceu com ela, né, e elas me falaram assim que era de tanto limpar o nariz dela. Ai teve uma hora que eu cheguei e falei assim, então vocês devem estar limpando o nariz dela com Bombril, porque é impossível o nariz da menina estar machucado desse jeito. [...]

Uma forma de comunicação com as famílias bastante utilizada pela instituição é a escrita. Ao lado de cada sala existe um mural de cortiça onde são afixados recados diversos para as famílias. Segundo os participantes do colóquio, a instituição utiliza um caderno de recados para a comunicação de eventos e utilizam, nas atividades de registro feitas pelas crianças, legendas para explicar às famílias o objetivo de tais atividades. Esse tipo de instrumento de comunicação não é questionado nem criticado pelas famílias, ao contrário, a partir das falas podemos perceber que para a comunicação de eventos e explicação de objetivos das atividades, essa forma adotada pela instituição seja suficiente.

M4) *Elas mandam escrito no caderno.*

A1) *Eles sempre colocam lá: “Amanhã, 7 e 15 haverá reunião...”, no caderninho.*

A2) *É sempre de manhã, geralmente 7 e 15 da manhã. (724-727)*

M5) *Só que assim, no final do ano, eu falei pra minha filha, eu levo as atividades dela pra casa. No final do ano eles dão, na metade do ano, né, quando vai entrar de férias e final do ano eles dão.*

Pesq.) *Elas entregam os trabalhos mas elas... explicam, falam “ó, a gente fez esse trabalho por causa disso...”, sei lá, esse da lixa...*

A1) *Todo papel já tá...*

M5) *Vem marcado.*

Pesq.) *Vem escrito?*

A1) *... diferença do liso e do áspero, sabe?*

M5) *É... vem marcado de caneta.*

A1) *...Do macio, do não sei o que,... então na própria folhinha já está escrito. Quer dizer, a gente pega e você já sabe o que é. Vem no envelopinho, tudo muito bem arrumadinho.*

M1) *Organizado por datas, né?*

A1) *É. (853-867)*

Segundo os participantes do colóquio, a relação entre as famílias e a instituição é bastante tranquila. Afirmam que são sempre muito bem recebidos e tratados pelos profissionais da instituição e relatam situações em que procuraram as educadoras ou a coordenadora para fazer críticas ou pedir explicações e que receberam bastante atenção. Apontam inclusive a postura de cortesia dos profissionais da instituição como um diferencial dessa instituição para outras que conheceram ou já ouviram falar.

M4) *A melhor creche que tem é aqui. Pelo o que fico sabendo, que eu escuto é aqui. (todos concordam fazendo movimentos com a cabeça).*

Pesq.) *O que você escutou?*

M4) *Todo mundo, não sei, deve ser por causa do atendimento, do jeito que as pessoas são.*

F) *São educados, né?*

Pesq.) *As professoras?*

AO) *É. As professoras, a responsável, a (nome da coordenadora), é...são muito atenciosas.*

M2) *Tem uns que é mais... a gente vai conversar e nem ligam, mas aqui é bem educado. (152-162)*

Pesq.) *E como que vocês são recebidos, como que elas recebem essa crítica, ou essa...*

A1) *Pra mim, sempre bem! Sempre educadas... muitas vezes a (nome da coordenadora) até me orienta, “ó, a criança nessa idade é assim, assim, assim,...”, “Tem a ver isso, isso e isso”, sabe? A própria (nome da coordenadora) até me orienta. O negócio da mordida mesmo... uma, duas, três... eu vim falar, né? (899-905)*

AO) *Não. Eu só fiquei chateado quando o menino começou a aparecer mordido, né? RISADAS.*

A1) *É, essa foi a única coisa, as mordidas, porque o resto...*

AO) *Mas eu já vim duas vezes, ela me recebeu, né? Conversando, explicando e ela falando uma coisa e eu debatendo, não pode, como que vai, uma hora machuca. É, machuca não, machucou! Mas graças a Deus, já faz bastante tempo, parou! (1151-1158)*

Em relação à participação das famílias na vida da creche, os participantes trazem um discurso de valorização da participação da família, porém é ainda uma afirmação do discurso da própria instituição. Falaram das reuniões de pais como uma das formas prioritárias de participação das famílias na creche, e destacaram ser importante a participação das famílias nas reuniões sob a justificativa de que aquelas que não participam não estão assumindo suas responsabilidades com as crianças.

M5) *A pessoa tem que ir lá, e eu acho assim, a gente batalha pra vida da gente e tem que ir na reunião participar dela. Porque a diretora, a professora não vai na sua casa pra falar, “ó, está acontecendo isso com seu filho”. Então, desde quando nasceu, desde quando meus filhos vieram pra creche, sempre participei de todas as reuniões, na escola, se tem que escutar deles eu vou escutar, se tem que reclamar eu vou reclamar também, agora, muitos não, muitos tem uma reunião... ou naquele dia da pesquisa, quantas mãe vieram? (810-817)*

M5) *É... as pessoas não querem assumir as responsabilidades. (828)*

Analisando as falas das famílias sobre a “reunião de pais” (principal forma de participação dessas na instituição), notamos que existe um hiato entre a realidade e o desejo das famílias. Alguns participantes apontaram que gostariam que as reuniões

acontecessem com maior frequência e que as pautas fossem sempre sobre o desenvolvimento das crianças na creche.

AO) *É, eu acho que reunião tem que ter, pelo menos uma vez por mês, quinze minutos, pra explicar, falar se está dando certo. (728-729)*

Por outro lado os participantes afirmam que as “reuniões de pais” acontecem com um intervalo bastante irregular e que as pautas são sempre sobre dicas de cuidado com a higiene das crianças em casa.

AO) *Isso eu ia falar pra você que durante esse ano não teve nenhuma reunião, pelo menos que eu tenha ficado sabendo.*

M1) *Teve.*

M4) *Teve.*

(M3/ M2/ A1 fazem sim com movimentos da cabeça)

AO) *Teve? De pais?*

M2) *Teve uma!*

A1) *Não, gente, já teve umas três! (716-723)*

M5) *Fala de higiene, de piolho, porque assim, tem mãe que eu não sei, acho que elas que devem saber, né? Tem mães que pegam a criança e traz do jeito que a criança dormiu, não dá banho na criança, trás de xixi, aí as outras crianças se incomodam com o cheiro daquela criança fedida, fica em uma situação difícil! Então elas fala pra sempre dar banho na hora de trazer, cabelo limpinho, sempre bem penteado...*

AO) *Unha cortada.*

M5) *Unha cortada... sem piolho, né? Que nem, outro dia meu filho foi carregado de piolho. A minha vai carregada, todo dia ia carregada!*

Pesq.) *Então, dicas de higiene são passadas nas reuniões?*

A1/ M1/ M2/ M3/ M4/ M5) *São. (740-750)*

Em conversa com uma profissional da instituição, foi possível perceber que a idéia da família irresponsável e negligente permeia as relações da instituição com as famílias e guia as ações da instituição para as famílias. Em uma das visitas realizadas à instituição, uma profissional aproximou-se, mostrou uma criança que havia chegado na instituição com a roupa, os braços e as pernas sujas e disse:

*É sempre assim, sempre suja e com fome, tem dia que toma duas mamadeiras. A mãe em compensação, cada dia está com uma **tatoo** nova. Dá vontade de esganar! Não elege prioridade, a filha não é prioridade! (trecho retirado do Caderno de Campo)*

Se por um lado a fala expressa uma preocupação genuína com a criança, por outro, essa preocupação opõe-se e justifica-se na reiteração de discursos estigmatizantes sobre as famílias.

No quadro abaixo, criado a partir dos registros da coordenação, podemos confirmar as observações dos participantes sobre a periodicidade e os temas das reuniões.

DATA	PRESIDIDA POR:	PAUTA	PRESENÇA	
			Número	Percentual
Fevereiro	Coordenadora	<ul style="list-style-type: none"> • Normas da Instituição; • Cuidados que as famílias devem ter com a saúde das crianças; • Piolho; • Devolução de roupas trocadas; • Lista de materiais. 	57	47,5%
Março	Coordenadora Educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Horários de entrada e saída; • Critérios para Lista de Espera; • Informações sobre passeio; • CONDECA: legalização de paternidade; • Cuidados e atenção com a saúde da criança. 	51	42,5%
Abril	Coordenadora Educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde: doenças devem-se tratar em casa; • Piolho; • Cortar as unhas; • Trazer a criança limpa; • Explicação das atividades para justificar a sujeira das roupas; • Ajudar a educadora incentivando a criança a comer com colher e escovar os dentes em casa; 	76	63,3%
Agosto	Coordenadora Educadoras	SEM REGISTRO	SEM REGISTRO	SEM REGISTRO
Outubro	Coordenadora	Apresentação às famílias da pesquisa de Qualidade na Educação.	SEM REGISTRO	SEM REGISTRO

Quadro 8: Ata das “Reuniões de Pais” realizadas na EMEB Zélia Gattai em 2008.

Em trechos do caderno de campo, escrito durante as visitas realizadas à instituição, encontramos falas das educadoras e da coordenadora sobre as famílias que nos fazem compreender o porquê das pautas das reuniões de pais acima apresentadas. A partir de fatos isolados de experiências com as famílias usuárias, a

equipe escolar generaliza a necessidade de que determinados conceitos e práticas sejam levados às famílias.

Ela volta muitas vezes do jeito que vai.

Tem mãe que não tem a capacidade de tirar a etiqueta para lavar [sobre a fita crepe com nome das crianças colocadas nas toalhas de banho pelas educadoras para identificação].

A gente pede as coisas [sabonete, toalha,...] mas tem mãe que não colabora!

A mãe deve ter testado a tinta no cabelo dela antes de pintar [sobre uma criança do maternal com uma mecha do cabelo pintada de vermelho].

Outro dia a mãe mandou a roupa da criança em uma bolsa com um preservativo usado em uma das bolsinhas.

A mãe é muito bruta com ela, por isso que ela bate e morde os amigos.

A mãe é uma garota de programa, já teve 5 filhos e não criou nenhum. Ela é criada por uma conhecida da mãe. Isso é questão de saúde pública, teve três filhos, tem que operar. Por isso que a creche não dá conta, tem lista de espera.

Ao falarem das pautas das reuniões as famílias participantes assumem um discurso institucional que afirma as práticas correntes, tanto na imagem da família pobre que não sabe cuidar direito de seus filhos quanto na manutenção da relação favor- gratidão entre a família e a creche.

M5) *Também assim, elas passam xampu de piolho, elas cuidam muito bem das criança, mas tem que cuidar em casa também, né?*

A1) *É!*

(M1/ M2/ M3/ M4 concordam fazendo movimentos com a cabeça)

M4) *É! Tem que cuidar em casa, não é só elas aqui! (751-755)*

Mesmo sabendo que as pautas das reuniões são, em sua maioria, sobre dicas de higiene e cuidado com a criança em casa, as famílias continuam a dizer que é importante participar das “reuniões de pais” para “entender o que está acontecendo com a criança”.

M1) *Se você não vem na reunião pra entender o que está acontecendo com a criança na creche você não consegue entender ele em casa, porque que ele está se comportando de tal maneira na sua casa, porque às vezes ele tem algum comportamento estranho e você não sabe por quê. Às vezes pode ser algo que aconteceu durante o dia, ou que está acontecendo na creche, ou alguma coisa assim. Mas a gente tem que sempre estar participando. (838-843)*

4.3.2. A relação que se quer

Na questão 20 do questionário, perguntamos a importância de algumas ações da instituição para com as famílias. Na resposta a esta questão, os participantes valorizaram a relação entre a família e a creche (gráfico 16). Para todas as afirmativas colocadas nessa questão a maioria das famílias conceituou como *muito* ou *muitíssimo* importante.

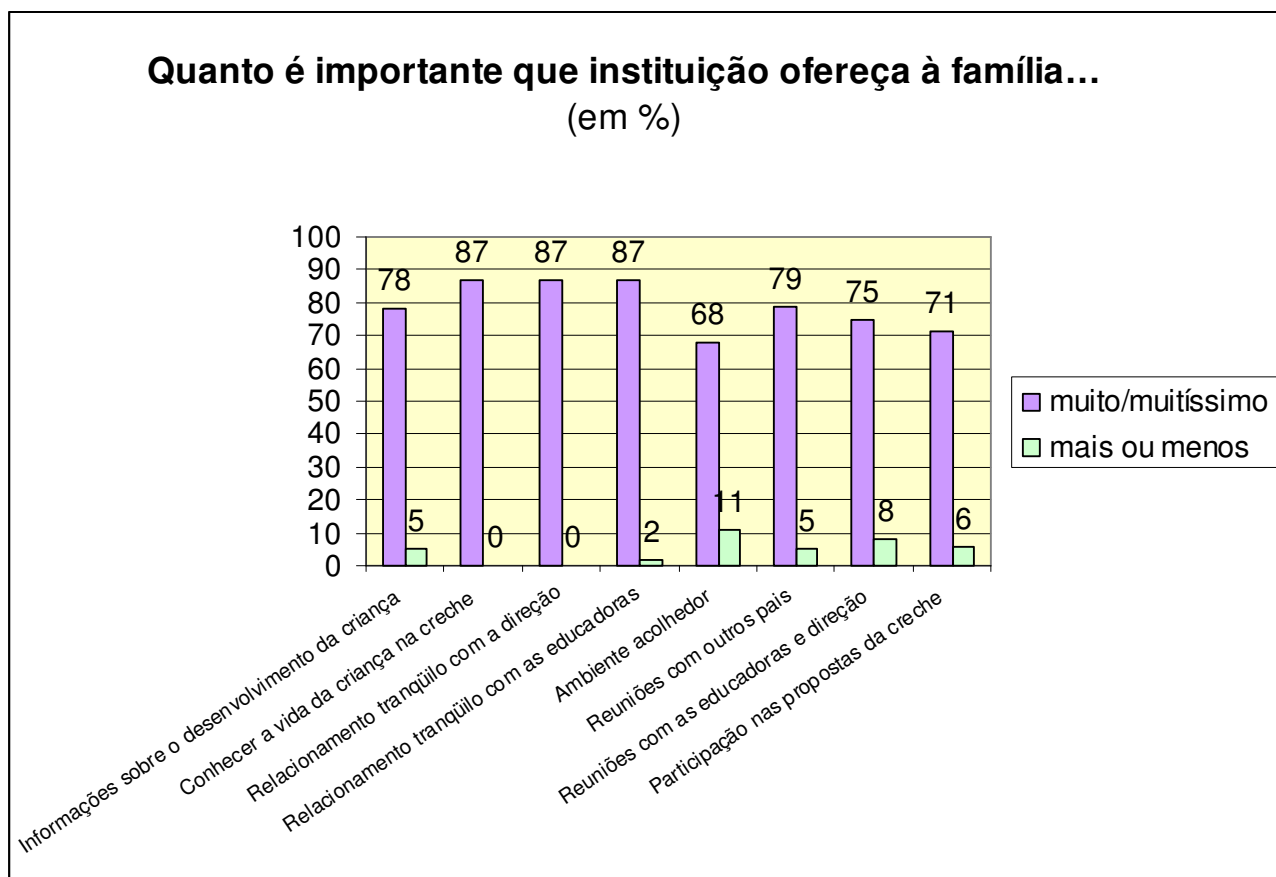


Gráfico 16. Respostas dos participantes à questão 20 do questionário.

Observando as concentrações de respostas muito/ muitíssimo observamos que as famílias atribuem maior importância em *conhecer a vida da criança na creche* do que em *participar nas propostas da creche*. A partir das informações deste gráfico e de algumas falas das famílias durante o colóquio, vemos uma indicação de como as famílias concebem a participação na instituição, como gostariam que acontecesse.

As famílias demonstraram desejo de conhecer mais sobre a vida da criança na creche. Não nos foi explicitada a gênese dessa “curiosidade”, mas a vontade de ter notícias sobre a criança é real, e fica confirmada também com as respostas à questão

aberta e ao colóquio. Vale ressaltar que a falta de conhecimento das famílias sobre detalhes da rotina, das relações e dos comportamentos das crianças dentro da creche geram inseguranças e angústias nas famílias responsáveis. Dessa forma, conhecer a vida da criança na creche seja talvez uma maneira de tranquilizar as famílias e oferecer segurança.

Podemos pensar que a história das instituições de Educação Infantil deixaram resquícios na relação das famílias com as crianças e com as próprias instituições. Talvez pensar em propostas de participação efetiva das famílias nas instituições de Educação Infantil, inspiradas em experiências de programas e projetos de instituições nacionais e internacionais, seja uma forma de diminuir a angústia das famílias e de fortalecer o estímulo ao desenvolvimento saudável e integral das crianças tendo como base uma educação compartilhada entre família e instituições de educação infantil, obedecendo ao que pede a LDB 9394/96.

Como nos aponta o gráfico 16, a maioria das famílias acha muito/ muitíssimo importante a comunicação com a instituição para conhecer como é a vida da criança dentro da creche, sobre seu desenvolvimento e suas conquistas.

Além disso, ao falarem da comunicação destas informações, os participantes fazem críticas e sugestões, demonstrando que gostariam de ter acesso a informações e notícias sobre o desenvolvimento das crianças dentro da rotina na creche.

Na questão 33, apresentamos alguns aspectos da creche e pedimos que as famílias apontassem aqueles que gostariam de modificar (gráfico 17).



Gráfico 17. Sugestões dos participantes para modificações na instituição.

Aspectos relacionados à estrutura de funcionamento da creche, que influenciam diretamente na organização da vida da família, foram apontados para modificações. A modificação de horários de entrada e saída recebeu 4% das respostas, a modificação do calendário de funcionamento 10%. A sugestão para aumentar os dias de funcionamento recebeu 12% e aumentar a tolerância dos horários, 7%. Portanto, aspectos que ajudam a dinâmica das famílias somaram 33% das respostas.

Ainda que as famílias participantes da pesquisa não tenham vivenciado formas diferenciadas de participação na vida da instituição, a maior concentração de respostas foi para que aumentassem as possibilidades de participação das famílias nas atividades e decisões da creche (13%). Na mesma questão, algumas formas de participação nas atividades da creche foram indicadas. Para 6% das famílias poderiam aumentar as possibilidades de encontros entre os pais, para 8% a

instituição poderia oferecer oficinas aos pais e para 9% poderiam aumentar as possibilidades de encontros entre pais e filhos na própria instituição.

Musatti (2006) aponta a importância de se reconhecer as famílias das crianças como usuários em primeira pessoa das creches. A autora diz que no espaço da instituição de educação infantil as famílias têm a oportunidade de trocas de experiências com os educadores e com outros pais e nessas trocas muitas vezes os pais são aconselhados e recebem sustento para a gestão de seu papel de educador.

Em pesquisa de Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000), o depoimento de uma mãe usuária de uma creche que proporciona encontros entre as famílias, confirma a posição de Musatti:

É um outro grupo de amizades que a gente faz lá, com outros pais... Amplia os relacionamentos. Eu tenho pensado nisso... nós vivemos momentos parecidos e é uma troca muito gostosa. (Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000)

Tanto ao longo do colóquio como em resposta à questão aberta do questionário as famílias apontaram outras formas possíveis de participação na vida da instituição.

Durante o colóquio, as famílias falaram muito bem sobre os presentes que as crianças ganharam na festa de Natal da creche, presentes conseguidos pela coordenação através de doações arrecadadas junto à sociedade civil de modo geral. A sugestão de uma mãe mostra o desejo de participar de forma prática da vida da creche, sugeriu que elas mesmas fizessem a doação, que cada família oferecesse um presente para a festa de Natal.

M5) *Isso aí, a gente mesmo podia fazer, né? A gente podia chegar, pegar o filho de uma pessoa, né? Seria legal, né?*

A2) *Verdade... cada um pega um... (1213-1215)*

A própria participação na pesquisa foi uma forma de atuação que as famílias demonstraram interesse. Ao final do colóquio dois participantes falaram da importância de poder oferecer a própria opinião para ajudar na melhoria da creche e disponibilizaram-se para possíveis novas pesquisas ou atividades a serem realizadas na instituição.

A1) *E não foi uma perda de tempo não, eu acho que o interesse era nosso, que a causa é nossa e as criança, tá? Então foi uma boa abrir pra gente dar sugestão, não é nem crítica, é mais sugestões do que pode estar sendo melhorado.*

AO) *Então... então...*

A1) *É uma oportunidade, né?*

AO) *É o que eu falei pra você, isso ai você pode tratar pessoalmente, porque não é criticando, cada um enxerga de um jeito e às vezes tem coisa que está em cima de você e você não vê, ai alguém tem que abrir seu olho. É uma boa!*

A1) *É verdade!*

Pesq.) *Então é isso! Obrigada pra cada um, de novo,...*

A1) *Obrigada você!*

Pesq.)... *ta, por esse espaço.*

AO) *Quando você, quando você precisar novamente, você torna a chama a gente, a gente está disposto!*

A1) *Se Deus quiser! (1261-1276)*

Propostas diversas sobre formas de participação na vida da instituição foram apresentadas pelas famílias em resposta à questão aberta.

— *Acho que deveríamos ter mais participação no dia-a-dia na creche. Poderíamos 1 vez na semana passar uma manhã com eles. (mãe; 36 meses)*

— *Mais reuniões sobre as informações das crianças. 2. Que as professoras falem como está a criança. (mãe; 36 meses)*

— *Deixar os pais entrarem na creche para os pais poder ver como funciona o tratamento com as crianças. Poder ver o que eles fazem, como é o dia-a-dia delas enquanto estão na creche. (mãe; 36 meses)*

A maior reivindicação das famílias é a abertura da creche para a entrada e participação das famílias. Foram feitas propostas de participação com o intuito de aproximar a relação com as crianças e com as educadoras, de conhecer como é o relacionamento das crianças com as educadoras e de conhecer como é a rotina das crianças na creche e como acontece o desenvolvimento destas.

CAPÍTULO 5.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que está aí”. (PARO, 2001, p.10)

A presente pesquisa se propôs a investigar quais as concepções de qualidade da educação infantil das famílias usuárias de uma instituição pública e quais parâmetros são indicados por estas para a construção de tais concepções. As famílias participantes da pesquisa apontaram alguns parâmetros de qualidade através dos quais pudemos inferir algumas concepções de qualidade em educação infantil que emergiram com os instrumentos utilizados na pesquisa.

Não temos a pretensão de generalizar as concepções apontadas pelas famílias participantes da pesquisa para todas as famílias usuárias de instituições de educação infantil de todo o Brasil. O estudo mostra, a partir de uma realidade, que as famílias usuárias detêm um conhecimento específico sobre as crianças e têm um olhar diferente sobre a instituição, de forma que podem contribuir de alguma maneira com a busca da qualidade nas instituições de educação infantil.

As famílias participantes, apesar de não especialistas em educação infantil, mostraram que não se contentam apenas com a guarda e alimentação de suas crianças. Olhando para as crianças percebem outras necessidades.

Os principais parâmetros de qualidade apontados pelas famílias foram o **espaço físico e a estrutura** da creche, as **aprendizagens** que são estimuladas e o **cuidado** despendido às crianças. Percebemos também um terceiro parâmetro que tange os três primeiros, a **relação família-creche**.

Sobre o espaço físico e a estrutura da creche, o que mais chamou a atenção das famílias foi o espaço externo, talvez porque seja o que dê maior visibilidade. As famílias apresentaram questões relacionadas ao tamanho, à segurança, à oferta de brinquedos e ao contato com a natureza. É interessante notar como as famílias participantes partem do olhar sobre as crianças para pensar sobre o espaço da instituição e fazer propostas e sugestões de melhoria.

Não podemos afirmar que as famílias defendem a importância de um espaço externo grande e adequado porque conhecem os estudos sobre a importância dos espaços no desenvolvimento infantil (Forneiro, 1998; Campos-Carvalho, Souza, 2008; Fernandes, Elali, 2008) em sua função de cuidado físico com a criança, de cuidado

emocional e psicológico, de estimulação à socialização e ao desenvolvimento de diversas habilidades motoras e cognitivas. Mas certamente conseguem pensar a creche como um espaço que deve ser agradável para as crianças. Ainda que o desenvolvimento de um projeto pedagógico não seja a principal preocupação das famílias, existe consenso sobre a importância de espaço para a criança poder brincar e movimentar, principalmente porque percebem que as crianças gostam, e para eles essa justificativa basta.

Forneiro (1998) aponta alguns elementos que condicionam a organização dos espaços nas instituições de educação infantil, dentre eles, as próprias crianças. A autora diz que a idade, as necessidades e as características do ambiente do qual procedem as crianças devem ser levados em consideração para a organização do espaço.

Considerando a idade das crianças é possível pensar no nível de autonomia que já possuem e propor organizações que ofereçam segurança e estimulem a atividade. Sendo as necessidades das crianças muito variadas, “desde as afetivas até as biológicas” (FORNEIRO, 1998; p. 252), é preciso organizar espaços que contemplem todas elas. Segundo Forneiro, observando a procedência das crianças, é possível vincular interesses habituais das crianças com atividades que possibilitam abrir novos horizontes. Nesse sentido, uma das coisas que a pesquisa traz de novo é a sensibilidade e a capacidade das famílias de pensar a qualidade da instituição de educação infantil a partir do olhar centrado na criança.

Para que uma creche seja de qualidade as famílias participantes apontaram também a necessidade de favorecer e estimular o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças. Durante o colóquio, as famílias apresentaram vários aspectos relacionados às aprendizagens das crianças na instituição de educação infantil e, formularam suas concepções de aprendizagem a partir da relação que têm com a instituição, das experiências pessoais com as crianças, das expectativas e mesmo dos aprendizados que notaram na criança após o início e frequência na instituição.

Ao longo do colóquio, algumas posições assumidas pelos participantes da pesquisa trouxeram idéias associadas a novas formas de pensar a sociedade, a família, a criança e a educação infantil formal. Por exemplo, a questão 13, sobre os motivos pelos quais as famílias decidiram colocar as crianças na creche, revela o quanto as famílias acreditam que a creche pode estimular o desenvolvimento das

crianças, sobretudo por conta da relação com as coetâneas, aspecto bastante valorizado pelas famílias ao longo do colóquio.

Segundo Haddad (2002),

O declínio das fontes de socialização das crianças no interior do espaço doméstico afeta diretamente as condições de desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere às funções tipicamente humanas de agir, comportar-se, pensar e sentir-se como um ser social e constituir-se como sujeito. (p. 92)

Dessa forma vemos que, em diálogo com a autora, as famílias apontam as instituições de educação infantil como um espaço de recuperação da socialização das crianças e de incentivo à convivência e troca entre pares.

Desde a década de 80, pesquisas na área do desenvolvimento infantil apontam para a importância das interações criança-criança no desenvolvimento, sendo o contexto de creche muito favorável para essa interação. No ambiente de creche, onde a proporção adulto/criança é bastante diferente do que no ambiente doméstico, os principais parceiros de interação das crianças pequenas são as outras crianças pequenas (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

Na relação com as outras crianças, a atribuição e vivência de papéis acontecem, a ação de uma criança sugere o papel que a outra irá representar. Com o desenvolvimento da linguagem essa coordenação de papéis acontece mais ordenadamente e com maior clareza. Segundo Oliveira e Rossetti-Ferreira, “na atmosfera de faz-de-conta característica de suas brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de rerepresentar e examinar situações com seus planos e arranjos, incluindo expectativas de papéis em uma certa cultura” (1993, p. 69).

Portanto, a relação criança-criança é muito rica para estimular o desenvolvimento das crianças tendo em vista que é uma relação recíproca, diferente da relação adulto-criança que é uma relação assimétrica, onde o adulto busca complementar as ações da criança uma vez que tem mais elementos disponíveis para a comunicação e interação.

O cuidado que a instituição despense às crianças também é uma grande preocupação das famílias. Haddad (2002) aponta a importância do equilíbrio entre as funções de cuidado e educação das instituições de educação infantil.

Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prezar o bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; possibilitar aos pais combinar atividade profissional com responsabilidade familiar; promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a

capacidade dos pais no seu papel parental são funções que devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino- aprendizagem e não relegadas a plano secundário. (p. 94)

No aspecto *cuidado* as famílias mostram-se mais aptas e encorajadas para fazer reclamações e questionamentos à instituição. Porém, a idéia de que o cuidado é obrigação da família e de que a creche presta um favor para estas, muitas vezes ainda prevalece, e a vontade de questionar acaba sufocada pelo conformismo e pelas desculpas aceitáveis. Para Haddad (2002)

a naturalização do cuidado infantil como uma atribuição exclusiva da família, ou mais precisamente feminina, parece ser ainda um elemento fortemente inibidor de uma concepção que essa tarefa possa ser compartilhada por outros atores ou em outras esferas da sociedade. (p. 92)

Ao analisarmos as falas e respostas das famílias participantes sobre aspectos relacionados ao cuidado das crianças na instituição, percebemos que este aspecto está intimamente ligado à relação família- creche.

Podemos destacar dois aspectos da relação família-creche para pensarmos a ligação desta com o cuidado das crianças na instituição: a comunicação e a abertura da creche para momentos em que a família possa ver e conhecer seu cotidiano.

Através da comunicação a creche consegue expor às famílias como acontece o cuidado da criança na instituição e eventos importantes acontecidos durante o dia, bem como a família pode contar como acontece o cuidado da criança em casa e situações importantes que acontecem ou que aconteceram neste ambiente. A partir da abertura da creche para momentos em que a família veja e conheça seu cotidiano, da criação de momentos, instrumentos e situações que permitam essa aproximação, também poderão acontecer trocas de informações e experiências que facilitem a concretização da idéia de educação/cuidado compartilhados entre família e creche, como preconiza a LDB 9394/96.

Percebemos que as famílias participantes da pesquisa realizam ao mesmo tempo um movimento de crítica e de conformação/aceitação em relação à instituição de educação infantil. Em alguns momentos e sobre diversos aspectos conseguem olhar criticamente e apontar questões que acreditam ser importantes para as crianças e que precisam melhorar, como a ampliação e adequação do espaço físico e a flexibilidade dos horários de entrada e saída. Em outros momentos, percebemos que

buscam justificativas para os acontecimentos e adotam discursos próprios da instituição, como as falas sobre o tema “piolho” nas “reuniões de pais”.

Fala de higiene, de piolho, porque assim, tem mãe que eu não sei, acho que elas que devem saber, né? Tem mães que pegam a criança e traz do jeito que a criança dormiu, não dá banho na criança, trás de xixi, aí as outras crianças se incomodam com o cheiro daquela criança fedida, fica em uma situação difícil! Então elas fala pra sempre dar banho na hora de trazer, cabelo limpinho, sempre bem penteado... (M5)

Existem alguns elementos que nos ajudam a refletir sobre esse movimento das famílias. Um elemento importante para a reflexão é a demanda de vagas em instituições de educação infantil que ainda é uma realidade em nosso país e no município onde a instituição foco da pesquisa está localizada. Considerando que ainda existe a demanda por vagas no município, que muitas famílias não conseguiram sequer uma vaga para sua criança, percebemos que em alguns momentos as famílias usuárias ainda estão em um movimento de agradecimento pela vaga conseguida, deixando a questão qualidade de lado, não apontando-a como uma questão pertinente para o momento presente.

Percebemos também que muitas das críticas não são feitas porque as famílias não encontram espaço para as críticas, e não porque não as percebem ou não se incomodam com estas. Por mais que as famílias declarem que a relação com a instituição é tranqüila e que são bem recebidas para conversas com as profissionais, notamos contradições em relatos e críticas maquiadas, como o relato sobre o possível acidente da criança com a “cadeira de papinha” e a crítica à inflexibilidade de horários.

É necessário refletir também que as concepções de qualidade em educação infantil elaboradas pelas famílias participantes ao longo da pesquisa são concepções de qualidade formuladas a partir da história de vida, da trajetória escolar, da relação com a creche, com as oportunidades de participação na vida social como um todo e mais especificamente na instituição em que são usuários.

A partir dessa constatação podemos cair no equívoco de pensar que as famílias não devem participar das discussões de avaliação das instituições de educação infantil porque não conseguiriam realizar uma avaliação adequada por reforçarem os discursos institucionais.

Porém, se analisarmos melhor perceberemos que as formas de participação permitidas e oferecidas às famílias são restritas às reuniões de pais (em que apenas

escutam dicas de higiene, cuidado ou são cobradas para levarem materiais e contribuições) e participação em festas de datas comemorativas. Se formos mais adiante veremos uma história nacional de democracia recente e em descoberta, onde a participação social é mínima. Dessa forma, quais modelos de participação essas famílias têm? Como pensar em formas diversas de participação sem modelos ou experiências precedentes?

Defendemos, portanto, que cabe à instituição de educação infantil, uma instituição educacional, oferecer novas formas de participação, convidar as famílias a participarem de maneira ativa, dar voz às críticas, sugestões e observações das famílias. Na introdução do documento australiano *Priorizando as crianças – Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento* (NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL, 1993), vemos que “a pedra fundamental dos sistemas de promoção de qualidade é o estímulo de cada creche e seus pais para trabalharem juntos, em seus papéis complementares [...]” (p.6).

Se as famílias dizem que querem conhecer mais sobre o desenvolvimento e a vida da criança na instituição, porque então não promover mostras, palestras, oficinas, rodas de conversa sobre os temas que lhes interessam? Se as famílias falam que gostariam de participar de eventos na creche junto com as crianças, porque não promover piqueniques, festas, gincanas, dias de trabalho,...?

Experiências em outros países, como na Suécia, por meio do Programa Educacional para a pré-escola, são previstas diversas maneiras para a participação da família na instituição, como os períodos de adaptação, as conversas diárias entre famílias e educadores nos momentos de entrada e saída, entrevistas individuais com as famílias e as educadores marcadas regularmente, a permanência da família na instituição participando da rotina da turma duas vezes ao ano (com direito legal a licença do trabalho), reuniões entre pais e educadores e atividades diversas (piqueniques, excursões,...) juntamente com as crianças dentro da instituição (GUNNARSSON, 1994). O Programa Educacional para a pré-escola da Suécia mostra formas diferenciadas de promoção da participação das famílias na instituição, apresenta modos de participação que atendem às mais variadas exigências e particularidades das famílias, desde conversas particulares entre famílias e educadoras até eventos de lazer entre as famílias, as crianças e a equipe da instituição.

O sistema dinamarquês de educação infantil também desenvolve um programa de educação juntamente com as famílias.

A cooperação dos pais acontece, por exemplo, via discussões diárias, encontros com grupos de pais, ou reuniões mais informais para uma refeição, um seminário, uma festa ou excursões. Estas atividades são muito populares. Para a maioria dos pais isso tem se tornado parte de suas rotinas de vida diária no contato com serviços freqüentados por seus filhos [...]. (JENSEN, 2002, p. 97)

A realização de atividades conjuntas entre a família e a criança, dentro da instituição, podem ser também momentos de conhecer e valorizar a cultura da família, como exemplo, convidar as famílias para apresentarem algo que seja típico ou tradicional da família, como uma receita, uma música, um disco preferido, uma história preferida, ou mesmo uma habilidade dos pais, avós, tios ou irmãos, como construir brinquedos de madeira, fazer bordados ou pinturas,...

No Brasil encontramos também experiências positivas da relação família-creche que podem servir de inspiração. A creche Carochinha, creche universitária do *campus* da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto, por exemplo, realiza atividades diversas com as famílias a fim de promover uma relação compartilhada entre a família e a instituição. Acreditando que os espaços familiar e institucional são importantes na educação e formação das crianças, a instituição busca incentivar a participação das famílias em discussões, atividades e organização do tempo da creche/pré-escola (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009).

Uma maneira encontrada para promover a integração entre a instituição e as famílias foi a organização de uma associação entre pais e educadores, a Associação de Pais e Educadores da Creche/Pré-escola Carochinha (APECC). Esta tem a função de “pensar conjuntamente as atividades realizadas na e pela Carochinha mediando as necessidades trazidas tanto pelas famílias como pela Instituição [...]” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2009, p. 17). Para o estímulo da integração entre as famílias e a instituição também são organizados diversos momentos e eventos como entrevistas individuais com as famílias no momento de matrícula, “ritual de acolhimento” e adaptação da criança e da família, reuniões temáticas, reuniões semestrais para apresentar o programa pedagógico desenvolvido com as crianças, reuniões de orientação para as famílias (individuais ou por família), conversas diárias nos momentos de entrada e saída das crianças, festas, exposições de trabalhos, gincanas, passeios,...

Compreendendo a participação das famílias usuárias nas instituições de educação infantil públicas como o exercício do princípio de democracia semi-direta idealizada pela Constituinte de 1988, como uma forma de promover o pleno desenvolvimento da criança e como uma forma de promover a qualidade da instituição, tendo as famílias como um olhar externo que aponta o que não está indo bem na instituição e como uma parceira na luta por conquistas de políticas para a infância, não é possível não pensar em diferentes formas de participação das famílias, e convites a estas, nas instituições de educação infantil públicas.

Defendemos, portanto, que a abertura ao diálogo é o melhor caminho para a garantia da qualidade das instituições de educação infantil. Na realização da pesquisa, a partir da oferta de um espaço de conversa com as famílias, muitas questões foram levantadas, críticas foram feitas e sugestões apontadas. Ao defender a participação da família na gestão democrática das escolas, Paro (2001) afirma que

[...] o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade. (p. 52).

Portanto, antes de fechar os portões da instituição alegando que as famílias não querem participar e não se interessam pelos filhos, vale a pena perguntar se elas querem participar e de que forma querem.

Segundo Paro (2001),

quando o diretor reivindica, é fácil dizer 'não'. Tornar-se-á muito mais difícil dizer 'não', entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia. (p. 12)

Quem melhor do que as famílias, que buscam o bem estar de suas crianças e que conseguem perceber o que necessitam e desejam, para ajudar a instituição a enxergar aquilo que não vai bem e também reivindicar junto aos órgãos competentes a melhoria da qualidade da educação infantil?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹¹

AMORIM, K. de S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.. *Rede de Significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche*. Cadernos de Pesquisa, março 2000, n 109, p. 115-143.

BEM, A. S. *A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX*. Campinas: Educação & Sociedade, Vol.27 no.97, Set./Dez. 2006

BONDIOLI, A. (org.) *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, 13/07/1990*.

BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/ SEF/ COEDI, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, lei nº 9394, 1996*.

BRASIL. *Plano Nacional da Educação, lei nº. 10.172*. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação & Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Volume 1 e II*. Brasília, 2006.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M.M.; FULGRAFF, J.; WIGGERS, V. *A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, vol. 36, nº127, pág. 87-128, jan./abr. 2006.

¹¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; SOUZA, T. N. *Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração Possível?* Ribeirão Preto-SP: Paidéia, 2008, 18 (39), 25- 40.

CHAGURI, A. C. *O Processo de Elaboração das Mães na Inserção de seus Bebês em Creche*. Dissertação de mestrado, 1999, FFCLRP.

CORRÊA, B.C. *Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil*. Cadernos de Pesquisa, nº119, pág. 85-112, julho 2003.

ENQUITA, M. F. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. Em: GENTILI, P. A. A. & SILVA, T.T.(Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

FERNANDES, O. S.; ELALI, G.A. *Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças*. Ribeirão Preto: Paidéia, 2008, 18(39), 41-52.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORNEIRO, L.I. *A organização dos Espaços na Educação Infantil*. Em: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREITAS, L.C. *Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, outubro de 2007.

GUNNARSSON, L. *A política de cuidado e educação na Suécia*. Em: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M. (org). *Creches e Pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1998.

HADDAD, L. *Substituir ou Compartilhar? O Papel das Instituições de Educação Infantil no Contexto da Sociedade Contemporânea*. In: MACHADO, M.L.A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

JENSEN, J.J. *A Filosofia do Sistema de Educação e Cuidado Infantil na Dinamarca*. In: MACHADO, M. L. A. (org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a Educação Infantil*. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. *Histórias da Educação Infantil Brasileira*. Revista Brasileira de Educação, nº 14, mai/jun/jul/ago 2000, p. 5 - 18

MARANHÃO, D.G.; SARTI, C.A. *Cuidado compartilhado: negociação entre famílias e profissionais em uma creche*. Interface, V. 11, nº22, p. 257-270, Maio/Ago. 2007.

MELLO, A.M.; VITÓRIA, T. *Mordidas: agressividade ou aprendizagem?* In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et all. *Os fazeres na educação infantil*. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MUSATTI, T. *Premessa* In: CIPOLLONE, L. (org.) *Il Monitoraggio Della Qualità dei Servizi per L'infanzia e L'adolescenza*. Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2005.

MUSATTI, T.; RULLO, G.; DI GIANDOMENICO, I.; PICCHIO, M.; D'ADAMO, E. (org.) *La rilevazione della qualità percepita dai genitori utenti dei servizi per l'infanzia accreditati e convenzionati con il Comune di Roma - Introduzione*. Roma, 2006. Relatório de Pesquisa.

NATIONAL CHILDCARE ACCREDITATION COUNCIL. *Putting children first: quality improvement and accreditation system*. Sydney, 1993 (Hand- book).

OLIVEIRA, R. P. *Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: Uma Análise Histórica*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, outubro de 2007.

OLIVEIRA, Z.M.R.; MELLO, A.M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. *Creches: Crianças, Faz de conta e Cia*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *O Valor da Interação Criança-Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.87, p. 62-70, Nov. 1993.

OLIVEIRA, Z. M.R. (org). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

PARO, V.H. *Educação como Exercício de Poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2008 (Coleção Questões da Época).

PARO, V.H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Portugal: Porto Editora, 1999.

PEREZ, M.C.A. *Infância: (re)pensando a educação na família e na escola*. In: PEREZ, M,C,A,; BORGHI, R.F. (orgs). *Educação: Políticas e práticas*. São Carlos: Supremas, 2007.

PIOTTO, D.C.; CHAGURI, A.C.; MELLO, A.M.; SILVA, A.P.S.; ELTINK, C.; YAZLLE, C.H.; CARNIEL, ISABEL CRISTINA; SORDI, G.; BALDIN, L.S.A.; FREDERICK, M.I.B.; MORAIS, R.; BESANI, V.; ROSSETTO-FERREIRA, M.C. *Promoção da Qualidade e avaliação na Educação Infantil: uma experiência*. Cadernos de Pesquisa, nº 105, p. 52-77, nov. 1998.

ROSEMBERG, F. *Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil*. Em: MACHADO, M.L.A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (Org.) *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES-SILVA, A.P.; OLIVEIRA, Z.M.R. *Desafios Metodológicos na perspectiva da Rede de Significações*. Cadernos de Pesquisa, v. 38, nº 133, São Paulo, Jan./Abr. 2008.

SOUZA, T.N.; CAMPOS DE CARVALHO, M. *Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação*. Psicologia em estudo, Abril de 2005, vol.10, no.1, p.87-96.

SPAGGIARI, S. *La gestione sociali*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) *I Cento Liguaggi Dei Bambini*. Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2003.

THOMPSON, J.B.. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO; COORDENADORIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL; COSEAS; DIVISÃO DE CRECHES. *Apresentando a Creche/Pré-escola Carochinha*. Ribeirão Preto, 2009.

VIEIRA, L.M.F. *Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (97): 3-16, novembro 1988.

ZABALZA, M.A. *Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade*. In.: Zabalza, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: AUTORIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO MUNICÍPIO

*Eu, _____, diretora do Departamento Municipal de Educação e Cultura de _____, autorizo a pós-graduanda Bruna Calefi Gallo, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, a realizar seu trabalho científico com o tema **A Avaliação da Qualidade das Instituições de Educação Infantil Públicas sob o olhar dos Pais Usuários**, sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Paula Soares Silva, pesquisadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI, em uma instituição de Educação Infantil da rede pública do município de Bebedouro.*

Estou ciente de que o objetivo deste estudo é investigar quais as concepções de qualidade que os pais das crianças usuárias desta instituição têm a respeito da qualidade da educação por ela oferecida. Para isso será aplicado pela pesquisadora um questionário com os pais das crianças usuárias e um debate será promovido entre estes. Os horários de coleta de dados (questionário e debate) junto aos pais usuários serão combinados com a coordenação da instituição e com os próprios pais, de forma que não cause transtorno à rotina deles.

A participação da instituição e dos pais usuários na pesquisa acima citada é totalmente voluntária e não causará riscos a nenhum dos participantes, dessa forma poderão desistir da participação na pesquisa a qualquer momento sem nenhuma penalização.

_____, _____ de _____ de 2008.

Assinatura da diretora do Departamento Municipal de Educação e Cultura

Assinatura da pesquisadora: Bruna Calefi Gallo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

CINDEDI – tel: (16) 3602-4549

APÊNDICE B: AUTORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES CAMPO DA PESQUISA

Eu, _____, coordenadora da instituição de Educação Infantil _____, localizada no município de _____, autorizo a pós-graduanda Bruna Calefi Gallo, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, a realizar seu trabalho científico com o tema ***A Avaliação da Qualidade das Instituições de Educação Infantil Públicas sob o olhar dos Pais Usuários***, sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Paula Soares Silva, pesquisadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI, na CEMEI acima citada.

Estou ciente de que o objetivo deste estudo é investigar quais as concepções de qualidade que os pais das crianças usuárias desta instituição têm a respeito da qualidade da educação por ela oferecida. Para isso será aplicado pela pesquisadora um questionário com os pais das crianças usuárias e um debate será promovido entre estes. Os horários de coleta de dados (questionário e debate) junto aos pais usuários serão combinados com a coordenação da instituição e com os próprios pais, de forma que não cause transtorno à nossa rotina.

Fui informada de que a participação da instituição e dos pais usuários na pesquisa acima citada é totalmente voluntária e não causará riscos a nenhum destes, sendo garantido em todo o processo (coleta, análise e publicação dos resultados) o direito ao anonimato da instituição e dos participantes. Mesmo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da Autorização, poderemos desistir da participação na pesquisa a qualquer momento sem nenhuma penalização.

_____, _____ de _____ de 2008.

Assinatura do(a) coordenador(a) da instituição

Assinatura da pesquisadora: Bruna Calefi Gallo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP
CINDEDI – tel: (16) 3602-4549

APÊNDICE C: Bilhete enviado às famílias para convite da reunião da pesquisadora com as famílias.

Senhores pais e responsáveis,

Meu nome é Bruna e sou pesquisadora da USP-RP.

Estou realizando uma pesquisa de mestrado sobre a Qualidade da Educação Infantil Pública sob o Olhar dos Pais.

Para entender o que vocês pensam sobre a qualidade da creche onde seus filhos passam todo o dia, gostaria que respondessem um questionário sobre a creche e a relação que têm com ela.

Nesta semana realizarei uma reunião com as famílias da (nome da instituição) para esclarecer sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa. Sua participação é voluntária! Convido-os para virem à creche no dia _____ às **7h00** para a reunião.

Agradeço desde já pela disponibilidade!
Até lá!

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

✓ A CRIANÇA E A SUA FAMÍLIA

1. Quem responde o questionário é:
 Mãe Pai Ambos os pais Outro [especificar] _____
2. A criança que frequenta a instituição é do sexo: Feminino Masculino
3. Qual a idade da criança: _____
4. Quem mora na casa com a criança e qual é a idade dessas pessoas?

Quem	Se sim, marque com um X	Idade
Mãe		
Pai		
Madrasta		
Padrasto		
Irmão ou irmã		
Irmão ou irmã		
Irmão ou irmã		
Tio		
Tia		
Avô		
Avô		
Outro familiar (ex. primo...)		
Outra pessoa que não seja da família		

5. Bairro onde moram: _____

6. Responda agora sobre a mãe da criança. Marque um X no quadrinho em frente a opção correta.

Mãe	
Lugar de Nascimento	(Município onde a pesquisa foi realizada) Outro município de SP Outro Estado. Qual? [especificar] _____ Outro país. Qual? [especificar] _____ Não conheço essa informação
Escolaridade	Até a antiga 4ª série Até a antiga 8ª série incompleto Até a antiga 8ª série completo Até o 3º colegial incompleto Até o 3º colegial completo Ensino técnico Faculdade/Universidade incompleto Faculdade/Universidade completo

	Outro _____ [especificar] Não conheço essa informação
Profissão	Dona de casa Profissional liberal (mecânica, encanadora, manicure, cabeleireira, costureira, pedreira, babá...) Dona de comércio Gerente Vendedora Empregada doméstica Professora Operária (trabalha em fábrica) Garçonete Outro _____ [especificar] Não conheço essa informação
Condição de trabalho	Trabalha em casa Possui carteira assinada Trabalha "por conta" Trabalha por tempo determinado ou por projetos ("bicos") Estudante Procurando emprego Recebe pensão Outro _____ [especificar] () Não conheço essa informação

7. Responda agora sobre o pai da criança. Marque um X no quadrinho em frente a opção correta.

Pai	
Lugar de Nascimento	(Município onde a pesquisa foi realizada) Outro município de SP Outro Estado. Qual? [especificar] _____ Outro país. Qual? [especificar] _____ Não conheço essa informação
Escolaridade	Até a antiga 4ª série Até a antiga 8ª série incompleto Até a 8ª série completo Até o 3º colegial incompleto Até o 3º colegial completo Ensino técnico Faculdade/Universidade incompleto Faculdade/Universidade completo Outro _____ [especificar] Não conheço essa informação
Profissão	Autônomo (trabalha por conta) Profissional liberal (mecânico, encanador, pedreiro...) Dono de comércio Gerente Vendedora