

SIMONE MOURÃO VALADARES

CRECHE TAMBÉM É LUGAR DE GENTE GRANDE
Uma parceria entre creche e famílias

MONOGRAFIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

RIO DE JANEIRO
SETEMBRO DE 2010

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas.

Creche também é lugar de gente grande
Uma parceria entre creche e famílias

Simone Mourão Valadares

Professora Orientadora: Léa Tiriba



Simone Mourão Valadares

Creche também é lugar de gente grande
Uma parceria entre creche e famílias

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Infantil da PUC–Rio como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Professora Orientadora: Léa Tiriba.

Rio de Janeiro
2010



Às crianças da UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta,
por tudo o que elas representam.

À minha família, aqui representada pelos meus pais, Ronald e Maria Elcina Valladares, que com amor e sensibilidade me transmitiram o cuidado essencial e a alegria da nossa convivência.

À amiga e companheira de trabalho, Maria Lúcia Lara, agradeço o carinho, a amizade e o incentivo aos projetos, que muitas vezes, construímos juntas.

Às famílias e à equipe de profissionais educadores das creches UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta, meu agradecimento pela acolhida e pela contribuição a este trabalho.

Aos professores e colegas de turma do Curso de Especialização em Educação Infantil agradeço pela oportunidade de aprender pelos vínculos de afeto e pela troca de experiências que se deu entre nós.

À minha orientadora, Léa Tiriba, agradeço pelos ensinamentos, pela compreensão e pela partilha de sua prática profissional marcada pela coerência com os princípios de uma educação libertadora.

Ao meu marido, José Luiz Corrêa da Silva, agradeço o desejo de, junto ao meu, vivermos uma ligação fundamental.

RESUMO

Neste trabalho encontra-se a história das creches filantrópicas UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta, dos idos de 1980 até os dias de hoje. Ressaltam-se o desenvolvimento de uma educação popular, os aspectos legais relacionados à educação infantil, as interações dessas instituições no contexto comunitário no qual estão inseridas, bem como a perspectiva do diálogo entre as creches e a sociedade em um contexto mais amplo. Diferentemente da creche associada tão somente às crianças, aparecem situações que trazem as famílias para um lugar de destaque. No convívio diário, são construídas relações entre educadoras e familiares, que passam a se conhecer e assumem compromisso de co-participação no trabalho desenvolvido com as crianças, envolvendo uma gama de relações que merecem ser observadas e cuidadas. O ponto relevante concentra-se nas reuniões de pais, que se tornaram encontros de famílias, reforçando a participação de todos os envolvidos no aprimoramento de uma educação infantil de qualidade. Nesse contexto, as famílias tornam-se parceiras.

Palavras-chave: UNAPE Anchieta. Casa Santa Marta. Educação popular. Práxis na educação infantil. Parceria creche-família-comunidade. Encontro de famílias.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
1 Esta história tem histórias.....	9
1.1 A história do contexto.....	9
1.2 A história das creches.....	12
1.3 Aspectos legais no desenvolvimento da educação infantil.....	19
2 As famílias e as crianças no dia a dia das creches.....	25
2.1 Os encontros.....	25
2.2 Os desencontros.....	31
2.3 Na trama dos encontros e desencontros.....	33
3 Ponte creche-família: abrindo caminho para a consolidação da parceria.....	34
3.1 A comunidade inserida na creche.....	35
3.2 A creche inserida na comunidade.....	37
3.3 Ponte possível: creche-família-comunidade.....	39
4 Reunião de pais ou encontros de família?.....	42
5 Considerações finais.....	49
6 Referências bibliográficas.....	51
Apêndice.....	54

Introdução

Meu objetivo principal ao desenvolver esta monografia foi refletir sobre as relações estabelecidas entre creche e famílias.

As creches selecionadas para o desenvolvimento desta monografia foram a Unidade de Atendimento ao Pré-Escolar (UNAPE) Anchieta e a Casa Santa Marta, ambas filantrópicas, conveniadas com a prefeitura e localizadas na comunidade Santa Marta – Botafogo, zona sul da cidade.

No ano de 2008, participei de uma seleção e fui aprovada para trabalhar como psicóloga de ambas as instituições, onde assumi um compromisso novo e desafiador. Inicialmente, observei e aprendi outros saberes, experiências e culturas. Partindo dessas aprendizagens e do respeito as nossas diferenças, estabeleci singelas relações pessoais e profissionais com os educadores, com as crianças, com as famílias e outros moradores daquela comunidade.

Como psicóloga das instituições estudadas, ao desenvolver este estudo no meu local de trabalho, vivenciei sentimentos diferentes. Por um lado, envaidecida por encontrar, na teoria, a confirmação de algumas ações que já vêm sendo realizadas. Por outro lado, fragilizada ao defrontar-me, por vezes, com questões de difícil solução. Sinto-me, porém, recompensada pela conquista de fundamentações teóricas e práticas adquiridas neste Curso de Especialização em Educação Infantil que, certamente, trarão mudanças e colaborações para a minha atuação junto à equipe de profissionais educadores.

Relato a seguir uma situação que me mobilizou, tornou-se importante para a compreensão do contexto deste trabalho e contribuiu para minhas reflexões sobre a necessidade da família e da instituição educacional caminharem juntas na busca do desenvolvimento integral das crianças.

Certo dia, quando saía da UNAPE Anchieta, deparei-me com garotos empunhando enormes fuzis nas mãos. Fuzis e *walk-talks* que, para mim, comunicavam uma vida violenta, marginalizada e provocadora. Num primeiro momento, fiquei paralisada de medo; depois, conversando com profissionais da creche, foi-me dito que: “muitos desses meninos foram nossos alunos”. Voltei para casa pensando o que a educação infantil poderia fazer nesse caso? Não pretendo ser simplista e ingênua achando que a educação é responsável por tudo e

tudo poderá fazer para resolver tal situação. Mas, como nós, comprometidos com a educação infantil, podemos contribuir para transformar essa realidade? E será que é possível?

Voltei meu pensamento para o que escreveram Kramer e Basílio,

“[...] não há respostas prontas e a única certeza é a de que sempre somos surpreendidos. Não existe segurança alguma: tanto os poderosos de ocasião quanto os oprimidos se encontram sujeitos a mudanças. Ter esperança e trabalhar na construção de uma utopia: talvez seja este o caminho da liberdade e da felicidade que buscamos” (2008, p.126).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), a LDB, traz, em seu artigo 29, referência à educação em creches e pré-escolas como complementar à ação tanto da família como da comunidade. Sendo assim, esta monografia se justifica pelo interesse em pesquisar a qualidade das relações estabelecidas em um contexto educacional infantil, tendo como referencia a criança, sua família e sua comunidade. Pois, como afirma Tiriba, “evidentemente, não caberia apenas à instituição escolar possibilitar o desenvolvimento pleno das crianças” (2001, p.74).

Ao longo do processo de construção desta monografia, utilizei como instrumentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a observação participante e entrevistas individuais com professores e familiares. Para assegurar o registro, lancei mão de um diário de campo e gravações em áudio.

O diálogo com os profissionais da UNAPE Anchieta e da Casa Santa Marta – especialmente, Maria Luiza Aguiar Pamplona e Maria Lúcia Lara (ex-alunas deste Curso de Especialização em Educação Infantil) – possibilitou-nos maior aproximação, gerando discussões e realizações que serviram para ampliar e qualificar a nossa prática.

Paralelamente, dialoguei com a minha prática do dia a dia nas creches, o que possibilitou a geração de novas proposições, abrindo espaço para o encontro de “gente grande”, parceiros no processo de educação das crianças.

No Capítulo 1 enfatizo o contexto no qual as creches estão inseridas e apresento a história das instituições estudadas, traçando um paralelo com o desenvolvimento da educação infantil no Brasil. Além disso, destaco as conquistas legais que, a partir da Constituição de 1988, passaram a garantir o reconhecimento da infância e da criança cidadã.

No Capítulo 2¹ estudo as relações entre os adultos e entre estes e as crianças, no contexto das creches. Caracterizei os momentos da adaptação, encontro individual com os familiares, os eventos programados e a hora do lanche, como momentos de encontros, em que as famílias participavam do trabalho desenvolvido em ambas as instituições. Além desses, são enfatizados alguns desencontros, como nos momentos de entrada/saída das crianças das creches, e a agenda. O ponto central dessa análise recai na importância das famílias como sujeitos do processo educacional das crianças.

No capítulo 3 destaco as relações estabelecidas entre as famílias e as educadoras, com foco particular no fato de ambas pertencerem à mesma comunidade. Destaco, também, a experiência de ter sido apresentada pelas crianças ao espaço familiar e comunitário. Além disso, ressalto a importância de que os envolvidos no processo educacional infantil se conheçam e busquem parcerias entre si.

Dos vários momentos observados em que as famílias se fazem presentes nas creches, elegi, no capítulo 4, a reunião de pais para significar o espaço onde as famílias têm voz, vez e podem expressar suas diferentes vivências e resgatar suas respectivas infâncias. Dessa forma, ao falarem delas próprias, falam também de seus filhos.

Por fim, ressalto a importância da parceria entre creche e famílias, que privilegie sentimentos, sabedorias e conhecimentos, como fator fundamental para que as crianças apropriem-se de instrumentos de trabalho que não sejam fuzis, e passem a privilegiar e encontrar novas maneiras para exercerem sua cidadania, para assumirem seus deveres, lutarem por seus direitos e, sobretudo, serem felizes.

¹ A partir do capítulo 2, os nomes das professoras, pais e crianças passam a ser fictícios para, assim, manter a privacidade dessas pessoas.

1

Esta história tem histórias

Este capítulo foi sendo construído a partir das histórias que ouvi, das sensações que me ficaram e do que apreendi sobre a comunidade Santa Marta e as creches UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta.

Minha experiência permitiu-me construir a história das creches acima mencionadas, que guardam forte vínculo com o desenvolvimento das creches no Brasil, destacando personagens importantes na parceria firmada em torno de um trabalho de qualidade realizado por pessoas comprometidas com a educação de crianças pertencentes à camada popular da sociedade na qual se inserem, proporcionando-lhes condições de se tornarem cidadãs, assumirem seus deveres, lutarem por seus direitos e, sobretudo, serem felizes.

1.1

A história do contexto

Comunidade Santa Marta, morro Dona Marta, bairro Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro, ano 1980, criação da creche UNAPE Anchieta. Em meio a barracos de madeira, “casinhas”², biroschas, valas a céu aberto, mistura de cheiros fétidos, em um espaço insalubre e sem saneamento básico, crianças com graves problemas de pele, infecções respiratórias e verminoses brincavam, corriam entre os becos e valas, aonde, por vezes, chegavam a cair; misturavam-se entre adultos carregando latas d’água ou parando para uma conversa pelo caminho; por onde corriam animais sarnentos. Esse é um retrato de uma época.

Transcorridos vinte e oito anos da criação da UNAPE Anchieta, cheguei para trabalhar nas creches da comunidade enquanto as ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)³ apresentavam seus primeiros resultados. Aos poucos, fui percebendo as transformações no cenário da comunidade em que passei a estar inserida como profissional. Observei que algumas casas tinham sido

² Definidas como sendo o espaço fora de casa para serem usados como banheiros.

³ Criado em 28 jan. 2007 por iniciativa do Governo Federal, engloba um conjunto de políticas econômicas, planejadas para os quatro anos seguintes, prevendo investimentos nas áreas de infraestrutura, saneamento, habitação, transporte, recursos hídricos e outros. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/noticias/comunidade-santa-marta-rj-inicia-programa-de-turismo>>. Acesso em 06 set. 2010.

pintadas, moradores de áreas de risco foram transferidos, houve obras de saneamento básico, realização de eventos musicais, esportivos, desfiles e filmes tiveram a comunidade como cenário e, como consequência, houve a projeção de uma imagem positiva da comunidade para o Rio de Janeiro e até mesmo com repercussões no exterior.

Logo em seguida ao PAC, passou a fazer parte do cenário da comunidade a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP)⁴. Uma unidade móvel da polícia, estacionada diariamente, próximo à praça Corumbá foi incorporada à vida da comunidade e os moradores parecem tranquilos com a presença de uma representação do Estado.

Caminhando pela comunidade, não via mais o que anteriormente chamou a minha atenção: a presença ostensiva de jovens ligados ao tráfico de drogas. Pelo fato de vivenciar as transformações que ocorriam na comunidade, passei a buscar respostas para algumas questões inquietantes: Seria uma oportunidade para os moradores falarem sobre seus interesses na comunidade? Ou será que as obras estavam sendo implantadas, de acordo com interesses e necessidades do poder público? Estaria eu testemunhando um cuidado com esse espaço físico e com os moradores da comunidade? Estariam os moradores sendo mais cuidados em suas necessidades básicas?

Para a maioria das indagações a resposta, a meu ver, parece ser positiva, mas quanto ao cuidado, ainda há que se ter cautela, pois como nos diz Boff, “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro” (2008, p.33).

Apresento a seguir a entrevista realizada com Itamar Silva⁵ acerca do panorama da comunidade Santa Marta.

Itamar iniciou pela inclusão da UPP no cotidiano da comunidade. “Sua presença não foi um pedido dos moradores. De uma hora para a outra, a população passou a conviver com a polícia colocando uma ‘ordem na comunidade’, por exemplo, marcando hora para o baile terminar. A

⁴ Disponível em: <<http://www.folhape.com.br/index.php/caderno-brasil/579085?task=view>>. Acesso em 06 set.2010.

⁵ Itamar Silva é morador da comunidade, ex-presidente da associação de moradores e atual presidente do grupo ECO. Disponível em: <<http://www.grupoeco.org.br/html/parcerias.html>>. Acesso em: 28 jul. 2010. Entrevista concedida em 27 jul.10.

implementação da concepção de pacificação foi feita sem consulta aos moradores. Na realidade, a comunidade já vinha passando por um movimento interno de urbanização. O Estado chegou, empregou as experiências feitas na Colômbia, em Medellín, e colocou o processo de mudança na mídia. No entanto, os moradores sentiram-se seguros. É como se, em favor da segurança, as pessoas abrissem mão de pensar as soluções para seus próprios problemas”.

Segundo Itamar, com observações feitas em reuniões de moradores, algumas pessoas começam a assumir um comportamento individualista, e a cultura da favela (pessoas mais próximas, solidárias e preocupadas umas com as outras) começou a mudar.

Elogiou o Programa Saúde da Família (PSF)⁶, trabalho comunitário de promoção da saúde, prevenção, recuperação e reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde da comunidade assistida. Esse programa é desenvolvido pela equipe multiprofissional do Polo de Inclusão Social Padre Velloso, que, aos poucos, envolve os moradores da comunidade.

Para finalizar, comentou: “quanto a não ver os meninos com fuzis nas ruas, não sei o que isso quer dizer. A população estava muito sofrida e não vê-los mais pode ser um alento, mas nada foi feito para que essa situação se perpetue. Pode dar certo, não sei, vamos ver...”.

Diante das mudanças físicas ocorridas na comunidade, pude observar que essas alterações interferiam na autoestima das pessoas a que tenho acesso nas creches, ao tempo em que faziam com que os moradores se identificassem de modo positivo com a comunidade onde moram. Em nossos encontros e conversas pareciam comunicar-me uma melhora na qualidade de suas vidas, contavam histórias de realizações e de pertencimentos.

Essas mudanças encontram reflexo na obra de Hall, intitulada “A identidade cultural na pós-modernidade”, que aprofunda a questão nas três concepções sobre identidade do sujeito: (a) sujeito do Iluminismo; (b) sujeito sociológico; (c) sujeito pós-moderno (2006, p.10).

O autor argumenta que, na concepção sociológica, o sujeito deixa de apresentar uma identidade única para conviver com várias identidades, às vezes, contraditórias; e na pós-moderna, encontra-se o conceito de sujeito pós-moderno,

⁶ Disponível em: <<http://www.psf-santamarta.com/p/grupos-de-promocao-da-saude.html>>. Acesso em: 01 ago. 2010.

como “não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente” (HALL, 2006, p.12).

Ainda segundo Hall, “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (2006, p.13).

Dessa forma, é possível compreender a influência do contexto social e cultural dos atuais moradores da comunidade Santa Marta, que interfere significativamente nas suas identidades, uma vez que passaram a poder se expressar de múltiplas formas.

“[...] na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (ibidem, p.13).

As histórias das creches UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta, que narrarei a seguir, acontecem em meio ao pulsar da vida na comunidade, caracterizam-se por esforços, resistência e sucessos. Foram iniciadas em um processo dialético, em que diferentes pessoas envolvidas com a educação deixaram suas marcas nessas instituições.

1.2 A história das creches

O tempo escolhido para a narrativa dessa história foi o linear, buscando um sentido de evolução no contexto social, político e educacional. No entanto, sua compreensão não se dá de forma contínua e mecânica, mas sim, como nos ensina Benjamim, deve ser entendida como um entrecruzamento entre presente-passado-futuro (KRAMER, 1998).

Cheguei à comunidade Santa Marta, pela primeira vez, em agosto de 2008, para participar da seleção para psicóloga das creches Casa Santa Marta e UNAPE Anchieta. Fui recepcionada por Maria Lúcia Lara⁷, na praça Corumbá, que é uma das entradas da comunidade. Segundo ela: “é bom que uma pessoa desconhecida suba a comunidade com quem já é conhecida”. Meu sentimento foi de tranquilidade por estar ao lado de uma pessoa familiar na comunidade e, ao

⁷ Maria Lúcia Lara é coordenadora pedagógica da creche UNAPE Anchieta desde 1980 e atualmente é também, a coordenadora pedagógica da Casa Santa Marta.

mesmo tempo, um pouco temerosa e muito curiosa por conhecer esse espaço.

Conhecer parecia ser a palavra de ordem naquele momento. Eu querendo conhecer e, pelo que senti, precisando ser conhecida pela comunidade.

Enquanto subíamos em direção às creches, Maria Lúcia começou a narrar a história da criação da UNAPE Anchieta. Voltamos, então, aos idos de 1980, quando ela chegou para travar contato com uma nova realidade em um contexto precário para as crianças da comunidade Santa Marta, que me remeteu à falta de políticas públicas de saneamento básico, saúde e assistência social, situação coincidente com a de cinquenta anos antes, quando foram criadas as creches no Brasil.

“Os discursos higienistas e de saneamento nortearam práticas de tutela à família e à criança pobre, identificando com a segurança nacional, consolidando a organização de um arcabouço institucional. Instituições públicas, privadas (filantrópicas) compunham o sistema de proteção à infância e à juventude, solidificadas na Era Vargas e se mantendo até a década de 1960. A creche ganhou o sentido de intervenção e regulação social: a dependência natural da criança pequena, que precisa de cuidados, e da mãe pobre, que precisa de um patrono” (NUNES, 2006, p.15).

Localizado próximo à comunidade Santa Marta, o Colégio Santo Inácio (CSI)⁸ possui em seu estatuto um item no qual “o esforço de participação cidadã e solidária da comunidade educativa do CSI toma forma concreta na manutenção de obras sociais de grande importância para as populações carentes ou de baixa renda, que existem nas imediações do Colégio”.

Por iniciativa do seu reitor, Pe. Aloysio Penna, preocupado com ações sociais da Igreja, no ano de 1978, convocou casais, pais de alunos, para juntos refletirem sobre possibilidades dessas ações.

Atuando no vazio deixado pelas ações do Estado e utilizando-se dos recursos financeiros e administrativos advindos da Feira de Solidariedade Inaciana (FESOI), eles poderiam, então, apoiar os moradores com outra iniciativa, além dos mutirões, para a construção de casas e de melhorias na comunidade.

O grupo formado procurou o presidente da associação de moradores, à época Itamar Silva, e ofereceu a possibilidade de abrir outra frente de ajuda, porém, queria saber qual seria a necessidade maior naquela ocasião. A entidade

⁸ O Colégio Santo Inácio completou, em 2010, 107 anos de criação. Informações sobre as obras sociais da instituição encontram-se disponíveis em: <<http://www.santoinacio-rio.com.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

mantenedora dessa nova ação na comunidade seria a Associação dos Antigos Alunos dos Padres Jesuítas (ASIA), instituição católica, sem fins lucrativos, de caráter social e beneficente, fundada em 1932.

Em resposta, 90% das mulheres da comunidade alegaram não poder trabalhar em razão de não ter com quem deixar seus filhos. Os empregadores não as aceitavam, pois as crianças tinham a inquietação e curiosidades naturais da idade e às mães restava o dilema: ou trabalhavam ou cuidavam das crianças. Na comunidade não havia creches e pré-escolas públicas.

Atendendo a essa demanda, em 1º de setembro de 1980, foi inaugurada a UNAPE Anchieta, creche de horário integral para receber 110 crianças na faixa-etária de 2 a 4 anos. O nome da instituição foi proposto por Maria Olímpia da Silveira, então presidente da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – RJ (OMEP), que atuou como consultora pedagógica da equipe.

A denominação UNAPE modificava o paradigma das instituições creche e pré-escola daquela época. Em vez de, por exemplo, “Cantinho do Paraíso”, o nome UNAPE Anchieta sugeria a imagem de uma instituição com fins educativos pedagógicos. O nome Anchieta, foi escolhido para homenagear um dos jesuítas pioneiros na educação no Brasil, identificando como católica a associação mantenedora (ASIA).

A supervisão e orientação de todas as obras de infraestrutura, bem como as diretrizes para o funcionamento da creche, a organização e a formação pedagógica, ficaram a cargo de Maria Olímpia da Silveira.

Com a marca de uma creche filantrópica, a UNAPE Anchieta constituiu-se tendo à frente Maria Stella Arruda⁹, que formou sua equipe pedagógica com profissionais, em sua maioria, pertencentes ao grupo da OMEP, comprometidos com a educação como forma de libertação. Desde o início, o trabalho preocupou-se com os cuidados dispensados à saúde física das crianças e seus familiares, bem como lançou um olhar atento às atividades pedagógicas realizadas para o desenvolvimento integral daquelas crianças, valorizando a importância da qualidade da equipe de professores que atuavam naquela instituição.

A UNAPE Anchieta foi estruturada para contemplar os setores: administrativo (responsável pela infra-estrutura); comunitário (desenvolvedor do

⁹ Primeira diretora pedagógica, voluntária, da UNAPE Anchieta. Esteve no cargo por oito anos. Entrevista concedida em 10 jun.2010, na UNAPE Anchieta.

trabalho junto às famílias e à comunidade); e pedagógico (diretamente relacionado com a educação das crianças).

Segundo Maria Stella Arruda, “foram tempos de dedicação total e de muita experiência na vida daqueles que estavam à frente do projeto. O entusiasmo era contagiante. Naquele tempo não tínhamos auxílio da prefeitura. Tínhamos uma ajuda da Legião Brasileira de Assistência (LBA) que durou por pouco tempo, pois ela foi se extinguindo”.

Maria Stella Arruda e sua equipe procuraram imprimir ao trabalho da creche UNAPE Anchieta uma marca educativa. Para tanto, participaram de fóruns e discussões que agregavam novos conhecimentos, o que possibilitou o desenvolvimento de ações com propostas abrangentes na área da educação.

A presença de uma assistente social que, juntamente com toda a equipe, visitavam as famílias em suas moradias e traziam dados para serem debatidos na creche, ampliava o foco do trabalho. Por exemplo, na UNAPE Anchieta havia um desejo inicial de que em cada sala tivesse um casal de educadores, pois existia uma constatação da falta da figura paterna na vida daquelas crianças e o referencial masculino poderia ser fortalecido na creche.

Ao saber da dedicação dessa equipe de educadores ao trabalho envolvendo ações de cuidados e educacionais, lembrei-me do que compartilha conosco Tiriba sobre o desejo de “que nossas crianças pequenas cheguem às ruas não como marginais, mas como adultos felizes, trabalhadores honestos e cidadãos de bem” (1997, p.9). Ouso dizer que esse deveria ser também o sonho daquela equipe.

Na época da criação da UNPE Anchieta, havia, também, a preocupação com a promoção social das pessoas da comunidade. Por essa razão, os profissionais para trabalharem na creche eram selecionados na própria comunidade, com a utilização de alto-falantes da associação de moradores.

Inicialmente, por questões financeiras, as professoras contratadas trabalhavam com as crianças apenas no turno da manhã. À tarde elas ficavam sob a orientação de um corpo de voluntárias. Logo percebeu-se a impossibilidade dessa prática pelas seguintes razões: (a) falta de assiduidade, que comprometia a segurança e a criação do vínculo afetivo-emocional na relação da criança com o adulto; (b) falta de formação profissional, pois aquelas senhoras demonstravam boa vontade, mas não eram professoras, por formação, o que prejudicava o trabalho pedagógico.

Procurando corrigir tal situação, professoras e auxiliares foram contratadas para trabalhar em horário integral. As pessoas que ainda não tinham a formação adequada eram incentivadas pela instituição a buscar o aprimoramento profissional necessário. Em contrapartida, esperava-se o compromisso delas com a progressão nos estudos, sendo oferecido apoio financeiro quando estes eram pagos. A formação das professoras, na década de 1980, era realizada em sua maioria, no curso da “Tia Didinha”¹⁰.

Aquele grupo de voluntárias deixou as salas de aula, porém seu exemplo de dedicação permanece até hoje na instituição, sendo percebido na confecção de material didático, na promoção de festas de aniversário, comemorações de datas do calendário escolar e no auxílio aos passeios programados com as crianças.

Constati em meus estudos sobre a criação da UNAPE Anchieta que, além do objetivo primeiro de atender à necessidade das mães havia outros, dentre os quais destaco: (a) cuidar da saúde das crianças, em razão das precárias condições de infraestrutura da comunidade; (b) acompanhar as situações familiares e da comunidade; e (c) desenvolver o trabalho educativo com ações pedagógicas.

Se retomarmos o paralelismo entre a história das creches no Brasil e a UNAPE Anchieta, encontro diferenças significativas.

Inicialmente, a criação das creches no Brasil coincidiu com a expansão da industrialização, do crescimento urbano, sempre ligada ao papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito familiar. As reivindicações das mulheres marcam, desde o início, a luta pela criação dessas instituições que, inicialmente, eram caracterizadas como o “mal necessário”, sendo que o foco de atenção não estava na criança, mas sim na satisfação da necessidade daquelas mães.

“[...] a situação dos imigrantes que chegaram por volta da década de 1920 ao Brasil para trabalhar como mão-de-obra nas fábricas, realizaram movimentos de protesto contra as condições a que estavam submetidos nas fábricas e reivindicavam, dentre outras coisas, a construção de creches onde as mães operárias pudessem deixar os filhos quando estivessem trabalhando. Os donos das fábricas, preocupados em diminuir a força desses movimentos, criaram vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternas. As funcionárias sentiam-se menos preocupadas por saberem que os filhos estavam sendo cuidados e os patrões tinham mães-operárias satisfeitas que produziam melhor” (OLIVEIRA, 1992, p.18).

¹⁰ Astrogildes Delgado de Carvalho, carinhosamente chamada de tia Didinha, foi voluntária da OMEP e criou um curso gratuito de formação de educadores, com duração de um ano, que funcionou na década de 1980, na igreja Matriz, na praça Serzedelo Corrêa, em Copacabana.

Além disso, a criação da UNAPE Anchieta não esteve ligada à reivindicação das mães trabalhadoras da comunidade, mas sim à questão da dádiva religiosa a que se refere Kuhlmann, para quem “os religiosos apresentavam a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que seu *know-how* na caridade não deveria ser desprezado” (1991, p.24).

A visão contrária da creche como um “mal necessário” pode ser exemplificada pelo depoimento de Nininha, mãe de ex-aluno da creche, que nos diz: “em 1983, ano em que coloquei meu filho na UNAPE Anchieta fiquei feliz por ele estar nessa creche! Conhecia o trabalho e sabia que ele não ficaria sem comer, eu confiava na equipe de educadores, agora podia trabalhar” (Diário de campo, 23 jun. 2010).

Nininha traz em seu depoimento a satisfação por encontrar um local adequado para deixar seu filho pequeno, porém, ela demonstra confiança na equipe que cuidará de seu filho, especialmente, quanto à alimentação. Desse depoimento extraio a essência da creche como um bem que, para Nininha, era imprescindível.

Outra questão que destaco refere-se ao início do atendimento público à criança no Brasil, que se caracterizou por uma maneira compartimentada, norteadora do trabalho com a criança.

“Muitos se diziam responsáveis, mas, de fato, ninguém parecia ter clareza do melhor a fazer pela criança da classe popular [...] envolvia ministérios diferentes que atuavam isoladamente: Saúde, Previdência e Assistência Social, Educação, Trabalho e Justiça. Órgãos eram criados e extintos, havia sobreposição de funções e a pulverização do atendimento. Questões médico-nutricionais, assistenciais e educacionais, em vez de se somarem em prol de uma visão alargada das condições de vida das crianças, compartimentaram a infância em áreas, em que uma responsabilizava a outra, sem ações articuladas” (CORSINO; NUNES; KRAMER, 2009, p.14).

Diferentemente dessa situação, encontro o trabalho na creche UNAPE Anchieta que apresentou, desde o início, a preocupação com o desenvolvimento integral da criança.

Em 1983, um grupo de pais do CSI retornou à associação de moradores e, novamente, ofereceu ajuda, perguntando qual a necessidade da comunidade. Dessa vez, as mães solicitaram uma creche com berçário.

Em 1984, foi inaugurada outra instituição. O nome “Casa Santa Marta”, diferentemente do que ocorrera com a creche UNAPE Anchieta, foi escolhido a partir de ampla participação de moradores locais. Essa instituição ocupou uma

casa adquirida pela ASIA, na própria comunidade, com capacidade para atender 44 crianças na faixa etária de quatro meses a dois anos de idade.

Apesar de contarem com a mesma mantenedora, a ASIA, as instituições UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta se constituíram de forma distinta e com funções educativas diferenciadas.

A diretora da Casa Santa Marta, Cyrene Leonardos, também voluntária, não seguiu uma normatização pedagógica e o trabalho assumiu uma forte concepção assistencialista, com acentuada preocupação com higiene e cuidado com a vida dos bebês. Ao chegarem, as funcionárias trocavam as roupas dos bebês pelas da creche. A atenção estava voltada principalmente aos cuidados corporais com o banho, alimentação, sono, hora de defecar etc. O cunho assistencialista perdurou por muitos anos, não sendo esperado das funcionárias uma formação na área educacional.

A preocupação com a situação familiar, na Casa Santa Marta, atrelava a permanência da criança na creche caso a mãe estivesse inserida no mercado de trabalho. Estar na creche não era entendido como um direito da criança, mas uma necessidade produtiva dos pais.

Em 2004, a equipe pertencente à ASIA decidiu colocar ambas as instituições sob a mesma direção administrativa (Maria Luiza de Aguiar Pamplona) e sob a mesma coordenação pedagógica (Maria Lúcia Lara). Essa decisão foi uma tentativa de unificar as equipes e buscar melhor qualidade no trabalho desenvolvido com as crianças, nas duas instituições. A necessidade de uma concepção pedagógica que caracterizasse o trabalho desenvolvido na Casa Santa Marta era uma dificuldade a ser enfrentada e superada.

Em um processo efetivado em 2004, creches e pré-escolas passaram a fazer parte do sistema de ensino e, por isso, ficaram sob a responsabilidade das respectivas Secretarias Municipais de Educação (SME). No entanto, surgiu uma dificuldade no desenvolvimento do trabalho posto que, como nos diz Kramer:

“[...] a SME não tinha uma equipe de trabalho nas creches e a equipe educacional da SMDS não foi deslocada para a educação. A experiência acumulada no trato com as comunidades foi passada de forma aligeirada e teve de ser reinventada pela educação. A educação, distante do trabalho comunitário próprio da assistência, passou a ter que responder por questões da creche que dizem respeito ao atendimento dos mínimos sociais, à participação comunitária, ao funcionamento e à terceirização dos serviços públicos, entre outras” (2009, p.18-19).

A partir das exigências legais da SME, tanto a UNAPE Anchieta como a

Casa Santa Marta vivenciaram momentos de tensão por acertos e cobranças na questão burocrática, além de apreensão quanto à continuidade de seu funcionamento.

Para que a Casa Santa Marta conseguisse estabelecer o convênio com a prefeitura do Rio de Janeiro foi necessário, segundo Maria Lúcia Lara,

“[...] escrever o Projeto Político Pedagógico (PPP), a ‘toque-de-caixa’, pois não existia o documento e essa era uma das exigências para aprovação do convênio com a SME. Sem a participação das educadoras nem das famílias, a elaboração do PPP esteve a cargo da coordenadora pedagógica. Tudo foi feito seguindo-se simplesmente o modelo entregue pela 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Precisamos reescrever o PPP de uma forma diferente, contando com a participação de todos os envolvidos nesse processo educacional” (Diário de campo, 05 mai. 2010).

Essas histórias, ainda hoje, continuam sendo contadas pelas ações de antigos e novos autores: crianças, educadores, pais e a comunidade.

“[...] conhecer as raízes culturais, tradições, experiências e histórias de cada grupo é fundamental na construção da identidade, pois o que nos singulariza, como seres humanos, é nossa pluralidade [...] a história como entrecruzamento do novo/velho é uma das contribuições mais originais da obra de Benjamim, uma das idéias-força capaz de nos ajudar a compreender e enfrentar as dificuldades do presente, relacionando-as com seu significado histórico mais amplo, é o que nos constitui como seres humanos e como sujeitos da história” (KRAMER, 1998, p. 204-205, 208).

Nessa história, tal como conto, não é possível fecharmos o livro, como nos contos de fada, e dizer: *Fim*. É uma história que se transforma no dia a dia e continua ressignificada pela presença viva no resgate dos quatro pilares: ético, epistemológico, pedagógico e político, que formam a base da educação popular.

1.3

Aspectos legais no desenvolvimento da educação infantil

Construindo um breve relato da evolução dos direitos para a infância, retorno ao ano de 1979, ano que foi definido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Criança. A ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) se fez sentir: “foi criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), para atuar com as populações faveladas e os bairros pobres da cidade, que preocupavam setores governamentais pelo crescimento desordenado” (CORSINO; NUNES; KRAMER, 2009, p.16).

Foram realizados, também, convênios com instituições filantrópicas, organismos internacionais, como o Unicef, e em projetos governamentais como as

Creches Casulo, da LBA. O atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses ficava a cargo da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e, não da SME que tinham sob sua responsabilidade as crianças de 4 a 6 anos.

Continuando a trajetória em torno de lutas e de melhorias para a educação das crianças pequenas, as décadas de 1980 e 1990 constituíram-se em um período de estudos, de pesquisas e de conquistas. Vejamos, a seguir, algumas delas que fizeram com que a educação infantil avançasse no cenário educacional e político do Brasil.

Nas décadas mencionadas,

“[...] surgem propostas diferenciadas, algumas voltadas à melhoria da qualidade de vida da população. Nesse quadro, os grupos organizados tiveram importante papel nos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988” (NUNES, 2006, p.16).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação da criança de 0 a 6 anos como um direito da criança e dever do Estado. Destacando que, sendo dever do Estado, a educação infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser um direito da criança e uma opção da família.

Apesar de ser dever do Estado, a comunidade Santa Marta segue sem creches e pré-escolas públicas. O espaço que o Estado deixou de ocupar, na comunidade, foi preenchido por creches e pré-escolas de iniciativa filantrópica e comunitária.

Dando continuidade à discussão sobre a Educação Infantil, evidenciando a convivência social e a diversidade infantil, em 1989 a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) elaborou um documento segundo o qual:

“A educação da criança de zero a seis anos de idade é dever do Estado e será integrada ao sistema de ensino, respeitadas as características das crianças dessa faixa etária e será oferecida em creches para crianças de zero a quatro anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos” (GOHN apud FARIA, 1997, p.39).

Quando creche e pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, não mais assistencialista, e passando a constituir um dever do Estado e direito da criança e do trabalhador, significou que, além de prover alimentação, saúde e vestuário, creche e pré-escola devem oferecer atividades pedagógicas que estimulem a criança a ampliar as suas expectativas e conhecimentos, a se interessar pela convivência em sociedade, a contemplar e a

transformar a natureza que a rodeia.

“É incontestável que, na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar, pelo menos no papel, o direito das crianças. Com a promulgação da Constituição Federal e de leis e com o estabelecimento de normas e diretrizes, passou-se, pela primeira vez em nossa história, a ter na letra da lei e no espírito da mesma, assegurado direito para a infância” (ARISTEO, 2001, p.30).

Em 1990, foi aprovada a Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que inseriu as crianças no mundo dos Direitos Humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial. A criança passou a ser vista como cidadã, sujeito de direito. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer e de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar.

É nesse contexto, norteado pela Constituição Federal e pelo ECA, que o então Ministério da Educação e Desporto assumiu, em 1994, o seu papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil e elaborou de maneira participativa as diretrizes para a educação infantil.

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9.394/96. O postulado dessa lei sobre a educação infantil resulta de uma mobilização da sociedade civil organizada que, desde os anos 1980, articulou-se com o objetivo de assegurar para as crianças, na legislação brasileira, partindo de determinada concepção de criança e de educação infantil, uma educação de qualidade para a infância.

Aristeo destaca outro avanço da LDB que se refere à avaliação na educação infantil, ao mencionar o Art. 31 da LDB: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (2001, p.38).

Vale ressaltar que, com esse artigo, a lei torna-se coerente com as concepções de criança e educação infantil, já expressas em documentos anteriores, ao determinar que a avaliação nesta educação não tenha a finalidade de promoção.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) constituído de três volumes, sem valor legal, que servem de sugestões aos professores de creches

e pré-escolas.

“[...] mesmo desconsiderando a imensa diversidade cultural e social da sociedade brasileira e das propostas curriculares de educação infantil existentes, a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre criança e educação infantil” (ARISTEO, 2001, p.41).

Em 17 de dezembro de 1998, a professora Regina Alcântara de Assis, do Conselho Nacional de Educação (CNE, Câmara de Educação Básica), relata e aprova o parecer 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A partir de 2000, a Educação Infantil, “pauta de diversos fóruns de debate espalhados por todo o Brasil, passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos e de acesso a diferentes produções culturais” (NUNES, 2006, p.16).

A essa época, o trabalho da UNAPE Anchieta prossegue acompanhando as alterações legais da educação infantil, ao tempo que estuda com as professoras as mudanças e as características do trabalho com crianças pequenas. Cito uma ex-professora da UNAPE Anchieta e atual professora da Casa Santa Marta que me relatou: “Desde sempre teve grupo de estudo aqui na UNAPE Anchieta”.

Enquanto isso, o trabalho na Casa Santa Marta continua se desenvolvendo com foco no bem-estar físico das crianças, sem levar em consideração as modificações legais sobre a criança e sua educação.

Em 2005, a gestão de ambas as creches, UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta, firmou parceria com o Centro de Criação da Imagem Popular (CECIP), de modo a receber o apoio necessário para ousar e transformar ações educativas, melhorando, assim, a qualidade da educação infantil oferecida às crianças.

No ano de 2006 foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil¹¹. Esse documento, que visa à melhoria real na qualidade da Educação Infantil para todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, considerou em sua elaboração as diferenças e diversidades de nosso País.

Assumindo uma gestão democrática e participativa, os parâmetros foram debatidos nos diversos segmentos presentes nos estados da federação brasileira

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2010.

comprometidos com a qualidade da educação infantil, buscando aprimorar a organização e os processos nessas instituições, incluindo a Casa Santa Marta, selecionada para preencher o documento, contribuindo assim, com a discussão ocorrida no âmbito do Ministério da Educação.

Prosseguem as conquistas e modificações na educação infantil e, ainda em 2006, o Ministério da Educação, com a Lei nº 11.274/06, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos.

“Atualmente, as pesquisas sobre educação infantil têm avançado em paralelo às políticas públicas, em relação (1) à democratização do acesso e (2) à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino, mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo Governo Federal. A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qualidade, a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudança” (CORSINO; NUNES; KRAMER, 2009, p.12).

O ano de 2010 ganha importância no contexto da educação infantil no Brasil, pela ocorrência de fatos marcantes. Em 1º de setembro, a creche UNAPE Anchieta comemorou seus trinta anos.

“É extremamente gratificante acompanhar e ver que um trabalho montado, em bases simples, resiste e comemora seus trinta anos. Maria Lúcia Lara participa desse trabalho desde o início e me lembro quando, juntas, sentávamos no chão para planejarmos ações para as crianças. É preciso valorizar as crianças e despertar a paixão nas professoras” (Maria Stella Arruda, diário de campo, 10 jun. 2010).

Além do aniversário dos trinta anos da UNAPE Anchieta, comemoramos os vinte anos da vigência do ECA.

“[...] parte do pressuposto de que a criança e o adolescente são cidadãos, independentemente de suas condições sociais, concepção que o diferenciam, fundamentalmente, das legislações anteriores voltadas, exclusivamente, para o atendimento à infância pobre, daqueles considerados em ‘estado de risco’ (Código de Menores de 1927) ou em ‘situação irregular’ (Código de Menores de 1979)” (CORSINO, 2009, p.1).

Também se comemorou o vigésimo aniversário da ratificação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC)¹², que representa um vínculo jurídico para os Estados que a ela aderirem, devendo adequarem suas normas de Direito interno às da CDC, visando à promoção e à proteção eficazes dos direitos e liberdades nela consagrados.

¹² Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php>. Acesso em 24 jul. 2010.

Em 2010, contando, respectivamente, com trinta e com vinte e seis anos de trabalho com as crianças, a UNAPE Anchieta e a Casa Santa Marta desenvolvem ações pedagógicas reconhecendo as crianças como sujeitos que se expressam e produzem cultura, interagindo com outras crianças e com os adultos.

Paralelamente, procuram desenvolver também ações que garantam bem-estar e segurança às crianças e de cuidado enquanto prática relacional, que envolve atenção, acolhimento e responsabilidade diante das necessidades infantis.

O trabalho de interação das crianças com a natureza é o grande desafio nas ações pedagógicas a ser conquistado, não só a partir do envolvimento e do desejo das crianças e dos adultos, mas do direito da criança garantido na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Portanto, ao olhar para o passado, conhecer as histórias desse contexto, das instituições apresentadas e o percurso de avanços dos aspectos legais que envolvem a Educação Infantil, tudo isso apontou-me para a necessidade de refletir, cuidar e promover, dentre outras, as relações estabelecidas entre os adultos que participam do processo educacional infantil.

“Também nos encanta e preocupam as crianças. E são reais os motivos que nos levam a temer por seu presente e seu futuro. Muitos têm lutado no Brasil para melhorar as condições de vida das crianças, mas há ainda tanto a ser feito para garantir os direitos que aparecem em nossa Constituição como os direitos das crianças” (RIZZINI, 2009, p.13).

No capítulo a seguir, sinalizo para situações de encontros e desencontros que fazem parte do dia a dia dessas instituições.

2

As famílias e as crianças no dia a dia das creches

Este capítulo tem como objetivo destacar o papel das famílias como sujeito no processo educacional das crianças. Para tanto, abordo situações que proporcionam encontros significativos, por exemplo, o momento da adaptação, o encontro individualizado com os familiares, os eventos programados e a hora do lanche. Em outras situações ocorrem relações fugazes e superficiais, causando desencontros, motivados, em sua maioria, pela falta de tempo dos adultos.

Recorro às teorias de Winnicott e Zabalza para falar da importância das relações afetivas estabelecidas entre adultos, neste caso pais e educadores, mediadores das crianças nas creches. Busco, também, amparo teórico em outros autores consagrados nessa área: Banomi, Boff; Brandão; Davini; Lino e Tiriba.

A descrição de situações diárias nas creches, diz respeito aos fazeres na educação infantil. Legalmente pensando, conforme visto no capítulo 1 muito se conquistou e garantiu para a educação infantil. Da prática assistencialista no passado para os avanços do presente, encontramos melhorias na qualidade desses fazeres.

Todavia, o desenvolvimento da legislação pertinente à educação infantil concretiza-se nas ações diárias dos profissionais educadores com as crianças e as famílias, na creche. Pensando na qualidade da educação infantil e na possibilidade da troca de experiências e informações entre ambas as instituições, creche e família, cabe aqui uma questão importante: no dia a dia, como as ações têm progredido para garantir, de fato, a presença das famílias na creche?

As situações destacadas, certamente, são conhecidas na teoria e na prática da maioria dos professores e profissionais da educação infantil. No entanto, essa é uma oportunidade para compartilhá-las com o leitor, ao tempo em que repenso minha própria prática.

2.1

Os encontros

a) **Adaptação**

Segundo Juliana Davini,

“Adaptar é deixar-se modificar pelo outro, pelo ambiente, pelo objeto de conhecimento, é deixar o novo entrar e desarrumar o que estava seguro. Viver este

‘caos’, separar-se do conhecido para formar novos vínculos é em essência uma vivência que atesta a articulação pedagogia-psicologia, pois sem construir vínculo não há aprendizado com significado” (ADAPTAÇÃO..., 1999, p.5).

No período de adaptação, as famílias estão presentes na creche. Caso os pais não possam participar, mas precisam deixar seus filhos, são convidadas outras pessoas da família que estejam disponíveis para ficar na creche e acompanhar a criança nessa nova experiência.

Percebe-se que o momento de adaptação da criança é também aplicável aos pais e responsáveis na creche. Na fala comum de vários pais, ansiedade, choro e sorriso se misturam aos sentimentos vividos com satisfação, uma vez que, encontraram um local com pessoas preparadas para estarem com seus filhos e, por outro lado, uma insatisfação ao comentarem da falta que sentem dos filhos quando eles estão na creche. Sentimentos contraditórios são constituintes do ser humano e é natural que diversos sentimentos estejam presentes nos adultos durante o período de adaptação.

Segue um fragmento de um dos primeiros dias de adaptação no Berçário (BI-B)¹³. No início deste ano, Marcos (1 ano e 3 meses) estranhou, significativamente, o espaço da creche e as educadoras. Essa experiência foi acompanhada de choro e sofrimento, principalmente, ao separar-se do pai, referência de afeto e segurança para a criança.

Flávio, pai de Marcos, acompanhou o filho durante todo o período de adaptação na creche. Marcos chorava muito e sua adaptação estava difícil. Na segunda semana, ele apresentava breves momentos em que ficava tranquilo, brincando com a professora ou com a coordenadora pedagógica. Ele gostava quando Maria Lúcia Lara estava em sala com ele. Aproveitei um desses momentos e perguntei a Flávio se ele gostaria de conversar um pouco comigo na minha sala. Muito tímido e resabiado ele concordou.

Flávio trabalha como entregador em uma farmácia de Botafogo, no período vespertino. Ele não vive com a mãe de Marcos e se dispôs a acompanhar o filho na adaptação. Conversamos sobre a importância da presença dele junto ao filho, contei sobre o trabalho desenvolvido com as crianças e, ao falar sobre o processo da adaptação, ele olhou-me, demoradamente, e disse: “eu fui aluno da UNAPE

¹³ As turmas formadas na creche Casa Santa Marta são apresentadas no Apêndice desta monografia.

Anchieta e na minha adaptação ninguém ficou comigo. Eu fiquei muito sozinho”.

Chamo atenção para a necessidade de acolher, no caso em destaque, os sentimentos desse pai que encontrava ele também em adaptação. Para dizer da importância da acolhida a esse pai, valho-me de um texto em que Tiriba nos fala das marcas deixadas nas pessoas pelas experiências vividas em tenra idade:

[...] nas creches, como nas escolas, esta engrenagem tem deixado de lado, ou dado pouca importância aos sentimentos, às emoções, às sensações de acolhimento ou abandono que marcam as pessoas em suas primeiras incursões pela vida. [...] buscar transformar essa realidade – fazendo das creches um espaço de significativos, singulares e prazerosos encontros humanos – significa caminhar no sentido de qualificar o dia a dia de crianças e as relações que hoje se estabelecem entre creches e famílias (2001, p.79).

b) Encontros individuais com familiares

Esses encontros acontecem, geralmente, em uma sala reservada. Observo que são as mães que, na maioria das vezes, atendem ao chamado da creche ou procuram por ajuda. Um dado que chama atenção é o aumento da presença do casal nas entrevistas, principalmente nos encontros na Casa Santa Marta, onde estão as crianças mais novas.

Em 1980, quando da criação da UNAPE Anchieta, era sentida a ausência da figura paterna. Atualmente, é significativa a presença dos pais em reuniões, no período de adaptação e nas comemorações. A partir dessa observação, comprovo que os pais, ou quem exerce a função paterna, está mais participativo no desenvolvimento dos filhos, apoiando suas esposas e estabelecendo um elo com a creche. Apesar de raro, existem casos em que a criança está apenas sob a guarda do pai.

Trago a seguir um breve relato de uma mãe por quem fui procurada na creche:

Certa vez, Maria, mãe de Caio (3 anos), ao levá-lo para a sala interpelou-me no corredor da UNAPE Anchieta e disse: “Hoje preciso falar com você e desabafar. Não tem nada a ver com o Caio”. Ao recebê-la em um local apropriado, pude escutá-la, acolhê-la e clarear os sentimentos envolvidos na situação pela qual ela estava passando e que, sem perceber, transmitia ao filho fazendo com que Caio estivesse, sim, presente naquele “desabafo” de sua mãe.

Ao considerar o vínculo de confiança estabelecido nesse caso, foi possível estabelecer um encontro cuidadoso, que segundo Boff,

“[...] por sua natureza, o cuidado inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira, atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro” (2008, p.91-92).

c) Eventos programados: passeios, festas e comemorações

São momentos esperados por todos nas creches. Eles alteram a rotina, os sons e os ritmos percebidos nas crianças e nos adultos.

Para os passeios, os familiares são convidados a acompanhar e auxiliar nos cuidados com as crianças. Um exemplo bem sucedido foi a visita ao Jardim Botânico, em abril de 2010, com as crianças do grupo Laranja. Além da professora e de outros profissionais educadores, tivemos a presença de quatro mães acompanhando as crianças.

As festas planejadas no calendário constituem momentos diferentes e informais, nos quais é possível, também, contar com a presença de pais e familiares.

Reitero a presença significativa, nesses eventos, da figura masculina nas creches. Para exemplificar, trago a comemoração realizada no dia das mães, na qual contamos com a presença de alguns pais substituindo as mães que não puderam comparecer. Eles se integraram ao grupo e se divertiram; compartilharam momentos e experiências com seus filhos e o evento tornou-se um acontecimento marcante.

Das festas estabelecidas no calendário, algumas são abertas aos familiares e outras, apenas às crianças. No ano em curso, a Festa Junina foi programada para que as crianças brincassem com os amigos e educadores, inicialmente, sem a presença das famílias, que foram convidadas a se integrarem ao final da festa.

O resultado foi que as crianças sentiram-se mais à vontade para dançar, brincar e aproveitar a apresentação de todos os grupos. De maneira simples, mas divertida, todos participaram dos jogos. Algumas poucas crianças estranharam o fato de ver os amigos caracterizados para o evento e outras não demonstraram tanta alegria como as demais.

Os pais e familiares foram convidados a participarem do lanche, ao fim da festa, e, mais uma vez, tiveram a oportunidade de um encontro com seus filhos e educadores na creche, em um ambiente animado com as brincadeiras que transcorreram ao longo do dia.

A exceção na comemoração dessa Festa Junina ficou por conta da presença

de Raquel, mãe de Pedro, 5 anos. Ela foi convidada, pela professora, para ensaiar a dança com as crianças. Sua presença foi simpática e sua atuação, marcante. Ela demonstrou inteira disponibilidade e, certamente, tornou-se uma experiência prazerosa para ambas as partes.

Nessa experiência observei a colaboração prática de Raquel, a interação com o filho e, também, com as outras crianças e com a professora, assegurando que essa convivência, além de possível, garante uma parceria no trabalho, reforçando o que nos conta Bonomi, “[...] nesses momentos a creche é um local comum a ser enriquecido e equipado em conjunto” (1998, p.163).

d) Hora do lanche

Diariamente, pelas creches circulam diferentes saberes que, ao se encontrarem, estabelecem uma diversidade cultural. São palavras, símbolos, lembranças, cheiros, gostos, músicas e brincadeiras, que acabam por identificar a diversidade cultural dos moradores da comunidade. Retrato essa diversidade cultural presente no dia a dia do meu trabalho, conforme a narrativa a seguir:

As crianças estão sentadas nas cadeirinhas, conversando, cantando e esperando o lanche. A auxiliar chega na sala com as bandejas e às crianças é servido curau¹⁴. A maioria delas rejeita o alimento ou come bem pouco, exceto uma criança, Luis, que come e repete.

Essa criança é nova na instituição. Veio com seus pais de São Benedito, interior do Ceará. O relato a seguir me foi contado pelos pais, durante uma entrevista, realizada em 26 jun. 2010, poucos dias, após a entrada de Luís na creche. “Estamos recém-chegados do nordeste e viemos para trabalhar no Rio de Janeiro. Lá tem tempo que tem trabalho, outro tempo não tem. Lá na roça, Luis vivia solto, junto com o avô materno, correndo por todo lado”. Quando eu contei que Luis gostou do curau servido na creche, a mãe acrescentou: “curau era o mingau servido a ele e ao avô, pela avó, quando eles chegavam da roça”.

Com seu gesto (de comer e pedir bis), Luis pareceu transportar-se às experiências vividas em um contexto familiar e em um tempo não tão distante, trazendo à memória o gosto e o cheiro da infância.

“Não sei como desenhar o menino. Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois

¹⁴ Creme de milho verde; no Nordeste pode ser chamado de canjica.

até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo. Pois assim fizemos conosco e com Deus. O próprio menino ajudará sua domesticação; ele é esforçado e coopera”. (Clarisse Linspector)

O que se percebe é que, com esse ato, Luis teve a oportunidade de “contar” às pessoas, de seu novo ambiente, um momento significativo para ele. Coube à professora, atenta e sensível, valorizar e recontar essa história ao grupo de crianças.

Das oportunidades de encontros que reuni aparecem situações em que pais e responsáveis, presentes em momentos variados nas creches, estabeleceram vínculos afetivos com os educadores e, principalmente, com as crianças, seus filhos, reforçando o que nos ensina Lino na “pedagogia das relações”, a importância da interação entre os “três protagonistas do processo educativo - as crianças, os professores, os pais e a comunidade em geral” (2007, p.102).

Essa interação que se estabelece remete-me diretamente a Boff, para quem “o ser humano possui sentimento, capacidade de se emocionar, se envolver, afetar e sentir-se afetado” (2008, p.99). A importância de criar relações afetivas na creche entre educadores e famílias está na possibilidade de estabelecer uma forma de convivência no espaço da educação infantil, voltado para o bem-estar, à felicidade e à qualidade das interações humanas, qualificando o dia a dia das crianças na educação infantil.

Partindo dessas interrelações estabelecidas, direciono-me para Winnicott, que destaca o vínculo estabelecido entre a mãe e a criança, apresentando especial importância nos primeiros anos de vida. Na educação infantil, portanto, é fundamental que os educadores tenham sensibilidade para perceber e acolher a presença da mãe ou da figura de referência afetiva para a criança, na creche. Winnicott nos ensina que “a mãe é necessária como alguém que pode integrar, dentre outros, os diversos sentimentos, sensações, excitações, zangas, pesares que contribuem para estruturar a vida da criança” (1982, p.207).

Para representar o que teoriza Winnicott, apresento o relato de Carla (mãe de André, 3 anos):

“Eu chorava porque ele chorava. Eu sentia falta dele, mas eu também chorava porque ia ser bom para ele; ia não, está sendo bom. Eu me emociono. Foi a primeira ‘desgrudada’ de mim. Quando ele ficava na casa da moça, ele não tinha nada para me contar, agora ele conta: tomei sopinha, brinquei, tomei banho, escovei meus dentes” (Diário de campo, 19 mai. 2010).

Prossegue a mãe:

“Na creche é bom, primeiro para minha tranquilidade para trabalhar, segundo pensando nele e ver o melhor para ele. Na creche ele aprende coisas que em casa ele não aprende. Eu sei que quando sair do trabalho vou encontrar com ele. Tanto eu como ele estamos ótimos” (Diário de campo, 19 mai. 2010).

É importante perceber e considerar, a partir do relato dessa mãe, o forte vínculo presente na relação mãe-filho. A importância dessa relação para a criança encontra-se basicamente na confiança mútua estabelecida entre eles, que proporciona à criança a possibilidade de estar na creche, participando das brincadeiras, ouvindo histórias, enfim, vivenciando o que nos diz Zabalza: “ligado à segurança está o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia, poder assumir gradativamente o princípio da realidade, aceitar as relações sociais, etc.” (1998, p.51).

2.2 Os desencontros

As situações que trago a seguir também fazem parte do dia a dia nas creches e poderiam determinar encontros entre os familiares e educadores, porém, o que chamou minha atenção foi a correria das famílias, ocasionando o que defini, de forma significativa, como desencontros.

a) Horários de entrada e saída das crianças nas creches

Na Casa Santa Marta, no horário de entrada, famílias e crianças se aglomeram diante do portão ainda fechado. O horário de entrada é às 8h, com uma tolerância de 15min¹⁵.

Assim que o portão é aberto, as famílias levam as crianças até as salas e entregam-nas para as educadoras. As crianças ao chegarem demonstram características diversas: umas estão sonolentas, outras chorosas, mas há crianças alegres e dispostas a brincar com os amigos. Em poucos minutos, as famílias deixam a creche e os grupos estão formados e prontos para mais um dia de atividades.

Na UNAPE Anchieta, diferentemente da Casa Santa Marta, por se tratar de

¹⁵ Esse horário é seguido rigidamente e as exceções ficam por conta de justificativas médicas ou por motivo combinado previamente com a educadora.

um prédio, a dinâmica de entrada das crianças é a mesma, com os familiares deixando as crianças em suas salas e circulando pelos corredores da instituição. É nesse “trânsito” de pais e responsáveis, que ocorrem encontros fugazes, de ritmo acelerado, não dando tempo sequer para se estabelecer um diálogo. O que se ouve são frases soltas como, por exemplo, “Oi, oi”; “Tudo bem?”; “Preciso falar com você!”; “Vamos marcar um horário, mas depois, já estou atrasada para o trabalho...” E a falta de tempo para o verdadeiro diálogo prevalece nesses desencontros.

b) A agenda

O contato estabelecido pela agenda está, na maioria das vezes, atrelado à rotina. Espera-se que a agenda cumpra o papel de informar e de aproximar os educadores às famílias. No entanto, percebi, em uma situação específica, que a agenda que deveria ser utilizada como instrumento de informações e de aproximação, tornou-se um instrumento para mais um desencontro, conforme apresento a seguir:

Decorrida uma semana da reunião de pais, a professora do berçário chamou-me e disse: “essa mãe nunca vem à reunião e hoje colocou na agenda para que eu escrevesse para ela como foi a reunião”.

Ao discutir a situação com a equipe do berçário, percebemos que, apesar do interesse dessa mãe, caso fosse passada a reunião de pais pela agenda, a professora estaria reforçando e possibilitando que ela continuasse faltando, haja vista que as faltas dela eram frequentes e a justificativa era de que não tinha tempo. Decidimos que a reunião de pais não deveria ser relatada na agenda e que a professora conversaria com a mãe para dizer da importância da presença dela nas reuniões e, também, da organização do tempo para que ela pudesse participar do desenvolvimento do seu filho.

Pelos relatos das professoras como, por exemplo: “[...] agenda não substitui a conversa”, constatei que a agenda é percebida como um instrumento de comunicação que tem um fim em si próprio e, principalmente, não substituindo as relações pessoais que vão além das informações sobre a criança, acrescentando os sentimentos que envolvem as ações na educação infantil.

2.3 Na trama dos encontros e desencontros

A prática do dia a dia nos mostra que o tempo de encontro vem sendo substituído pelo corre-corre da maioria dos familiares em direção ao trabalho, marca de uma sociedade capitalista como a nossa. A prioridade parece ser dada às relações profissionais, restando pouco tempo para ser dividido entre dar atenção aos filhos e os demais afazeres.

A pretensa impossibilidade de tempo para o diálogo, entre adultos e entre estes e as crianças, tem como consequência principal a falta de encontro entre as crianças e suas famílias, as quais não têm tempo para brincar, nem tampouco para acompanhar com as educadoras o desenvolvimento do trabalho realizado nas creches.

Para refletir sobre essa situação, lanço mão de dois termos usados pelos gregos ao referirem-se ao tempo. Um deles denomina-se *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Nessa concepção, o tempo é a soma do passado, presente e futuro, e denomina-se *aión*, que designa, já em seu uso mais antigo, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (KOHAN, 2004)¹⁶.

Esses contatos fugazes com os pais e responsáveis nem sempre podem ser considerados encontros, os quais demandam tempo, presença e escuta atenta.

Refletindo sobre a questão da falta de tempo e da leitura realizada em Tiriba, constato que “a qualidade das interações exige tempo de encontro, espaço para a narrativa, para a brincadeira, para a troca de afetos e o aprendizado de valores – cada vez mais raros na vida urbana contemporânea” (2001, p.65-66).

Cabe, então, a pergunta: qual o papel da creche, como linha de frente, para o resgate de tempo para os encontros?

¹⁶ Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em 13 abr. 2010.

3

Ponte creche-famílias: abrindo caminho para a consolidação da parceria

Neste capítulo abordo as relações estabelecidas entre pais e educadores, as expectativas e os conflitos presentes nesses relacionamentos, evidenciando a necessidade de cuidar, também, na educação infantil, dos dois elos de referência para as crianças, quais sejam: pais e professores. Destaco, ainda, a importância de conhecer e compreender o potencial de informações sobre as crianças e suas famílias disponíveis no ambiente exterior à creche. A importância de conhecer as famílias das crianças encontra suporte em Brandão:

“A família, grupo de origem da criança, possui saberes e sentimentos que são transmitidos à criança de forma não sistematizada. Sendo assim, a educação acontece em toda a parte e não apenas em uma instituição educacional. Quando esse processo é construído com as famílias em uma via de mão dupla, dentro e fora, é possível acolher e valorizar os diferentes saberes” (1982, p.12).

Para criar uma imagem que possa sintetizar essas relações escolhi a de uma ponte, que representa a ligação de mão dupla entre as partes envolvidas. Essa ponte materializa a parceria buscada entre as creches e as famílias, considerando-se a comunidade que ambas coabitam. Ao tratar de parceria, refiro-me aos relacionamentos que criam comprometimento com a satisfação das necessidades das creches e das famílias, que possuem interesses mútuos, por vezes conflitantes, em relação à educação das crianças.

Nas creches estudadas, essa parceria vem sendo construída no dia a dia, buscada em várias oportunidades de encontros e de atuação participativa das famílias no processo educacional das crianças, especialmente pelo fato de que elas transitam livremente por ambos os lados dessa ponte estabelecida, levando e trazendo consigo os conhecimentos adquiridos em cada um dos ambientes.

Assim sendo, é possível dizer que a “educação infantil tem como foco os relacionamentos construídos num espaço coletivo de crianças e adultos” (GUIMARÃES, 2004).

A inserção das famílias nas creches tem sido incrementada, especialmente pelos recentes resultados colhidos, sendo altamente motivadora para que possa ser expandida ainda mais. O aperfeiçoamento e a consolidação da parceria buscada entre essas famílias e as profissionais educadoras tornam-se bastante facilitados pelo fato de que a grande maioria dessas pessoas vive na comunidade em que se

localizam as creches estudadas. Exemplos da influência desse ambiente único podem ser observados nas impressões transcritas a seguir, obtidas em entrevistas com pais e responsáveis, e professoras.

Afinal, como nos ensina Tiriba, se a responsabilidade pela educação das crianças deve ser compartilhada pelas famílias e pelas instituições escolares, “é necessário construir uma parceria entre sujeitos que atuam de forma diferenciada frente ao mesmo desafio: a educação das crianças pequenas” (2009, p.75).

3.1

A comunidade inserida na creche

A maioria das educadoras, que trabalham nas creches UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta, mora na comunidade Santa Marta, assim como, a maioria das crianças que frequentam ambas as instituições escolares.

Sendo assim, essa particularidade abre um canal de proximidade e de reconhecimento entre os envolvidos nesse processo da educação infantil que, muitas vezes, parte de um conhecimento prévio da vida dessas crianças e de suas famílias.

Será que essa peculiaridade, de as pessoas envolvidas na relação creche e famílias serem moradores da mesma comunidade, é positiva ou negativa, quando consideramos as relações aqui enfatizadas, no desenvolvimento do trabalho com as crianças?

Veremos a seguir casos em que essa peculiaridade se torna fator positivo e, em outras ocasiões, pode servir para dificultar a relação entre educadoras e famílias que coexistem no mesmo ambiente.

O fato de as educadoras serem moradoras da comunidade aproxima e facilita, por exemplo, a inclusão do contexto familiar no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Por outro lado, precisa ser, também, observada e acompanhada para que o aspecto profissional não se misture com questões pessoais. Quando isso acontece, surgem julgamentos e sentimentos oriundos de situações estabelecidas fora da creche, em relação ao comportamento e às atitudes dessas famílias, que passam a interferir no trabalho, reproduzindo uma cobrança e uma disciplina que deixam de levar em consideração a realidade conhecida e vivida pelas crianças.

Segue o relato da professora Verônica (moradora da comunidade), em tom de exigência a uma mãe, apresentado à equipe técnica em um Conselho de Classe:

“A mochila dela vem para a sala do jeito que foi para a casa. A roupa vem suja. Ela está chegando atrasada quase todos os dias e a mãe não lê a agenda. Rafaela (3 anos) chega sonolenta, triste e pouco interessada nas brincadeiras propostas” (Diário de campo, 09 jun. 2010).

Em um primeiro olhar, esse argumento pareceu relacionado a uma cobrança da professora aos aspectos higiênicos e de horário de chegada da criança, aspectos relacionados à expectativa da professora em relação ao comportamento que a mãe deveria ter com a criança.

Essa questão foi discutida entre os profissionais no Conselho de Classe e a professora percebeu que a preocupação dela para com a criança estava descontextualizada do ambiente familiar.

De uma postura que tendia para um modelo autoritário de educação, ao refletirmos juntas, houve uma identificação da professora, uma vez que, ela conhecia a situação vivenciada por aquela família, o que favoreceu a ela ter outro olhar para o comportamento da mãe.

A partir da relação constituída entre a professora e a mãe e, porque não dizer, da parceria estabelecida entre elas possibilitou, dias depois, a seguinte fala da professora: “Rafaela está mais feliz, principalmente porque está chegando na hora e iniciando o dia com o grupo de amigos”.

Assim, dedicar um tempo ao adulto, que é referência afetiva e participa da educação da criança em parceria com a creche, é “assumir a importância de conhecer os desejos, as expectativas, os medos, as alegrias, os espantos e as necessidades dessas famílias” (TIRIBA, 1999).

Em outra relação estabelecida entre a professora Cláudia e Dione, mãe de Rebeca (1 ano e 10 meses) a situação apresentada é conflituosa.

Certa vez, fui procurada pela professora Cláudia dizendo: “Eu não estou bem, não estou aguentando as crianças que estão mordendo muito e fica aquela mãe falando e reclamando no meu ouvido, eu vou pegar ela”.

Nesse exemplo, a fala de Dione é sentida pela professora como uma reclamação sem valor, uma cobrança, algo que faz parte de outro contexto que não o lado profissional da creche. No entanto, é possível perceber também uma insatisfação da professora com ela mesma. Nota-se que essa relação tumultuada entre elas afetou o equilíbrio emocional e o trabalho dessa professora.

Aqui, o suporte da equipe técnica fez-se necessário para que a professora pudesse zelar por suas questões afetivas e emocionais, repensar suas ações pedagógicas e as relações estabelecidas com as famílias.

Esse caso vem sendo acompanhado por uma equipe multidisciplinar, atuando junto à professora e à mãe. Aos poucos, ambas estão se conscientizando da necessidade da mudança de comportamento no ambiente da creche, mantendo o compromisso profissional em nome da educação da criança, que segue apresentando forte vínculo afetivo com a professora.

Surge assim, uma nova reflexão: as relações ocorrem entre pessoas conhecidas na comunidade, no entanto, elas se dão em um ambiente profissional que é a creche.

Para refletir essa situação recorro a Zabalza que nos diz:

“É tão importante buscar condições de trabalho que diminuam a forte tensão na qual tem lugar a ação educativa nas salas de aula infantis, de forma tal, que os profissionais dessa etapa possam desfrutar do seu trabalho e sentirem satisfeitos com a sua própria contribuição pessoal. Sem essa condição de partida é difícil que possamos falar de uma ‘Educação Infantil de qualidade’ ou que possamos pretender uma melhoria da qualidade daquilo que fazemos” (1998, p.60).

3.2

A creche inserida na comunidade

Reconhecendo a importância do ambiente interno das creches, concentrei minhas atenções no olhar de dentro para fora, mirando a comunidade em que as instituições encontram-se inseridas.

“[...] o trabalho desenvolvido pelas professoras na creche, não diz respeito a substituir os cuidados maternos, mas oferecer às crianças tudo o que elas necessitam para se desenvolver plenamente: atenção, carinho, cuidados físicos, espaço e tempo para brincar, acesso à cultura, apropriação de conhecimentos [...] E esse objetivo, sem dúvida, só poderá ser alcançado através de uma aliança, a ser tecida no dia-a-dia das instituições, entre profissionais de creches, famílias das crianças e comunidade” (TIRIBA, 2001, p.74).

Certa vez, acompanhei as crianças do grupo Laranja¹⁷, em um passeio pela comunidade Santa Marta, atividade prevista no projeto “Conhecendo o Santa Marta e homenageando Noel”.

Pelo caminho, as crianças alegres e barulhentas, comentavam tudo o que

¹⁷ Os grupos formados na creche UNAPE Anchieta são apresentados no Apêndice desta monografia.

viam, “Olha a casa do dragão¹⁸!” e eu, curiosa e atenta acompanhava as crianças em suas brincadeiras e conversas.

Sair da creche me permitiu ampliar meu conhecimento sobre as famílias. Nesse momento, eram as crianças quem me apresentavam, com orgulho e propriedade, suas histórias, suas casas, seus familiares e amigos que encontrávamos pelo caminho. Enfim, elas falavam do contexto social em que vivem.

Sentindo-se à vontade em seu próprio ambiente, através desses espaços, as crianças falavam de pessoas investidas de afeto, aqui entendido não apenas como carinho, mas como algo que é capaz de atingir e afetar as crianças em seus sentimentos e comportamentos.

Reflico a seguir sobre o vínculo da criança estabelecido com a família. Para tanto, lembrei-me dos estudos de Winnicott, para quem existem dois princípios a serem conhecidos:

“O primeiro diz respeito à tendência inata do desenvolvimento, ou seja, uma tendência inegável que possui o bebê ou a criança pequena, para viver, respirar, comer, beber e crescer. O outro, diz respeito ao vínculo materno, ao ambiente, primordialmente, à mãe em sua pessoa, natureza, aroma, enfim, incluindo o pai, irmãos, tios, avós, caso estes estejam presentes e tudo o mais que está à volta do bebê ou da criança pequena. [...] não estou fazendo mais do que descrever a família que o bebê vai gradualmente descobrindo, incluindo as características do lar que o tornam totalmente diferente de qualquer outro” (1999, p.142-144).

Sabemos que o primeiro grupo em que a criança está inserida é a família. Ao decidir colocar a criança na creche ela passa a pertencer a um segundo grupo de relacionamento, distinto, com o qual ela irá interagir, ampliando seu universo e suas relações.

“[...] chegar à creche representa para a criança uma separação de ambientes, ou seja, a saída de um espaço familiar para o ingresso em um espaço social. Esse momento de transição propõe uma relação, que merece ser cuidada, entre a família e as educadoras” (TIRIBA, 2001).

Tal citação deixa claro que o ambiente de casa e o ambiente da creche são espaços diferenciados e, para a criança, esses ambientes, apesar de distintos comunicam-se no dia a dia, cujo ponto de encontro é a creche.

Ao pensar a parceria formada pela creche e famílias, temos que considerar que estamos tratando de duas instituições distintas, conforme explicitado acima. “Se desejarmos que essa parceria seja eficaz, temos que reconhecer as

¹⁸ No imaginário dessas crianças, um dragão habita a mata próxima.

características de cada uma delas” (CONTE, 2009, p.16).

3.3

Ponte possível: creche-família-comunidade

Ainda que a parceria buscada entre as creches e as famílias dependa da construção da “ponte” que lhe abrirá o caminho para o encontro de ambas as partes, essa ponte, no caso das creches estudadas, é construída diariamente.

O que torna possível, nesse caso, a construção dessa ponte é a sinergia entre as partes envolvidas, que faz com que o resultado dos esforços dos profissionais educadores, nas creches, e das famílias, na comunidade, seja superior à soma dos esforços individuais, e isso vem contribuindo para melhorar a qualidade das relações no processo da educação infantil das crianças.

Nas entrevistas realizadas com os pais constatei que os principais motivos pelos quais eles colocam seus filhos na creche são a necessidade de trabalhar e ter onde deixar a criança. Em seguida aparece o reconhecimento da creche como necessária para o desenvolvimento da criança e a importância das brincadeiras. Ressalto que o peso relativo atribuído pelos pais entrevistados em relação ao primeiro motivo é maior do que os demais.

No depoimento de Vera, mãe de João, 2 anos, ficam evidenciados ambos os motivos acima mencionados: “Coloquei meu filho na creche para ter direito de defesa¹⁹, para eu arrumar trabalho. Graças à professora, ele está esperto e tem com quem brincar. A animação dele é só aqui.” (Diário de campo, 29 jun. 2010).

As expectativas desses pais quanto às professoras estão relacionadas a respeitar e cuidar da criança. Em paralelo ao cuidado com as crianças, ouvi relatos de expectativas em relação às atividades planejadas e desenvolvidas com as crianças nas creches.

Em contrapartida, as expectativas das professoras em relação aos pais são de reconhecimento, confiança, colaboração e a participação no trabalho. Uma das professoras é enfática ao demonstrar seu desejo de que os pais reconheçam o seu trabalho.

As interações entre familiares e professoras acontecem envoltas em

¹⁹ Conversando um pouco mais com essa mãe, “defesa” a que se refere diz respeito à subsistência da criança. A defesa era pelo alimento que, naquele momento, ela encontrava na creche, mas ao responder, enfatizou o desejo de garantir o alimento do filho, pelo seu trabalho.

expectativas, provocando sentimentos variados. Pelo observado, os sentimentos dos familiares baseiam-se nas atitudes das professoras com as crianças. Eles podem ser de raiva, de satisfação ou de desconfiança: “[...] eu cheguei e vi meu filho sem sapato, com o nariz escorrendo... ninguém viu isso?”.

Refletindo sobre a integração das famílias na creche, torna-se conveniente repensá-la com as professoras. Para algumas, essa relação é sentida como positiva e produtora, “[...] gosto quando os pais vêm para a minha sala!”. Para outras, é percebida como conflitante, ameaçadora, persecutória, “[...] no início do ano, fico com o pé atrás”. E também preconceituosa, “[...] esse ano os pais só foram convidados para o final da Festa Junina, eu achei bom, eles só vêm aqui para comer e tirar fotos”.

Ressalto a gama de sentimentos que permeiam nosso trabalho e a necessidade de acolher, conversar, conhecer, desconstruir preconceitos e construir novos vínculos, que formam a base para a construção das pontes possíveis. Nesses momentos, remeto-me a Boff que nos diz: “[...] há algo nos seres humanos que não se encontra nas máquinas, [...] o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado” (2008, p.99).

Em meio a tantos sentimentos presentes e considerando a creche como um ambiente favorável para proporcionar esse “encontro-parceria”, o trabalho desenvolvido na educação infantil será o elo desse processo interativo e, dessa forma é instigante trazer o que nos relata Zabalza (1998):

“[...] que a educação infantil deve ser capaz de, como num novo mito do rei Midas, **transformar em educativo tudo o que toca** e ser capaz, ao mesmo tempo, de transformar em colaboradores do projeto educativo tudo aquilo que faz parte do ambiente (a natureza, as pessoas, a cultura etc.)” (grifo nosso) (p.60).

Essa citação vem de encontro ao que nos ensina Corsino (2004)²⁰, da importância da “relação educativa exercida pela creche junto aos pais”.

Gerar oportunidades de interações entre famílias e educadores, faz com que todos se sintam pertencentes, participantes e parceiros. Essa é, pois, uma ponte que permite que as pessoas sejam capazes de se apresentarem e conhecerem-se umas às outras. Assim, o vínculo entre creche e famílias se solidificará no

²⁰ Texto de Patrícia Corsino extraído dos Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado em Belo Horizonte, de 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/liberato/psicologia/A%20PARTICIPACAO%20DA%20FAMILIA.htm>>. Acesso em 24 jul. 2010.

conhecimento mútuo.

Apesar de se tratar de um contexto diferente do estudado aqui, recorri a Spaggiari (1998) para buscar dados teóricos para ampliar o conceito de participação que, segundo o autor, “é dificilmente definível e não é unívoco” (p.97).

Existem várias experiências internacionais que, embora utilizem dos conceitos de participação, tais como intensidade de laços sociais, protagonismo dos pais, autogestão, formas cooperativas, dentre outras, são extremamente diferentes entre si. Com tanta variedade, Spaggiari, define o termo participação como sendo a “possibilidade dos cidadãos (na maioria das vezes pais) de contribuir ativamente na condução dos serviços educacionais, recusando delegar os seus poderes e as suas responsabilidades” (Ibidem, p.97).

Para o autor em questão, a participação é uma categoria conceitual e prática ainda em boa parte a ser construída, uma vez que, junto a uma indeterminação teórica, à redução de aplicação, acrescenta-se a quase absoluta ausência de pesquisas e análises rigorosas sobre o “como, por que e quem participa” (Ibidem, p.97).

Retornando ao contexto das creches UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta, ressalto, mais uma vez, a imagem da ponte que, acredito se tratar da parceria que se constrói a partir do desejo dessas famílias de participarem da educação de seus filhos e filhas, além do querer da instituição de educação infantil que, juntas, estabelecerão oportunidades para afetar o comportamento das crianças. Conforme já mencionado, reitero que o afeto não se refere apenas a carinho, mas a algo que possa interferir significativamente no comportamento dessas crianças.

Essa é, pois, uma ponte que nos leva a encontros, nos quais as pessoas serão capazes de se apresentarem e conhecerem-se umas as outras. Assim, o vínculo entre creche e famílias se constituirá em um conhecimento, possibilitando também conhecer as crianças pequenas com as quais trabalhamos. Como nos ensina Tiriba, “é pelo contato com as famílias que compreendemos melhor as crianças” (1992, p.114).

O grande desafio, portanto, é encontrar momentos em que esses encontros possam ocorrer em grupo, de modo a que vivências e sentimentos sejam compartilhados com os demais pais e responsáveis, incorporando a partilha de sentimentos entre os adultos aos fazeres da educação infantil.

4

Reunião de pais ou encontros de famílias?

Este capítulo tem como objetivo apresentar as reuniões de pais e como estas passaram a se constituir em espaços coletivos de encontros e diálogos entre educadores e familiares. A mudança, sutil nessa dinâmica, se deu quando os pais foram convidados a falarem sobre eles mesmos. A partir dessa proposta a reunião de pais transformou-se em um agradável e criativo encontro de famílias, proporcionando maior participação dessas, que, ao falarem de seus sentimentos, assumiram um posicionamento em relação a elas próprias e, conseqüentemente, aos seus filhos.

As reuniões de pais, nessas instituições, acontecem mensalmente, no horário de 8h às 9h. Os espaços reservados para essas reuniões na UNAPE Anchieta são as salas das crianças e, na Casa Santa Marta, as reuniões são realizadas, em um espaço coberto no terraço.

Nessas reuniões, a preparação do ambiente privilegia o cuidado com as famílias, revelando o compromisso dessas instituições em recebê-los. Sendo assim, é possível perceber o que nos ensina Boff quando diz “o cuidado assume características que representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (2008, p.33).

Nesse momento, professora e demais profissionais educadores estabelecem, naturalmente, uma relação com pais e responsáveis, na medida em que apresentam um ambiente preparado com cuidado, simplicidade, incluindo a colocação de um jarro de flores na mesa em que são servidos cafezinho, biscoitos e água gelada.

Nesse espaço, preparado cuidadosamente, são tratados, durante a reunião, assuntos que dizem respeito ao trabalho desenvolvido na creche. Nesse momento, questões individuais das crianças não são abordadas, sendo muitas vezes, tratadas ao final das reuniões, em uma conversa informal, onde os profissionais encontram-se disponíveis para os familiares e prontos para agendar, caso necessário, encontros individualizados.

O fato de se garantir um ambiente saudável para essas reuniões tem fundamento no que enfatiza Lino em relação à utilização do espaço físico como “o terceiro educador, na medida em que ele apóia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – as crianças; os professores; e os pais e a

comunidade em geral” (2007, p.103).

As reuniões de pais são divididas em três momentos coordenados por pessoas distintas, o que não impede a participação dos demais, profissionais educadores e pais. O primeiro momento fica a cargo da diretora, responsável pela oração e as boas-vindas. A oração acontece no início de todas as reuniões reafirmando, assim, a cultura católica dessas instituições. A seguir, a professora assume a coordenação da reunião, geralmente, para dar as informações ou comunicados, fazer algum pedido e/ou um combinado. O terceiro momento fica sob a coordenação da pedagoga e/ou da psicóloga, onde são desenvolvidas estratégias para abordar o assunto relevante, previamente combinado com as professoras.

A postura interativa entre os profissionais da UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta, e respectivos familiares, é tecida tal como uma colcha de retalhos coloridos, cuja costura entre seus fragmentos é mantida por uma linha tão tênue que pode nos enganar e, em certos momentos, nos levar a assumir a postura diferenciada de “quem sabe” para falar a quem “não sabe”. Realizar uma reunião de pais, nesses moldes, parafraseando Tiriba (1992), implicaria em reproduzir o modelo de uma condição de classe historicamente conduzida, reforçando, no campo do conhecimento, o tipo de poder vigente na sociedade.

No lugar de uma postura condutora, é chegada a vez de escutar e valorizar as vozes e os saberes de todos, buscando democratizar esse espaço de reunião. Sendo assim, vale lembrar Paulo Freire, para quem “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.

Durante minha entrevista com Maria Stella Arruda, tomei conhecimento de que as reuniões de pais, ocorridas no início do funcionamento da UNAPE Anchieta, eram um convite para que estes participassem realizando as atividades que seus filhos desenvolviam no dia a dia da creche. “Eles chegavam para o café, sentavam nas cadeirinhas e escolhiam o que fazer. Os trabalhos realizados pelos pais eram expostos nos murais”.

Trazendo a experiência da ex-diretora para o contemporâneo das creches estudadas percebemos que ainda são válidas as propostas realizadas naquela época, cujos resultados positivos, até hoje, se refletem. Ao considerarmos a integração das famílias nas reuniões de pais e o enfoque atribuído a elas pela direção das creches, qual seja o de que as famílias são participantes do processo

educacional, recorro a Boff para encerra essa ideia, quando ele nos diz não existe apenas a “rede de relações sociais, existem as pessoas concretas, homens e mulheres. Como humanos, as pessoas são seres falantes e pela fala constroem o mundo com suas relações” (2008, p.139).

Estabelecer relações afetivas na creche entre os educadores e os familiares está na possibilidade de criar uma forma diferente de convivência no espaço da educação infantil, voltado para o bem-estar, à felicidade e à qualidade das interações humanas, qualificando o dia a dia das crianças na educação infantil.

As reuniões de pais vêm passando por pequenas, mas significativas, mudanças no seu planejamento e em sua abordagem. Nas reuniões de pais que aconteceram em 2009, pretendeu-se envolver, um pouco mais, as famílias no processo educacional infantil, tendo como ponto inicial, conhecer os valores que as famílias transmitem, ou gostariam de transmitir, aos filhos, além de apresentar os valores da creche.

Houve aumento expressivo da participação dos pais nas reuniões. No entanto, estava presente o comportamento dos que assumiam uma postura passiva de escuta. Era preciso superar dois grandes desafios: (a) diminuir uma postura explicativa sobre o trabalho realizado na creche; e (b) favorecer o relacionamento entre as professoras e os pais.

No início de 2010, as reuniões de pais tiveram como tema: “A construção do vínculo entre a creche e a família”. O assunto foi abordado com a participação dos pais que, divididos em subgrupos, enfeitaram um boneco de papelão com as características de cada família. O material foi disponibilizado e, enquanto realizavam a atividade, conversavam. A reunião assumiu um clima descontraído que prosseguiu na apresentação dos respectivos bonecos, momento em que os pais estavam com a palavra. A reunião foi encerrada com a música dos Saltimbancos, de Chico Buarque, a qual reforçou a construção e o fortalecimento dos vínculos entre as famílias e a instituição, atingindo o objetivo planejado.

Depois da reunião, cada professora apresentou os bonecos para as crianças. Foi realizada uma exposição nas salas e as crianças, orgulhosas, mostravam e falavam sobre “o boneco que meu pai fez”²¹.

Ao valorizar cada família como ela é, privilegiou-se o que nos sugere

²¹ Fala de um menino, de 5 anos, do grupo Laranja.

Corsino (2004), “[...] a busca de uma boa relação entre família e escola, que deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tenha como foco a criança”.

Nesse momento, senti-me provocada, por meus estudos, a repensar, juntamente com a equipe, maneiras criativas e alternativas a serem apresentadas, nas reuniões de pais, investindo em um percurso de criatividade, afetos, e do cuidado com o ser humano, promovendo a participação dessas famílias na creche.

Ao planejarmos a reunião de pais no mês de julho do corrente ano para o grupo Verde, ouvimos da professora: “o projeto ‘Quando as histórias saem dos livros’ está sendo desenvolvido com as crianças que estão curiosas e motivadas pelas histórias, porém, sinto necessidade de envolver mais as famílias”.

Essa era a brecha que eu esperava para propor um modelo diferente para as reuniões. Refletindo com a equipe, após ouvirmos a professora, planejamos essa reunião com o objetivo de oportunizar uma participação dinâmica dos pais, estimulando um processo de busca e de descobertas.

A proposta era termos um ambiente preparado, com espontaneidade, sem perdermos o foco do nosso trabalho, que é a criança e, nesse caso em especial, a criança no projeto “Quando as histórias saem dos livros”.

A professora assumiu a reunião, lembrando os objetivos e a participação das crianças no projeto. Feito isso, apresentou os diferentes materiais colocados nas mesas com a proposta de construir objetos a serem utilizados, em sala, pelas crianças no desenvolvimento do projeto. A escolha da mesa seria feita de acordo com a preferência e habilidade de cada um. O combinado é que todas as mesas deveriam estar ocupadas.

“Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e da cultura” (PAULO FREIRE).

As propostas apresentadas envolveram diferentes estratégias: escrever uma história; confeccionar fantoches; e decorar um pedaço de pano cru para ser utilizado como um “tapete de histórias”. As pessoas se dividiram e, em silêncio, começaram a explorar o material.

As atividades propostas favoreciam a interação entre eles, no entanto, os participantes demonstravam-se calados e envolvidos, cada um em seus afazeres e, acredito, em seus pensamentos. Pouco a pouco foram conversando, trocando impressões e colaborando com as tarefas.

Ari, pai de Léo, 3 anos, disse: “Trouxe lápis e papel para as anotações da reunião e não escrevi, guardei o papel no bolso. Passei o tempo todo pensando no meu filho. No início, eu estava sem jeito para levantar e pegar a tesoura, a caneta... Meu filho faria diferente, pois essa é a sala dele. Aos poucos, fui fazendo como ele” (Diário de campo, 18 jun. 2010).

Esse depoimento demonstra a surpresa daquele pai em função de sua expectativa em participar de uma reunião de pais na qual ele estava preparado para ouvir e anotar e, de repente, viu-se envolvido em uma atividade lúdica no contexto dessa reunião de pais. O formato inusitado dessa reunião agradou Ari, que compreendeu o seu significado, qual seja: conhecer e participar do trabalho desenvolvido com a criança na creche.

Entre conversas e deslocamentos, os objetos foram sendo construídos. Alguns se mostravam mais compenetrados na tarefa, outros riam, conversavam e apresentavam, orgulhos, suas produções. Sônia, mãe de Jonathan de 3 anos, sorrindo disfarçou sua emoção ao comentar: “A gente não teve infância... agora a gente brinca e se diverte” (Diário de campo, 18 jun. 2010).

Ao acolher essa participação de Sônia foi inevitável deixar de associá-la a Boff, quando ele nos ensina que:

“[...] construímos o mundo a partir de laços afetivos. Esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicar-nos a elas. Sentimos responsabilidade pelo laço que cresceu entre nos e os outros” (2008, p.99).

Prosseguindo nos relatos, Dora, mãe de Luis - 3 anos, que participava da mesa de confecção de fantoches, perguntou para a professora: “Qual o personagem que o meu filho mais gosta nessa história?”. A professora respondeu: “O menino Poti”. Ao que a mãe se surpreendeu e sorriu: “foi exatamente o fantoche que eu criei” (Diário de campo, 18 jun. 2010).

Essa situação relevou uma identificação de Dora com seu filho e ao identificar-se com ele, Dora refaz o caminho até sua infância, recordando-se do que ela gostava de fazer na escola. Este retrocesso permitiu-a aproximar-se do trabalho desenvolvido com Luis na creche.

Os diversos materiais distribuídos estimularam a troca entre os pais, já que poderiam precisar de materiais que estavam em outras mesas. Essa não foi apenas uma troca de material concreto, mas o que acontecia era uma troca de material afetivo, envolvendo diferentes infâncias, experiências e, por que não dizer, as

crianças que eles foram.

Outra relevante questão surgida nessa reunião foi sobre o tempo. Carla, mãe de André, 3 anos, exclamou: “Nunca participei de uma reunião assim. Aqui a gente conversa e se diverte, e nem vê o tempo passar.” (Diário de campo, 18 jun. 2010). Ela falou do seu prazer em participar da reunião e foi curioso perceber que esse depoimento deu-se depois das 9h, horário previsto para o encerramento.

Percebe-se, a partir desse exemplo, que o envolvimento na dinâmica da reunião de pais tira, completamente, o foco no relógio, quando o tempo *Chronos* cede lugar ao tempo *Aión*, que é vivido com intensidade e prazer nesse tipo de reuniões de pais.

Ao refletir e avaliar juntamente com a professora sobre aquela reunião de pais ter proporcionado, também, um espaço para que eles pudessem falar sobre seus sentimentos, vivências, dúvidas, enfim, contarem um pouco deles próprios possibilitou-me inferir que, ao se expressarem e serem ouvidos, sentiram-se reconhecidos e valorizados como pais de cada uma daquelas crianças.

Os pais demonstraram, assim, seu envolvimento e comprometimento no processo educacional de seus filhos. Pareciam buscar, dentro da infância de cada um, vivências particulares que justificassem seus comportamentos na atual condição de pais e mães. Ao se reunirem para compartilhar suas histórias e seus sentimentos, o ambiente descontraído favoreceu a integração entre as famílias e a professora. Assim sendo, foi possível à professora dedicar um cuidado maior, no sentido de olhar e ouvir, e de ser capaz de responder o que as famílias queriam saber.

Vejam os dois pontos de vista teóricos convergentes que abordam a importância das pessoas se encontrarem, conversarem e compartilharem, no grupo, suas experiências. No primeiro, Kramer nos ensina que:

“[...] o homem se faz fazendo o mundo, e se faz como homem se fazendo na linguagem, processo que só é possível graças à coletividade, ao nós. É no outro que a linguagem se enraíza; compreender o outro requer uma experiência comum compartilhada” (1998, p. 205-206).

O segundo é corroborado por Boff, para quem: “o ser humano é, na essência, alguém de relações ilimitadas. O eu somente se constitui mediante a dialogação com o tu.” (2008, p.139).

Esse novo formato de reunião permite-nos confrontar a condição de protagonistas desempenhada pelos pais com a convergência teórica acima

apresentada. Partindo de uma situação prazerosa com o grupo, de socialização e de partilha, sentindo-se mais à vontade para falar deles próprios e, ao agirem desse modo, aproximarem-se mais de seus filhos, possibilitaram, assim, a transformação dessa reunião de pais em um encontro de famílias.

Nesse sentido, as creches assumem uma aproximação junto aos pais na construção de um fazer comum no processo educacional, indo de encontro ao que nos sugere Tiriba,

“[...] criar espaços e situações interativas e alternativas na creche significa transformar as creches em um espaço de significativos, singulares e prazerosos encontros humanos – significa caminhar no sentido de qualificar o dia a dia de crianças e as relações que hoje se estabelecem entre creches e famílias” (2001, p.79).

5 Considerações finais

Ao construir este trabalho, recorri às trajetórias históricas das instituições estudadas, UNAPE Anchieta e Casa Santa Marta, seus personagens e cenários. Perceber a importância desse passado foi fundamental para, ao integrar-me às equipes de ambas as creches, interferir no presente e participar do processo de aprimoramento do trabalho educacional realizado com crianças da classe popular, considerando-se as peculiaridades e realidades de atuar em creches filantrópicas.

A luta pela melhoria da qualidade da educação infantil se faz com o comprometimento das pessoas envolvidas nesse processo. Comprometimento esse que envolve relações cotidianas estabelecidas entre educadores e famílias, nos encontros e desencontros amplamente abordados ao longo deste trabalho. Essas relações são constituídas, de fato, por afinidades e conflitos.

Cuidar dessas relações entre “gente grande” é conquistar um espaço de escutas, de conversas e de trocas entre os educadores e familiares, para que venham ocupar seus lugares de sujeitos que celebram e lutam juntos por uma educação infantil de qualidade.

“Se não houver mudanças fundamentais na maneira como as pessoas pensam e interagem, assim como na forma como elas exploram ideias novas, toda reorganização, todas as modas e estratégias do mundo não farão muita diferença” (SENGE, apud EDNIR, 2006, p.105).

Nas instituições estudadas, no momento em que as reuniões de pais assumem uma atmosfera de encontro de famílias e garantem um espaço para que os pais falem deles próprios, ouçam os demais e compartilhem seus desejos, dúvidas e ações, tais relações passam a ser valorizadas. As pessoas estão se conhecendo ao tempo em que conhecem o trabalho desenvolvido nas creches com seus filhos. Nessa teia de conhecimentos estabelece a co-participação no processo educacional e proporciona melhoria em sua qualidade.

Aponto três fatores como importantes para a realização desse trabalho de conhecimento das famílias como parceiras nas creches estudadas: o primeiro diz respeito ao trabalho voluntário das pessoas que demonstraram, desde o início, aceitar essa realidade sócio-ambiental das famílias envolvidas, valorizando e promovendo as possibilidades das crianças e de suas respectivas famílias.

O segundo destaca o comprometimento da gestora das creches e sua equipe

com as relações que dão forma às pontes possíveis de serem estabelecidas, pontes essas que, como apresentadas neste trabalho, possibilitam a formação e a consolidação das parcerias, a partir dos vínculos estabelecidos entre creches e famílias, indiscutivelmente necessários para uma educação infantil de qualidade.

E o terceiro refere-se ao trabalho de formação em serviço desenvolvido com as educadoras, com vistas a ampliar e qualificar suas práticas, além de garantir um espaço de reflexão e discussão sobre as inter-relações estabelecidas. Essa formação possibilita uma discussão, um acompanhamento e uma prática que pretende ser consciente e de qualidade no trabalho com as crianças.

Antes de encerrar a presente monografia, destaco os 30 anos de “portas abertas” da UNAPE Anchieta, comemorados no dia 1º de setembro de 2010. Esse evento reuniu familiares e moradores da comunidade, educadores e crianças de outras instituições, além de outros parceiros, para comemorar e reafirmar a existência de um trabalho pedagógico que mantém viva a presença dos quatro pilares que formam a base da educação popular: ético, epistemológico, pedagógico e político.

Cabe ressaltar que uma das funções da creche é promover o desenvolvimento integral da criança. Porém, essa realização acontecerá na medida em que a creche se abrir ao social.

Assim sendo, este trabalho demonstrou que as creches constituem espaço de diálogo entre educadores e famílias. No entanto, é preciso dar um passo além, com vistas a estabelecer um diálogo extramuros, promovendo a construção de relações que sejam segundo Boff, “perenes de paz e de amorização [...] essa convergência na diversidade cria espaço para uma experiência mais global e integrada de nossa própria humanidade, uma maneira mais cuidada de ser” (2008, p. 139-140).

Uma vez que a comunidade, na qual se inserem as creches, participa de um contexto social beneficiado por ações públicas (tais como obras do PAC e as ações sociais decorrentes da implantação da UPP), seria esse contexto favorável para que se possa vislumbrar uma ponte que possibilite a construção de uma comunidade educadora?

6

Referências bibliográficas

ADAPTAÇÃO: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. 1 ed. [s.l.]: PND Produções Gráficas, 1999, p.5.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: **MANUAL** de educação infantil. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.212-227.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: **MANUAL** de educação infantil. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.161-172.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. 318 p.

_____. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1982. 117 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CNB Nº 20/2009, aprovado em 11 nov. 2009, Brasília, DF, 2009. Trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo relator Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106 p. 117-127, mar. 1999.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: **RETRATOS** de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p.12-13.

EDNIR, Madza *et al.* **Mestres da mudança:** liderar escolas com a cabeça e o coração: um guia para gestores escolares. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

FARIA, Sonimar Carvalho. Histórias e políticas de educação infantil. In: **EDUCAÇÃO** infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. p.15-43.

OS FAZERES na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

GUIMARÃES, Daniela. **As manifestações infantis e as práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro, 2010. Nota de aula da disciplina Cotidiano de trabalho em creches e pré-escola, ministrada em 12 mai. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre

educar com museu. In: **INFÂNCIA e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.199-214.

KRAMER, Sonia; BASÍLIO, Luiz. Solidariedade em tempos de violência: apontamentos e inquietações. In: **INFÂNCIA, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008. p.107-136.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **LUGARES da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KUHLMANN, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.78, p. 17-26, 1991.

LEITE, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: **EM DEFESA da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.29-58.

LINO, Dalila. O Modelo Curricular de Reggio Emília. In: **MODELOS Curriculares para a Educação da Infância**. Porto, Porto Editora, 2007. p.95-119.

LISPECTOR, Clarisse. Menino a bico de pena. In: **FELICIDADE Clandestina**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1994.

NUNES, Maria Fernanda. **Educação infantil**: instituições, funções e propostas. Programa Salto para o futuro. Rio de Janeiro: TVE-Brasil, Nov.2006. Série Cotidiano na Educação Infantil, nº 23.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al.* **Creches**: crianças, faz de conta & Cia. 6. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

RIZZINI, Irene. **Historietas do Santa Marta**. Rio de Janeiro: Usina de Letras Composição Editora, 2009. p.13.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.105-112.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. O direito à educação infantil e as relações entre Estado e sociedade. In: **POEMAS Pedagógicos. Ensaios de Pedagogia do Excluído**. Rio de Janeiro: Casa da Infância e da Juventude de Petrópolis, 1997. p.7-27.

_____. Repensando e reconstruindo o cotidiano de creches e pré-escolas. **Revista Educação em Debate**. São Paulo: Secretaria de Educação, 1999.

_____. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: **EM DEFESA da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.59-80.

_____. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e as práticas”. In: **PROFISSIONAIS de Educação Infantil e(m) Formação**. São Paulo: Ática, 2005. p.66-86.

_____. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: **VAMOS cuidar do Brasil**. MEC, 2007.

UMRIGAR, Thrity N. **A distância entre nós**. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

WINNICOTT, D.W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A criança e seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

_____. **Conversando com os pais**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

ZABALZA, M. A. Os dez aspectos-chaves de uma educação infantil de qualidade. In: _____. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 51-60.

Apêndice

a) Raio-X da creche UNAPE Anchieta

Grupos / Nº Vagas / Faixa etária	Grupo Amarelo: 21 crianças a partir de dois anos. Grupo Verde: 23 crianças a partir de dois anos. Grupo Vermelho: 22 crianças de três anos. Grupo Azul: 21 crianças de três anos. Grupo Laranja: 26 crianças de 4 anos*.
Nº de profissionais	Duas professoras formadas em Pedagogia, duas com o Normal superior e uma com o curso normal. Cinco auxiliares de sala. Professores de informática e capoeira. Equipe da cozinha conta com duas funcionárias. Duas duplas de apoio e de faxina geral.
Apoio técnico	Diretora, coordenadora pedagógica, psicóloga, coordenadora administrativa, assistente social e pediatra. Grupo de seis voluntárias presentes nas quartas-feiras das 14h às 17h.
Horário de funcionamento	Das 7h 45 às 16h 30, de segunda a sexta-feira.
Reunião com as famílias	Mensalmente, das 8h às 9h.
Grupo de estudos	Mensalmente, das 8h às 17h.
Parcerias	Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro / Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social (ANEAS) / Projeto de Informática “Informar” / Alunos do Ensino Médio do Colégio Santo Inácio / River Park Transportes Ltda. / Biblioteca Comunitária “Sol Nascente” / SENAC Rio.

* Esse é um grupo que não está coberto pelo convênio com a prefeitura. Essas crianças são as mais velhas, que no ano seguinte deixarão a instituição, porém as famílias que optarem, as crianças poderão concorrer a bolsas de estudo no Colégio Santo Inácio (CSI), instituição que anualmente oferece vagas para a UNAPE Anchieta.

b) Raio-X da Casa Santa Marta

Turmas / Nº Vagas / Faixa etária	<p>Berçário I-A: 20 bebês a partir de quatro meses.</p> <p>Berçário I-B: turma intermediária, formada por 14 crianças na faixa etária de 10 meses a 1 ano e 2 meses.</p> <p>Berçário II: 24 crianças na faixa etária de 1 ano e 3 meses a 1 ano e 11 meses*.</p>
Nº de profissionais	<p>Uma professora cursando pedagogia, uma com o curso técnico de formação de professores e a outra com o curso normal. 5 auxiliares distribuídas da seguinte forma: duas no berçário (que conta com a equipe de apoio quando necessário), uma no BI-B e duas no BII. Equipe da cozinha formada por duas funcionárias. Duas funcionárias na faxina geral. Uma funcionária na lavanderia. *Duas voluntárias presentes às terças-feiras para ajudar a dar o almoço para os bebês e, uma professora, voluntária, de música para os bebês.</p>
Apoio técnico	<p>Diretora, coordenadora pedagógica, psicóloga, coordenadora administrativa, assistente social e pediatra**.</p>
Horário de funcionamento	<p>Das 8h às 17h, de segunda a sexta-feira.</p>
Reunião com as famílias	<p>Mensalmente, das 8h às 9h.</p>
Grupo de estudos	<p>Mensalmente, das 8h às 17h. As equipes das duas instituições participam juntas desta atividade.</p>
Parcerias	<p>Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro / Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social (ANEAS) / Projeto de Informática “Informar” / Alunos do Ensino Médio do Colégio Santo Inácio / River Park Transportes Ltda. / Biblioteca Comunitária “Sol Nascente” / SENAC Rio.</p>

* Ao final do ano acontecem visitas das crianças e também dos pais até a UNAPE Anchieta, pois no próximo ano, as crianças frequentarão essa instituição. Essa transição é marcada pela adaptação de crianças e pais.

** A equipe é formada pelas mesmas profissionais que atuam na UNAPE Anchieta, exceto a coordenadora administrativa. Grupo de seis voluntárias presentes nas quartas-feiras das 14h às 17h.