

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Rosane Prado Tavares Arioza

**RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS FAMÍLIAS E OS(AS)
EDUCADORES(AS) DE CRECHE NA CONTEMPORANEIDADE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**São Caetano do Sul
2020**

ROSANE PRADO TAVARES ARIOZA

**RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE AS FAMÍLIAS E OS(AS)
EDUCADORES(AS) DE CRECHE NA CONTEMPORANEIDADE:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

ARIOZA, Rosane Prado Tavares.

Relações dialógicas entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade: desafios e possibilidades / Rosane Prado Tavares Arioza – São Caetano do Sul - USCS, 2019.

250f.

Orientador: Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

1.Educação 2.Creche 3. Família I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/02/2020 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dr.(a.) Marta Regina Paulo da Silva (Orientadora - USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Lígia Carvalho Aboes Vercelli (UNINOVE)

Dedico este trabalho às minhas duas filhas, Camila e Giovanna, fruto do meu amor eterno, que me deram força e incentivo para realização de mais essa conquista em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que oportunizou esse momento único em minha vida e me deu forças para enfrentar os desafios;

À Prof.^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva, por ter me orientado e compartilhado os momentos de estudos da minha pesquisa. Sua paixão contagiante me incentivou a aprofundar meus estudos e meus conhecimentos, a partir dos escritos do grande mestre e educador Paulo Freire, principal referência da minha pesquisa.

Às Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade e Prof.^a Dra. Lígia Carvalho Aboes Vercelli que, com sabedoria, fizeram considerações relevantes para este trabalho e por terem aceitado carinhosamente os convites para integrarem as bancas examinadoras deste estudo.

Às minhas filhas, por me apoiarem e me demonstrarem a cada dia que tudo é possível. Em especial, à Camila, que mesmo distante, se fez presente, acompanhando de perto as leituras das minhas produções, me ajudando a encontrar as palavras, que por muitas vezes não vinham à minha mente e a organizar as ideias em momentos de dúvida. Seu apoio e incentivo foram determinantes para a conclusão desse trabalho;

Ao meu marido, Rinaldo. Meu parceiro e companheiro de todas as horas, pela paciência e por compreender e colaborar nos momentos de minha ausência.

Aos meus pais, Dona Nilce e Sr. Jairo (*In Memoriam*), por existir, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e apoio em todas as ocasiões, mas principalmente pelo orgulho e fé em mim depositados, que se fizeram presentes todos os dias.

Ao meu amigo José Carlos, por ter me incentivado e convencido a iniciar o curso de mestrado e a minha amiga Reny Scifoni Schifino pela contribuição e por ter compartilhado comigo os estudos de sua pesquisa.

Aos mestres do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pelas contribuições durante as aulas.

À Secretaria de Educação de Santo André, pela atenção, confiança e disponibilidade em abrir as portas da instituição para que eu pudesse realizar a pesquisa.

Às famílias e educadoras (professoras e Agentes de Desenvolvimento Infantil) da Creche Herbert de Souza que se dispuseram a participar com empenho e dedicação dos grupos focais desta pesquisa, fornecendo informações preciosas para a realização deste trabalho.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo as pessoas, não posso entrar em diálogo.

Paulo Freire

RESUMO

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada na “Creche Herbert de Souza”, pertencente à rede municipal de Santo André (SP). O estudo parte do pressuposto de que a falta de diálogo entre educadores(as) e famílias na contemporaneidade dificulta o estabelecimento de uma parceria entre as duas instituições, creche e família. Com o objetivo de contribuir no reconhecimento da creche como um espaço de educação compartilhada, a investigação se propôs identificar e analisar fatores que incidem na construção de uma relação mais dialógica entre famílias e educadores(as). Assim, o trabalho procurou distinguir as causas do distanciamento entre creche e família; analisar as concepções de família dos(as) educadores(as) e o conceito de creche das famílias; e, elaborar um plano de ação que viabilize a construção de uma parceria mais dialógica. O referencial teórico reporta-se às obras de Paulo Freire e aos estudos de Aldo Fortunati, Moysés Kulmann Jr., Eliana Bhering, Damaris Maranhão, Ciyntia Sarti, Fúlvia Rosemberg, Anna Bondioli, Susanna Mantovani, Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriano Bonomi. Para responder aos objetivos propostos na pesquisa, empregou-se o grupo focal como metodologia de trabalho. Com base nos estudos de Bernardete Angelina Gatti, foram organizados dois grupos: o primeiro, formado por educadoras (professoras e Agentes de Desenvolvimento Infantil) e, o segundo, composto por familiares de crianças que frequentam a creche. A análise dos dados, fundamentada nos trabalhos de Laurence Bardin e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, revelou a existência de impasses que impedem uma relação mais próxima entre educadores(as) e famílias. Esta realidade se explica, em grande medida, pelas divergências que ambas as instituições apresentam sobre suas concepções de creche e de família. Entre as causas dos conflitos podemos apontar a falta de um vínculo de confiança entre famílias e educadores(as) desde o início do processo de entrada das crianças na creche; a escassez de tempo para compartilhar informações sobre o desenvolvimento da criança nos momentos de entrada e saída da creche; transgressões às regras da instituição por parte dos(as) familiares; apreensão das famílias para questionar atitudes dos(as) educadores(as); e, receio dos(as) educadores(as) em relação à participação das famílias nos momentos de inserção e de acolhimento das crianças. Durante a realização do grupo focal, educadoras e famílias destacaram a necessidade de espaços mais dialógicos para construir uma parceria mais construtiva no processo educacional das crianças pequenas. A partir dessa constatação, elaborou-se um plano de ação para 2020, que se constitui como produto final desta investigação.

Palavras-chave: Relação Creche e Família. Diálogo. Parceria. Educação compartilhada. Formação docente.

ABSTRACT

The work presents the results of a qualitative research, carried out in “Creche Herbert de Souza”, belonging to the municipal network of Santo André (SP). The study starts from the pre supposed that the lack of dialogue between educators and families in contemporary times makes it difficult to establish a partnership between the two institutions, nursery and family. With the objective of contributing to the recognition of the nursery as a space for shared education, the investigation proposed to identify and analyze factors that affect the construction of a more dialogical relationship between families and educators. Thus, the work sought to distinguish the causes of the distance between nursery and family; to analyze the educators’ family conceptions and the families’ nursery concept; and develop an action plant that makes it possible to build a more dialogical partnership. The theoretical framework refers to the works of Paulo Freire and the studies of Aldo Fortunati, Moysés Kulmman Jr., Eliana Bhering, Damaris Maranhão, Ciyntia Sarti, Fúlvia Rosemberg, Anna Bondioli, Susanna Mantovani, Ana Lúcia Goulart de Faria and Adriano Bonomi. To answer the objectives proposed in the research, the focus group was used as a work methodology. Based on the studies by Bernardete Angelina Gatti, two groups were organized: the first formed by educators (teachers and Child Development Agents), and the second, composed of family members of children who attend the nursery. Data analyses, based on the works of Laurence Bardin and Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, revealed the existence of impasses that prevent a closer relationship between educators and s families. This reality is explained, to a large extent, by the disagreements that both institutions present about their conceptions of nursery and family. Among the causes of the conflicts we can point out the lack of a bond of trust between families and educators since the beginning of the process of children entering in the nursery; the lack of time to share information about the child’s development when entering and leaving the nursery; transgressions of the institution’s rules by families’ members; apprehension of families to question attitudes of the educators; and fear of the educators in relation to the participation of the families in the moments of insertion and reception of the children. During the focus group, educators and families highlighted the need for more dialogical spaces to build a more constructive partnership in the educational process of young children. Based on this observation, an action plan for 2020 was elaborated, which constitutes like final product of this investigation.

Keywords: Nursery and Family Relationship. Dialogue. Partnership. Sharing Education. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1 - Identificação das Educadoras</u>	91
<u>Quadro 2 - Identificação das Famílias</u>	92
<u>Quadro 3 - Atendimento 2019 da Creche Herbert de Souza</u>	103
<u>Quadro 4 - Lista de Espera</u>	104
<u>Quadro 5 - Quantidade Liminares / TACs</u>	104
<u>Quadro 6 -Quantidade de crianças matriculadas e relação Adulto x Criança 2019</u>	105
<u>Quadro 7 - Conhecendo as famílias e educadores(as)</u>	171
<u>Quadro 8 - Levantamento de dados da ficha de caracterização - “conhecendo as crianças e as famílias”</u>	171

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 – “Separação”</u>	93
<u>Figura 2 - “Direito a creche”</u>	94
<u>Figura 3 - “A creche não é um cabideiro”</u>	95
<u>Figura 4 - “A creche como substituta materna”</u>	95
<u>Figura 5 - “Primeiro dia na escola: o encontro”</u>	96
<u>Figura 6 - “Os perigos de um turno integral pleno na escola”</u>	96
<u>Figura 7 - “Uma creche para estar juntos”</u>	96
<u>Figura 8 - “Sentimento dos pais...”</u>	97
<u>Figura 9 - “Ambiguidade dos slogans: a escola e a família devem uniformizar suas atitudes educativas”</u>	97
<u>Figura 10 - Estrutura física da Creche Herbert de Souza em 1996</u>	100
<u>Figura 11 - Estrutura Física da Creche Herbert de Souza em 2019</u>	101

LISTA DE ABREVIATURAS

ACEAR	Associações Comunitárias Assistenciais e Recreativas
ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
ADIs	Agentes de Desenvolvimento Infantil
AMUSA	Associação de Mulheres de Santo André
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação,
AP	Assistente Pedagógico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAR	Centro Educacional Assistencial e Recreativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CIEE	Centro de Integração Empresa - Escola
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNM	Conferência Nacional das Mulheres Metalúrgicas
CSE	Coordenadora de Serviço Educacional
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DP	Defensoria Pública
DUE	Unidade Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEIEFs	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEASA	Federação das Entidades Assistenciais de Santo André
GT	Grupo de Trabalho
IEI	Instituições de Educação Infantil
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEIMEI	Educação e Assistência
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orçamento Participativo
OTs	Organização do Trabalho dos Professores(as)
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMSA	Prefeitura Municipal de Santo André
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROSSAN	Promoção Social
ROTs	Reuniões para Organização do Trabalho
RP	Reunião Pedagógica
RPSs	Reuniões Pedagógicas Semanais
SE	Secretaria de Educação
SE	Secretaria de Educação
TACs	Termo de Ajustamento de Condutas
UDM	União Democrática de Mulheres de Santo André
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
1 INTRODUÇÃO.....	31
2 O DIREITO À CRECHE: UMA LUTA DAS MULHERES	38
2.1 O contexto histórico da creche no Brasil.....	38
2.2 As creches no município de Santo André	49
3 O DIÁLOGO NA RELAÇÃO ENTRE CRECHE E FAMÍLIA	57
3.1 A criança como sujeito de direitos: uma conquista histórica	57
3.2 Perspectiva histórica do sentimento de família e as famílias na contemporaneidade	64
3.3 Cuidar e educar: uma relação compartilhada entre a creche e as famílias ..	70
3.4 A dialogicidade como possibilidade de articulação entre educadores(as) e famílias	80
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	88
4.1 A opção metodológica	88
4.2 O campo de pesquisa.....	100
5 A RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIA NA VISÃO DE PAIS, MÃES E EDUCADORAS DA CRECHE HERBERT DE SOUZA	111
5.1 Relação creche-família.....	111
5.2 Fatores responsáveis pelo distanciamento na relação creche-família	128
5.3 O que as vozes sugerem?.....	145
6 PRODUTO FINAL. RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DIALÓGICOS NA EDUCAÇÃO COMPARTILHADA DAS CRIANÇAS PEQUENAS..	163
6.1 Perspectiva teórico-metodológica.....	164
6.2 Organização.....	166
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE A.....	187
APÊNDICE B.....	218

APRESENTAÇÃO

Desde que ingressei em instituições escolares quando era criança, percebi a importância da participação da família naqueles ambientes, como meio de fortalecer as relações sociais. No entanto, o contato entre as famílias e os(as) professores(as) no momento de acolhimento não era permitido pela instituição em razão de normas existentes.

Nasci e morei em uma cidade do interior de São Paulo até os seis anos de idade. Iniciei minha formação escolar com sete anos, quando me mudei para Santo André, cidade localizada na região metropolitana do estado de São Paulo. Como não havia instituição de educação infantil na localidade onde morava, não frequentei a pré-escola e ingressei já na primeira série. Meus primeiros dias de aula ficaram marcados em minha memória, pois logo percebi que o ambiente escolar era muito diferente do que eu imaginava. Nada fazia sentido. Eu não conseguia compreender porque tinha que permanecer sentada naquelas carteiras enfileiradas e em silêncio para ouvir a fala da professora. A possibilidade do diálogo não existia. Era uma professora séria, que apenas sorria e se cuidava de manter certa distância dos(as) alunos(as). Não era afetuosa, bastava um gesto seu ou um olhar severo para saber que para ela fazíamos algo errado.

Passados os primeiros dias de aula, acabei me acostumando e inclusive passei a ter certa admiração por Dona Nilza, como todos a chamávamos. Talvez pela minha timidez e devido à proibição de conversar durante a aula, sentia muita falta da minha mãe. Não conseguia entender porque ela não ficava comigo na escola, porque me deixava no portão e partia. Tentava compreender por qual motivo ela me deixava ali, sem sequer conhecer a professora. Pela janela, passei a observar as mães das crianças que frequentavam a pré-escola, localizada ao lado da minha, o antigo Centro Educacional Assistencial e Recreativo (CEAR). Elas entravam de mãos dadas com seus filhos(as), conversavam com as professoras e só depois se retiravam. Também olhava como as crianças pequenas brincavam em um parquinho, um espaço que não existia na minha escola. Comecei a chorar e pedir para mudar de escola. Eu queria estudar no CEAR, mas precisei me acostumar com a ideia de que eu era grande e não podia ir para lá.

Fui alfabetizada de acordo com uma concepção tradicional. Em sala, usávamos a cartilha Caminho Suave e cópias de textos para juntar sílabas e formar palavras. Meu encantamento pelo aprendizado era tão grande que adorava brincar de escolinha em casa. Sentia-me realizada quando ensinava a ler e escrever a meu irmão mais novo, a meus amigos e a minhas amigas. Eram os primeiros indícios de meu apreço pela docência.

Recordo-me das complicações financeiras de minha família naquela época. Por esse motivo, minha mãe começou a trabalhar como costureira e os tempos para acompanhar-nos em nossa trajetória escolar foram cada vez mais escassos. Deixou de assistir às reuniões de “pais e mestres” porque, segundo ela, sabia que a professora só faria elogios a meu respeito. Lembro com tristeza deste episódio. Eu desejava a sua presença nos raros momentos de participação das famílias que aconteciam na escola. Gostava que ela escutasse da professora sobre o quanto eu havia me esforçado e aprendido. Anos mais tarde, esse fato permitiu-me refletir sobre a importância da participação de pais e mães na vida escolar de seus filhos e filhas, um meio de compartilhar conhecimentos e informações. Durante os 15 anos em que atuei como professora da Rede Municipal de Santo André busquei envolver as famílias nas propostas de trabalho desenvolvidas com as crianças, valorizando essa parceria em algumas práticas educativas.

Desde 2003, quando assumi a direção de creches no mesmo município, constato as grandes dificuldades que existem na interação entre as famílias e os(as) profissionais, principalmente com aqueles(as) vinculados(as) ao trabalho com as crianças, como professores(as) e Agentes de Desenvolvimento Infantil. Na prática educativa, as ações generalistas para estabelecer relações com as famílias determinam ações únicas ou semelhantes para todas elas. Esta realidade precisa ser transformada, uma vez que a função educativa da creche exige a participação das famílias, pois a interação, o diálogo e a escuta cotidiana são necessários para enfrentar dificuldades, compartilhar ações, planejar atividades e refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido. Assim, a relação entre creche e família não pode ser uma opção, ela deve existir para favorecer uma aprendizagem mútua, tanto dos(as) profissionais da creche, como das famílias.

Meu trabalho como diretora iniciou-se na Creche Heitor Vila Lobos, instituição em que tive a oportunidade de conhecer histórias de vida dos(as) funcionários(as) e das famílias. Desta forma procurei abrir o diálogo, quebrar a invisibilidade e diminuir

a intolerância entre as pessoas, ações fundamentais para estabelecer relações de parceria. Diferentes atividades foram realizadas no intuito de estabelecer vínculos e propiciar uma maior integração entre família e creche. Dentre elas, destaco a visita realizada à comunidade Capuava durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), em 2003. O objetivo era conhecer um pouco mais da realidade das famílias, suas expectativas e seus anseios em relação à creche. Também realizamos o Projeto Gênero e Raça: Mala da Diversidade – A viagem em busca de nossas raízes, premiado em 1º lugar pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) no 4º Prêmio Educar para Igualdade Racial, em 2008. Através deste trabalho, procurou-se favorecer um maior envolvimento das crianças, suas famílias e funcionários(as) da creche, uma ação que contribuiu para implementação da Lei 10639/2003.

Em 2008, com a mudança de administração do município, iniciei meu trabalho como gestora na Creche Professora Sandra Cristina, localizada em um núcleo habitacional, onde enfrentei um novo desafio: conseguir que a comunidade se sentisse parte integrante do espaço da creche. Para zelar pelos equipamentos e espaços foi necessário primeiro eliminar o vandalismo, a pichação e a depredação. Novas famílias, novos(as) funcionários(as) e os mesmos entraves e dificuldades, mais uma vez atenuados por meio do diálogo. Junto com a equipe de profissionais da creche conseguimos transformar o espaço físico e envolver as famílias no processo educativo, através de ações que buscaram favorecer o bem-estar e abrir novas perspectivas de mudanças.

Em 2013, assumi como Diretora da Creche Herbert de Souza, unidade na qual me encontro atualmente. São 16 anos de trabalho consecutivo na gestão de creches. Mais uma vez, enfrento o desafio de estabelecer vínculos de confiança para aproximar a comunidade escolar da creche, em razão de uma relação fragilizada entre as famílias atendidas e a equipe escolar. Mudanças consecutivas na gestão criaram insegurança nas famílias em relação à qualidade do trabalho desenvolvido. Havia certa resistência das famílias e dos(as) funcionários(as) a uma nova proposta de trabalho, traçada por alguém desconhecido. Como ponto de partida, elaborei um plano de trabalho que considerou a “escuta” das pessoas envolvidas, de modo que os diversos segmentos (familiares e funcionários(as)) tivessem a oportunidade de pontuar as dificuldades enfrentadas pela unidade escolar e propor ações que permitissem dar prosseguimento ao atendimento das

crianças. Em busca de caminhos alternativos, as reflexões e críticas permitiram melhorar alguns aspectos.

Contudo, apesar desses avanços, observo como a problemática que me inquietava na infância continua presente quando novas crianças passam a integrar o ambiente escolar, momento em que as famílias demonstram certa insegurança e desconfiança. Comportamentos que os(as) educadores(as) também expressam ao julgar de forma antecipada as crianças e suas famílias, antes mesmo de estabelecer qualquer vínculo.

Diante das dificuldades de estabelecer relações por meio do diálogo e de favorecer uma interação entre as famílias e os(as) educadores(as), focada na qualidade do atendimento às crianças, surgiu meu interesse em desenvolver esta pesquisa de mestrado. O objetivo foi identificar e analisar os fatores que contribuem para a construção de uma relação mais dialógica entre as famílias e os(as) educadores(as) no espaço da Creche Herbert de Souza, onde atuo como gestora há cinco anos, com o intuito de estabelecer uma relação compartilhada na educação das crianças pequenas de 0 a 3 anos. O trabalho desenvolvido considerou a atual pluralidade de arranjos familiares e a urgência de estabelecer uma parceria pautada no respeito às diferenças, atentando-se para a necessidade de dar novos significados às concepções de criança, infância, família, e instituição creche.

1 INTRODUÇÃO

O significado atribuído à educação das crianças pequenas tem se transformado ao longo da história e, atualmente, reflete os valores da sociedade contemporânea. Segundo Campos (2008), vários fatores explicam a crescente importância atribuída à Educação Infantil, dentre eles as mudanças no papel da mulher na sociedade e a existência de diferentes tipos de arranjos familiares que, modificam a forma de cuidar e de educar filhos e filhas. Por outro lado, o contexto no qual as crianças se inserem tem sofrido profundas transformações com o desenvolvimento das cidades, da ciência e da tecnologia, o que, por sua vez, incide na forma de viver a infância.

No Brasil, o reconhecimento do direito da criança pequena à creche foi o resultado de diversas lutas e movimentos em que as mulheres tiveram um papel fundamental. Durante muito tempo, o cuidado e a educação das crianças pequenas era considerada responsabilidade exclusiva das famílias, especialmente das mulheres. Assim, mesmo depois de adquirir direitos trabalhistas na década de 1940, as mulheres mantiveram um papel restrito aos serviços maternos e domésticos. Para ser reconhecidas como cidadãs, mulheres de bairros populares das grandes cidades impulsionaram diversos movimentos sociais, entre os que destacam os movimentos feministas e de mães trabalhadoras pelo direito a creches (CAMPOS, 1999). Estes movimentos desempenharam um papel decisivo na ampliação dos direitos da criança pequena e na criação de políticas públicas e leis sobre Educação Infantil. Desta forma, o cuidado e a educação das crianças pequenas deixaram de ser considerados responsabilidade exclusiva da família, e passaram a ser compartilhados com instituições de educação. Neste processo a própria compreensão sobre a criança se transformou até entendê-la como sujeito de direitos, cujas necessidades de desenvolvimento afetivo, social e pedagógico devem ser atendidas de forma integral.

No mundo contemporâneo, as mudanças na organização e composição familiar, bem como no universo trabalhista, promoveram uma partilha da educação, do cuidado e do desenvolvimento da criança pequena, de modo que tanto famílias como instituições de Educação infantil têm responsabilidades nessa tarefa. Por esse motivo, o diálogo entre a instituição escolar e as famílias se torna indispensável. No

caso das creches, essa relação tem início quando os bebês são matriculados e passam a frequentar o ambiente escolar, onde são cuidados e educados por outros(as) adultos(as) e vivenciam novas experiências, relações, conhecimentos, sentimentos e emoções, diferentes daquelas das primeiras relações, interações e aprendizados que ocorrem no lar. A educação compartilhada entre famílias e creche traz benefícios importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nessa relação, não basta aos(às) educadores(as) conhecerem somente as crianças, precisam também compreender como são suas famílias e entender a pluralidade de arranjos familiares como expressão das diferentes configurações que existem na sociedade atual, seus hábitos, crenças, costumes, entre outras características.

Para estabelecer vínculos de parceria entre creche e famílias, o diálogo é fundamental, no entanto, há perceptíveis dificuldades nessa relação, principalmente entre famílias e profissionais que lidam diretamente com as crianças. Entre os fatores que explicam essa realidade, podemos mencionar diferenças nas expectativas sobre educação das crianças, e nas formas de agir e pensar, o que gera conflitos, tensões e inseguranças. Por outro lado, também se observam na prática educativa, ações e falas generalistas, únicas ou semelhantes, por parte dos(as) educadores(as) referentes às famílias, que precisam ser revistas. Isto implica aceitar que todas as crianças têm direito de frequentar a creche, independentemente da situação financeira e trabalhista de seus(suas) responsáveis.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o trabalho pedagógico realizado na área de Educação Infantil precisa considerar a participação das famílias nas propostas educativas e promover o bem-estar da criança como condição que favorece significativamente seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento integral. Para alcançar este objetivo, a função educativa da creche exige uma abertura maior para a participação das famílias, de modo que a interação, o diálogo e a escuta cotidiana permitam enfrentar dificuldades, concordar nas ações desenvolvidas e planejar e refletir sobre o desenvolvimento do trabalho. Isto significa revisar e refletir criticamente as práticas educativas, pois, como afirma Paulo Freire (1996, p. 44), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Com base no reconhecimento da creche como espaço de educação compartilhada entre as famílias e os(as) profissionais que atuam diretamente com as crianças (professores(as) e Agentes de Desenvolvimento infantil), esta pesquisa

procurou responder à seguinte pergunta: Quais são os fatores que podem contribuir para a construção de uma relação dialógica entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade? O trabalho foi desenvolvido a partir do pressuposto de que a falta de diálogo entre estes dois atores na contemporaneidade dificulta o estabelecimento dessa parceria. Assim, o objetivo geral desta investigação foi identificar e analisar os fatores que contribuem para a construção de uma relação mais dialógica entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche, no intuito de estabelecer uma relação compartilhada na educação das crianças pequenas. Os objetivos específicos propostos foram: 1) identificar os fatores responsáveis pelo distanciamento na relação entre as duas instituições creche e família; 2) analisar as concepções de família dos(as) educadores(as) que atuam na creche; 3) analisar as concepções de creche das famílias; 4) elaborar, a partir dos resultados da pesquisa, um plano de ação que viabilize a construção de uma parceria mais dialógica entre creche e família.

O trabalho de pesquisa considerou a realização de um levantamento bibliográfico do período 2009 a 2018. Determinou-se como ponto de início o ano 2009 pela publicação dos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), que incluem uma dimensão dedicada à cooperação e compartilhamento com as famílias, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), que regulamentam o sistema educacional em creches e pré-escolas. As Diretrizes também contribuem significativamente com uma reflexão sobre concepções de práticas pedagógicas que levem as instituições a assumirem a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidados das crianças com as famílias, bem como sobre a importância do trabalho coletivo, que garanta a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias.

O levantamento bibliográfico foi realizado em diversas plataformas mediante a utilização das palavras chaves, tais como parceria, diálogo e relação creche e famílias. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram identificadas 135 publicações referentes a temas relacionados com esta investigação, porém, após análise dos resumos, observou-se que apenas duas dissertações na área da Educação tratam de temas similares ao desta pesquisa. A primeira delas, sob o título “Família e educadores da infância: um diálogo possível” (ALMEIDA, 2013), investiga o processo de construção da parceria creche-família por um período de três anos em uma unidade escolar da rede municipal do Rio de

Janeiro. Este trabalho realizou o acompanhamento de pais, mães e educadores(as), considerando aspectos importantes como as expectativas e opiniões das famílias em relação à creche e dos(as) educadores(as) no que diz respeito às famílias; a relevância do diálogo entre creche e família e os motivos para a prática; as dificuldades para o estabelecimento desse diálogo; as negociações necessárias sobre o cuidado e a educação das crianças; a inserção das crianças e suas famílias no ambiente da creche; e a educação compartilhada entre creche e família em relação a crenças e práticas de ambas as instituições. O trabalho estabelece para educadores(as) e família um novo significado desta importante parceria, através do diálogo e da vivência de novas experiências e oportunidades que geram efeitos positivos no desenvolvimento das crianças.

A segunda dissertação, “A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças” (SILVA, 2011), aborda o trabalho de parceria entre família e creche com o objetivo de conhecer as expectativas dos(as) educadores(as) e das famílias em relação à educação das crianças pequenas, e de construir uma nova proposta de trabalho que considere relevante a participação das famílias no ambiente escolar. A investigação ressalta a importância da parceria entre pais, mães e creche, levando em consideração que, independente dos contextos, familiar ou educacional, a criança é a mesma, e que o diálogo e a parceria propiciam a construção de um trabalho educativo integrado que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Na base de dados da Scielo, foram encontradas 35 referências e dentre os artigos analisados destacaram dois: “Creche e família: uma parceria necessária” (MARANHÃO; SARTI, 2008), em que as autoras evidenciam as dificuldades dos(as) profissionais da creche para interagir com as famílias, devido aos diferentes pontos de vista sobre o cuidado infantil. O trabalho destaca que a confiança entre ambos é construída ao longo do tempo, ao compartilhar o cuidado da criança por meio da negociação de diferentes concepções de valores e conhecimentos. O segundo artigo, “O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil” (MONÇÃO, 2015), destaca que o compartilhamento da educação da criança entre educadores(as) e famílias precisa incluir uma visão da educação voltada às sociedades contemporâneas, considerando as diversas configurações familiares existentes na atualidade e o papel das instituições na socialização da primeira infância.

No Portal de Periódicos CAPES foram levantados 144 artigos científicos, dentre eles “A relação creche-famílias na visão de professora e mães usuárias de creche” (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2011), que reporta a experiência sobre a metodologia do grupo focal, utilizada nesta pesquisa, e se propõe conhecer as ideias de mães e professoras sobre a relação creche-famílias. Um segundo artigo, “Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade” (CASANOVA, 2016), ressalta a atuação da creche com diversos tipos de constituição familiar no mundo pós-moderno, uma diversidade que precisa ser reconhecida por esta instituição, uma vez que não basta conhecer apenas a criança quando se busca uma educação compartilhada entre creche e famílias.

No banco de dados da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT (Grupo de Trabalho) de Educação de Crianças de 0 a 6 anos, quando utilizadas as palavras-chaves selecionadas, não foram localizadas pesquisas relacionadas ao tema deste estudo. Quando utilizada a palavra-chave “pais na creche”, também relacionada com o problema pesquisado, identificou-se um artigo que, embora não contemple o período escolhido para análise, apresenta conteúdo relevante sobre o tema examinado. Este artigo, “A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais” (BHERING, SARKIS, 2007), considera uma análise sobre as mudanças que atualmente vivemos em relação à educação das crianças pequenas nas instituições e estruturas familiares, e ressalta a importância da presença das famílias na creche durante o período de inserção das crianças, evidenciando o quanto ela é significativa para o bem-estar das mesmas.

Cabe ressaltar que, em todas as pesquisas analisadas no levantamento bibliográfico, há evidências da importância da relação compartilhada como fator que favorece o cuidado, a aprendizagem e o desenvolvimento saudável das crianças. Outro aspecto relevante é a constatação de que, na origem dos diferentes conflitos e tensões entre famílias e creche, incidem as diferenças de crenças, valores e expectativas das famílias e dos(as) educadores(as). A pesquisa foi realizada na Creche Herbert de Souza, instituição da Rede Municipal de Santo André (SP). Trata-se de uma análise qualitativa que utilizou a metodologia do grupo focal, aplicada a dois grupos: professores(as) e ADIs (Agentes de Desenvolvimento Infantil), e famílias usuárias da creche.

O referencial teórico utilizado para abordar o conceito de dialogicidade são os trabalhos de Paulo Freire, autor que aponta o diálogo como essência da educação para uma prática de libertação, que envolve humildade, amorosidade e confiança. Sobre a parceria família e creche foram consideradas as pesquisas de Ivete Ribeiro e Ana Clara Ribeiro, que tratam do conceito de família em processos ou contextos contemporâneos, e de Aldo Fortunati sobre o nível de compartilhamento existente entre as instituições creche e família. Para tratar da educação da primeira infância, foram incluídos estudos e pesquisas de Philippe Ariès, Moysés Kulmann Jr., Loris Malaguzzi, Fúlvia Rosemberg, Anna Bondioli, Susanna Mantovani e Ana Lúcia Gourlart de Faria. Sobre os procedimentos metodológicos, os trabalhos de Carlos Gil, Marli André e Menga Ludke, e Angelina Bernardete Gatti serviram de referência para tratar de questões relativas ao uso do Grupo Focal como metodologia de investigação em abordagens qualitativas. A análise dos dados coletados seguiu as orientações propostas pela análise de conteúdo de Laurence Bardin e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco.

O trabalho organizou-se em seis seções: introdução; direito à creche: uma luta das mulheres; diálogo na relação entre a creche e as famílias; percurso metodológico; análise dos grupos focais; e, produto final. Na segunda seção, “O direito à creche: uma luta das mulheres”, realizou-se uma síntese do contexto histórico das creches no Brasil e no município de Santo André, enfatizando a luta das mulheres e seus movimentos, como forma de fundamentar a trajetória histórica da demanda pelo direito à educação das crianças pequenas, que atualmente embasa a legislação referente ao tema. A terceira seção, “O diálogo na relação entre a creche e as famílias”, busca retratar o histórico da educação na primeira infância e a relação entre educadores(as) de creche e famílias, resgatando os saberes e desafios existentes no cuidar e educar compartilhado das crianças e a possibilidade do diálogo na articulação e aproximação dessas duas instituições.

A quarta seção, intitulada “O percurso metodológico”, trata da opção pela pesquisa qualitativa e o uso da metodologia do grupo focal. Nesta seção foram considerados os roteiros utilizados para a realização dos grupos focais, que permitiram estabelecer os caminhos a serem percorridos e os temas das discussões nos encontros entre educadoras e famílias. Nesta seção também são apresentados os sujeitos envolvidos na pesquisa e a Creche Herbert de Souza, campo desta investigação. A quinta seção inclui uma análise dos grupos focais realizados, em

que foram investigadas as concepções de creche de pais e mães usuários(as), bem como as concepções de família das educadoras. Foi possível identificar e analisar os fatores responsáveis pelo distanciamento da relação creche e família, e constatar a importância da parceria, do diálogo e da escuta no estabelecimento de vínculos de confiança para a solução e mitigação dos conflitos existentes. Por fim, os(as) participantes entregaram uma série de sugestões, recolhidas por este estudo, sobre formas de favorecer uma aproximação dialógica que contribua para o cuidado e a educação compartilhada entre educadores(as) e famílias. A última seção apresenta o produto final desenvolvido com base nos resultados desta pesquisa. Trata-se de um plano de ação que visa favorecer o diálogo e a escuta no intuito de efetivar a participação das famílias na gestão social da creche. O objetivo é possibilitar a todos(as) os(as) membros da comunidade creche uma participação efetiva no cotidiano, que considere voz e vez.

.

2 O DIREITO À CRECHE: UMA LUTA DAS MULHERES

Esta seção tem por objetivo apresentar o contexto histórico em que se desenvolveu a creche no Brasil e no município de Santo André, destacando a importância da luta das feministas e do movimento de mulheres brasileiras pelo direito à creche, instituição de grande importância para crianças e mães.

2.1 O contexto histórico da creche no Brasil

Dadas as condições sociais e econômicas do século XIX, a creche no Brasil surgiu com caráter filantrópico, orientada a ajudar famílias com dificuldades para cuidar e atender as necessidades de seus filhos e filhas. Em sua maioria, eram pessoas pobres, muitas delas viúvas ou mães solteiras. Esta instituição adquiriu maior importância com o desenvolvimento do capitalismo e o consequente aumento da demanda por força de trabalho, unida a uma crescente urbanização.

Diferenciando-se de países industrializados, o Brasil dá início à organização das primeiras creches no começo deste século (século XX), com uma clientela composta basicamente de filhos de indigentes e órfãos. Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida. (KISHIMOTO, 1988, p. 24).

Em meados do século XIX, de acordo com Oliveira (2005), eram praticamente inexistentes no Brasil instituições oficiais, públicas ou privadas para o atendimento de crianças pequenas longe da mãe trabalhadora. Com a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, iniciam-se as duplas jornadas (dentro e fora de casa) já que, era responsabilidade da genitora zelar pelos cuidados de seus filhos(as).

A população sofria também o perigo de constantes epidemias, não havia nas grandes cidades infraestrutura adequada em termos de saneamento básico, moradias, etc. Nessas condições, a creche passa a ser defendida por sanitaristas receosos com as precárias condições de vida da população operária.

Organizadas em associações religiosas ou filantrópicas, mulheres de classes sociais mais abastadas criam várias creches, entretanto, visam instruir as mulheres das camadas populares a serem boas donas-de-casa, a cuidarem mais adequadamente de seus filhos(as). Tinham a convicção de que o cuidado materno

era o melhor para a criança, sendo o atendimento em grupo, no caso em creches, um substitutivo inadequado.

Em 1922, o Estado organiza o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, a fim de: combater a pobreza e a mortalidade infantil; atender as crianças, filhas e filhos de mães trabalhadoras, mas com uma prática que reforçava o lugar da mulher no lar.

De acordo com Kuhlmann Júnior (1998), a década de 1930 é marcada por grandes modificações políticas e econômicas que interferem sensivelmente no social, mudanças determinantes na reorganização do Estado. Com a ampliação da classe média, se configura uma nova sociedade, denominada nova burguesia urbano-industrial. Com o aumento e diversificação da produção industrial, o modelo de coronelismo, tão forte em zonas rurais, perde seu ativismo, expandindo a urbanização e, conseqüentemente, o aumento significativo do proletariado industrial, incluindo a presença das mulheres cada vez mais no mercado de trabalho.

Com base nesse panorama de mudanças políticas, econômicas e sociais, ocorrem os primeiros gritos dos movimentos feministas no país, que lutavam pelo direito ao voto e contra o racismo. Paralelamente a essa luta, as mães trabalhadoras das fábricas reivindicavam o direito à licença maternidade, contra as longas jornadas de trabalho e os baixos salários. Protestavam também pelo direito à creche (TELES, 2015).

Somente em 1943, nos deparamos com o primeiro marco das mudanças políticas em favor das necessidades da mãe trabalhadora e da criança pequena com a aprovação da Consolidação das Leis de Trabalho – CLT (BRASIL, 1943), que torna obrigação dos estabelecimentos, em que se trabalhavam mais de 30 mulheres com mais de dezesseis anos de idade, disporem de local apropriado em que fosse permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos e filhas no período de amamentação, conforme artigo 389.

Em 1967, foi introduzido na mesma Lei o artigo 396, determinando que até a criança completar seis meses de idade, a mãe trabalhadora tinha o direito a dois períodos de descanso, de meia hora cada, para amamentar seu(sua) filho(a) durante o trabalho. Esse período de um semestre poderia ser prorrogado, caso fosse diagnosticado por autoridade competente a exigência da amamentação para manutenção ou melhora da saúde do bebê. A Lei previa ainda o possível estabelecimento de convênios entre empresas e outras creches para o atendimento

dos filhos e filhas das funcionárias. Em contrapeso, de acordo com Venturini e Thomasi (2013), devido ao caráter assistencialista que marcava esse período, existia na mulher a culpabilização por não estar dedicada às tarefas e obrigações de mãe dentro de casa.

Segundo Teles (2015), com a aprovação desses artigos da CLT, as crianças eram mais uma vez tidas como objetos que seriam apenas guardados durante o período de trabalho de suas mães. Em contrapartida, Campos (1999) salienta a importância da medida ao citar pela primeira vez a criança pequena como foco da lei, buscando proteger sua saúde e também defender o direito da mãe trabalhadora a amamentá-la. Mesmo após a aprovação da Lei, poucas empresas adequaram seus espaços para criar creches, sendo que, os próprios movimentos sindicais da época não tratavam o tema creche em suas pautas de reivindicações, já que muitos partidos de esquerda, que lideravam as forças sindicais, acreditavam na naturalização da maternidade, ou seja, que só as mulheres poderiam cuidar de suas famílias, criar e educar suas crianças.

Historicamente, o fato de termos sido identificadas com as crianças, por um lado, e nossa característica de procriá-las por outro, gera a falsa ideia de que isto é um “dom divino”, “natural” e nos tem exigido muito trabalho, diferenciando-nos dos homens...

[...] devemos cuidar das crianças assim como dos homens, servindo-os como amas. E ainda por ser um “dom”, algo que faz parte de nossa natureza, temos que acumular o trabalho que nos é exigido socialmente, seja no campo ou na cidade. (CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO; CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS MULHERES, 1987, p. 8).

Em meados do século XIX, de acordo com Oliveira (2005), eram praticamente inexistentes no Brasil instituições oficiais, públicas ou privadas para o atendimento de crianças pequenas longe da mãe trabalhadora. Com a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, iniciam-se as duplas jornadas (dentro e fora de casa) já que, era responsabilidade da genitora zelar pelos cuidados de seus filhos(as).

A população sofria também o perigo de constantes epidemias, não havia nas grandes cidades infraestrutura adequada em termos de saneamento básico, moradias, etc. Nessas condições, a creche passa a ser defendida por sanitaristas receosos com as precárias condições de vida da população operária.

Organizadas em associações religiosas ou filantrópicas, mulheres de classes sociais mais abastadas criam várias creches, entretanto, visam instruir as mulheres das camadas populares a serem boas donas-de-casa, a cuidarem mais

adequadamente de seus filhos(as). Tinham a convicção de que o cuidado materno era o melhor para a criança, sendo o atendimento em grupo, no caso em creches, um substitutivo inadequado.

Em 1922, o Estado organiza o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, a fim de: combater a pobreza e a mortalidade infantil; atender as crianças, filhas e filhos de mães trabalhadoras, mas com uma prática que reforçava o lugar da mulher no lar.

De acordo com Kuhlmann Júnior (1998), a década de 1930 é marcada por grandes modificações políticas e econômicas que interferem sensivelmente no social, mudanças determinantes na reorganização do Estado. Com a ampliação da classe média, se configura uma nova sociedade, denominada nova burguesia urbano-industrial. Com o aumento e diversificação da produção industrial, o modelo de coronelismo, tão forte em zonas rurais, perde seu ativismo, expandindo a urbanização e, conseqüentemente, o aumento significativo do proletariado industrial, incluindo a presença das mulheres cada vez mais no mercado de trabalho.

Com base nesse panorama de mudanças políticas, econômicas e sociais, ocorrem os primeiros gritos dos movimentos feministas no país, que lutavam pelo direito ao voto e contra o racismo. Paralelamente a essa luta, as mães trabalhadoras das fábricas reivindicavam o direito à licença maternidade, contra as longas jornadas de trabalho e os baixos salários. Protestavam também pelo direito à creche (TELES, 2015).

Somente em 1943, nos deparamos com o primeiro marco das mudanças políticas em favor das necessidades da mãe trabalhadora e da criança pequena com a aprovação da Consolidação das Leis de Trabalho – CLT (BRASIL, 1943), que torna obrigação dos estabelecimentos, em que se trabalhavam mais de 30 mulheres com mais de dezesseis anos de idade, disporem de local apropriado em que fosse permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos e filhas no período de amamentação, conforme artigo 389.

Em 1967, foi introduzido na mesma Lei o artigo 396, determinando que até a criança completar seis meses de idade, a mãe trabalhadora tinha o direito a dois períodos de descanso, de meia hora cada, para amamentar seu(sua) filho(a) durante o trabalho. Esse período de um semestre poderia ser prorrogado, caso fosse diagnosticado por autoridade competente a exigência da amamentação para manutenção ou melhora da saúde do bebê. A Lei previa ainda o possível

estabelecimento de convênios entre empresas e outras creches para o atendimento dos filhos e filhas das funcionárias. Em contrapeso, de acordo com Venturini e Thomasi (2013), devido ao caráter assistencialista que marcava esse período, existia na mulher a culpabilização por não estar dedicada às tarefas e obrigações de mãe dentro de casa.

Segundo Teles (2015), com a aprovação desses artigos da CLT, as crianças eram mais uma vez tidas como objetos que seriam apenas guardados durante o período de trabalho de suas mães. Em contrapartida, Campos (1999) salienta a importância da medida ao citar pela primeira vez a criança pequena como foco da lei, buscando proteger sua saúde e também defender o direito da mãe trabalhadora a amamentá-la. Mesmo após a aprovação da Lei, poucas empresas adequaram seus espaços para criar creches, sendo que, os próprios movimentos sindicais da época não tratavam o tema creche em suas pautas de reivindicações, já que muitos partidos de esquerda, que lideravam as forças sindicais, acreditavam na naturalização da maternidade, ou seja, que só as mulheres poderiam cuidar de suas famílias, criar e educar suas crianças.

Historicamente, o fato de termos sido identificadas com as crianças, por um lado, e nossa característica de procriá-las por outro, gera a falsa ideia de que isto é um “dom divino”, “natural” e nos tem exigido muito trabalho, diferenciando-nos dos homens...

[...] devemos cuidar das crianças assim como dos homens, servindo-os como amas. E ainda por ser um “dom”, algo que faz parte de nossa natureza, temos que acumular o trabalho que nos é exigido socialmente, seja no campo ou na cidade. (CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO; CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS MULHERES, 1987, p. 8).

Durante o período da ditadura militar, mais especificamente na segunda metade dos anos 1970, ressurgem os movimentos feministas, respaldados pela convocação da Organização das Nações Unidas (ONU) para comemorar o Ano Internacional da Mulher em 1975. As mulheres, até então sufocadas pela repressão política, encontram, através de uma confluência de movimentos e lutas, uma forma de expressar suas reivindicações e forças. Conforme mencionado por Giuliani (*apud* SCHIFINO, 2012), no Brasil, assim como em outros países, as mulheres passam a lutar pela igualdade sexual nos principais espaços coletivos: sindicatos, trabalho e família. Dentre muitas lutas, elas defendem o direito à escolha, contra a ideia de uma maternidade obrigatória. Desta forma, as feministas buscavam desnaturalizar a maternidade, isto é, desvincular o destino da mulher ao papel de mãe e dona de casa.

Preocupa-nos, no entanto, discutir essas concepções que, ao pensar em maternidade como “dom natural”, impõem-nos a ideia de que a presença materna é a única alternativa de crescimento saudável para a criança, explorando-nos como trabalhadoras, sem direito de realização profissional, sem direitos à participação social, sem direito à igualdade e de amor com nossos maridos e companheiros...

[...] Ao optarmos pelo trabalho e a realização profissional seremos vistas como “mães relapsas”. Portanto, somos consideradas indivíduos que não podem desenvolver todo o seu potencial.

A consequência dessa visão é que, entre outras coisas, a sociedade oferece-nos poucas creches e instituições para atendimento de nossos filhos. As que existem sofrem as influências de uma ótica assistencialista, substituta precária da mãe ideal – que nos culpam – de não sermos. (CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO; CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS MULHERES, 1987, p. 8).

Rosemberg (1989) ressalta que estes movimentos de base popular e de grupos feministas, formados por intelectuais da época, trouxeram para o cenário político questões da vida cotidiana das mulheres, como seu papel na família tradicional e o da sociedade em relação à educação das novas gerações. Uma das bandeiras levantadas pelas feministas era que o “Filho não era só da mãe” e insistiam, em discussões políticas, sobre o direito das mulheres à creche. Com suas ações buscaram sensibilizar os órgãos públicos sobre a importância do cuidado infantil, das relações de gênero e de uma política de creches. Estas reivindicações se entendiam como parte das necessidades básicas dos grandes bairros, de modo que o tema da creche começou a ganhar *status* de política pública e, pela primeira vez, a demanda por creche foi incorporada às pautas de negociações sindicais.

Nesse período inicia-se um movimento de desconstrução do discurso recorrente de que as famílias das classes populares buscam e entendem o espaço da creche como local de guarda e de assistência para as crianças. Assim, “[...] é essencial reconhecer o direito à creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70” (FARIA, 2006, p. 284). As feministas lutaram não apenas por vagas em creches, mas pelos direitos das crianças pequenas, cidadãos em desenvolvimento. Exigiam qualidade dos espaços e do serviço, com uma atenção que propiciasse a socialização entre os(as) integrantes da creche: crianças, pais, mães e profissionais. Segundo Teles (2015, p. 25):

Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao Estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas.

Em 1975, o Ministério da Educação e Cultura funda a Coordenação de Educação Pré-escolar e, em 1977, inicia-se o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), cujo atendimento destinava-se a crianças de 0 a 6 anos de idade. O objetivo era proporcionar às mães tempo livre para "ingressar" no mercado de trabalho e possibilitar, dessa forma, um aumento da renda familiar.

Outro fato histórico relevante foi o 1º Congresso Paulista da Mulher em 1979 que, junto ao Movimento da Luta por Creche, teve como principal demanda a abertura de creches públicas e gratuitas para crianças de 0 a 6 anos nos bairros e locais de trabalho. As mães reclamavam que os locais de trabalho não eram adequados para o desenvolvimento da criança. Os movimentos engrossaram a luta por creches e resultaram em grandes conquistas. Segundo relatos de Teles (2015), a cidade de São Paulo dispunha, em 1979, de quatro creches públicas, número que superou as 120 unidades em 1984.

No início dos anos 1980, as creches ainda se pautavam por diretrizes assistencialistas, que refletiam as preocupações do governo, focadas tão somente na saúde, na nutrição e no bem-estar da criança. Meninos e meninas continuavam a ser tratados(as) como objetos: deviam ser alimentados, cuidados e treinados. Eles eram expectadores(as) de sua própria vida, sem que importassem suas histórias, suas sabedorias, seus sonhos, seus desejos e suas fantasias (CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO; CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS MULHERES, 1987). Em educação, os temas pedagógicos eram considerados apenas para crianças com idades próximas aos sete anos.

O movimento feminista, junto ao movimento de mulheres, considera a necessidade de dialogar com o poder público. É nesse momento que entra em cena um personagem até então mantido em segundo plano: a criança pequena e seu desenvolvimento (CAMPOS, 1999). As lutas, que antes se expressavam nas ruas, começam a ganhar espaço nos órgãos oficiais. Em relação à reivindicação da creche como direito da criança à educação, é importante destacar a atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Campos (1999) destaca a criação, em 1986, da Carta de Princípios da Criança: Compromisso Social, que reivindica a creche como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora. O documento resgata a luta feminista por entender a educação como uma obrigação de toda a sociedade. Desse documento deriva a proposta para a nova Constituição, que considera a creche como uma extensão do direito universal à educação para

todo cidadão-criança na faixa de 0 a 6 anos de idade, seja ele(a) filho(a) ou não de mães trabalhadoras. A Carta enfatiza que o direito conquistado não é um ato de benevolência e defende a creche como uma instituição educativa e não apenas custodial.

Pouco tempo depois é aprovada a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), um novo marco resultante das lutas. Como reivindicado pelos diversos movimentos de mulheres, o direito à educação da criança pequena, de 0 a 6 anos de idade, é reconhecido em creches e pré-escolas, que passam a formar parte do sistema educacional. A educação infantil é entendida como direito das crianças, de suas mães e de seus pais. Pela primeira vez, a criança pequena é considerada sujeito de direitos (CAMPOS, 1999).

O direito da criança à educação infantil ganha força e é reafirmado por meio de outros documentos oficiais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.060/90) (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), que integra as creches ao sistema de ensino e incorpora a pré-escola à primeira etapa da educação básica.

Art.29: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30: A Educação Infantil será oferecida em:

I - creche ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996).

Outra grande conquista da luta por creches foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em dezembro de 2009 (BRASIL, 2010). Neste documento se reafirma o direito das crianças à educação infantil e são revisadas concepções sobre a educação de crianças pequenas em espaços coletivos. Também são selecionadas e fortalecidas práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento de meninos e meninas, sem antecipação de conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental e/ou como preparação para esta etapa educacional.

Ao considerar o contexto histórico, podemos ressaltar que a creche, nos dias atuais, elevada a espaço educativo, tornou-se um direito não somente para as mães trabalhadoras, mas de todas as crianças de zero a três anos. Independente de sua origem e condição socioeconômica, creche e família, em conjunto, são responsáveis

pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O objetivo da creche é ampliar conhecimentos e vivências das crianças para que estas resultem em experiências significativas. Quando as duas instituições, creche e família, compartilham o cuidado e a educação da criança, conquista-se qualidade no atendimento.

No entanto, apesar das conquistas obtidas, atualmente um número importante de municípios brasileiros enfrentam grandes dificuldades para abrir novas vagas em creches. Trata-se de um problema de políticas públicas e de falta de investimentos que violam o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade, isto é, aos cuidados, à assistência e a uma formação que contribua para o seu desenvolvimento como sujeito. Assim, torna-se fundamental reivindicar maior número de creches para atender às necessidades das crianças e de suas famílias. Como em outros momentos da história, é preciso lutar por efetivar os direitos das crianças pequenas. Cabe ressaltar que para o surgimento das creches no Brasil, bem como para a ampliação dos direitos das crianças pequenas, foi fundamental a luta das mulheres. A partir de suas demandas pelos direitos de crianças e famílias foram criadas políticas públicas para uma educação infantil de qualidade, o que permitiu, por exemplo, uma melhora no plano pedagógico.

Tanto Rosemberg (2015) como Batthyány (*apud* MARCONDES, 2013) ressaltam que, embora atualmente sejam visíveis mudanças na realidade das mulheres, com uma presença cada vez mais forte no mercado de trabalho, ainda as políticas sociais e as práticas de cuidado se fundamentam no familismo, ideologia que defende a família como única responsável pela educação e cuidado de seus membros, sem compartilhar esta atividade com o Estado. Acredita-se que nos dias atuais, principalmente na América Latina, as mulheres continuam sendo as principais responsáveis pelas atividades de cuidado em seus domicílios a fim de atender as demandas de suas famílias, com uma reduzida colaboração do Estado, do mercado de trabalho, da comunidade e de seus cônjuges.

Este mesmo papel social e cultural atribuído à mulher foi responsável pela feminização da profissão de professor(a) de Educação Infantil. Em desacordo com os avanços legislativos e estudos sobre cuidado e educação de crianças pequenas, a figura do(a) professor(a) sofreu poucas alterações. Ainda hoje, espera-se que o papel de educador seja exercido por um indivíduo, normalmente do sexo feminino, formado em sua área, mas polivalente, isto é, capaz de exercer diversas funções. O(a) professor(a) deve atender tanto às necessidades de cuidado das crianças,

como demonstrar capacidade de elaborar projetos pedagógicos para diferentes faixas etárias. Desta forma, ideias e conceitos sobre o papel das mulheres e dos(as) professores(as) de Educação Infantil permanecem inalterados.

Histórica e culturalmente, como apresentado neste capítulo, as mulheres tiveram como responsabilidade o cuidado e a educação de seus filhos e de suas filhas. Apesar do aumento de sua presença no mercado de trabalho, seu gênero continua sendo associado às funções exercidas no lar, ou seja, desenvolvem atividades de cuidados muitas vezes disfarçadas de educação, atividades complementares àquelas desenvolvidas pelas famílias. Como cita Cerisara (2002, p. 37):

Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992, p.70) consideram como eixos fundamentais da socialização feminina a maternagem e o trabalho doméstico, uma vez que tanto na esfera doméstica como na esfera pública a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças pequenas é das mulheres, que já são preparadas para isso.

A profissão de educador, desde os primórdios da luta por creches no Brasil, esteve vinculada ao universo feminino devido aos atributos associados à mulher, como amor, cuidado, sensibilidade, delicadeza, entre outros. O papel das professoras passou a ser próximo ao da mãe e o das crianças à de seus filhos(as). Segundo Venturini e Thomasi (2013, p. 2):

De certa forma a construção da imagem social do Professor da Educação Infantil teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora, ou seja, na concepção assistencialista construída em uma matriz enraizada nas ideias socialmente construídas de infância, de relação adulto-crianças e cuidado.

Desta forma, a educação das crianças pequenas, até os dias atuais, é exercida em sua grande maioria por mulheres “[...] que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente” (CERISARA, 2002, p. 25-26). Em acordo, Rosemberg (1995) pontua que é possível verificar uma migração das relações de gênero entre o lar e os estabelecimentos de educação infantil, de maneira que, na maior parte dos países, é possível verificar que “[...] o pessoal dos estabelecimentos de educação pré-escolar é composto (...) em 999 dos casos sobre 1000, de educadoras” (MIALARET *apud* ROSEMBERG, 1995, p. 174).

Ao tratar do tema da educação, muitos estudos omitem ou minimizam a feminização da profissão do magistério e da pedagogia, sem se importar em explorar ou compreender a forma como essa identidade de gênero foi construída e quais são suas implicações nos espaços da creche e da pré-escola. Em contrapartida, quando analisamos o universo de trabalho com crianças acima de 10 anos de idade, revelam-se disparidades na distribuição de gênero no trabalho pedagógico. Segundo pesquisas apresentadas por Sayão (2002), e citadas por Venturini e Thomasi (2013), no Ensino Superior, Médio e anos finais do Ensino Fundamental, a presença masculina é mais frequente. Segundo Saporoli (1996), esta realidade se explica pelo baixo *status* da profissão e dos salários, bem como pelo preconceito de trabalhar em uma área que carrega o estigma da “função feminina”, em que o doméstico se entrelaça com as atividades pedagógicas. Conforme afirma Cerisara (2002, p. 44):

[...] O cuidado com a criança pequena é considerado uma função feminina, dentro da família, e trabalhar com crianças pequenas, mesmo que em instituições públicas, acaba sendo ainda hoje visto como uma extensão dessa função. Neste contexto, as próprias profissionais buscam colocações por um processo de identificação profissional fortemente vinculado à construção de gênero.

Também o Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo e o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (1987, p. 15) pontuam que:

[...] As creches têm fixado num modelo abstrato de mãe e filho, como único modelo de relação possível com a criança. Sem dúvida, a presença das mães, junto às crianças – quando assim o desejarem – é importantíssima para seu desenvolvimento, mas não que seja esta a única relação saudável que a criança deve ter com o adulto!

Uma maior consciência sobre a importância da diversidade, que atualmente caracteriza as relações, torna indispensável e fundamental desconstruir ideias ou pré-julgamentos sobre diferenças de gênero. Esta preocupação se estende ao campo profissional da Educação Infantil, em que a presença de homens e mulheres é de extrema importância para que meninos e meninas “[...] possam conviver com pessoas de ambos os gêneros, ampliando, interagindo e criando a possibilidade da criança se adaptar à sociedade na qual está inserida, ou seja, convivendo com todas as diferenças” (VENTURINI; THOMASI, 2013, p.13). Conforme relato presente no documento “Creche urgente: Organização e funcionamento, volume 2”:

Como em nossa sociedade a responsabilidade em relação à criança é considerada como atribuição exclusiva da mulher, não é de se espantar que na creche – a maioria dos profissionais seja do sexo feminino. No entanto, repartir essa responsabilidade entre homens e mulheres é

importante para a criança e para a sociedade.
Não seria interessante que homens também trabalhassem em creche?
(CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO;
CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS MULHERES, 1987, p. 19).

Cerisara (2002) ressalta a transformação da educação infantil e a necessidade de estabelecer relações no ambiente escolar mediadas pela afetividade, carinho e cuidado (características antes atribuídas apenas às mulheres), ao mesmo tempo em que é preciso manter um paralelo com as questões ligadas ao desenvolvimento pedagógico da criança pequena. Contudo, nota-se um tímido aumento da presença masculina em creches e demais espaços de educação infantil. Para Venturini e Thomasi (2013) esta nova realidade abre perspectivas de transformação e mostram que os homens começam a descobrir seu papel na educação dos(as) pequenos(as).

2.2 As creches no município de Santo André

Da mesma forma que no país, em Santo André, município pertencente ao Grande ABC Paulista, localizado no Estado de São Paulo, a história por creches está vinculada à luta das mulheres. Nesta cidade, As mães operárias, grupo de mulheres, foram responsáveis por levantar a demanda por espaços de educação e cuidado para seus filhos(as) durante as décadas 1970 e 1980. No entanto, é importante destacar que a primeira menção à questão do cuidado e da educação de crianças pequenas andreenses ocorreu durante uma luta operária, em meados da década de 1930. Este movimento contribuiu para a formação de líderes sindicais e reivindicava melhoras nas condições de trabalho e salários similares para homens e mulheres. Trata-se também de um marco histórico na luta por creches no município de Santo André, pois foi esta uma de suas principais bandeiras (SCHIFINO, 2015).

Segundo Schifino (2012), mesmo com o aumento das mulheres operárias, as condições de trabalho permaneceram as mesmas. Embora fosse obrigação do empregador dar assistência aos filhos e filhas das trabalhadoras, conforme previsto na CLT aprovada em 1943, não havia espaços suficientes para o cuidado e a educação das crianças pequenas no município (SCHIFINO, 2016). Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 esse direito passou a ser reconhecido.

Em 1946 foi fundada a UDM - União Democrática de Mulheres de Santo André, formada em grande parte por mulheres ativistas e operárias do município. Uma de suas demandas principais era o direito à creche. Com o passar dos anos, os movimentos ganharam voz e se iniciaram discussões embrionárias, inclusive nos sindicatos, sobre a importância das reivindicações das mulheres trabalhadoras.

O Congresso da Mulher Metalúrgica, realizado pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, cidades também localizadas no Grande ABC Paulista, em 1978, é considerado o segundo marco na luta das mulheres operárias pela educação da pequena infância andreense. Durante esse evento, levantaram-se novamente questões relativas às reivindicações das mulheres operárias do ABC, conforme mencionado abaixo:

As conclusões desse I Congresso da Mulher Metalúrgica revelaram que a discussão foi para além do que pretendiam os sindicalistas, ou seja, o trabalho noturno, reivindicando apoio de todos os trabalhadores quanto a: igualdade de remuneração entre homens e mulheres; melhoria de condições de trabalho, adequadas à presença da mulher na fábrica; condições sociais que permitissem a realização do trabalho feminino tais como creches, escolas-parques e outras iniciativas que reduzissem seu tempo com atividades domésticas. (TRIBUNA METALÚRGICA, fev. 1978 *apud* SCHIFINO, 2015, p. 64).

Em resposta as reivindicações surgiram, em 1977, as Associações Comunitárias Assistenciais e Recreativas (ACEAR), uma proposta do poder público para dar assistência às crianças. Mais tarde estas associações passaram a denominar-se Centro Educacional Assistencial e Recreativo (CEAR), com objetivos ainda assistencialistas, mas com apoio pedagógico. Estes centros eram voltados às crianças entre 4 a 6 anos e, apesar de que existiam 32 salas para atendimento, o espaço era insuficiente para garantir o direito de todas as crianças andreenses. Este problema se tornou ainda mais grave com a destinação de uma parte das vagas a crianças cujas famílias apresentavam, no momento da matrícula, cartas de políticos, amigos e parentes influentes (SILVA, 2018; SCHIFINO, 2012).

Neste contexto, as mães trabalhadoras de Santo André continuaram a enfrentar grandes dificuldades na década de 1980 em relação aos temas mencionados acima. Em reportagem a um jornal regional, em 1979, membros do Sindicato dos Trabalhadores denunciaram a inexistência de creches ou berçários nas 960 indústrias localizadas na cidade. Foi então que, acionadas pelos movimentos de mulheres, feministas e sindicalistas da época, iniciam no município a luta pelo direito à creche (SCHIFINO, 2015).

Em meio ao descaso das indústrias e ao fechamento e cortes orçamentários nas únicas duas creches mantidas com verbas municipais, fundou-se, no início dos anos 1980, a Associação de Mulheres de Santo André (AMUSA) que, em articulação com o movimento do município de São Paulo, reivindicava a abertura de creches públicas, próximas aos locais de moradia. Em entrevista, realizada em 9 de fevereiro de 2010, uma das fundadoras da associação, Marlene Zola (*apud* SCHIHINO, 2012, p. 59) ressaltou que:

A bandeira da creche era a bandeira primeira, porque a mulher sentia que ela tinha atribuições impostas, concebidas pela sociedade e impregnadas nela, do cuidado dos filhos que era uma questão e que você não tinha essa infraestrutura para que ela pudesse ter o desenvolvimento seja principalmente no trabalho que era o foco. [...] A questão primeira era a questão do trabalho, principalmente entendendo que, no ABC, a mulher tava no mercado de trabalho e você tinha essa dificuldade da creche. Como é que você deixava... ela ia trabalhar, ficava ansiosa, tinha o sofrimento de deixar o filho e aí dependia da mãe e quem não tinha uma estrutura, as famílias pobres, ou que não eram organizadas no modelo família década de 50 concebida funcional, ela enfrentava essas dificuldades.

Uma das maiores ações da AMUSA ocorreu em 1985, com a organização do Fórum de Debates sobre a Mulher Andreense. Neste encontro discutiu-se não somente sobre o problema das creches, mas sobre o papel da mulher na sociedade. Devido ao impacto do evento, de acordo com Schifino (2015), as reivindicações levantadas se tornaram pauta nas discussões sindicais e passaram a contar com a participação de trabalhadores(as) a fim de dar visibilidade e voz ao movimento.

Como fruto das reivindicações populares, expressadas nas discussões do Orçamento Participativo (OP) do município, surgiram as primeiras creches e foi criada e ampliada a rede pública municipal, vinculada, a partir da eleição de 1989, à Secretaria de Educação. A Associação também foi responsável pela elaboração da proposta de criação de creches nos CEARs que, em décadas posteriores, tornaram-se realidade (SCHIFINO, 2012).

O surgimento das creches de Santo André está atrelado às lutas sociais e políticas das mulheres no município. Conforme afirma Schifino (2015, p. 67):

É possível constatar, portanto, que o direito das crianças pequenas andreenses à creche resulta de um processo de lutas históricas empreendidas pelas “mulheres em movimentos” nas ruas e nas esferas participativas das diferentes administrações populares, reivindicando espaços de educação e cuidado para suas crianças pequenas.

O atendimento em creches no município de Santo André teve seu início com a inauguração das creches São Domingos Sávio, localizada na Avenida Queiroz Filho; Dom Bosco, no Jardim do Estádio; e Mylady, situada na Avenida Portugal. Estas três unidades foram alocadas inicialmente em construções não planejadas, espaços adaptados para acolher bebês e crianças pequenas, apesar de que o município já atendia pré-escolares em unidades planejadas para esta etapa da Educação Infantil. O trabalho realizado com crianças da faixa etária que correspondia às creches esteve inicialmente sob responsabilidade da Promoção Social (PROSSAN), cujo quadro profissional contava com técnicos formados nas áreas de Serviço Social, Psicologia e Enfermagem. As propostas de trabalho se fundamentavam em concepções higienistas e de cuidados com a alimentação, com foco na saúde e no bem-estar das crianças, o que caracteriza o atendimento assistencialista (SILVA, 2018).

A Educação Infantil em Santo André se efetiva com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entre 1989 e 1990 iniciam-se as atividades nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), instaladas em construções e equipamentos padronizados, com um quadro de funcionários(as) com formação no Magistério (direção e professores(as)) e em atendimento a crianças de cinco e seis anos. Ainda, em 1990, em razão de um grande movimento por creches da população, implanta-se na cidade a quarta unidade, a Creche João de Deus, em prédio planejado para ser Posto de Saúde. Em torno de 1992 tenta-se alterar o termo creche para Unidade Municipal de Educação Infantil (UNIMEI), com o propósito de suplantiar a visão de creche como equipamento assistencialista, contudo, a ideia não prospera (SILVA, 2018; PMSA, 1992 *apud* SCHIFINO, 2012).

Os projetos dos primeiros equipamentos construídos com orçamento municipal foram influenciados pelo trabalho da renomada arquiteta Tomie Otake, que tinha desenvolvido trabalhos para a antiga Secretaria do Menor, no município de São Paulo. Equipamentos com muito colorido, janelas em arco, espaços bem padronizados, muito inovadores para a época. O cargo para trabalhar nas creches era de auxiliar, responsável pelo bem-estar das crianças, o que incluía cuidados com a higienização e a alimentação, bem como a realização de atividades de recreação e lazer. Em 1990 cria-se o cargo de Monitor de Creche e abre-se concurso público, com uma escolaridade mínima exigida de ensino médio. Durante esse processo seletivo ocorre o primeiro ingresso de profissionais do sexo masculino para esta

atividade na rede, e um grande número de aprovados tem formação superior em Pedagogia e demais áreas afins (SILVA, 2018).

Apesar da baixa exigência de formação dos(as) profissionais, na época já era questionada a proporção entre adultos(as) e crianças em sala de aula. O desempenho destes(as) funcionários(as) também era uma preocupação:

[...] Havia uma formação inicial para todos aqueles e aquelas que começavam a trabalhar nas creches, realizada em conjunto, pois todos e todas estariam envolvidos na formação das crianças em maior ou menor grau. Outra preocupação foram equipamentos que possibilitassem melhoria do atendimento, tais como: maquinários, móveis, utensílios, brinquedos de parque, de consumo e pedagógicos. (SANTO ANDRÉ *apud* SCHIFINO, 2012, p. 62).

Ainda na década de 1990, profissionais da Rede Municipal de Santo André buscaram assessoria junto à equipe de profissionais do município de São Paulo, com o objetivo de conhecer propostas de atendimento. Desta forma consolidaram diferentes parcerias de formação profissional no intuito de fortalecer os ideais de educação, com foco no atendimento de qualidade à infância.

A partir de então a prefeitura passa a investir na formação profissional, momento em que se estabelecem os períodos destinados a reuniões pedagógicas, com a finalidade de alinhar propostas e orientar as experiências de cuidar e de educar. Inicialmente, o atendimento é ofertado em período integral (12 horas), conforme horário acordado com a comunidade local, por exemplo, das 06h30 às 18h30 ou das 07h00 às 19h00. Todo o material utilizado pelas crianças (alimentação, higiene, recreativos, pedagógicos e tecnológicos) era custeado e enviado pela prefeitura, diferente de hoje em que são realizados repasses de verbas municipais e federais diretamente às unidades escolares para investimento em bens e/ou serviços necessários para qualificação do trabalho, sejam eles administrativos, estruturais, pedagógicos e/ou alinhados aos projetos de atendimento à comunidade escolar.

Entre 2003 a 2006 é regulamentada a formação superior na área pedagógica dos(as) profissionais atuantes em creches municipais de Santo André. Elimina-se a nomenclatura de “monitor”, que passa a ser reconhecido como Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Secretaria de Educação (SE) firma convênio com o Centro Universitário Fundação Santo André para oferecer formação à Rede Municipal de Educação de Santo André, em nível superior, e também se estabelecem parcerias com universidades públicas para realização de cursos de

pós-graduação para professores, professoras, monitores e monitoras (SCHIFINO, 2012).

Silva (2018) ressalta que, entre 2002 e 2010, a prefeitura manteve contrato com as entidades assistenciais FEASA (Federação das Entidades Assistenciais de Santo André) e MEIMEI - Educação e Assistência, encarregadas da seleção e da formação dos(as) auxiliares que atuavam diretamente com as crianças em creches, como apoio de professores e professoras. Em 2010 abre-se concurso público para o recém-criado cargo de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), cuja escolaridade mínima exigida era o ensino médio, compondo os ciclos com professores e professoras.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Santo André, fornecidas, em julho de 2019, pela professora Claudia de Nardi, Assistente de Departamento, a prefeitura conveniou-se ao CIEE (Centro de Integração Empresa - Escola) para a contratação de estagiários(as) do Programa Meu Primeiro Emprego, que passaram a complementar o quadro de educadores(as) das creches.

Com essa nova configuração, o atual quadro de funcionários(as), responsável pelo atendimento de crianças em sala referênciada, é composto pela parceria de professores(as), ADIs e estagiários(as), distribuídos em ciclos. O número de adultos(as) presentes na sala de aula se estabelece segundo a faixa etária das crianças: um(a) professor(a) e três ADIs ou estagiários(as) para grupos de 25 crianças de 0 a 01 ano e 10 meses; um(a) professor(a) e dois ADIs ou estagiários(as) para grupos de 25 crianças de 01 ano e 10 meses a 02 anos e 10 meses, e um(a) professor(a) e um ADI ou estagiário(a) para grupos de 25 crianças de 02 anos e 10 meses a 03 anos e 10 meses de idade. De acordo com a legislação vigente, cada sala de aula/referência é atribuída a um(a) professor(a).

Com relação à oferta de instituições de creches e número de crianças matriculadas, a Assistente de Departamento, Claudia de Nardi, indica que atualmente o município de Santo André conta com 20 creches conveniadas. Segundo o mapa de movimento de maio/2019, estas unidades atendem 2.296 crianças de 0 a 3 anos e 3.359 crianças de 4 a 5 anos. A respeito da lista de espera para ingressar nestas instituições, Claudia assinala uma lista de espera de 1.208 crianças de 0 a 3 anos. No que tange ao atendimento das creches em 2019, declara que a rede de ensino municipal conta com 40 creches de administração direta (37 em pleno funcionamento e três recém-inauguradas) e, segundo levantamento do

mapa de movimento de junho/2019, são atendidas atualmente 2.001 crianças de berçário (bebês nascidos entre 01/04/2017 e 2019) e 5.691 crianças de ciclos inicial e final (crianças pequenas nascidas entre 01/04/2015 à 30/06/2017). Relata ainda que a cidade de Santo André tem uma lista de espera de 3.795 crianças classificadas que aguardam a abertura de novas vagas em creches municipais.

De acordo com pesquisa realizada no site da Prefeitura de Santo André, referente ao período de inscrições e acesso a vagas nas creches, a Rede Municipal divulgou que em algumas regiões o número de vagas ofertadas é menor do que a procura, há necessidade de realizar uma classificação de acordo com os seguintes critérios:

1. Ser Munícipe: O atendimento é conferido prioritariamente a crianças que residem em Santo André, exigindo como comprovante de endereço qualquer correspondência ou contrato de aluguel em nome do responsável legal pela criança.
2. Crianças deficientes: em atendimento à Lei 8.233/2001 – Dinah Zekcer;
3. Possuir irmãos: em atendimento à Lei nº 9.557/2014;
4. Mãe trabalhadora: Comprovado através de carteira profissional, holerite, contrato de trabalho ou de declaração de trabalho reconhecida por autenticidade;
5. Ser beneficiário do Programa Bolsa Família. (SANTO ANDRÉ, 2019).

Em caso de desempate, a Secretaria Municipal de Educação prioriza as crianças mais velhas e aquelas que residem mais próximas à Unidade Escolar. As inscrições nos ciclos de educação infantil (entre 0 a 3 anos) são realizadas em função da classificação das crianças por ordem de fases (SANTO ANDRÉ, 2019).

A análise contextual apresentada mostra que, mesmo após 30 anos da construção de creches e da criação da rede pública de Educação de Santo André, ainda faltam espaços para a educação e cuidado da criança pequena. Isto é, a luta iniciada pelas mulheres e mães operárias continua vigente nos dias atuais. O número insuficiente de vagas nas creches leva às mães, em alguns casos, a recorrerem às Instâncias Judiciais (Defensoria Pública) para garantir o direito à educação de seus filhos(as) pequenos(as), estabelecido na Constituição. Por meio de Liminares ou TACs (Termo de Ajustamento de Conduta), decisões judiciais que obrigam a matricular de forma imediata as crianças na creche. Como resultado, a capacidade de atendimento destas intuições é excedida, o que incide na qualidade do atendimento e em uma maior ineficiência do trabalho prestado por estas instituições.

Segundo Schifino (2012), em 2007, na Conferência Nacional das Mulheres Metalúrgicas (CNM), a Secretaria da Mulher ainda tinha a creche como uma de suas pautas mais discutidas. Apesar de que a educação infantil de crianças é um direito de todos e todas - mães, pais, crianças e profissionais da educação - a necessidade de aumentar o número de vagas em creches continua a ser nos dias atuais uma batalha relevante e necessária.

Historicamente, pode-se afirmar que as lutas por direitos à cidadania das mulheres, e também das operárias de Santo André, culminaram com o reconhecimento dos direitos das crianças pequenas, sendo o direito à creche uma de suas maiores bandeiras. Com a implementação das novas conquistas legais, o direito à creche abriu uma dupla perspectiva: a criança como sujeito de direitos, dentre eles o direito à educação em espaços específicos que propiciem vivências significativas e de qualidade às crianças, e também como mecanismo fundamental de apoio à atividade profissional das mulheres, fundamental para a construção de relações igualitárias de gênero.

Cabe ressaltar que a instalação de creches permite repensar o papel das famílias no processo pedagógico, problema que implica desconstruir, inclusive, o discurso de que as famílias das camadas populares buscam apenas assistência e guarda para seus(suas) filhos(as). As lutas e conquistas protagonizadas pelas mulheres envolvem tanto seus direitos enquanto cidadãs, como os direitos das crianças a uma educação de qualidade, que reconheça a socialização e o cuidado das crianças pequenas como uma tarefa não apenas da mulher-mãe-trabalhadora e de sua família. Isto é, se fundamentam em um novo conceito de educação compartilhada entre as famílias e as instituições coletivas. Neste sentido, resgatar a história destas lutas é indispensável para compreender a importância da ação complementar entre creche, famílias e instituições entre as quais o diálogo é primordial para estabelecer vínculos de confiança e fortalecer relações no intuito de impulsionar uma atuação conjunta.

3 O DIÁLOGO NA RELAÇÃO ENTRE CRECHE E FAMÍLIA

A creche tem firmado seu papel como espaço de educação para a primeira infância, complementar à família, e, nessa relação, a prática dialógica entre as duas instituições tem sido extremamente valorizada nos últimos anos, sobretudo em documentos oficiais e pesquisas. Contudo, ainda há grandes desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar, uma vez que nem sempre famílias e educadores(as) compartilham os mesmos objetivos sobre as formas de cuidado e de educação das crianças. Esta seção propõe uma discussão sobre a concepção de infância e família na contemporaneidade, a importância da parceria entre creche e família no desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como sobre os conflitos mais recorrentes e a relevância do diálogo nessa relação.

3.1 A criança como sujeito de direitos: uma conquista histórica

Desde o último século, os estudos que abordam a infância têm conquistado grande visibilidade acadêmica. Diversos campos do conhecimento tratam desta temática como objeto de estudo, o que tem contribuído na geração de propostas de trabalho pedagógico e de formação dos(as) profissionais, assim como na construção de novas teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem nas primeiras fases da vida.

Na Europa, durante o período medieval, não se reconhecia a existência social de bebês e crianças, devido principalmente às altas taxas de mortalidade infantil. Segundo Ariès (1981), até o século XII não se conhecem documentos que tratem de uma concepção sobre a infância. O autor salienta que “[...] na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1981, p.156). Por não terem um tratamento diferente, ou um espaço próprio, o sentimento de infância não existia como o conhecemos hoje, as crianças eram tidas como “adultos em miniatura”, vestidas e expostas como tais. A educação dos(as) pequenos(as) era garantida apenas pela aprendizagem de tarefas que realizavam junto aos(às) adultos(as) e de acordo com sua classe social e gênero. Vale ressaltar que, de acordo com Veyne (1989 *apud* NIEHUES; COSTA, 2012), durante esse

período a contracepção, o aborto, o abandono e a morte de crianças eram práticas ordinárias e respeitadas.

A relação criança/infância surge apenas em meados do século XVI, conforme aponta Ariés (1981) em pesquisa realizada na Europa sobre os novos modelos de família, difundidos principalmente pela igreja, e a importância dos laços de sangue e de matrimônio. Niehues e Costa (2012, p. 285) destacam que nessa nova concepção a criança se entende como “[...] um mediador do céu e da terra, e que destes vêm falas de sabedoria”. Ela passa a simbolizar os anjos, seres puros e divinos. Nesse período a criança se torna centro de interesse e de preocupações familiares sobre sua saúde, sua educação e seu futuro. Trata-se dos primeiros indícios do reconhecimento da criança como indivíduo social, isto é, parte de uma coletividade.

Assim, o conceito de infância na Europa começa a ser construído no final do século XVI e durante o século subsequente. De acordo com Ariès (1981), a preocupação inicial estava relacionada ao comportamento das crianças, ou seja, às atitudes ligadas ao modelo de civilidade da época. Elas deviam ser ensinadas a ter boas maneiras, de modo que lhes eram apresentadas as regras básicas de etiqueta, necessárias para a vida em sociedade. Havia uma preocupação da família com o seu modo de vestir e com as formas de cuidado e de educação, o que favoreceu o surgimento da instituição escolar. Neste momento, entende-se a criança como ser pertencente à sociedade, com uma peculiar forma de vivência. Segundo Gabnebin (1997), neste período a família entende como seu dever garantir à criança pequena, locais únicos e apropriados onde possam vivenciar experiências de felicidade e contato com a natureza:

A infância não é mais o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana. Assim se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido [...]. (GABNEBIN, 1997, p. 94).

No Brasil, no século XVI, os jesuítas se preocupavam com a educação das crianças. Para eles, por meio do atendimento e da catequização de crianças indígenas, mestiças e filhos(as) de colonos, podiam influenciar as famílias que, em consequência, seriam também educadas. Durante este período são inauguradas as Santas Casas de Misericórdia para acolher e cuidar dos(as) necessitados(as), o que

incluía crianças abandonadas. Com o aumento do número de abandonos, em 1726, determina-se que crianças nesta situação passem a frequentar asilos.

As Santas Casas da época adotam um modelo utilizado em outras localidades, principalmente na Europa, conhecido como a “Roda dos Expostos”, um mecanismo onde eram deixados os bebês abandonados, que passavam aos cuidados destas instituições. Era uma forma de manter o anonimato de quem abandonava. As crianças eram entregues a amas-de-leite, que cuidavam delas até os três ou, em alguns casos, sete ou doze anos de idade, em troca de auxílio financeiro. Finalizado este período, meninos e meninas eram encaminhados a casas de famílias para assumirem como aprendizes ou empregadas domésticas (SILVA, 2013, p.1).

De acordo com Silva (2013), a Roda dos Expostos só foi extinta na década de 1950, apesar das muitas críticas que recebeu enquanto funcionou. Como a Santa Casa não conseguia acolher todas as crianças abandonadas, aquelas sem amparo institucional acabavam vivendo da prostituição, de esmolas e de pequenos furtos. Diante desta realidade, foram construídos centros para detenção e correção de menores entre 1850 e 1870. Nestas instituições, as crianças eram educadas moral e religiosamente com o objetivo de torná-las cidadãs úteis e disciplinadas.

Em meados do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo, a criança pobre ainda é considerada mão-de-obra, largamente utilizada pelo seu baixo custo e dada a ausência de fiscalizações e políticas públicas de proteção à infância. Já no século XX, com a influência cada vez maior de psicólogos(as), médicos(as) e educadores(as), as crianças passam a ser aceitas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento, independente de sua classe social. Este período pode ser considerado como o início da luta contra a desigualdade social na infância, momento em que a dinâmica família e criança passa a ocupar um lugar central na esfera social (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008).

Por sua vez, Pimentel (2014, p. 25-26) ressalta que, apesar de não ser possível verificar o desenvolvimento do conceito de infância na passagem do século XIX para o XX, é possível afirmar que diferentes fatos históricos convergiram para uma mudança de percepção sobre a diversidade de indivíduos que conformam uma sociedade considerada moderna, com foco especial para as crianças. Algumas destas circunstâncias históricas se referem ao “[...] o desenvolvimento do conceito da família, a escolarização, o aumento das populações urbanas, a crescente divisão

do trabalho, a organização capitalista de acumulação de capital e a organização dos Estados nacionais”.

As transformações sociais, econômicas, culturais e políticas que marcaram o trânsito entre a Idade Média e a Idade Moderna permitiram a construção de uma concepção moderna da infância, cuja característica mais marcante é a tendência de separar a criança do mundo dos(as) adultos(as). Desta forma, entende-se que crianças e adultos têm histórias de vida distintas (ARIÈS, 1981). Pode-se concluir que o conceito de infância se relaciona diretamente com a forma de organização da sociedade. Conforme afirma Pimentel (2014, p. 26):

Nesse cenário, a história da infância, da assistência, da família, do trabalho, da urbanização, da pedagogia, entre outros elementos, remete à organização da sociedade, à história da produção e da reprodução da vida social, o que muda substancialmente a valorização e os sentimentos atribuídos à infância. Alguns autores, como Ariès e Charlot resgatam em seus estudos as concepções de infância na história da humanidade. Muitos desses estudos retratam um conceito de infância como construção histórica e cultural, marcado pelas contradições de classes, regulada pelos adultos etc.

Na mesma linha, Niehues e Costa (2012, p. 287) afirmam que:

A criança é considerada um ser competente, tem suas necessidades, seu modo de pensar e agir, modos que lhe são próprios. No entanto, as representações de infância variam conforme a colocação da criança na família, na classe social, a questão de gênero, etnia, grupo etário, na sociedade em geral.

Assim, a ideia de infância nem sempre permaneceu a mesma, de modo que não é possível generalizá-la como termo único. O que existiu foram diferentes formas de infância, diretamente relacionadas ao tempo social em que a criança construiu sua história e de acordo com as experiências e vivências que lhes foram propiciadas nessa etapa de vida, como assinala Pimentel (2014, p. 26):

É possível afirmar que a infância constitui-se em uma categoria social geracional, pois, as crianças, na relação social com diferentes idades, vivenciam experiências diferenciadas ao longo dos anos. Assim, a infância vivida pelo pai não é a mesma vivida pelo filho, pois cada geração é exposta a um conjunto específico de acontecimentos sociais que contribuem para determinar seu modo de ser e viver.

Nessa mesma perspectiva, Kuhlmann Jr. (1998, p. 30) indica que “[...] é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança”, ou seja, é necessário considerar a construção das relações entre a estrutura social e a história das crianças pequenas. Ainda, segundo o autor:

O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR., 1998, p. 30).

A nova concepção de infância, de acordo com Sirota (2007), deve levar em consideração que se trata de uma construção social, passível de ser alterada segundo o tempo, o local, a cultura e a sociedade em que se insere a criança, bem como pela sua condição social, seu gênero e pelos estímulos que recebe. As crianças são atores sociais, capazes de determinar e construir suas vidas, além de contribuir com a existência daqueles que as rodeiam e da sociedade em que vivem. Como destacado pela autora, as crianças possuem atividade, função e voz própria, e seus questionamentos e diálogos devem ser escutados com seriedade a fim de que contribuam para produções culturais e sociais. Fernandes e Kuhlmann Jr. (2004, p. 30) afirmam que a infância pode ser considerada:

[...] um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas às diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

Assim, cabe enfatizar o papel da criança na sociedade contemporânea. Elas são sujeitos sociais, de direitos, pertencentes a uma classe social, gênero e etnia; seres em desenvolvimento; produtores de cultura. Segundo Pimentel (2014), “[...] pensar quem é a criança é refletir e indagar a respeito desses sujeitos e suas identidades”. As crianças, até mesmo as muito pequenas, devem ser reconhecidas como parte integrante da sociedade. Elas existem no mundo e não apenas na dimensão familiar. Elas são cidadãs em formação, com direitos que precisam ser garantidos.

A partir da difusão dessa nova concepção de criança, entendida como um sujeito em processo de desenvolvimento, surge a preocupação, no século XX, de garantir seus direitos em discursos políticos e sociais, documentos legislativos, tratados e convenções. A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) estabelecem o direito das crianças à vida, ao desenvolvimento, à proteção e a uma participação

ativa na sociedade. Pela primeira vez são considerados seus direitos e não apenas medidas de proteção para meninos e meninas.

No Brasil, a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - em 1990 (BRASIL, 1990) são marcos legislativos na defesa da criança como sujeito de direitos. Ao definir a criança como indivíduo em desenvolvimento, com direito de “ser criança”, o Estatuto ganhou espaço no âmbito social e acadêmico, seus efeitos são significativos até os dias atuais na vida de meninos e meninas do país. Durante o mesmo período, a luta por creches, considerada uma extensão do direito universal à educação de crianças de 0 a 6 anos, é defendida no país:

As creches podem auxiliar homens e mulheres a se posicionarem de maneira diferente na educação de seus filhos, direito que têm uma relação prazerosa, de troca e crescimento.

Organizadas adequadamente podem transformar em relações significativas a interação adulto-criança, adulto-adulto e criança-criança, produzindo juntos conhecimento e interferindo na realidade social.

Tornam-se uma opção de atendimento fornecida pelo Estado à criança pequena e a sua família, podendo a maternidade também efetivar-se como função social, e como um direito da mulher sobre seu próprio corpo. (CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO; CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DAS MULHERES, 1987, p. 17).

Segundo Rosemberg (2006), as políticas públicas brasileiras para crianças, especialmente as pequenas, são ainda fragmentadas no início do século XXI, localizadas de forma dispersa em órgãos de educação nas esferas federais, estaduais e municipais.

Dispomos de Conselhos da Criança e do Adolescente (nas três esferas de governo), de uma legislação específica considerada avançada (o Estatuto da Criança e do Adolescente), mas que apresenta as mesmas tensões observadas na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (Boyden, 1990; Freitas e Rosemberg, 2004): a tensão entre os direitos à proteção e os direitos à autonomia, norteadas mais pelos direitos individuais que pelos coletivos. (ROSEMBERG, 2006, p. 3).

A autora ainda ressalta que, mesmo no âmbito internacional, poucos documentos defendem a condição de atores sociais das crianças, inclusive das bem pequenas. Em contrapartida, o Estatuto Social das Crianças reconhece diferenças entre elas e os(as) adultos(as). Sem reivindicar o fim da infância, o documento evidencia que essas diferenças não correspondem ao âmbito biológico (dependência, incapacidade física, imaturidade, etc.), mas são produto das condições sociais, econômicas e históricas vivenciadas pelas crianças.

Outro documento de grande relevância nacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, que têm por objetivo “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”. (BRASIL, 2010, p. 11). Definem o currículo como um “[...] conjunto de práticas, que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12), ponderando ainda sobre os diversos contextos nos quais as crianças estão inseridas. A perspectiva das Diretrizes é construir práticas planejadas, desenvolvidas e avaliadas “[...] por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (BRASIL, 2013, p. 86).

As DCNEIs constituem um importante avanço para a compreensão da criança como protagonista de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que reforçam seu papel na sociedade contemporânea e enfatizam a importância de que tenha acesso a cultura e ciência, e contato com o meio ambiente. Contudo, uma de suas principais conquistas é a preservação do modo como a criança se situa no mundo.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p.86).

No Brasil, os últimos anos estiveram marcados por importantes avanços legislativos relacionados ao direito à educação das crianças. Pode-se afirmar, portanto, que conhecer as infâncias, em sua pluralidade, necessidades e especificidades, foi, e ainda é, a melhor forma de desenvolver e compreender o tema criança/infância. Tratar da educação infantil no Brasil implica desconstruir modelos impostos historicamente e culturalmente, como a padronização e homogeneização das crianças, suas atividades e seus ritmos, aspectos ainda presentes em creches e pré-escolas. Precisamos desconstruir a imagem da criança como “[...] ser imaturo, carente, passivo, reproduzidor da cultura, incapaz, herdeiro do futuro, tábula rasa, um ‘vir a ser’” (SILVA, 2013, p.1). A criança precisa ocupar no

mundo seu papel de cidadã, como indivíduo com grande importância para a sociedade contemporânea.

3.2 Perspectiva histórica do sentimento de família e as famílias na contemporaneidade

Com a finalidade de definir a relação creche/família, considerou-se fundamental apresentar um breve contexto histórico que evidencie as transformações estruturais, culturais e sociais do sentimento de família.

Em sua obra, Ariès (1981) ressalta que a família sempre existiu, mas não como sentimento ou valor, o que seria produto de uma construção moderna, cujo significado se transforma com o tempo. Da mesma maneira que a concepção de infância sofreu importantes modificações, a constituição familiar variou de acordo com circunstâncias históricas e culturais. Com base em uma análise iconográfica, o autor afirma que o sentimento de família era desconhecido na Idade Média, época em que as pinturas não consideram mulheres e crianças.

Apenas durante os séculos XV e XVI surge o sentimento de família, ainda que só no século XVII ganhe importância devido ao crescimento da burguesia, à privatização dos espaços públicos, e à valorização dos laços sanguíneos e do matrimônio. O Estado passa a preocupar-se pela alta taxa de mortalidade infantil, dado que as crianças eram consideradas mão de obra para as indústrias. Por este motivo as mães eram fortemente incentivadas a assumir como rainhas do lar, encarregadas do cuidado das crianças e dos afazeres domésticos (SILVA, 2018).

De acordo com as pesquisas de Ariès (1981), após o século XVII, as mulheres e, principalmente as crianças, passam a ser expostas com maior frequência em pinturas. Muitas vezes, meninos e meninas eram representados(as) sozinhos(as) ou no centro dos retratos familiares, de forma a ocupar o núcleo da dinâmica familiar. A vida, anteriormente exposta como experiência comunitária, isto é, onde se trabalhava, comia e brincava coletivamente, passa a ter a família como base:

Nesse sentido, a grande sociedade, antes formada por comunidades, se desintegra e é substituída por uma infinidade de pequenas sociedades – as famílias –, e por alguns grupos maciços – as classes. As famílias e as classes passam, cada vez mais, a agrupar indivíduos que se aproximam por semelhança moral, por identidade, por bens, por uma preocupação em manter uma uniformidade. (SILVA, 2011, p. 37).

É importante destacar que não é possível separar o sentimento de família e de infância, pois o interesse, o afeto e a preocupação pelas crianças pequenas tiveram origem no seio da esfera familiar. A infância é, portanto, a expressão do sentimento mais comum da vida familiar.

Junto à difusão dessa nova concepção de família, Igreja e Estado promovem, durante o século XVIII, o modelo da “família nuclear conjugal moderna”, constituído por pai e mãe, normalmente unidos pela instituição matrimonial, e seus filho(as). Neste molde patriarcal, o pai é considerado provedor, enquanto a mãe assume o papel de cuidadora. Era dever e exclusiva responsabilidade da família a educação das crianças pequenas. Tratava-se de um dever natural e a única forma de garantir a sobrevivência física e a sanidade de seus filhos e filhas (ROSEMBERG, 1995). Até hoje, grande parte das sociedades existentes no mundo adotam este modelo de família, conforme pontua Szymanski (2007, p. 25):

Supõe-se ou aceita-se, irrefletidamente, um modelo imposto pelo discurso das instituições, da mídia e até mesmo de profissionais, que é apresentado não só como o jeito "certo" de se viver em família, mas também como um valor. Isto é, indiretamente é transmitido e captado, o discurso implícito de incompetência e de inferioridade, referindo-se àqueles que não "conseguem" viver de acordo com o modelo.

Apesar da prevalência deste modelo, Rosemberg (1995) indica que já no século XVIII algumas famílias recorriam a espaços públicos para receber auxílio complementar no cuidado e na educação de sua prole, inclusive das crianças bem pequenas. Existiam, portanto, “salas de asilo” e “creches” de cunho assistencialista, restritas a determinados segmentos sociais, “[...] geralmente famílias em ‘risco moral’ e visavam a função de abrigo, explicitando como sua finalidade social a proteção às infâncias desvalidas” (ROSEMBERG, 1995, p.168).

Na década de 50, como consequência da Revolução Industrial, muda o eixo produtivo do campo para os grandes centros urbanos e a presença da mulher no mercado de trabalho é cada vez maior. Estes fenômenos impactam na estrutura tradicional das famílias, devido à prolongada ausência de pais e mães do lar. Para Saraceno (1997), a participação de vários membros da família no mercado de trabalho tem como consequência uma divisão do trabalho familiar que, por sua vez, muda significativamente as relações entre seus integrantes. As responsabilidades são partilhadas de outra forma e se redefinem as posições de poder e os espaços de autonomia de cada indivíduo.

Nas duas décadas subsequentes, os movimentos de liberação das mulheres acabaram por estreitar a distância entre funções antes discriminadas entre homens e mulheres, um fator determinante para o desenvolvimento e a expansão de equipamentos coletivos de atenção, principalmente creches. Segundo Rosenberg (1995), a novidade da vida contemporânea é que, se no passado a mulher realizava sucessivamente as funções de trabalhar fora, casar-se e tornar-se mãe, atualmente exerce seu direito de iniciar uma nova sequência, ou até mesmo opta por realizações simultâneas. Como consequência, há um crescente número de mulheres trabalhadoras e mães que tornam ainda mais necessária uma maior expansão de alternativas de cuidado e educação para seus filhos e filhas. A autora ainda pontua que:

Com certeza, a mudança no padrão de criação de filhos(as) pequenos(as) ocupará, também, um espaço necrológico do século XX, pois em ritmo crescente, principalmente depois da II Guerra Mundial, a educação e o cuidado da criança pequena vêm ocorrendo também fora do espaço doméstico e do convívio familiar. Cada vez mais as crianças pequenas, independente de sua origem econômica, estão destinadas a compartilhar experiências educacionais com seus companheiros de idade, sob a responsabilidade de um especialista, em equipamentos coletivos tais como creche, escolas, maternais ou jardins-de-infância. (ROSEMBERG, 1995, p. 167).

De acordo com Szymanski (2010), não é possível tratar o termo família no singular, pois cada família possui suas particularidades: diferem os indivíduos e os modos de relacionar-se entre si e com o mundo, o que cria um modelo próprio com códigos, regras e ritos particulares. Com o desenvolvimento do sentimento familiar, as famílias, em sua pluralidade, possibilitam não só a sobrevivência e o desenvolvimento biológico dos seres humanos, mas também assumem a tarefa de educar, socializar e apoiar o indivíduo para a vida em sociedade. “Nesse sentido, a família para a criança é um contexto de desenvolvimento, socialização e um *locus* educacional” (SILVA, 2011, p. 38).

Importante destacar que os ambientes familiares na contemporaneidade se estruturam de diversas maneiras. É cada vez mais comum o distanciamento dos padrões familiares considerados típicos da sociedade moderna. Diminui o número de casamentos, enquanto aumentam as uniões livres, os divórcios e as separações, ao mesmo tempo em que se verifica uma redução das taxas de natalidade e de mortalidade. Estas mudanças reorganizam as relações familiares e, em consequência, as sociedades. Cria-se uma pluralidade de arranjos familiares, além do modelo de família tradicional nuclear já descrito e que Pizzi (2012) aponta como o

mais disseminado nas sociedades, principalmente ocidentais. Este modelo “exemplar” de família é reavaliado com a valorização das relações afetivas e a transformação dos valores.

Uma segunda estrutura familiar, que vem tomando espaço no século XXI, é a família reconstituída. Isto é, ela pode ter se iniciado como modelo nuclear, mas passa a receber novos integrantes como padrasto, madrasta e seus filhos e filhas. Este modelo exige da criança a divisão de seu próprio tempo entre pai e mãe. Outro modelo similar ao da família reconstituída é o da família monoparental, onde apenas mãe ou pai é responsável pela casa e as crianças. Nestes casos o(a) genitor(a) responsável precisa conciliar trabalho e atenção aos(as) filhos(as) para suprir as necessidades familiares. O resultado pode ser uma sobrecarga que incide em uma perda de qualidade na relação parental (ALMEIDA, 2013).

Muitas famílias, mesmo enquadradas em um dos modelos acima apresentados, necessitam coabitar com um segundo desdobramento, conhecido como família extensa. Neste modelo pai e/ou mãe, por sobrecarga de responsabilidades, necessitam compartilhar os cuidados de seus filhos e filhas com pessoas com as quais podem ou não ter laços sanguíneos. No Brasil, este modelo é muito comum e, em geral, envolve pais, mães, avós, avôs, tios, tias, primos, primas, amigos e amigas (PIZZI, 2012; ALMEIDA, 2013).

Existem ainda outras estruturas a ser consideradas que nos ajudam a compreender de forma mais ampla a concepção de família na contemporaneidade. Devemos refletir, por exemplo, nos modelos compostos por casais que não desejam ter descendentes, uma opção que desconstrói a ideia de família como resultado da concepção de filhos(as). De outro lado, os casais homossexuais se opõem a um modelo familiar constituído apenas pela união de homens e mulheres, ao mesmo tempo em que reivindicam seus direitos à adoção e à concepção assistida.

No contexto atual, ser família é conviver com pessoas que assumem como compromisso uma ligação duradoura entre si, que cuidam uns dos outros, sendo eles(as) adultos(as), crianças ou idosos(as). A organização familiar atualmente apresenta diversas formas de existência, o que torna necessário desconstruir o modelo idealizado de “família perfeita”, como alerta Silva (2011, p. 39):

É importante, porém, refletir sobre o vivido e pensar sobre as diferentes possibilidades de constituição familiar que cuidam, educam e socializam as crianças. Não há uma família ideal, mas diversas formas de convivência que definem uma única instância: o sentimento de família.

Sambrano (2007, p. 66), por sua vez, defende que:

Caracterizar a família como um contexto de desenvolvimento é considerá-la como uma instituição potencialmente capaz de promover, ou não, a inserção e adaptação dos seus membros à vida social, política, econômica e cultural [...]. Desta forma, torna-se ineficaz qualificar a família a partir da maneira como esta se organiza ou se estrutura, ou seja, se está configurada por pai, mãe e filhos, mãe e filhos, avós e netos.

Segundo Sarti (2004), podemos considerar a família como a primeira instituição social que tem por objetivo assegurar o bem-estar de seus membros e da coletividade. Apesar de apresentarem estruturas distintas, as famílias buscam com frequência os mesmos objetivos: alicerçar seus laços pautados no amor, no respeito, no afeto e no companheirismo, ao mesmo tempo em que se responsabilizam pela proteção de seus entes aos que procuram entregar sentimentos de segurança e de acolhimento (PIRES, 2009).

É responsabilidade inicial das famílias transmitirem valores e crenças para a criança, pois, com base nas experiências vividas nesse espaço, elas aprendem modelos de relacionamento interpessoal e de interação social, devido às trocas recíprocas com a família e a sociedade. No ambiente familiar a criança desenvolve a capacidade de “[...] administrar e resolver conflitos, controlar emoções, expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 23). Dessa forma, é importante que exista uma dinâmica familiar que favoreça estas trocas na fase infância, por meio de atividades, vivências, conhecimentos e informações.

Em seu trabalho “Sociologia da Família”, Saraceno (1997, p.14) nos convida a refletir sobre a:

Família como espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres, ainda que isso assumam formas diversas nas várias sociedades.

Após a segunda metade do último século, as famílias passaram a entender a escola como ambiente específico capaz de auxiliar no desenvolvimento da criança, inclusive pequena, de forma diferente ao espaço doméstico. Segundo Rosemberg (1995), apenas as mudanças baseadas na libertação da mulher não explicam o aumento quase exponencial de creches e pré-escolas, também é preciso considerar as mudanças na concepção da primeira infância. Foram estas que trouxeram à tona as necessidades e competências da criança e acabaram por interferir nas famílias, mesmo naquelas onde as mães não exercem trabalhos fora do lar, devido à

importância da inserção optativa e complementar das crianças em instituições que possibilitem seu enriquecimento social.

Os principais contextos vivenciados pela criança são família e escola que, apesar de suas diferenças, propiciam diferentes formas de relacionar-se e aprender. Em outras palavras, “família é família e escola é escola”, ou seja, trata-se de contextos diferentes. Contudo, a criança permanece a mesma, de modo que é fundamental que ambas as instituições compartilhem a tarefa de educá-la para assumir seu papel como cidadã e viver em sociedade. Cabe aos(às) educadores(as) e às instituições de educação, como a creche, ter a clareza e saber identificar e trabalhar o potencial que implica a parceria com a família no desenvolvimento dos pequenos (SZYMANSKI, 1997).

No Brasil, a história da Educação Infantil culmina com uma legislação que define a criança como sujeito de direitos, e determina que o cuidado dos pequenos e a sua educação são responsabilidade do Estado, da Família e da comunidade, formando uma tríade. O compartilhamento desta tarefa de suma importância se expressa na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Em seus artigos 4º e 5º o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reafirma o dever das três instituições de assegurar os direitos básicos da infância. Também os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam o papel fundamental da família no desenvolvimento das crianças brasileiras e aborda, de forma exclusiva, a parceria entre instituições de ensino e família.

As DCNEIs (BRASIL, 2010) apontam também a relevância da participação da família na elaboração da proposta curricular, entendida como processo democrático. Ressalta que a família, os profissionais da instituição de ensino, a comunidade e as próprias crianças são sujeitos fundamentais na elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares. Neste sentido:

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade. (BRASIL,

2013, p. 90).

Atualmente, a participação das famílias nas instituições de ensino ainda é um assunto que ocupa a discussão pedagógica. Segundo Spaggiari (1998, p. 99), nas creches e pré-escolas italianas, assim como no Brasil, têm-se buscado, nos últimos anos, consolidar a experiência da gestão social junto à família, “[...] como a forma organizacional e cultural onde se reassume o conjunto dos processos de participação, de democracia, de corresponsabilidade e de aprofundamento dos problemas e das escolhas pertencentes a uma instituição educacional”. Para o autor, o desenvolvimento do projeto educacional deve considerar a creche um sistema permanente de relação, interação, socialização, comunicação e personalização entre três sujeitos protagonistas que vivenciam sua dinâmica: crianças, educadores(as) e famílias.

Criança, família e educador(a) são “[...] indivisíveis na sua recíproca integração e tão inseparáveis nas suas relações, que o bem-estar e desconforto de um dos três não é apenas correlacionado, mas interdependente do bem-estar ou desconforto dos outros dois sujeitos” (SPAGGIARI, 1998, p. 100). E esta dependência nos leva a avaliar como essencial a presença da família na consolidação de uma gestão social em que ela assuma maior protagonismo, junto aos demais sujeitos que compõem a tríade.

3.3 Cuidar e educar: uma relação compartilhada entre a creche e as famílias

As famílias contemporâneas buscam, de forma crescente, parcerias para atender e compartilhar o cuidado e a educação de seus filhos e de suas filhas. Essa realidade é consequência das mudanças sociais ocorridas principalmente no último século, que culminam, na atualidade, em um aumento da demanda por creches. Como resultado, as crianças, que são seres ativos da sociedade, vivenciam o mundo em contextos variados, inicialmente o familiar e, em seguida, a creche. Esses dois espaços são ricos e complexos e se constituem como os primeiros contatos sociais e educacionais de pequenos e pequenas. O papel das creches é de intermediadoras na introdução da criança ao mundo, na medida em que oferecem experiências diversificadas, encontros, desencontros, conflitos e negociações que contribuem para o crescimento das crianças e dos(as) adultos(as) (MARANHÃO; SARTI, 2008, SANTOS, 2007).

No Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), diversas leis definem a criança como sujeito de direitos, inclusive as bem pequenas. No século XXI, o conceito de infância tem se ampliado para uma compreensão do papel das crianças como produtoras de cultura, que interagem com o meio.

Para Emiliani e Molinari (1998), as famílias podem não conseguir realizar só a tarefa de educar suas crianças, não apenas pela manutenção de estímulos do passado (como a ideia de que a mãe é a única referência de criação da criança pequena ou a idealização da “família perfeita”), mas principalmente devido às mudanças estruturais e sociais que têm impactado às famílias, como a falta de tempo e de meios de pais e mães, produto de uma sobrecarga de tarefas; a diminuição do número de integrantes das famílias com a redução da taxa de natalidade; e o aumento do número de trabalhadores(as) após a Revolução Industrial. Também no Brasil, a rede social de apoio a mães e pais para a criação de seus(suas) filhos(as) - parentes, vizinhos e amigos - tem sofrido uma gradativa diminuição, de acordo com Silveira *et al* (2016). Estas mudanças na fisionomia da estrutura familiar tornam mães e pais mais frágeis e inseguras(os) de seu papel como educadores, já que precisam adequar-se às novas realidades sociais que se expressam no mundo.

Segundo Bronfenbrenner (1985 *apud* ALMEIDA, 2014), o desenvolvimento infantil pode basear-se em uma cadeia de interações recíprocas e regulares que se estabelece entre as pessoas e o ambiente em que a criança convive. Quando a família compartilha a educação de seus filhos e filhas, esses ambientes se ampliam, na medida em que a instituição educacional oferece novas experiências, contextos e desafios que aumentam as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essa consciência das famílias sobre a importância de compartilhar as tarefas de cuidado e educação tem aumentado significativamente desde o final do último século, assim como uma maior atenção à pluralidade de locais, às escolhas socializadas, à diversidade de integrantes e às competências para o desenvolvimento da criança (EMILIANI; MOLINARI, 1998).

Devemos analisar os(as) pequenos(as) na contemporaneidade como filhos e filhas das famílias e, ao mesmo tempo, como sujeitos que frequentam diariamente outra instituição distinta à familiar, como as creches. Estes sujeitos são capazes de modificar os ambientes e, principalmente, a si próprios, pois sofrem transformações

a partir das interações construídas nesses dois contextos. Assim, existem três diferentes protagonistas na creche que convivem: criança, família e o(a) educador(a).

Sarti e Maranhão (2007) indicam que hoje se verifica não apenas a expansão de equipamentos, espaços e serviços destinados à educação, principalmente infantil, mas também alterações na definição de creche. O *status* inicial de espaço destinado a famílias pobres, com uma proposta de suprir as necessidades básicas da criança quando ela se encontra longe da mãe, é substituído atualmente pela ideia de uma instituição especializada no cuidado e na educação de crianças pequenas, com uma função socializadora, educacional e pedagógica (SANTOS, 2007).

De acordo com Almeida (2014, p. 58), “[...] a partir do momento em que a creche passa a exercer papel compartilhado com a família na educação das crianças, deve ser estudada como mais um contexto de desenvolvimento”. Com base nas vivências italianas, Emiliani e Molinari (1998, p. 92) relatam que:

Muitos pais já reconhecem o fato de que a creche sofreu, e ainda sofre profunda mudança desde o pós-guerra até os dias de hoje. A dimensão custodialista já deixou lugar a uma visão moderna de creche como serviço educacional para a primeira infância, não mais como “substituta” das famílias em situação de carência grave, mas sim com funções complementares em relação às funções das próprias famílias.

As famílias e o sistema educacional, em nosso contexto, a creche, surgem como instituições capazes de incentivar o processo de desenvolvimento da criança. São duas instituições que, em determinadas ocasiões, se encontram e constroem um relacionamento entre educadores(as) e responsáveis pela criança, que compartilham um objetivo comum: a educação de pequenos e pequenas. Elas são as responsáveis iniciais pelo crescimento e desenvolvimento das crianças e o vínculo estabelecido entre elas possibilita aprendizagens, inclusive para as próprias instituições, já que cada uma delas possui expectativas sobre o processo educativo. Deve-se valorizar e reconhecer as experiências e contribuições de ambas, já que entrelaçam seus “saberes” diferenciados: a formação do(a) educador(a) e dos pais, mães ou demais responsáveis.

Como afirmam Bondioli e Mantovani (1998, p. 34):

Do ponto de vista ideológico, o relacionamento creche/família se configura como confronto entre crianças, valores, atitudes educativas. Entrelaçam-se, então modos diversos de pensar na criança, nas suas necessidades fundamentais, naquilo que lhe serve para poder crescer, nas estratégias a serem utilizadas para fazê-la progredir. E isso não acontece apenas porque as diferenças dos dois contextos impõem ‘educadores’ diferentes da criança, mas porque a criança que pertence duplamente a alguém remete

de si própria mais imagens (espelhando-se em mais adultos) que devem ser confrontadas e conciliadas. [...] Enfim, trata-se do relacionamento entre duas instituições que, por definição, são interligadas e não paralelas.

Maranhão e Sarti (2008) consideram que o compartilhamento da educação entre creche e família é um elemento fundamental para construir uma educação infantil democrática e de qualidade. Para as autoras, a interação dos pais/mães/demais responsáveis no ambiente escolar pode contribuir para a melhora do atendimento. Contudo, embora exista um consenso nacional e internacional sobre a importância dessa parceria (creche-família), ela continua a ser um tema complexo. Como educadores(as) e familiares possuem diferentes expectativas, pontos de vista e crenças sobre o cuidado e a educação das crianças é possível que conflitos e tensões afetem a qualidade da relação, “[...] trata-se portanto de um confronto/embate que acontece em planos diferenciados, mas frequentemente interligados, e que envolve afetos, ideologias, saberes e costumes” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 33). Na mesma linha, Ramos e Salomão (2013, p. 202) relatam que:

[...] os conflitos que permeiam as rotinas das creches não se restringem apenas às concepções acerca do seu papel como instituições responsáveis pelo cuidar/educar, estendendo-se ainda às relações estabelecidas com as famílias e aos jogos de atribuição de responsabilidades que se configuram nesse processo de educação/cuidado compartilhados, considerando a necessidade de negociação no que se refere às diferenças relativas às crenças, aos valores e aos procedimentos empregados nos ambientes das creches.

Algumas tensões podem ser identificadas assim que se inicia a inserção das crianças no ambiente da creche, o que faz necessário acolher os sentimentos da criança e da família. Desta forma, a instituição se torna mais “familiar” para os(as) envolvidos(as) e permite estabelecer vínculos com os(as) educadores(as) que dão mais segurança, principalmente aos(às) pequenos(as). Como assinala Silva (2014, p. 256), a “dimensão de confiança apresenta-se como um elemento central da relação IEI-criança-família”. No momento em que se inicia o processo de inserção da criança nas IEI (Instituições de Educação Infantil), que consiste em uma separação temporária, é de suma importância construir uma parceria entre os(as) profissionais e a família para que essa transição seja tênue. Educadores e educadoras devem considerar que não se trata apenas da entrada da criança na instituição, mas de toda a sua família. É nesse primeiro momento que pais e mães constatarem com quem, de fato, vão compartilhar o cuidado e a educação de seus filhos e filhas. De

acordo com Fortunati (2009, p. 52):

A ideia de que os serviços educacionais para a primeira infância tenham como interlocutores não só as crianças, mas também os pais, procede de uma ideia sobre o desenvolvimento com empresa conjunta entre as crianças e as pessoas que as atendem e põe em evidência a importância de que exista uma troca contínua e recíproca entre os diferentes contextos em que as crianças crescem.

Para as famílias, em sua pluralidade, esse primeiro momento é delicado e vivenciado de diferentes maneiras, normalmente como uma mistura de sentimentos. Segundo Maranhão e Sarti (2008), Bhering e Sarkis (2007), muitos pais e mães experimentam o sentimento de alegria e alívio por poder retomar a suas vidas profissionais, mas também sentem culpa e insegurança por compartilhar com outras pessoas, estranhas à família, o que gostariam eles(as) próprios(as) de fazerem por seus filhos e filhas. Deve-se considerar também como fator de insegurança para os pais e as mães, o fato de que ao iniciar sua rotina na creche muitas crianças ainda não adquiriram maturidade para enfrentar a ausência dos pais/mães. Oliveira et. al. (1992 apud BHERING; SARKIS, 2007) consideram que ainda hoje está muito enraizada a ideia, de séculos passados, de que o cuidado e a educação das crianças pequenas cabe apenas à família, principalmente às mães. Assim, “[...] quanto menor a criança, maior a probabilidade de os pais vivenciarem uma desestruturação emocional, mesmo que temporariamente” (BHERING; SARKIS, 2007, p. 4). É preciso acrescentar que:

A elaboração da representação social da creche está inevitavelmente ligada a ideias-guia que mantêm o modelo familiar. Se por um lado pode parecer um fato positivo, por outro não se pode deixar de levar em consideração que pesará sobre os pais e mais provavelmente sobre a mãe, uma série de ideias mais rígidas que enfatizam a importância da relação exclusiva da mãe com a criança nos primeiros anos de vida e a família como agente único e insubstituível de socialização infantil. [...] Esta penalização se traduz, em nível individual, no conflito interno muitas vezes vivenciado pelos pais quando decidem levar a criança à creche; em nível institucional esta é fonte de contradições e de dificuldades para os trabalhadores das creches, que experimentam ao mesmo tempo a afirmação e a negação de seu próprio papel. (BONOMI, 1998, p. 93).

Para Maranhão e Sarti (2008, p. 182):

As mães com filhos menores de três anos parecem sentir mais insegurança do que aquelas com crianças no pré-escolar, o que se justifica, tanto pela vulnerabilidade biológica e dependência dos cuidados de um adulto como pela aceitação social da idade em que a criança deve ir à escola. Para conferir se os filhos estão com as pessoas certas e em ambiente seguro, algumas mães utilizam estratégias para observá-los depois que os deixam na sala. Esse comportamento pode ser interpretado pelos profissionais como evidência de que a princípio é apenas a necessidade que impõe deixar a criança aos cuidados deles, e só com o tempo a confiança é estabelecida.

Bondioli e Mantovani (1998, p. 33) enfatizam que, mesmo com os impasses afetivos, devemos considerar a decisão de uma família de matricular o(a) filho(a) em uma creche como um ato de superação, principalmente pelo temor à separação. De modo que é necessário aceitar o enfrentamento de sentimentos como o ciúme, causado pela comparação com outras e novas figuras de referência. De acordo com Bonomi (1998), o período de inserção da criança no ambiente da creche na Itália, assim como no Brasil, apresenta impasses para relação entre os(as) adultos(as) (pais/mães e profissionais). A presença da família, racionalmente desejada nesse momento, emocionalmente causa desconforto e receio para alguns educadores e educadoras, já que pais e mães serão expostos(as) a episódios normais da rotina da creche (choro de crianças, momentos de confusão, entre outros) e por não estarem inseridos(as) no cotidiano da instituição escolar, podem construir uma imagem negativa do(a) educador(a) como profissional.

Segundo Bhering e Sarkis (2007), é comum ouvir dos(as) educadores(as) de Educação Infantil que pais e mães têm dificuldades para compartilhar os cuidados de seus filhos, ao ponto de atrapalhar os momentos de inserção das crianças. Mas, assim como pais e mães, os(as) profissionais necessitam lidar com suas emoções nesse período para estabelecer uma relação de confiança nos primeiros diálogos. Desta forma podem exercer seu papel com autonomia, muito embora, “[...] ao se colocarem no lugar desses pais, reconheçam as dificuldades, principalmente das mães, no processo” (MARANHÃO; SARTI, 2008, p.183).

As tensões desenvolvidas logo no início entre criança, família e educadores(as) não favorecem a compreensão da necessidade de construir uma relação de parceria. Pais, mães e demais responsáveis, co-protagonistas no processo de inserção, precisam sentir-se em um ambiente confiável, seguro e no qual se sintam satisfeitos(as). É dever da creche responsabilizar-se pela criação ou manutenção de uma relação com os familiares que supra estas necessidades (BHERING; SARKIS, 2007).

Segundo Bonomi (1998), os(as) educadores(as) frequentemente recriminam pais e mães por comportamentos e atitudes em relação à criança que consideram inadequados. Suas críticas apontam à transgressão de regras comuns impostas pela instituição, como por exemplo, não cumprir os horários de entrada e saída ou não enviarem os itens conforme solicitado pela equipe de educação. Um tópico

também importante refere-se ao comportamento de familiares e responsáveis no momento de afastar-se da criança e a falta de confiança no(a) profissional: não confiam nos(as) profissionais e nos relatos que estes(as) fazem do dia a dia; preferem conversar e encontrar um(a) educador(a) com quem tenham afinidade; não se despedem das crianças quando estão com pressa; não se interessam pelas atividades educativas e pelo comportamento dos(as) filhos(as); questionam apenas sobre o bem-estar da criança durante o dia (se comeu, dormiu, teve febre, tomou o remédio...). O último grupo de críticas se refere a comportamentos educacionais adotados por pais e mães que, segundo os(as) educadores(as), criam hábitos considerados indesejados, que devem ser corrigidos e/ou administrados na creche, por exemplo, alimentação, sono, controle das fezes e, às vezes, higiene.

Em outro vértice, pais e mães podem confundir seu papel com o do(a) educador(a) e, em alguns casos, estabelecer uma competição pela autoridade. Além disso, existe, muitas vezes, uma tensão em ambas as partes pelas manifestações afetivas das crianças. Se, por um lado, pais e mães sentem confiança quando as crianças demonstram afeto pelos(as) profissionais da creche, por outro, a família convive com o temor de perder o “lugar especial” que ocupa na vida de seus(suas) filhos(as). Os(as) educadores(as) lidam com esta ambiguidade de sentimentos diariamente, por exemplo, quando a criança demonstra seu afeto ou até prefere ficar mais tempo na creche. Para Bonomi (1998, p. 171):

É inegável o fato de que o cuidado da criança move sentimentos e emoções profundas não somente no pai, mas também no não-pai, e que esses sentimentos entram de forma compacta no relacionamento entre adultos que se ocupam da mesma criança.

[...] o fato que a criança estabeleça um relacionamento e se afeiçoe à educadora é considerado uma premissa para que o pai possa dar-lhe confiança: isso atenua os seus sentimentos de culpa e o temor de ter deixado a criança em não muito boas mãos, mas desencadeia frequentemente o temor oposto: que a educadora se torne mais importante para a criança. [...] A educadora, por sua vez, encontra-se em conflito, ao dar espaço a um certo envolvimento emocional no relacionamento com a criança, aqui sente que lhe asseguraria afeto e apego da criança, mas colocaria em competição com o pai, e nós sabemos que uma criança não pode ter duas mães. Tudo isso, entre outras coisas, faz com que os aspectos prazerosos e emocionantes do próprio relacionamento com a criança seja raramente explicitados tanto por parte dos pais, quanto por parte da educadora. As comunicações dizem respeito aos comportamentos da criança, mas dificilmente às próprias emoções.

É de extrema importância compreender os motivos que ocasionam conflitos na relação entre educadores(as) e famílias com a finalidade de realizar interferências que possibilitem atualizar essas “primeiras impressões”, uma forma de

dar maior fluidez à parceria entre ambas as partes. Como destacam Maranhão e Sarti (2008, p. 191), “[...] a relação entre os profissionais e as famílias constitui-se gradativamente, e é permeada por afinidades e contradições, na lida cotidiana com as crianças”. Trata-se de uma relação complexa, influenciada por diversos fatores como: “[...] gênero, direitos sociais, organização e integração de serviços para a infância, desigualdade socioeconômica, diversidade cultural dos usuários, formação dos profissionais de educação infantil”.

Na prática, esses conflitos são meio de expressão das famílias e dos profissionais de seus questionamentos e insatisfações. Podem abrir um espaço importante para negociações de regras que auxiliem na educação compartilhada da criança. Em grande parte dos casos, estes conflitos são considerados comuns, mas a não resolução e a não explicitação dos mesmos pode causar dificuldades no relacionamento. Como resultado, ambas as partes não se sentem aliadas na tarefa comum de educar a criança, o que incide de forma negativa na qualidade do atendimento infantil. Nos casos em que:

Estes conflitos levam muito tempo para encontrar uma solução tornam-se crônicos, até cria-se, entre educadores e pais, um clima relacional bloqueado, no qual parece impossível que de alguma parte surjam iniciativas ou sejam acionados procedimentos voltados a uma efetiva superação do conflito. É quase como se um surdo conflito fosse irrenunciável e servisse à manutenção de uma rotina relacional que não satisfaz completamente a ninguém, mas salva a todos do perigo de ter que renunciar às suas próprias posições. (BONOMI, 1998, p. 164).

Compartilhar a educação e o cuidado resulta de uma relação entre profissionais e famílias que têm perspectivas diferentes sobre as necessidades, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. A demanda por uma parceria ativa, com diálogo entre as partes, não deve esquecer que o foco está sobretudo nas crianças pequenas.

Apesar da conquista de direitos e de uma educação compartilhada no Brasil, ainda há compreensões no âmbito educacional que, muitas vezes, desconsideram a diversidade cultural, social, racial, econômica, bem como as necessidades pessoais. Estes entendimentos se afastam do conceito de cuidar e educar, que considera necessariamente as particularidades das crianças e das famílias (SILVA, 2014). Nestes casos, se configura uma relação baseada em ações generalistas, caracterizadas por conversas rápidas e pouco significativas entre educadores(as) e pais e/ou mães. Para Fortunati (2009, p. 53), “[...] se apresentam mais como ‘rituais’ vazios do que como um processo de relação dinâmico”. Quando são utilizadas

ações superficiais para solucionar e responder aos conflitos do dia a dia, gera-se um distanciamento da prática de cuidar e educar como tarefa coletiva. Nestes casos não há uma compreensão das diferentes estruturas culturais e sociais que caracterizam as famílias, isto é, elas deixam de ser garantidas e valorizadas em suas individualidades (SILVA, 2014; FORTUNATI, 2009).

Contudo, há também uma série de estratégias que se desenvolvem para buscar a participação da família na vida da creche e que permitem estabelecer um melhor relacionamento com os(as) educadores(as). De acordo com Bonomi (1998, p. 162) nas creches italianas:

São basicamente três modalidades perseguidas, mesmo de maneira entrelaçada, nos anos passados, na tentativa de estabelecer, por parte das educadoras (compreendidas coletivamente como grupo), um relacionamento 'satisfatório' com os pais.

Ainda que o estudo do autor não faça referência às creches no Brasil, podemos estabelecer um paralelo com as situações vivenciadas em muitas creches do nosso país, conforme afirma Santos (2007). A primeira “modalidade” destacada por Bonomi (1998) é a da Participação Social, em que, segundo o autor, forma parte da expectativa do grupo de educadores(as) a participação de pais e mães no cotidiano da creche, como sujeitos coletivos que compreendem essa nova experiência educacional. Desta forma, tornam-se defensores e aliados dos(as) profissionais da creche.

A segunda modalidade envolve um comportamento “didático-educacional” de pais e mães, cujo objetivo é apresentar, ou até mesmo permitir o seu acompanhamento, em atividades realizadas pela creche e consideradas importantes e interessantes para o desenvolvimento infantil. Contudo, o autor complementa que, nesse modelo, “[...] não existia frequentemente a possibilidade de uma troca, visto que a experiência do pai com o filho não encontrava espaço, senão como campo de autocrítica em relação ao modelo educacional proposto” (BONOMI, 1998, p. 162). Por fim, o autor explica a tentativa de envolver pais e mães no plano da colaboração prática, isto é, quando é solicitada sua participação em trabalhos com a comunidade da creche, por meio de uma contribuição com materiais, construção de jogos e equipamentos destinados às crianças, ou nas festas da instituição.

A relação de parceria deve basear-se na confiança e no respeito mútuo, e possibilitar o compartilhamento de informações, sempre no interesse central do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Segundo Post e Hohmann

(2003), é através da troca de informações que a família e a escola podem, em conjunto, criar um ambiente de apoio para o desenvolvimento infantil. Os autores enfatizam que os principais objetivos de uma equipe de creche ou de outras instituições de educação infantil, são favorecer, fortalecer e apoiar as relações entre educadores(as) e pais/mães. Nesse sentido, Almeida (2014, p. 4) defende que “A comunicação aberta, a tomada de decisões construída com os pais e o planejamento de ações que possam apoiar cada criança são estratégias que colaboram para uma educação de qualidade”.

Para Silva (2014), a transformação das configurações familiares, as mudanças nas políticas públicas focadas na importância da educação infantil e dos direitos da criança, bem como as modificações do sistema escolar das últimas décadas, implicam que cada vez mais famílias estejam inseridas nos processos de educação da criança pequena. Ainda, segundo a autora, a sociologia da educação demonstra que as interações entre família e creche têm se intensificado e conquistado espaço nas esferas governamentais nos últimos anos, mas indica que todavia “[...] não contamos, no Brasil com estudos suficientes que deem conta das características de que se revestem essas novas formas de relações” (SILVA, 2014, p. 254) no que se refere às trocas e interações relevantes para o estabelecimento de vínculos entre famílias e educadores(as).

A importância dessa relação tem sido considerada em documentos oficiais, como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), que não apenas abordam a parceria creche-família, mas aprofundam no tema da “Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social”. Desta forma, destacam o papel fundamental da participação da família no desenvolvimento das crianças brasileiras. O documento sustenta que uma educação infantil de qualidade requer da presença da família nas instituições, pois torna o ambiente mais acolhedor, e garante o bem-estar dos(as) pequenos(as) e seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Na revisão das DCNEIs, presente no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013), há uma seção sobre a necessidade de estabelecer uma parceria entre instituições educacionais e família, que respeite e valorize a diversidade de organizações familiares, bem como o diálogo e a escuta cotidiana. O documento ressalta a importância do período de acolhimento para o estabelecimento dessa parceria e discute a fundamental

participação das famílias na gestão do Projeto Político e Pedagógico da instituição escolar.

O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos.

[...] O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. (BRASIL, 2013, p. 90).

A creche, portanto, deve estar sempre aberta à participação das famílias, pois quando isto não ocorre crescem as desconfianças e as culpas, e se originam conflitos que afetam a criança, ponto de encontro dos objetivos dessa parceria (MANTOVANI; TERZI, 1998). O projeto educacional deve ser construído não apenas sobre um dos protagonistas da tríade criança-educador-família, mas sobre a situação relacional em sua globalidade. Apenas desta maneira é possível conquistar uma educação compartilhada, marcada por momentos de socialização, troca de experiências, que favoreçam o diálogo e reconheçam a criança e seu desenvolvimento como personagens privilegiados dessa relação (SPAGGIARI, 1998).

3.4 A dialogicidade como possibilidade de articulação entre educadores(as) e famílias

O relacionamento creche-família ainda é considerado, na atualidade, um caso complexo. As instituições de educação têm como meta alcançar uma maior participação das famílias no ambiente da creche, mas encontram dificuldades para estabelecer uma parceria de qualidade e, em alguns casos, preferem manter-se distantes de pais e mães (SANTOS, 2007).

É preciso reconhecer que homens e mulheres, meninos e meninas, estão sempre receptivos(as) a aprender e ensinar, e que paixão e razão constituem elementos importantes do processo educativo. Segundo Freire (1985, p. 28), educar é “[...] o encontro amoroso entre homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Para Paulo Freire (2011, p. 79) a “[...] educação é um ato de

amor”, conceito de amorosidade que não deve ser compreendido como algo piegas, meloso. Para o autor:

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. (FREIRE, 1997, p. 8).

A dialogicidade, considerada um dos pilares da obra de Paulo Freire, relaciona-se ao conceito de amorosidade, pois “[...] não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2011, p. 79-80). Portanto, o amor, assim como o diálogo, não exige dos sujeitos uma relação de dominação, mas preza pela liberdade de cada indivíduo para transformar o mundo. Este sentimento “[...] se manifesta no desejo de formar pessoas, empenhando-se em fazê-lo da melhor forma possível” (NASCIMENTO et al, 2013, p. 4). Problematizar a educação desde uma perspectiva de diálogo permite superar práticas pedagógicas verticalizadas, de modo que a participação de todos os atores que integram o espaço educativo passa a ser de extrema importância. Todos têm direito à palavra, sejam eles(as): educadores(as), educandos(as) ou suas famílias. Santos (2016, p. 49) pontua que:

Se o amor é diálogo, ele é condição fundamental para que o encontro aconteça, para que a transformação não se degenere em guerra, mas busque a superação das injustiças. É tarefa do ser sujeito construir o diálogo e pelo diálogo dizer o mundo novo. A palavra verdadeira que pertence essencialmente ao ser humano, não é uma imposição externa escravizadora e não é nem mesmo uma realidade da qual ele possa isentar-se ao dizer-se no mundo, pois de outra forma não seria possível transformar-se e nem mesmo viver.

Ressaltam Nascimento *et al* (2013) que a relação pedagógica quando estabelecida na amorosidade, mediada pela afetividade, respeito e dialogicidade, propicia o desenvolvimento da educação como prática de humanização e liberdade. Auxilia na construção de uma relação equilibrada entre todos os atores que vivenciam o cotidiano das instituições de ensino. Para os autores:

Tais dimensões humanas aparecem interligadas, uma vez que não é possível exercer a docência, de forma autêntica e comprometida, sem vivenciar o afeto pelos educandos e pelo mundo, sem dialogar com os outros indivíduos (alunos, pais, colegas, professores, enfim, com todos) e oportunizar a preservação do legado cultural da humanidade, por meio do acesso ao saber. (NASCIMENTO *et al*, 2013, p.1-2).

O diálogo pode ser considerado um “[...] fenômeno humano em torno do qual se constituem, pessoas, atitudes, buscas, reflexões e análises, capazes de compor um todo coerente, propiciando compreensão e melhoria das práticas educativas e da vida familiar, escolar e social” (SANTOS, 2016, p. 24). Vinculado à educação, o diálogo é fundamental para a existência humana, constitui-se como direito das pessoas e permite ampliar as possibilidades de relacionar-se de acordo com o contexto social e histórico em que ele se estabelece.

Para Freire, não existe diálogo sem reconhecer a história, os valores, os saberes e não saberes, bem como o contexto vivenciado pelos outros indivíduos (SILVA *et al*, 2013). O diálogo implica humildade e abertura para reconhecer que nenhum ser humano sabe tudo, e, ao mesmo tempo, que ninguém sabe de nada, “[...] mas que nesse encontro somos capazes de aprender mais, o que exige o reconhecimento do/a outro/a com sua história, seus valores, seu pertencimento, seus saberes e não saberes” (SILVA, 2016, p. 5). Como aponta Freire:

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo se não há humildade. A pronúncia do mundo com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. (FREIRE, 2011, p. 80).

Ao tratar do tema da dialogicidade na educação, Santos (2016, p. 56-57) considera:

Primeiro, que não existe educação dialógica quando somente um dos polos subjetivos narra o conteúdo ao ouvinte passivo e silenciado. Segundo, que a realidade em que se dá a prática educativa precisa ser problematizada e relacionada às construções teóricas sistematizadas, isso quer dizer que a educação dialógica não é espontaneísmo destituído de conteúdo programático. Essa afirmação leva a um terceiro ponto crucial na compreensão de educação, ou seja, à crítica da educação como transferência de conteúdos alheia ao contexto vital, cultural e existencial do educador e do educando.

A prática dialógica não deve restringir-se apenas a trocas básicas de informação, ou a conversas simples, já que para haver diálogo, segundo Santos (2007, p. 163), “[...] não é preciso situações idealizadas, de culturas iguais, de concepções semelhantes, o que é necessário é a disposição para essa comunicação, colocar-se na posição de ouvinte, mas também demarcar seu espaço, expressar suas ideias”. De acordo com Freire (2011, p. 109):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O autor sustenta que a disponibilidade para ver e escutar, com respeito ao próximo, permite estabelecer uma gestão pautada na valorização dos(as) envolvidos(as) e contribuir para a formação de cada um deles(as) (FREIRE, 1996). Ao estar em constante aprendizado, o conhecimento não é adquirido de um sujeito para ou sobre o outro, mas “[...] de A com B, mediatizados pelo mundo”, entendido como aquilo “[...] que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 2011, p. 116).

Não é possível dialogar, portanto, sem o exercício da escuta. Segundo Freire (2001), no processo de educação compartilhada a escuta é condição para estabelecer o diálogo. Em sua obra, o autor destaca que ao “[...] ouvir meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladoras, merendeiras etc.” (FREIRE, 2001, p. 35), é possível dar atenção ao outro, a suas falas e aos seus gestos. Contudo, é preciso considerar que:

É difícil predispor-se a ouvir. Principalmente porque ouvir significa compreender o outro a partir do olhar alheio, da lógica alheia. Significa abandonar a estabilidade do conhecido para enxergar a partir do prisma desse outro. É necessária consciência sobre as próprias lógicas para, despindo-se delas, abrir-se para novas lógicas. É preciso concentração para ouvir com consciência. Ouvir implica respeito e tolerância. (CANCHERINI *et al*, 2012, p.13).

Esta disponibilidade à escuta é importante para a prática pedagógica e o estabelecimento de vínculos de confiança entre pais, mães, educadores(as) e crianças. Saber escutar quais são as necessidades, as dificuldades e os problemas enfrentados pelo(a) outro(a) é importante para lidar com os conflitos do cotidiano. A escuta favorece o respeito mútuo entre indivíduos que exercem a prática dialógica. Ao escutar o(a) outro(a) conhecemos suas angústias, receios, dificuldades e dúvidas, aprimoramos nossas técnicas para solucionar problemas e lidar com os demais indivíduos que compõem a relação família-criança-educadores(as). A escuta pode ser considerada um instrumento dialógico-democrático, pois quando nos dispomos a escutar, estamos abertos ao diálogo. Dessa forma, é possível desenvolver uma prática educativa mais democrática, capaz de acolher, escutar, tolerar e acatar as decisões tomadas pela maioria, sem por isso impedir que os contrários silenciados expressem suas divergências (SOARES, 2016). Para Freire (2001, p. 43):

[...] é preciso que falem a nós, de como vêem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário.

Precoma (2016, p. 5), por sua vez, afirma que:

A ferramenta escutar nos revela que quem não consegue ouvir também não consegue dialogar, esta ferramenta é importantíssima na nossa vida, se faz necessário ouvir a nós mesmos e os outros. Mas é preciso sempre ouvir com qualidade. Uma boa escuta ajuda na diminuição dos problemas do outro.

Em uma perspectiva freireana, a participação dentro das escolas se efetiva quando é reconhecido o direito a voz de todos e todas, em um ato amoroso e respeitoso. Para Freire (1985), esta participação democrática e eficiente só ocorre quando os sujeitos se sentem valorizados, respeitados e aceitos. A escola só será popular quando todos seus integrantes estiverem envolvidos, se sentirem acolhidos e gostarem de participar.

Nesse sentido, a construção do PPP como processo participativo, em que se exercem os direitos e deveres de sugerir, opinar, questionar e decidir, é primordial para a democratização da escola. Os indivíduos envolvidos aprendem não apenas a lidar com conflitos, mas a partilhar ideias, ações e decisões que considerem o coletivo por eles representado (LIMA, 2011, p. 48). Para Veiga (2004), o PPP constitui a identidade da escola, na medida em que exige de todos(as) os(as) seus(suas) integrantes (educadores(as), funcionários(as), alunos(as), famílias e comunidade) uma definição do tipo de escola que almejam e a educação que pretendem. Para a autora, a gestão democrática nas escolas não é um princípio de fácil consolidação, pois necessita da participação crítica da comunidade escolar na construção do projeto político pedagógico e em sua gestão. Atualmente, a participação das famílias na elaboração, execução e avaliação dos PPPs ainda é tímida e carece de ações que favoreçam o seu reconhecimento como parte integrante do ambiente escolar (ISHIDA; SOUZA, 2016).

A participação democrática dentro das instituições escolares é muito mais do que ouvir e falar. Para Freire (2001), implica formar parte, o que ocorre quando seus membros opinam, falam, escutam e questionam, isto é, dialogam e se sentem parte da construção de uma nova sociedade. Segundo o autor (2001, p. 75):

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populares devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representado”. Implica a participação das

classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática.

Dialogar, portanto, é participar, e envolve uma fala intercalada à escuta; ter empatia para compreender o ponto de vista do(a) outro(a) e respeitar suas particularidades e opiniões; compartilhar informações e experiências, boas e ruins; e, enfrentar as discussões até alcançar uma solução consensual (BORDENAVE, 1994).

Cada indivíduo, dentro da tríade criança-família-educador(a), interage com o mundo de distintas maneiras, tem seus próprios pontos de vista, saberes, anseios, dúvidas e esperanças. Integrar a dialogicidade no cotidiano da creche permite compartilhar tarefas do cuidado e da educação de meninos e meninas e favorece a interação entre pais/mães e educadores(as), o que impacta de forma positiva na qualidade do atendimento. Entretanto, não é possível afirmar quais métodos são eficazes, pois a qualidade da educação se define pela avaliação de um conjunto de fatores, que podem gerar diferentes concepções do termo “qualidade” (SANTOS, 2016).

A qualidade do atendimento das crianças está diretamente ligada à percepção dos(as) adultos(as) sobre o que é realmente importante na rotina da creche, bem com e a capacidade destas instituições para negociar o que é secundário. Para tanto, é imprescindível dialogar, estreitar laços, e estabelecer objetivos e estratégias que levem em consideração a tríade formada por crianças, educadores(as) e pais/mães. Assim, a creche se constitui como local de comunicação livre, onde todos podem se expressar. Como afirma Freire (2011, p. 115), “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo”, ou seja, é a partir da expressão do pensar verdadeiro de cada indivíduo que compõe a tríade, que se constitui a possibilidade de uma relação dialógica. Essa comunicação eficaz e efetiva, chamada diálogo, constitui a base de um relacionamento pautado na confiança. Em concordância, Santos (2007, p. 195) afirma que:

Quando a creche e a família ultrapassam a lógica defensiva ou, muitas vezes, ofensiva, e buscam a capacidade conjunta de conviver com as dificuldades e as contradições do cotidiano, abre-se um espaço para o diálogo e o entendimento necessário para experiências significativas para os adultos e as crianças.

O estabelecimento do diálogo com as famílias dos pequenos e pequenas é uma oportunidade de garantir uma participação mais democrática nas instituições educacionais:

[...] uma vez que as famílias são escutadas e podem contribuir com seus conhecimentos e sua realidade. A democracia está relacionada diretamente com a possibilidade e a capacidade de todos terem o mesmo valor de fala. Dessa forma, a participação de todas as pessoas tem de ser valorizada e incentivada, pois para o autor, todos os conhecimentos são válidos e merecem ser considerados em uma relação dialógica. (GALLI; BRAGA, 2017, p. 60)

Para Bonomi (1998), a parceria pais/mães e educadores(as) na ótica da dialogicidade constrói um novo instrumento que auxilia na resolução de conflitos, entretanto a família necessita estar inserida no cotidiano da creche. O autor define o relacionamento entre adultos(as) no ambiente escolar como um dos temas mais problemáticos e complexos da educação infantil, e avalia a necessidade de formação permanente dos(as) profissionais para lidar com as tensões do cotidiano. De outro lado, ainda precisam ser realizadas mais pesquisas e reflexões para compreender e melhorar essa parceria.

Carvalho (2005), por sua vez, afirma que as instituições responsáveis pelo cuidado e educação de crianças nos três primeiros anos de vida, o que inclui a creche, possuem grande bagagem sobre a parceria creche-família. Nestes espaços os(as) profissionais têm aprimorado suas “[...] competências, tornando-se hábeis no que temos chamado de ‘arte do diálogo’ com a família” (CARVALHO, 2005, p. 692).

Maranhão e Sarti (2007) entendem como dever dos profissionais de educação infantil preparar-se para enfrentar conflitos cotidianos, além de permanecer sempre disponíveis para escutar os outros atores que integram a comunidade escolar, e criar estratégias que possibilitem melhorar a educação e o cuidado das crianças.

Entretanto, a construção de um ambiente dialógico entre família e instituição não é apenas consequência da responsabilidade e do compromisso dos(as) profissionais da creche, “[...] é tarefa de todos e de cada um como sujeitos concretos que ousam sonhar e desejar uma escola mais digna, atualizada e cidadã para todos os alunos” (DOWBOR, 2008, p. 123).

Nesta perspectiva, as DCNEIs (BRASIL, 2010) apontam à necessidade dos(as) profissionais de educação infantil de estabelecer uma parceria mais dialógica com as famílias:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (BRASIL, 2010, p.19).

O capítulo reservado às DCNEIs, apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), também pontuam que:

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, 2013, p. 92).

O documento sustenta que a participação de pais/mães junto aos(as) educadores(as) e profissionais das instituições escolares possibilita agregar experiências e saberes que permeiam os dois contextos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nesse processo participativo, “[...] os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas” (BRASIL, 2013, p. 92).

Freire (2011, p. 108) afirma que a existência humana não pode ser consentida como “[...] muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. A relação creche-família necessita dialogar. É através de momentos de diálogo que se ampliam os conhecimentos, e se criam situações de negociação, desenvolvimento de estratégias e flexibilizações para que juntas, as duas instituições, sejam capazes de suprir as lacunas causadas pelas limitações presentes em ambas, o que contribui para uma melhoria do cuidado e da educação da criança. O diálogo beneficia a construção de uma parceria de qualidade, capaz de influenciar a criança que, além de conviver em um ambiente mais dialógico, pode expressar-se e ser compreendida amorosamente, o que a impulsiona a assumir seu papel como cidadã integrante da sociedade.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Ao constatar a existência de perceptíveis dificuldades e evidências de situações de conflitos no estabelecimento de vínculos e na relação compartilhada entre creche e família, principalmente com os(as) profissionais que lidam diretamente com as crianças (professoras e ADIs), esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar fatores que podem contribuir para a construção de uma relação mais dialógica entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche, no intuito de estabelecer uma relação compartilhada na educação das crianças pequenas. Esta seção discute a opção metodológica adotada, o trabalho realizado com grupos focais na creche Herbert de Souza, e apresenta as características da creche escolhida como campo de pesquisa.

4.1 A opção metodológica

O tema proposto como objeto de estudo desta pesquisa, “relações dialógicas entre as famílias e os(as) educadores(as) de creche na contemporaneidade: desafios e possibilidades”, é complexo, pois envolve conceitos interpessoais sobre o compartilhamento do cuidado e da educação de crianças pequenas. Para abordar as concepções existentes no relacionamento das famílias com a creche, este estudo considerou aspectos históricos, culturais e sociais presentes nessa relação. Com o objetivo de identificar fatores que contribuem para a construção de uma relação dialógica entre famílias e educadores(ras) de creche na contemporaneidade, optou-se por uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo. De acordo com Gil (1991) e Severino (1996), a pesquisa qualitativa possibilita a coleta de dados por meio do estudo de pessoas, lugares ou processos sobre os quais se procura estabelecer vínculos de interação com a finalidade de entender os fenômenos estudados. Trata-se de uma pesquisa exploratória que, de acordo com Severino (1996), possibilita obter maiores informações sobre o assunto estudado. Segundo Gil (1991, p.45):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

A opção metodológica foi delineada durante o processo de estudo e, em sua definição, foram considerados os seguintes fatores: o estudo proposto trata de um fenômeno atual no contexto de uma creche; e parte do pressuposto de que a ausência do diálogo dificulta as relações entre educadores(as) e famílias. Assim, buscou-se uma abordagem metodológica que pudesse favorecer a participação coletiva, e o diálogo e a escuta no compartilhamento de experiências, concepções, crenças, valores, e pontos de vista de cada segmento (famílias, professores(as) e ADIs). Estas premissas serviram de fundamento para optar pela metodologia do Grupo Focal. De acordo com Gatti (2012, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A autora ainda esclarece que:

A pesquisa com os grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2012, p. 11).

Os grupos focais são importantes instrumentos para o levantamento de dados em investigações de ciências humanas. A esse respeito, Minayo (1999, p. 132) destaca que “[...] é desse conjunto de dados que se formará o caleidoscópio das informações que o pesquisador precisará para compor a análise”. Gatti (2005, p. 8), por sua parte, ressalta que apesar de ser considerado um bom instrumento “[...] a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos de pesquisa”. Nesse sentido, reforça que:

A técnica do grupo focal é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. [...] pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas [...]. (GATTI, 2005, p. 14).

A metodologia do grupo focal pode ser utilizada com diferentes grupos de pessoas que possuam características ou vivências de experiências cotidianas relacionadas com o tema abordado. Para a realização deste trabalho, foram

considerados dois grupos focais: o primeiro formado por professores(as) e ADIs, e o segundo por membros de famílias usuárias da creche. Para privilegiar uma maior interação e profundidade nas discussões, Gatti (2005, p. 22) enfatiza, em relação aos critérios para compor os grupos, que:

Cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas [...] Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros.

Para definir os critérios de seleção e composição dos grupos, bem como o número de participantes em cada um deles, considerou-se que a creche pesquisada organiza o atendimento das crianças em três ciclos, de acordo com as diferentes faixas etárias: berçário (4 meses a 1 ano e 10 meses), 1º ciclo inicial (de 1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses), e 1º ciclo final (de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses). Assim, optou-se por organizar dois grupos focais: o primeiro composto por professores(as) e ADIs, com um total de seis participantes (representados por um(a) professor(a) e uma ADI de cada ciclo), e, um segundo grupo, conformado por integrantes de famílias usuárias da creche, representados também por seis participantes (dois de cada ciclo).

Os convites para participar dos grupos focais foram enviados por e-mail aos(às) professores(as), ADIs e famílias, a fim de verificar se havia interesse em participar da pesquisa. Também foi informado que, caso a quantidade de pessoas interessadas em participar de cada segmento ultrapassasse o número de integrantes proposto nos critérios de seleção, os participantes seriam sorteados. Sete professores(as), seis ADIs e treze famílias demonstraram interesse e disposição em participar do estudo. Estes(as) foram convidados(as) para participar do sorteio e os(as) selecionados(as) receberam confirmação de sua participação e informações sobre o dia e o horário do grupo focal.

Com o objetivo de conduzir as discussões, elaborou-se um roteiro (Apêndice A), ferramenta que, segundo Gatti (2005), permite orientar e estimular a discussão, sempre que seja flexível e possibilite a realização de ajustes e a inclusão de tópicos que não tenham sido previstos. O roteiro contemplou dinâmicas que abordaram a discussão do tema “relação creche e família” por meio do uso de imagens, análise de trechos de textos e frases, e palavras chaves que representassem as categorias de análise levantadas a partir do referencial teórico: relação creche-família; inserção;

diálogo; parceria; cuidar e educar; e, diversidade das configurações familiares. As categorias foram criadas *a priori*, uma vez que buscávamos na pesquisa respostas específicas quanto ao objeto investigado. Contudo, esta escolha não impediu que outras possíveis categorias pudessem emergir dos grupos focais, de modo a evitar uma “[...] simplificação e uma fragmentação muito grande do conteúdo manifesto” (FRANCO, 2008, p. 62).

O primeiro grupo focal, constituído por seis educadoras (três professoras e três ADIs), foi realizado no dia 26 de novembro de 2019, entre as 18h15 e as 20h00 horas; o segundo grupo focal, formado por seis representantes das famílias (cinco mães e um pai), ocorreu no dia 28 de novembro de 2019, entre as 19h00 e as 20h45 horas. Os encontros de ambos os grupos foram marcados nas dependências da Creche Herbert de Souza, local escolhido pelos(as) próprios(as) participantes, tendo em vista a facilidade de deslocamento. A escolha do horário também foi feita pelos integrantes dos grupos e considerou a disponibilidade das famílias e o término do expediente das educadoras. Segue planilha de identificação dos grupos focais, elaborada pela pesquisadora:

Quadro 1 – Identificação das Educadoras

Designação	Idade	Função / Ciclo	Formação	Tempo de Experiência na função
E1	41 anos	ADI / Berçário	Ensino Superior Completo em Administração	7 anos
E2	53 anos	Professora / 1º ciclo Final	Licenciatura Plena em Pedagogia e História	5 anos
E3	40 anos	Professora / 1º ciclo Inicial	Licenciatura Plena em Pedagogia	11 anos
E4	54 anos	Professora / Berçário	Licenciatura Plena em Pedagogia	4 anos
E5	34 anos	ADI / 1º ciclo Inicial	Licenciatura Plena em Pedagogia e Artes Visuais	9 anos
E6	58 anos	ADI / 1º ciclo Final	Licenciatura Plena em Pedagogia	10 anos

Quadro 2 - Identificação das Famílias

Designação	Sexo	Idade	Profissão	Formação	Ciclo filho(a)	Permanência da criança na creche
F1	Masculino	29 anos	Gestor de Negócios	Graduado em Marketing e Pós Graduado em Gestão de Pessoas	1º ciclo Final	Integral (11h00)
F2	Feminino	37 anos	Professora da Rede Estadual de Ensino	Graduada em Pedagogia	1º ciclo Inicial	Integral (11h00)
F3	Feminino	35 anos	Assistente Financeira Atualmente desempregada	Administração de Recursos Financeiros	Berçário	Semi (6h00)
F4	Feminino	37 anos	Diretora de Vendas	Graduada em Psicologia e Especialista em Gestão de Pessoas	Berçário	Semi (6h00)
F5	Feminino	42 anos	Recepcionista	2º grau completo	1º ciclo Inicial	Integral (11h00)
F6	Feminino	23 anos	Técnica em Publicidade e Marketing Atualmente Desempregada	2º grau completo	1º ciclo Final	Integral (11h00)

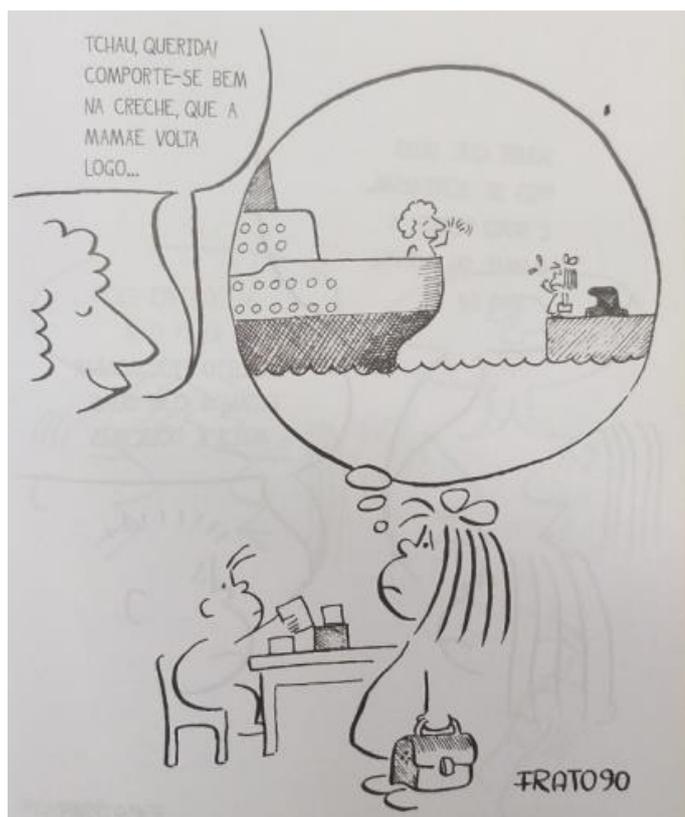
O registro das discussões dos grupos focais foi realizado por meio de gravações em áudio que auxiliaram na análise dos dados. Gatti (2005, p.26) sugere o registro do trabalho por meio de gravação em áudio, salientando que “[...] as pessoas tendem a se sentir mais à vontade”. Por prevenção, foram utilizados dois gravadores, posicionados em locais distintos, um no meio do semi-círculo (formado pela acomodação das participantes e do participante) e outro na mesa do assistente que realizou as anotações por escrito, utilizadas para:

[...] sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochilos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral. (GATTI, 2005, p. 27).

Antes de iniciar os dois encontros, cada participante se apresentou e a pesquisadora esclareceu os objetivos do estudo e explicitou a garantia do sigilo dos nomes de todos e todas. Após aprovação, a pesquisadora realizou a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B) e solicitou a assinatura de todos(as) os sujeitos da pesquisa.

Em consideração às categorias de análise criadas para a pesquisa com base na literatura, o roteiro utilizado para realização dos dois grupos focais incluiu dinâmicas que subsidiassem as discussões sobre a “relação creche e família”. Para facilitar o compartilhamento de experiências, os grupos foram divididos em dois subgrupos e, como disparador das discussões, proposto nos dois grupos focais, solicitou-se a montagem de um quebra cabeça da charge de Tonucci (Figura 1), cujo tema era a “separação”.

Figura 1 – “Separação”



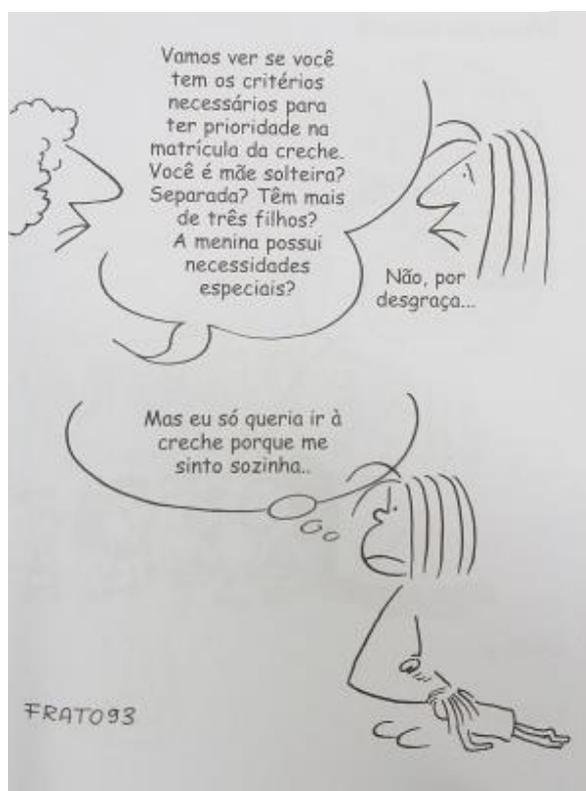
Fonte: Tonucci (2008, p. 99)

O objetivo dessa dinâmica foi provocar o início da discussão sobre o momento de inserção e acolhimento das crianças e a importância do compartilhamento dessa ação entre educadoras e famílias. Conforme Gatti (2012, p. 30), “Essa forma de abertura ajuda a quebrar o gelo entre os participantes, além de propiciar a enunciação de variados pontos de vista e a chamada ao diálogo”. Na sequência, no grupo das educadoras, foi realizada uma chuva de ideias para socializar registros feitos em tarjetas, completando a frase: “Ao receber as crianças imagino que...”. Essa dinâmica deu continuidade às discussões sobre os momentos

de inserção/acolhimento e permitiu fazer um levantamento das diferentes concepções sobre a relação de parceria entre educadores(ras) e famílias.

Outra proposta de dinâmica trabalhada nos dois grupos focais foi a análise reflexiva de diversas charges de Tonucci (2008) que retratam a rotina de trabalho nas creches, e envolvem crianças, educadores(as) e famílias. Foi entregue uma charge para que cada participante pudesse analisá-la e compartilhasse suas impressões. Esta atividade provocou inúmeras reflexões no coletivo que contribuíram para o aprofundamento das discussões sobre a temática. Vale ressaltar que algumas charges se diferenciaram nos dois grupos. As charges indicadas abaixo como figuras 2 e 7 foram utilizadas apenas no grupo focal das famílias. As figuras 8 e 9 apenas com as educadoras e, finalmente as figuras 3, 4, 5, 6 foram apresentadas aos dois grupos.

Figura 2 - “Direito a creche”



Fonte: Tonucci (2008, p. 63)

Figura 3 - “A creche não é um cabideiro”



Fonte: Tonucci (2008, p. 59)

Figura 4 - “A creche como substituta materna”



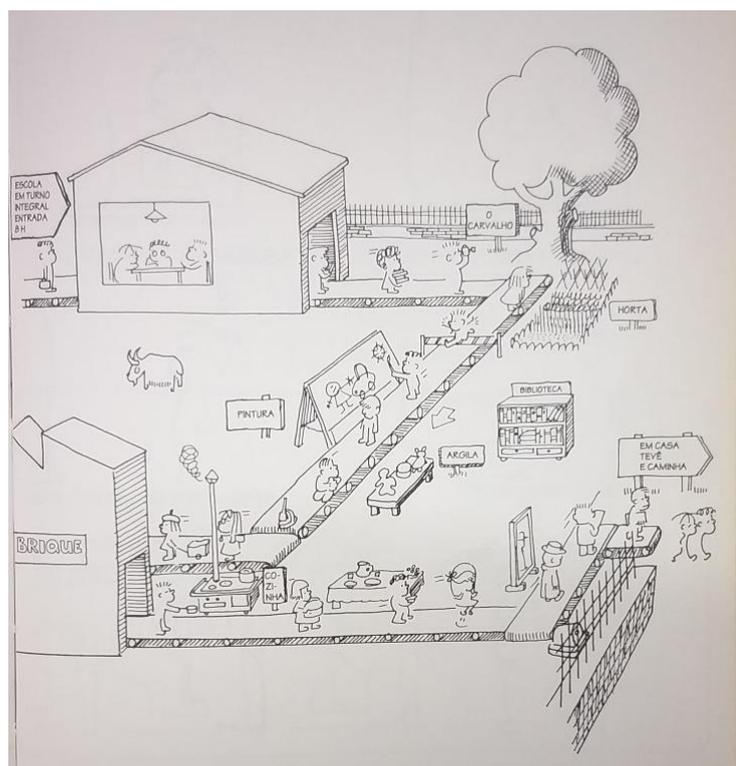
Fonte: Tonucci (2008, p. 64)

Figura 5 - “Primeiro dia na escola: o encontro”



Fonte: Tonucci (1997, p. 76)

Figura 6 - “Os perigos de um turno integral pleno na escola”



Fonte: Tonucci (1997, p. 127)

Figura 7 - “Uma creche para estar juntos”

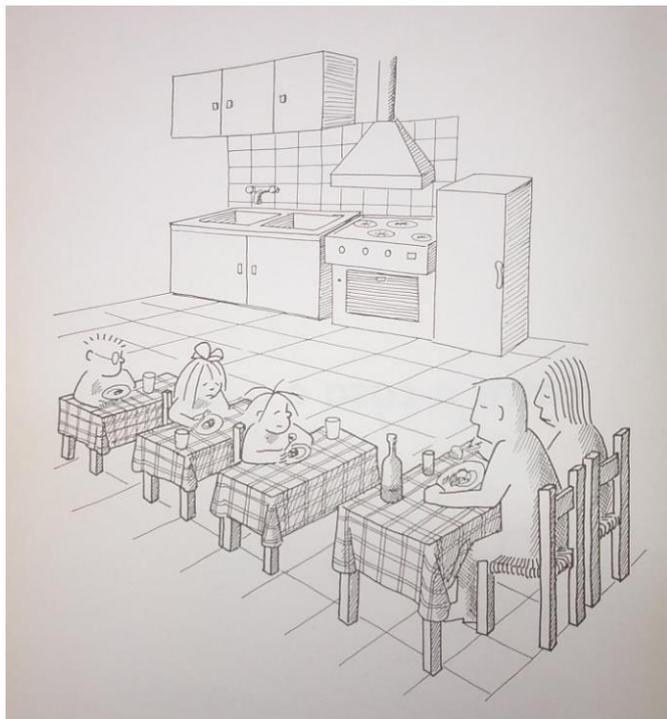


Fonte: Tonucci (1997, p. 39)

Figura 8 - "Sentimento dos pais..."



Figura 9 - "Ambiguidade dos slogans: a escola e a família devem uniformizar suas atitudes educativas"



Fonte: Tonucci (1997, p. 154)

Para finalizar os encontros nos dois grupos foi realizada a dinâmica da caixa de reflexões. Dentro dela, havia várias perguntas para refletir sobre o tema “relação creche e família”. Ao sorteá-los, cada participante fazia a leitura e interpretação de sua filipeta e a discussão daquele assunto era aberta ao grupo.

Questões destinadas às famílias

- ✓ Na educação de meu(minha) filho(a) espero da educadora...
- ✓ O compartilhamento do cuidar e educar entre a creche e as famílias é um elemento fundamental para...
- ✓ Como estreitar os vínculos entre as famílias e a creche desde o momento da inserção/acolhimento das crianças?
- ✓ Como você vê a relação da família no trabalho diário da creche? Considera distante ou próxima?
- ✓ Em sua visão quais são as dificuldades que podem existir na relação creche e famílias que impedem o diálogo?
- ✓ Como os(as) profissionais da creche podem favorecer a aproximação das famílias neste ambiente social e educativo?

Questões destinadas às educadoras

- ✓ Na educação da criança espero da família...
- ✓ “[...] A integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem”. (BRASIL, 2013, p. 92)
Em sua visão, quais iniciativas e possibilidades existem na creche para uma aproximação dialógica com as famílias?
- ✓ “É importante acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos”. (BRASIL, 2013, p. 90)
- ✓ “O fato que a criança estabeleça um relacionamento e se afeioe à educadora é considerado uma premissa para que o pai possa dar-lhe confiança: isso atenua os seus sentimentos de culpa e o temor de ter deixado a criança em não muito boas mãos, mas desencadeia frequentemente o temor oposto: que a educadora se torne mais importante para a criança”. (BONOMI, 1998, p. 171)
- ✓ Como estreitar os vínculos entre família e creche desde o momento da inserção/acolhimento das crianças?
- ✓ Em quais momentos as famílias podem contribuir e devem participar das ações desenvolvidas na creche?

Finalizados os grupos focais, iniciou-se a organização dos dados coletados. Foram observados os registros feitos pelo assistente e executadas as transcrições das gravações em áudio (Apêndices A e B). Com todos esses dados em mãos e os diversos estudos realizados durante a pesquisa, realizou-se a análise dos conteúdos que, de acordo com Gatti (2012, p. 46), “não existe um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais”. Foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2002) e Franco (2008), definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2002, p. 42).

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explícito sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. (FRANCO, 2008, p. 16).

Verificou-se, por meio das transcrições, que o levantamento prévio das categorias favoreceu as discussões, sendo estas identificadas nas falas das educadoras e das famílias. Estas falas, após as transcrições, foram classificadas dentro das categorias definidas e interpretadas de acordo com o referencial teórico.

Consideramos que a coleta de dados produzida nos grupos focais constituiu a matéria-prima desta pesquisa. Por meio da análise de conteúdo foi possível identificar dados significativos que possibilitaram uma melhor compreensão da complexa relação entre educadores(as) da creche e famílias no contexto do campo de pesquisa.

4.2 O campo de pesquisa

A investigação deste trabalho foi realizada na Creche Herbert de Souza, pertencente à Rede Municipal de Santo André (SP), localizada em um bairro periférico da cidade. De acordo com dados apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2019, a instituição foi inaugurada em 1996 e contava com uma estrutura física composta por cinco salas de aula. Realizava atendimento em período integral para 130 crianças, entre três meses a seis anos e onze meses. Pode-se verificar a estrutura inicial da creche nas imagens abaixo apresentadas.

Figura 10 - Estrutura física da Creche Herbert de Souza em 1996



Fonte: PPP Creche Herbert de Souza - 1996.

Desde a sua inauguração até os dias atuais, a Creche Herbert de Souza passou por diversas reformas para adequar seu espaço às necessidades das crianças pequenas. Observam-se abaixo imagens do espaço atual da creche, universo da pesquisa.

Figura 11 - Estrutura Física da Creche Herbert de Souza em 2019



Fonte: Imagens capturadas pela pesquisadora.

No final de 2015, a Creche Herbert de Souza atendia crianças de até cinco anos, mas devido a mudanças implementadas pela Secretaria de Educação para adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), determinou-se uma recomposição de seus equipamentos. Esta mudança permitiu solucionar alguns problemas que enfrentava a instituição, como as longas listas de espera para vagas nos níveis de atenção a crianças pequenas. Assim, a partir de 2016, a Creche passou a atender crianças de 0 a 3 anos de idade, e as crianças de 4 e 5 anos passaram a ser atendidas nas unidades de EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) mais próximas. Os ciclos foram reorganizados e, entre 2016 e 2018, o atendimento era realizado em uma sala de berçário (grupos de crianças de 4 meses a 1 e 6 meses), três salas de primeiros ciclos iniciais (com crianças de 1 ano e 7 meses a 2 e 6 meses) e três salas de primeiros ciclos finais (compostas por crianças de 2 anos e 7 meses a 3 anos e 6 meses).

O atendimento se ampliou a três salas de primeiros ciclos iniciais e finais, o que possibilitou uma redução significativa da lista de espera para crianças destas faixas etárias e uma diminuição dos casos de matrículas por vias judiciais (liminares). Desta forma, a creche pôde evitar atender crianças acima da capacidade adequada. No entanto, a unidade enfrentava muitas dificuldades por contar apenas com um berçário, o que provocou um aumento da lista de espera nesta faixa etária e das matrículas realizadas por vias judiciais. Devido ao excesso de liminares, o número de crianças atendidas no berçário duplicou, uma realidade que impactou na qualidade do trabalho desenvolvido e na relação adulto x criança. Tornou-se urgente a construção de um novo espaço para acolhimento dos bebês.

Preocupados(as) com a situação vivenciada pela creche, pais e mães do Conselho de Escola se reuniram para solicitar providências à Secretaria de Educação. Constatada a impossibilidade de construir um novo espaço físico, decidiu-se adaptar uma sala de aula para atender mais uma turma de bebês no início de 2019. Com a adequação desse novo espaço, a configuração dos ciclos sofreu alterações e o atendimento para o primeiro ciclo inicial foi reduzido a uma sala. Atualmente, a Creche Herbert de Souza, dispõe de sete salas de aula mistas e realiza o atendimento nos período da manhã (das 7h às 13h), tarde (das 12h às 18h) e integral (das 7h às 18h). A unidade atende 244 crianças de 0 a 3 anos e o espaço se organiza em duas salas para berçário, duas salas de primeiros ciclos iniciais e três salas de primeiros ciclos finais, conforme descrição apresentada abaixo:

Quadro 3 - Atendimento 2019 da Creche Herbert de Souza.

Faixa Etária	Total de Atendimento por faixa etária	Ciclo	Período	Crianças Matriculadas	Crianças atendidas Manhã/Integral	Crianças atendidas Tarde/Integral
4 meses a 1 ano e 10 meses	65	BERCÁRIO 1	Integral	16	22	20
			Manhã	6		
			Tarde	4		
		BERÇÁRIO 2	Integral	15	26	28
			Manhã	11		
			Tarde	13		
1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses	69	1º INICIAL A	Integral	15	25	25
			Manhã	10		
			Tarde	10		
		1º INICIAL B	Integral	15	24	25
			Manhã	9		
			Tarde	10		
2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses	110	1º FINAL A	Integral	16	27	26
			Manhã	11		
			Tarde	10		
		1º FINAL B	Integral	17	26	27
			Manhã	10		
			Tarde	10		
		1º FINAL C	Integral	16	26	26
			Manhã	10		
			Tarde	10		
TOTAL				244	176	177

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de dados coletados nos PPPs da Creche Herbert de Souza de 2019.

Contudo, apesar da ampliação do berçário a mais uma sala, a lista de espera da unidade apresenta um número significativo de bebês que aguardam por uma vaga. Verificou-se também um novo aumento no número de matrículas realizadas por meio de liminares e TACs (Termo de Ajustamento de Conduta¹), conforme indicam os quadros abaixo:

¹ Termo de Ajustamento de Conduta (TAC): Acordo firmado no início do ano de 2019 pela Defensoria Pública e o Ministério Público com a Prefeitura de Santo André. Visa a ampliação do número de vagas em creches para crianças de zero a 4 anos incompletos pelo Poder Público Municipal. Em relação ao número insuficiente de vagas, o TAC prevê plano para a progressiva construção de novas unidades e a criação de convênios para atender a demanda (Diário Regional. Disponível em: <<https://www.diarioregional.com.br/2018/12/11/mp-e-prefeitura-de-santo-andre-firmam-tac-para-criacao-de-vagas-em-creches/>> Acesso em: 31/01/2020).

Quadro 4 - Lista de Espera

Ciclos	Ano			
	2016	2017	2018	2019
Berçário	96	156	74	153
1º Ciclo Inicial	84	10	93	57
1º Ciclo Final	88	41	47	35

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados nos PPPs da Creche Herbert de Souza de 2016 a 2019.

Quadro 5 - Quantidade Liminares / TACs.

Ciclos	Ano			
	2016	2017	2018	2019
Berçário	10	22	19	5
1º Ciclo Inicial	3	1	3	0
1º Ciclo Final	2	0	2	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados nos PPPs da Creche Herbert de Souza de 2016 a 2019.

De acordo com os dados da atual lista de espera (Quadro 4), a procura por vagas no berçário continua acentuada, de modo que há necessidade de construir novos espaços físicos, em área disponível na unidade, para garantir o atendimento aos bebês, bem como de ampliar a rede de atendimento na região, com a inauguração de novas creches.

Em consideração ao número de crianças matriculadas, o espaço físico e a quantidade de educadores(as) necessários para desenvolver um trabalho de qualidade, a unidade escolar conta com funcionários para os períodos da manhã e da tarde, cada um com sete professores(as), 10 ADIs, e três estagiários(as). A seguir, apresenta-se quadro com a organização dos ciclos por período letivo, que evidencia a capacidade de atendimento da unidade de acordo com o número de crianças matriculadas, bem como a relação adultos x crianças:

Quadro 6 - Quantidade de crianças matriculadas e relação Adulto x Criança 2019.

Ciclos	Educadores(as) por período (Manhã/Tarde)				Atendimento período Integral e Manhã		Atendimento período Integral e Tarde	
	Professora	ADIs	Estagiárias	Total	Capacidade de Atendimento	Crianças Matriculadas	Capacidade de Atendimento	Crianças Matriculadas
BERCÁRIO 1	1	2	1	4	20	26	20	24
BERÇÁRIO 2	1	2	1	4	24	26	24	28
1º INICIAL A	1	2	0	3	25	25	25	25
1º INICIAL B	1	1	1	3	25	25	25	26
1º FINAL A	1	1	0	2	26	27	26	25
1º FINAL B	1	1	0	2	26	27	26	26
1º FINAL C	1	1	0	2	26	26	26	26
TOTAL	7	10	3	20	172	182	172	180

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados coletados no PPP da Creche Herbert de Souza de 2019.

A base de estrutura utilizada na relação adulto x criança apresenta-se conforme documento publicado pelo Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 20/2009 do Ministério da Educação, publicado no Diário Oficial da União, em 9 de dezembro de 2009:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de 0 e um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (BRASIL, 2009b).

Referente à composição do quadro dos(as) demais funcionários(as), a unidade conta com uma Coordenadora de Serviço Educacional (CSE), uma Diretora de Unidade Escolar (DUE), um Assistente Pedagógico (AP), dois Auxiliares Administrativos, seis Funcionárias de Limpeza e oito de Cozinha.

Em relação à caracterização dos sujeitos da pesquisa (professores(as), ADIs e famílias), e de acordo com dados levantados no PPP de 2019, pode-se informar que a equipe docente é composta por 14 profissionais do sexo feminino, sete das quais atuam no período da manhã e sete à tarde. A unidade também conta com o apoio de quatro professoras de flexibilização (duas para o período da manhã e duas à tarde) que atuam duas vezes por semana em dias alternados. A carga horária destas profissionais foi ampliada de 30 para 40 horas, a fim de auxiliar no desenvolvimento de projetos da unidade ou de substituir professores(as) que se

ausentam por motivos de saúde, licenças ou abonos. As professoras, em sua totalidade, possuem formação específica na área da educação, sejam elas magistério, superior em pedagogia ou em outras licenciaturas. Apenas três não possuem curso de pós-graduação.

A formação continuada é realizada sob coordenação da equipe gestora, em momentos de Reuniões Pedagógicas Semanais (RPSs), durante 3 horas no período noturno. Tanto as formações realizadas, como as discussões que ocorrem nesses momentos, fortalecem a rotina de trabalho, permitem ampliar os conhecimentos e compartilhar experiências.

Referente ao tempo de atuação de serviço na rede, oito professoras possuem até cinco anos de efetivo exercício, três têm uma experiência de seis a 10 anos, duas mais de 10 anos e uma acima de 20 anos. Com relação ao tempo de atuação na unidade, a maioria das professoras possui até cinco anos de exercício e duas apresentam um maior tempo (sete e 22 anos de trabalho). As idades das profissionais variam entre 28 e 58 anos, cinco delas são solteiras, uma é divorciada e nove são casadas.

Ao serem questionadas sobre a escolha da profissão, as professoras relatam diversos motivos no PPP, entre eles, identificação e desejo de colaborar com a sociedade auxiliando crianças; importância do papel dos(as) educadores(as) na vida das crianças; paixão e encantamento por crianças; acreditar no poder de transformação da educação; sonho de criança; importar-se com o outro; amor e fascinação pela profissão. Sobre suas expectativas profissionais para 2019, o documento destaca as intenções das professoras de fazer curso de libras; finalizar a segunda graduação; estudar para inovar; agregar mais saberes para desenvolver um bom trabalho em sala de aula; conquistar progressão profissional; investir em crescimento acadêmico; fazer curso de psicomotricidade e em alfabetização e letramento; continuidade de cursos voltados para a Educação Infantil; realizar o trabalho com serenidade; ler a proposta curricular de Santo André; participar de palestras voltadas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos), dentre outros.

A unidade conta em 2019 com 20 ADI's, dez para o período da manhã e dez para o período da tarde, responsáveis pelo apoio aos professores(as) nas práticas de estimulação e cuidados, visando o desenvolvimento das crianças. Destes funcionários apenas um é do sexo masculino, e as idades variam entre 24 e 59

anos. Com relação ao estado civil, quatro são solteiros(as), quatro divorciadas e/ou separadas e 11 casadas. O tempo de efetivo serviço na Rede de Santo André é variável: de 0 a 1 ano (uma funcionária), de 3 a 5 anos (duas), de 5 a 7 anos (quatro), de 7 a 9 anos (treze). Sobre o tempo de trabalho na unidade, oito funcionárias possuem de 1 a 5 anos, cinco possuem entre 5 e 7 anos e seis trabalham de 8 a 9 anos. Embora o cargo de ADI exija apenas ensino médio completo, verificamos que a maioria das funcionárias possui ensino superior completo (13 profissionais) e um número significativo de ADIs possuem licenciatura plena em pedagogia (oito profissionais). A unidade também conta com quatro ADIs que atualmente cursam pedagogia e três que possuem apenas o ensino médio completo.

Os momentos de ROTs (Reuniões para Organização do Trabalho), realizados com os(as) ADI's e a equipe gestora, ocorrem quinzenalmente, em períodos de duas horas, opostas ao horário de trabalho. As reuniões permitem refletir sobre a rotina e diferentes práticas para qualificar o atendimento, bem como organizar espaços e compartilhar experiências. As expectativas para 2019 do grupo de ADI's, apresentadas no PPP, indicam que dos momentos de formação esperam resgatar e fortalecer a equipe (respeito, parcerias, valorização do ser humano), discutir textos ou outros materiais que retratem o dia-a-dia da creche com a faixa etária de 0 a 3 anos e assistir a palestras pertinentes ao trabalho a ser desenvolvido.

Em relação à caracterização das famílias, evidenciamos que a coleta dos dados e a análise que compõem os registros do PPP de 2019 da Creche Herbert de Souza foram feitos a partir de observações e relatos colhidos durante o preenchimento das fichas de caracterização, quando é efetivada a matrícula das crianças. As idades dos(as) responsáveis das crianças variam entre 16 e 57 anos. O nível de instrução evidencia que a maioria deles(as) é alfabetizada, grande parte possui Ensino Médio completo e alguns possuem Ensino Superior. Quanto à atuação profissional, constatou-se que grande parte dos pais/mães encontram-se empregados(as), e existe um número significativo de mães que trabalham registradas ou exercem funções de profissionais autônomas ou diaristas (cerca de 60%). Face ao perfil socioeconômico, parte significativa das famílias possui renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos e cerca de 30% são beneficiárias de programas sociais do governo. A organização familiar, em sua grande maioria, segue o padrão nuclear (pai, mãe e filhos(as)). Cabe destacar que uma parte significativa das

famílias apresenta formato de padrão reconstituído, ou seja, contam com novos integrantes, como madrasta ou padrasto na estrutura familiar.

Referente às expectativas dos pais para 2019, a grande maioria mostra-se preocupada com a alimentação, cuidados, higiene, proteção e segurança de seus filhos(as). O documento também destaca a preocupação dos(as) responsáveis pela aprendizagem e interação de seus filhos(as), bem como um interesse por estabelecer uma parceria de trabalho com a creche que permita um desenvolvimento saudável das crianças. Sobre este tema, interessa ressaltar que a creche procura desenvolver ações que possibilitem essa aproximação, como por exemplo, a realização de reuniões com as famílias, que totalizam cinco encontros no ano letivo, de acordo com o calendário escolar. Há alguns anos existe a preocupação da equipe gestora de inovar e transgredir a ideia de reuniões burocráticas, que reduzem a participação das famílias a escutar lamentações, regras e cobranças. Atualmente, o objetivo é que as famílias reconheçam a importância desses encontros, torná-los mais atrativos e oportunizar uma participação espontânea e prazerosa. Como iniciativa, as reuniões passaram a ser realizadas no período noturno, com o intuito de favorecer a presença das famílias que trabalham, o que propiciou um retorno muito positivo. Outra ação foi a elaboração do convite com uma antecipação da pauta e das ações que serão abordadas nos encontros.

Com o objetivo de permitir que as famílias possam compreender melhor o trabalho realizado com seus(suas) filhos(as) e avaliar o seu desenvolvimento, as pautas das reuniões são elaboradas coletivamente entre as equipes gestora e de professores(as). São previstas estratégias participativas com momentos de dinâmicas, trocas e reflexões, a apresentação da rotina de trabalho por meio de fotos e vídeos, a entrega de informações e formações com textos reflexivos sobre temáticas relacionadas às fases do desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens, entre outros assuntos. Outra instância de aproximação com as famílias são as palestras, organizadas de acordo com temas sugeridos por mães, pais ou demais responsáveis pela criança. Com esta finalidade, a unidade escolar procura convidar especialistas para abordar os temas ou organizar formações para tratar do assunto escolhido. Também são organizados encontros com a participação das crianças e suas famílias em oficinas (confeção de pipas, brinquedos com sucatas, entre outros), atividades lúdicas (gincanas de brincadeiras, competições,

etc.) e eventos comemorativos (dia da família, festa junina e festa de encerramento do ano letivo).

Ainda referente à participação das famílias no ambiente escolar, no início do ano de 2019, o período de inserção das crianças na creche foi realizado de forma gradativa, isto é, iniciou-se o trabalho com a presença das crianças que já frequentavam a unidade escolar no ano anterior e, na sequência, foram inseridas gradativamente as crianças novas, em períodos previamente agendados. A equipe gestora orientou as famílias e os(as) educadores(as) para garantir que a inserção fosse realizada com a efetiva participação das famílias, de modo que elas permanecessem no ambiente escolar e a passagem das crianças aos responsáveis da creche ocorresse de forma natural e tranquila. Também foi solicitado que o período de inserção fosse mantido até que as crianças se sentissem seguras e acolhidas pelos(as) educadores(as) da creche no novo ambiente. No entanto, essa passagem não ocorreu como previsto, o que requer de investigação e análise para determinar novos encaminhamentos.

De acordo com o PPP da creche, o Conselho de Escola, eleito em 2019, é composto por 12 membros, dividido em dois segmentos: população usuária, representada por dois responsáveis das crianças (pai ou mãe) e poder público, representado por quatro professoras, um funcionário e pela diretora, que é membro nato. Além dessa representatividade, a unidade também conta com 11 pais e mães suplentes, tendo em vista a significativa procura durante o processo eleitoral. Em relação a suas atribuições, o Conselho de Escola está vinculado a dois eixos: gestão compartilhada, isto é, população usuária e poder público podem participar e acompanhar as ações relativas às questões pedagógicas e administrativas da unidade, funções que antes estavam sob a responsabilidade do(a) diretor(a); e, gestão das verbas públicas, isto é, todos(as) os(as) representantes do conselho participam na reflexão sobre a utilização dos repasses municipais e federais (PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola), em benefício da qualidade de trabalho desenvolvido na unidade escolar e, conseqüentemente, no atendimento às crianças.

Em relação às expectativas sobre o trabalho a ser realizado, o PPP de 2019 destaca que os(as) representantes da população usuária manifestam a necessidade de uma maior escuta sobre as expectativas, desejos e dúvidas dos demais pais e mães da unidade, que ainda não compreendem a importância dessa representatividade no processo de gestão democrática. Nesse sentido, o segmento

do Poder Público já desenvolve esta ação ao introduzir nas reuniões, demandas e prioridades da equipe, discutidas anteriormente com seus pares.

Desta forma contextualizamos a opção metodológica e o espaço de investigação, bem como os sujeitos da pesquisa que, através de sua participação nos grupos focais, nos auxiliaram a compreender a complexa relação entre creche e família.

5 A RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIA NA VISÃO DE PAIS, MÃES E EDUCADORAS DA CRECHE HERBERT DE SOUZA

Esta seção inclui a apresentação, discussão e análise dos dados coletados por meio da realização de dois grupos focais realizados na Creche Herbert de Souza com educadoras e representantes das famílias das crianças (pais e mães). A seção foi organizada em três grandes temas que discutem as categorias utilizadas para a análise dos dados: concepções sobre a relação creche-família; inserção, diálogo, parceria, cuidar e educar; e, diversidade das configurações familiares.

5.1 Relação creche-família

Inicialmente, buscou-se analisar quais eram as concepções acerca da relação creche-família na perspectiva de seus atores, ou seja, na visão das educadoras, pais e mães que fizeram parte dos grupos focais.

A análise dos relatos das educadoras demonstra que grande parte das profissionais considera as famílias pouco interessadas em participar da rotina e dos eventos da creche. Conforme se verifica em seus relatos:

E3: [...] *Por mais que eles (pais) achem que aqui é a extensão da casa das crianças, não é... Aqui é um lugar de aprendizagem, de conhecimento, um lugar lúdico onde a criança vai ficar o dia inteiro e pode socializar-se. Então, assim... muitas vezes, esses pais não entendem o contexto da creche, mas também não querem saber de participar de nada. Eles não participam e muitas vezes vêm questionar as coisas... Não participa de nenhuma reunião de pais, não conhece o trabalho do professor, da unidade e ainda vem trazer questões que às vezes não condizem com a realidade, que não nos cabe. E se ele conhecesse um pouquinho do trabalho da unidade, um pouquinho do trabalho com o seu filho, eu acho que muita coisa seria mais fácil.*

E2: [...] *Então, a gente tem os dois lados: tem aquele (pai/mãe) que é muito preocupado e tem aquele que não se importa.*

E3: [...] *quando é necessário chamar alguma família para uma conversa mais individual e/ou participar de formações que a gente realiza na unidade, muitos não vêm... Quando fizemos, por exemplo, a formação sobre limites, vieram pouquíssimos pais. Então, são temas importantes, que seria legal. E a gente traz para as famílias, mas muitas vezes não acham importante estar vindo participar.*

E6: [...] Nós temos eventos, onde são confraternizações, datas comemorativas... Eu acho que só existe realmente na porta (da sala), porque nem na reunião de pais, não dá para pontuar. Não podemos falar tudo. Porque nem todos nos questionam e nem todos que estão realmente interessados, participam...

Pesquisadora: A unidade proporciona momentos de formação e de palestras com os pais? Como é isso?

E4: Sim. Até proporciona alguns, mas a gente depende da participação né?

E6: Mas não há tanto interesse dos pais.

E3: E nós percebemos que os que participam são sempre os mesmos pais. Aqueles que realmente precisam estar acompanhando seu filho, a rotina da creche, acompanhando a educação do seu filho, não aparecem em nada! Nem em reunião, nem em formação...

E3: Eu acho que falta conhecimento e vontade de estar participando da vida escolar. Porque, por ser uma educação infantil, por ser creche, a gente acha que eles não acham importante. E pelo contrário. É muito importante! [...] Então eu acho que falta um pouco de conhecimento que a creche também é um ambiente escolar, que a creche também é um ambiente de aprendizagem, porque muitos pais desconhecem isso!

E1: Em qualquer momento que tem contato dos pais na creche, eu acho que deveria ter este trabalho de conscientização da importância de que eles viessem em todas essas palestras, reuniões, que são boas para eles. Porque eu acho que muita coisa ali ajuda os pais. Eu só acho que eles deveriam ter esse conhecimento e eles falam: “Ah! Vai lá para falar do quê? Falar de Política? Falar do que está precisando na creche? Ah! Eu não quero saber disso!”. Às vezes os pais querem saber na porta da sala mesmo o que vai ser falado. Isso desvaloriza o trabalho da gente.

Para E3, as famílias não participam do cotidiano da creche e não demonstram interesse em participar. E2 relativiza essa afirmação ao pontuar que não são todos os pais e mães que demonstram desinteresse, o que E3 parece corroborar quando, na sequência, se refere a “muitos” que não participam, isto é, reconhece que há aqueles(as) que estão presentes na dinâmica da creche. O mesmo se observa na fala de E6. Ao pontuar que “trazem” temas para espaços formativos “para” as famílias, E3 evidencia a ausência de familiares na escolha/discussão dos temas. Afinal, quais seriam os assuntos que eles(as) entendem ser importantes para sua formação? Verifica-se ainda, em sua fala, um tom de crítica ao afirmar que “Aqueles que realmente precisam estar acompanhando seu filho, a rotina da creche,

acompanhando a educação do seu filho, não aparecem em nada!”. Para E1, esse desinteresse das famílias termina por desvalorizar o trabalho das docentes.

Outro ponto levantado pelas educadoras em relação às famílias diz respeito à dimensão afetivo-emocional. Elas citam o sentimento de culpa que pais/mães sentem ao deixarem seus filhos(as) na creche. Para E5, esta culpabilização pode levar pais e mães a tentar suprir sua ausência com presentes (brinquedos, jogos, etc.), esquecendo-se de que a criança necessita da presença da família. As educadoras E2, E3 e E5 pontuam a ausência e alienação das famílias quanto às necessidades do(a) filho(a) quando se encontram fora dos períodos da creche, como podemos verificar nos relatos abaixo:

E5: *É a ausência. Os pais deixam os bebês às sete horas da manhã e saem às dezoito. É um período muito longo, muito extenso. E aí, acaba ficando com essa consciência pesada, né? Se sentindo culpado. E às vezes ele vem buscar a criança e a criança nem quer ir embora com os pais, né? Por ter às vezes mais afeto e carinho com o professor ou educador, do que com a própria família. E aí ele acaba querendo suprir essa falta da presença, de carinho... Às vezes a gente entende que é até por causa do serviço, só que aí eles acabam querendo suprir essa necessidade com brinquedos, com alguma coisa cara. E a presença é importante. A criança quer a presença. Não é com algo que você acha ou compra no mercado. É isso que faz a diferença! O que a gente percebe hoje, é que atualmente, ainda mais nas creches, o que vem acontecendo é isso. Eles já vêm no caminho oferecendo: “Ó, o papai vai te deixar lá agora, mas eu vou no mercado e te dou isso” ou “chegando em casa você pode mexer no meu celular”. Tudo para compensar a ausência dele.*

E3: *Diante aqui desta cena, eu percebi um pouquinho que o período integral, por um lado é bom para os pais que trabalham, mas eu acredito que para as crianças não. Eu acho que esta cena demonstra um pouquinho que a rotina acaba consumindo um pouco a criança. Ela vem, ela chega... Parece até uma fábrica, né? Passa uma esteirinha, aí ela vem e toma café, tem o momento da pintura, tem o momento de brincar, tem o momento disso, o momento do banheiro, o momento do parque, pega e vai embora. Acabou. Vai embora. Então eu acho que mostra o perigo de tornar o período integral um pouco massacrante para aquela criança. E isso torna que, diminui o tempo com os pais. Porque aqui no final fala “TV”. Muitos pegam e fazem isso: “Ah, ele ficou em casa e eu o coloquei na TV, no celular porque eu precisava fazer os afazeres de casa”, mas muitas vezes não se dá a atenção que é necessário para a criança. Então quando a criança vem e chora porque ela não quer entrar, não é porque ela não gosta do espaço da creche, é porque ela não teve tempo suficiente com a família. Não é? A gente percebe hoje que essas crianças que choram, ainda agora, nesse finalzinho de ano, não é porque aqui eles não se sentem bem, pelo contrário, porque quando os pais*

viram as costas, eles ficam bem, mas porque eles querem chamar a atenção daquele pai ou daquela mãe para demonstrar de alguma forma que eles estão necessitando de atenção. E às vezes, muitos deles, muitas mães e muitos pais que trabalham, vem e deixam eles aqui o dia inteiro e às vezes chega em casa e não dão a atenção necessária para a criança.

E2: *É bem difícil isso. E quando você fala assim: “a criança dormiu” e eles respondem: “Meu Deus, dormiu! Não vai dormir cedo!”. Então isso que é ruim. Muito ruim!*

E3: *Chega em casa e ainda põe a criança para dormir. Nem tem um tempo para ficar com ela um pouco.*

E6: *Eu penso que toda essa rotina do integral, ela passa por um processo de produção. Ela se torna repetitiva de manhã e a tarde, na maioria dos casos, mas a criança fica muito estressada. Ela cansa. Não é só diversão, ela tem obrigatoriedades e ela passa a não ser livre, porque ela tem aqueles horários, quando em casa, ela não precisaria disso. Ela ia para o quarto a hora que ela quisesse... Aqui não! Tem horário para dormir, acordar, almoçar... Não é uma boa recomendação o período integral para a criança. Não é saudável.*

E3: *Até mesmo porque depois que a criança passa o dia inteiro na unidade escolar, sai daqui seis horas da tarde, ela ainda não tem atenção necessária, a que precisaria em casa.*

Ao analisar as falas de todas as educadoras, identificamos que elas apresentam uma visão negativa das famílias em relação à sua participação na vida escolar de seus(suas) filhos(as). E3 comenta sobre a falta de conhecimento dos pais/mães sobre a importância desta instituição na vida das crianças, o que se coloca como um tema de reflexão. Conclui-se sobre a necessidade de um maior envolvimento das famílias no ambiente escolar, pois são sobre estas bases que se constroem as relações entre profissionais e famílias. Estes indicadores demonstram a importância de que os(as) educadores(as) tenham uma imagem positiva da participação das famílias. Através da participação dos(as) responsáveis é possível conhecer as diferentes estruturas familiares das crianças, bem como sua cultura, dificuldades, necessidades e expectativas. Isto é, trata-se de compreender o contexto de vida da criança, o que terá um impacto positivo na relação creche-família (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2005). Neste processo é necessário que os preconceitos sejam desconsiderados e com essa finalidade os(as) educadores(as) devem evitar estereótipos que desvalorizem as capacidades e potencialidades de pais e mães, o que poderia colocar a creche, segundo Bhering e

De Nez (2002), em uma postura ofensiva em relação às famílias e dificultar o envolvimento ativo de pais/mães.

Em contrapartida a esta visão negativa sobre a participação das famílias no ambiente da creche, pais e mães que participaram do grupo focal consideram-se, em sua totalidade, próximos à creche. Conforme aponta F2: “de um modo geral esta comunidade, ela é presente no que é proposto”, ou seja, em sua visão, famílias e comunidade são atores que participam dos eventos propostos pela creche. Esta apreciação pode verificar-se em alguns trechos dos relatos abaixo:

***F4:** Bom, eu vou falar por mim. Eu me considero muito próxima, porque, como entendendo o perfil da educadora, todos os dias e já chego falando: “Gente! Que frio!”; “Que batom lindo o seu, Fulana! Ficou ótimo!”; “Gente, olha, eu coloquei essa blusa aqui nele, mas está calor... se vocês quiserem, pode tirar!”; “Bom trabalho pessoal! Bom trabalho Fulaninha, Fulaninho...”. Então, eu puxo papo, porque eu sei que não tem esse lado dela. E eu me considero próxima. Eu questiono: “E aí como foi?”, “Bem.”, “Bem como? Comeu? Dormiu? Brincou?”... Até sair, mas sai! Entendeu?*

***F2:** De uma maneira geral, eu participando do Conselho, eu vejo que nesta creche, neste momento, os pais são próximos. Porque tudo que a escola propõe, em nível geral, os pais estão sempre participando, não é? Então, neste momento, eu acho que esse trabalho, o que é solicitado, alguns pais estão aqui. É claro que existem sim aquelas outras situações, é mais individuais, né? Mas assim, de um modo geral esta comunidade, ela é presente no que é proposto.*

Apesar de haver concordâncias entre os grupos quanto às formas de participação de pais/mães no ambiente da creche (reuniões escolares, eventos comemorativos e palestras para as famílias), os grupos apresentam opiniões contrárias sobre a adesão das famílias a estas atividades. Enquanto as educadoras insistem na ausência de pais e mães nestes eventos, as famílias, em sua totalidade, se consideram participativas e argumentativas em relação à educação de seus filhos(as) na creche e pontuam a presença de outras famílias. Também é possível notar que a participação das famílias se limita a momentos pontuais da rotina da creche (eventos, reuniões de pais e festas comemorativas) e, principalmente, durante a entrada e saída das crianças. Na maioria dos casos, discutem-se temas relacionados aos cuidados das crianças. A presença das famílias nas creches é considerada importante e consta nas DCNEIs (BRASIL, 2010), motivo pelo qual existem atualmente algumas iniciativas da instituição pesquisada para tornar a

participação da família mais frequente nos momentos de inserção e rotina da creche. No entanto, verifica-se que a participação de pais e mães no planejamento pedagógico é ainda pequena, o que limita a relação à transmissão e busca por informações (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2005).

De acordo com as educadoras E6 e E2, as famílias têm uma concepção da creche como espaço substituto da função materna, ou ainda, da própria família:

E6: *Bom, a creche não deve ser vista como uma segunda mãe. Porque a mãe tem a obrigatoriedade de educar. Nós estamos aqui na creche para dar afeto, cuidar, educar, mas não dessa forma de dar educação e ensinar bons hábitos. Nós acompanhamos, nós damos sequência. E hoje, eu acho que os pais veem a creche como mãe. “Vamos deixar lá que lá vai cuidar, vai alimentar, vai dar carinho, ...” Vai dar tudo que é necessário ao filho e ao bem-estar. [...] Então, eu vejo assim, que a creche não pode ser vista como uma substituta materna.*

E2: *[...] muitos pais, não fazem aquela função, transferem para a avó, a tia ou até para a “tia” da creche para cuidar. Você entendeu? Para ele não ter que carregar isso com eles.*

E6: *[...] a creche é vista como o cuidar simplesmente, a assistência. Onde eu deixo o meu filho, com aquela profissional que eu não reconheço pelo nome e sim como “tia”, eles nos chamam de tia, que é uma cuidadora e ele não vê como uma entidade escolar. Ele não tem essa visão. Por mais que se passe, por mais que se explique. Não. Ele vai acalantar e ser cuidado. [...] Existe sim essa desvalorização do profissional e eles não veem nada de cunho pedagógico. É só diversão para as crianças, sabe? Essa é a visão que os pais nos passam.*

E2: *O que a gente ouve muito é: “Ai, ele vai para a escolinha. Então a escolinha ainda impera a “tia” e o assistencialismo também impera. A partir do momento em que há uma cobrança como a gente vê em outros países aí, onde tem que ser feito, por exemplo, você tem que ir a reunião de pais, você tem que estar lá, senão acontece uma consequência. A hora que tem essa consequência, aí os pais vão participar. Que nem, a gente pega a laço para conselho de escola... cadê esses pais, que deveriam participar? Quando a gente fala: “Olha, vai ter reunião de pais”, muitos deles falam “Mas eu não tenho como vir a noite para participar”. Então, é essa desvalorização, é esse olhar de “escolinha” e não de escola que deveria mudar.*

Para as educadoras E2, E3, E4 e E6 é negativo que as famílias considerem seu trabalho como substituto da função materna ou como se elas fossem familiares, já que esta visão desvaloriza o trabalho por elas realizado. Ao serem vistas como “tias” da creche, as famílias demonstram não compreender seu papel como

educadoras. Sentem-se, em consequência, desvalorizadas profissionalmente. Com base nos relatos acima apresentados, verifica-se que as profissionais consideram que há uma dicotomia entre o cuidado e a educação das crianças, e julgam que os pais não compreendem seu papel pedagógico, na medida em que sua compreensão do ambiente da creche ainda é de cunho assistencialista. Em contrapartida, mães e que participaram do grupo focal, não associam a creche como “substituta materna”, nem as educadoras como substitutas da mãe. As justificativas de F2 e F5 apresentam-se abaixo:

F4: *Eu gostaria também de falar da cena 4 – “A creche como substituta materna”: Eu gostei muito dessa frase, porque eu acho que a creche realmente substitui o nosso papel e para nós termos uma relação de sucesso, nós precisamos ter parcerias de ambas as partes, tanto das educadoras quanto dos pais.*

F2: *Eu quero fazer um contra na fala da F4, eu não vejo a creche como uma substituta materna, eu acho que essa frase não soou bem para mim. Eu não compreendi assim. Por que eu não vejo ela como uma substituta materna? Eu como mãe tenho as minhas funções e obrigações, enfim... Eu tenho meu jeito de educar em casa, no meu espaço e quando eu entrego a minha filha na escola, eu sei que ela vai ser bem cuidada, mas não da maneira como eu (mãe) cuido. Eu acredito que aqui na creche ela vai ter o espaço para desenvolver outras habilidades, para criar situações de segurança, de desenvolvimento, situações críticas. Então assim, pegando a fala da F5, a gente acaba mesmo ficando preocupada e a gente esquece desse outro lado: que a gente precisa confiar nelas como educadoras e não entregar esperando o cuidado como a mãe. Não é mãe, não é tia, ela é uma educadora existem outros pontos que a gente precisa pontuar sim, mas eu não vejo a creche como uma substituta materna, eu vejo ela como uma extensão de aprendizagem na minha filha, um complemento.*

F1: *Eu acho que as duas últimas opiniões se complementam. Porque realmente você quer que seja um complemento materno, mas assim como uma segurança para a criança. E realmente cada um tem sua função, a família tem o papel dela e a escola tem seu papel.*

F5: *[...] Então assim, a creche não é uma substituta da mãe, ela é um lugar que você deixa a criança porque realmente você não tem como estar o tempo todo com ela, porque a minha vontade era estar vinte e quatro horas com meu filho. Mas eu trabalho e preciso da creche, é uma necessidade. Então, às vezes, a gente deixa aqui achando que as professoras vão agir como mãe, como nós somos. No sentido de carinho, de cuidar, de acolher.*

Apesar de associar de maneira positiva a frase “A creche como substituta materna”, F4 se contradiz ao salientar que a parceria entre educadores(as) e famílias é muito importante. Para F5 a associação da educadora à mãe refere-se a ações consideradas maternas, que pais e mães estimam ocorrerem na relação educadores(as)-crianças (carinho, cuidado e acolhimento). Interessante comentar as afirmações de F1 e F2, que visualizam os papéis dos(as) educadores(as) como “um complemento”, ou seja, elas acreditam que apesar de exercerem funções distintas, família e creche se complementam no cuidado e na educação de meninos e meninas, o que é consonante com as DCNEI (BRASIL, 2010).

Atualmente, a creche cumpre uma função educativa, que integra, mas não substitui a família. Assim, o papel de educadores(as) e de familiares considera-se complementar. As percepções da creche como substituta materna ou da família, ou ainda, dos(as) educadores(as) como segundas mães precisa ser revisto. Não há como desconsiderar as figuras parentais do processo educativo e do espaço coletivo da creche na contemporaneidade, visto que o cuidado e a educação das crianças são tarefas de ambas as instituições (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2005).

O papel do(a) educador(a) não se restringe somente ao cuidado ou à transmissão do saber. As famílias consideram que o(a) profissional da creche tem um papel importante na formação da criança, o que evidenciam ao destacar a sua formação profissional. Apesar da percepção das educadoras referente à desvalorização de seu trabalho por parte da família, pais e mães expressaram que consideram os(as) profissionais de educação da creche como indivíduos capacitados profissionalmente para compartilhar o cuidado e a educação de seus filhos(as).

As famílias participantes do grupo focal salientaram as mudanças estruturais da creche ao reconhecer que ela não apresenta mais uma dimensão custodialista e assistencial, mas que se trata de uma instituição que oferece serviços educacionais direcionados à primeira infância. Nesta linha, Emiliani e Molinari (1998) apontam que a creche e os(as) educadores(as) que a compõem na contemporaneidade não devem ser tidos como “substitutos” das famílias, mas sim como profissionais com funções complementares em relação à função dos próprios pais e mães na vida de seus(suas) filhos(as), ou seja, profissionais que compartilham o cuidar e educar de meninos e meninas (MARANHÃO; SARTI, 2007).

Outro aspecto importante das falas das educadoras refere-se à mãe e/ou ao pai delegarem suas responsabilidades para a creche ou ainda para outros membros da família. Entretanto, as mães afirmam que compartilham com a creche o cuidar e educar de seus filhos(as), sem excluir suas responsabilidades. Verificam-se, então, divergências nas opiniões expostas pelas duas instituições. Sobre este tema, o estudo realizado por Geis (1994 *apud* BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2005) demonstra, com base em trabalhos anteriores que, desde a década de 1990, é possível afirmar que a maioria de pais e mães, mesmo de camadas populares, preocupa-se pela educação de seus(suas) filhos(as).

Um tema de estima evidenciado durante a realização do grupo focal foi o direito à creche. Apesar do desconhecimento de algumas famílias (F4, F5 e F6), F1 e F2 reconheceram a creche como direito da criança, independente de sua classe social, econômica e da estruturação de suas famílias, o que demonstra, mais uma vez, importantes transformações de sua visão sobre o papel da creche na atualidade. A instituição não é mais vista de forma assistencialista ou como apoio de pais e mães trabalhadores(as), mas como espaço onde se efetiva o direito à socialização e à educação de meninos e meninas.

F6: *As prioridades na creche deveriam ser mais abertas. As crianças deveriam ter mais oportunidades. Pois nós como adultos procuramos emprego hoje em dia e as crianças precisam da educação. Para que lá na frente não passem tanta dificuldade para achar um emprego. Acho que a matrícula devia ser mais aberta, deviam ter mais vagas, deviam ter mais salas, e assim as crianças poderiam se integrar mais a escola. Hoje ainda tem muita criança fora da escola.*

F2: *Eu acredito que essa imagem aí nos leva a refletir, mas ao mesmo tempo se a gente parar e der uma olhadinha e buscar informações, a creche é um direito da criança. A creche é direito! Então dentro da lei, eu sei que a criança tem direito de 0 a 3 anos. É lei, é obrigado! Ela (criança) tem o direito. Então esses requisitos aí: se é filho de mãe solteira, separada, se mora aqui... eu acho que isso não existe, não é prioridade. É apenas para refletirmos mesmo... A criança tem o direito, existem alguns obstáculos que infelizmente a Prefeitura ainda não consegue atender o número de vagas de acordo com a quantidade de criança que o nosso bairro tem. Mas é direito sim. A criança tem direito.*

F5: *E isso vai muito da consciência dos pais, porque muitos nem tem a necessidade de deixar a criança na creche. A mãe só traz porque quer um período livre.*

F2: *Então, mas não é questão de ter consciência. A criança tem direito. Ela tem o direito de estar aqui. Não é obrigado o ensino de zero a três anos, mais a criança tem direito de frequentar a creche. [...] É direito, se você trabalha ou não, é um direito que a criança tem, não é? Aí a gente acaba falando: “Poxa, eu deveria pensar naquela mãe que trabalha ou não, mas...”, infelizmente a gente tem esse direito e eles (prefeitura) não conseguem atender.*

F5: *Eu quis dizer que a mãe que não trabalha, não teria que exigir um período integral, para ela não fazer nada. Porque existem mães que trabalham e precisam do horário Integral.*

F4: *Aquela frase ali: “Não, por desgrça...”. É a fala de uma mãe que não está feliz.*

F2: *Ela não está infeliz. É uma resposta que a mãe está dando ao secretário da escola depois de tantas perguntas. “Eu preciso de tudo isso para conseguir uma vaga? Que desgrça!”.*

F2: *[...] mas no caso da creche, não. A criança tem direito. Se você tem cinco filhos, não importa se cada um é de um pai, não é problema de quem irá fazer a inscrição. A criança tem direito do seu meio período, seja lá de dez mães, de dez pais, de um currículo ou não, todos têm o direito.*

F1: *Eu vejo por outra visão, eu tinha muito preconceito com creche pública. Quando minha filha era pequenininha colocamos na particular e uma vizinha nos falava: “Vai naquela creche ali, lá é muito boa!”. E quando eu morava com a minha mãe, eu até brinco porque eu falava que a creche de lá parecia cenas do “The Walking Dead”. Eu ficava desesperado, não ia colocar minha filha ali. E quando eu cheguei aqui, eu vi que realmente era melhor a estrutura e o atendimento do que a escola que eu pagava. E olha, eu pagava uma fortuna. E o direito que eu tenho, é que exigir, de você acompanhar e de você estar perto. São dois direitos, na verdade direitos e deveres. As pessoas pensam que só porque a creche é gratuita, elas têm que aceitar o que vier. Qualquer coisa tá bom...*

F2: *Não é mais um espaço assistencialista, é um espaço de educação. Não é como antigamente que a criança ficava lá [...] Se é direito da criança ter acesso à creche, então é direito dos pais ter o compromisso com a escola. Isso é o que eu vejo.*

É importante ressaltar que F5 apresenta uma concepção de creche associada à necessidade das mães, enquanto F1 compreende a creche como um direito da criança, apesar de relatar que desconfiava da qualidade do trabalho realizado na Creche Herbert de Souza, por tratar-se de uma instituição municipal e gratuita. Importante destacar que o acesso à creche e à educação são direitos das crianças, de modo que tais concepções sobre a instituição precisam ser revistas. Apesar das

famílias observarem mudanças na definição da creche, ainda estabelecem uma relação de suas funções com uma concepção assistencialista. A instituição não é mais um espaço destinado às famílias, maiormente pobres, com uma proposta de suprir as necessidades básicas de crianças afastadas de pais e mães trabalhadores(as). A creche na contemporaneidade é uma instituição de direito da criança, especializada no cuidado e na educação de crianças pequenas, ou seja, tem uma função socializadora, educacional e pedagógica (SARTI; MARANHÃO, 2007; SILVA, 2007).

Durante a realização dos grupos focais os(as) participantes tiveram momentos de intenso diálogo ao discutir temas como o direito das crianças pequenas à creche. Nestas oportunidades puderam expor suas opiniões, compartilhar seus saberes e não saberes, reconhecendo as histórias e valores de cada um(a), respeitando o próximo e contribuindo com a formação uns dos outros. Isso demonstra a potência do grupo, da discussão em grupo, pois como defende Freire (2011, p.116), estamos em constante aprendizado e o conhecimento não pode ser adquirido de um sujeito para ou sobre o outro, mas “[...] de A com B, mediatizados pelo mundo”, no contexto social e histórico onde estão inseridos.

Com relação ao direito das crianças à creche, as educadoras, em geral, reconheceram a instituição como espaço educativo e de direito das crianças. No entanto, questionaram o ingresso excessivo de crianças a partir de liminares ou TACs (Termo de Ajustamento de Conduta). Estes termos de decisão judicial obrigam à frequência imediata das crianças na creche, o que termina por sobrecarregar a sua capacidade de atendimento (citada por E1 nos relatos abaixo) e, conseqüentemente, impactam na qualidade do trabalho realizado. Ao culpabilizar as famílias que buscam efetivar o direito de seus(suas) filhos(as) por estes meios, os(as) educadores(as), podem, em algumas situações, assumir uma postura acometida. Esta situação tem conseqüências negativas para o estabelecimento de um bom vínculo entre família e educadores(as). Ainda, as educadoras indicaram que muitas famílias que pertencem ao espaço escolar da creche, apresentam carências financeiras, baixa escolaridade e/ou pouco acesso à informação.

E1: Então, aqui nesta cena (Figura 4 – “Primeiro dia na escola: o encontro”), é assim: um número de crianças muito grande. [...] Então assim, essa superlotação que a gente vê, e a gente ter de olhar as crianças, ter que dar conta de uma série de coisas...

E6: [...] os pais não devem ver a creche dessa forma, como um cabideiro em uma linguagem mais popular, como um depósito. Porém, eles entram com liminar, obrigando a darmos vaga para os filhos, mesmo que aquela sala, aquela creche, já esteja superlotada. E eles não querem saber! Eles querem aquela de qualquer maneira. Porque lhes agrada, porque a distância, enfim, então, eles não devem ver assim! Mas eles automaticamente nos impõem que transformemos a creche em algo assim. O número de crianças é elevado, em função da maioria de liminares.

E1: Mas o pai, ele vai buscar uma creche. Ele não tem noção, não sabe quantas crianças têm na sala, quantas pessoas têm para cuidar daquelas crianças, quantas salas têm. Ele não tem. Ele vem buscar uma creche para o seu filho, e ele talvez não tenha nem noção de quantas crianças podem ficar dentro de uma sala. Ele não tem essa informação! Talvez os pais não vejam dessa forma, por causa disso. Mas com certeza, a partir do momento que ele perceber, para olhar, eles falam sim: “Nossa, tem tudo isso?”. Por quê? Muitos já foram em escolas particulares e chegaram lá e tinha, dez, treze, quinze crianças, no máximo, dentro de uma sala. E quando chega em uma creche pública, se depara com vinte e cinco crianças e assustam.

E2: Eu acho que tem dois lados aí: tem o pai que é mais consciente, ele fala: “Nossa, tudo isso? Será que meu filho vai ficar bem aqui?” e ele sai preocupado. No segundo caso, tem aquele pai que não está nem aí: “Ai, tudo isso? Mas está bom... é mais um!” você entendeu? Então, a gente tem os dois lados: tem aquele que é muito preocupado e tem aquele que não se importa.

E1: Tem pai que não tem opção, porque em casa a situação é pior do que na creche. Às vezes a gente fala de metro: “Ah, são tantos metros cúbicos por criança...”, às vezes em casa é um cômodo para 5 crianças. É um adulto, de 70 anos, cuidando de 5 crianças. Essa é a realidade!

O tema mais debatido durante a realização dos dois grupos focais, que sem dúvida auxiliam na concepção atual dos atores da relação, diz respeito à insegurança e a falta de confiança, principalmente dos pais e mães. As educadoras afirmam que a insegurança que muitos(as) apresentam pode impactar no desenvolvimento e acolhimento da criança, principalmente quando em período de inserção.

E2: Início de ano é muito difícil, porque não existe aquele laço afetivo ainda da criança com o educador. Então assim, tanto a insegurança da mãe que passa em “eu volto logo”, mas ela (mãe) fica naquela: “será que eu deixo realmente?”, isso ela passa para a criança.

E4: *Elas (mães) chegam inseguras. Você percebe que elas querem deixar as crianças, porque elas precisam, elas têm a necessidade, mas elas criam uma cultura de que a criança não sente isso, elas (famílias) não querem tirar o filho da mãe. Eu acho que elas precisam ir criando segurança. [...] Pra elas confiar é difícil, mas ela vai acabar confiando em deixar a criança, sabendo que a gente vai cuidar bem da criança. E a criança acaba se adaptando, se acostumando com a gente também.*

E2: *Olha, assim, quando você tem um caso, vamos supor, um caso que ocorreu em sala com uma amiga. Há dois anos ele está na escola, há dois anos ele chora e a mãe frequenta a sala. A mãe não consegue desvincular da criança, então ela passa essa insegurança.*

E3: *Por isso que a mãe tem que preparar a criança, principalmente estas crianças que já entendem, que já possuem um certo entendimento. Principalmente ter os pais na sala no período de inserção, mas seria legal que estes pais participassem, porque a maioria chega dentro da sala, fica com o seu filho no colo e não deixa que a criança participe. Demonstrem mais insegurança para a criança, já que ficam com a criança no colo, ao invés de colocar a criança lá no meio, fazer com que a criança participe, nem que seja para incentivar dizendo “olha, você vai ficar aqui, mas eu estou aqui no cantinho te vendo” ou ajudando, a acalmar as crianças que os pais não puderam ficar, acalentando esta outra criança, mesmo que não seja o filho dela.*

E6: *Eu vou adicionar uma situação que até hoje ocorre: Temos um caso de uma criança que falta muito e quando ela vem à creche, costuma chorar e sua irmã permanece no local e atrapalha o desenvolvimento e a interação dessa criança, por conta da insegurança da mãe. A mãe teve esta filha depois de um longo período, quando a outra filha já era adolescente. Então ela (mãe) tem aquele receio, aquele medo que ocorra algo com a criança e ela determina que a irmã mais velha fique aqui vigiando. E não há mais o que fazer. A criança já está aqui desde o início do ano. Então, eu acho que é uma atitude de muita insegurança, mas também uma imaturidade da mãe, porque se ela precisa, uma hora ela vai ter que desvincular isso. Então quando você observa o desenvolvimento, a interação de outras crianças e aquela permanece no colo, próxima à irmã, sempre apegada. Isto não está correto. Prejudica a criança.*

E1: *Eu imagino que a mesma dificuldade que eu tenho para lidar com aquela criança é a mesma dificuldade dos pais em entregarem seu bem maior para alguém que eles não confiam.*

E4: *E é como E3 falou, essa questão do acolhimento da família. O sofrimento da mãe, no nosso caso, ela se sente insegura da criança sofrer maus tratos, e aí ela acaba passando isso para a criança. Se a mãe está insegura e sentindo muito medo, acaba sem querer, que ela passa isso para a criança.*

Para todas as educadoras, as inseguranças de pais e mães durante o período de acolhimento são transmitidas às crianças e isto dificulta sua “adaptação”. De acordo com E1 e E4, quando se estabelece um vínculo de confiança com pais e mães, a inserção ocorre de forma mais fluida. Portanto, a dimensão da confiança é um elemento imprescindível para estabelecer uma relação entre educadores(as)-criança-família. Como explica Silva (2014), quando se inicia o processo de inserção da criança no ambiente da creche, é necessário levar em consideração que se trata de um período de acolhimento, separação e transição tanto para as crianças como para suas famílias. É neste momento que pais e mães constataam com quem de fato compartilharão o cuidado e a educação de seus filhos e filhas. É o início do processo pelo qual se formam os vínculos de confiança dessa tríade.

Podemos constatar, com base nos depoimentos acima apresentados, que as educadoras compreendem as dificuldades de pais e mães para compartilhar o cuidado e a educação de seus(suas) filhos(as), principalmente nos momentos de inserção, devido à falta de confiança nos(as) profissionais e no ambiente da creche. As mesmas profissionais julgam que a insegurança de pais e mães pode atrapalhar. Bhering e Sarkis (2007) enfatizam que famílias e educadores(as) precisam lidar com suas emoções para propiciar o diálogo e estabelecer a confiança, para que ambos possam exercer seus papéis com maior autonomia.

O diálogo é possível quando se acredita no(a) outro(a), o que implica um ato de amorosidade e humildade. Segundo Freire (2011, p.81):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé, nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pelo no outro é consequência óbvia. [...] Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura nele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

A visão das educadoras em relação à insegurança das famílias é confirmada por pais e mães, conforme se observou no grupo focal:

F1: *Na verdade, é a impressão da criança (Figura 1 – “Separação”) no momento que você a deixa na creche. A mãe está indo para o trabalho, mas ela (criança) já tem a imaginação que a mãe não vai voltar. Por isso até que cria aquela resistência em ficar na escola, porque ela tem essa imagem de que a mãe está indo para não mais voltar.*

F2: *No primeiro momento, principalmente no início do ano letivo, eu acho que os pais se sentem inseguros em questão de: será que meu filho parou de chorar? Será que não está vomitando de tanto chorar? Será que*

realmente já esqueceu da mamãe? Eu acho que a insegurança e aquela vontade de ter uma ligação, alguma coisa que diga: “Olha, o seu filho está bem”. Na verdade, a criança acaba até se adaptando mais rápido do que a mãe. E acho que nesse momento, é ela (a mãe) quem sofre mais. Eu digo como mãe, acho que eu sofri mais do que as minhas filhas.

F3: *Analisando a figura (Figura 1 – “Separação”), a gente percebe que a criança não consegue nem enxergar ao redor dela. A insegurança, ela parte muito mais dos pais, porque os meus (filhos) eu não tive problema de deixar na escola e chorar. Porque a gente sempre falou isso antes, a gente preparou eles dizendo: “olha, você vai ter que ir para a escola...”. Então, eu nunca tive essa gritante preocupação. A minha preocupação não era com os meus pequenos. A minha preocupação era com o educador, porque era uma pessoa que eu não conhecia, uma pessoa que eu não sabia como era e para a gente, que não participa da atribuição, não sabe quem é o professor, não tem esse conhecimento... e isso é preocupante! Porque uma coisa é o professor na nossa frente, as vezes você entra, você chega com a criança na sala e você não sente aquele acolhimento do professor. É tudo muito seco, tanto para o professor quanto para a gente. Então, isso para mim é difícil! Eu tento passar para eles que está tudo certo, está tudo tranquilo: “Que vai dar certo...”, mas a minha insegurança é em relação a ela (educadora), porque eu não a conheço.*

F5: *O que a F4 falou eu me identifico muito, só que eu venho de uma outra realidade. O meu filho veio de uma escola particular. Então ele estudava numa escola particular, que eram cinco crianças só. Então assim, era tudo voltado a ele. Tudo que ele fazia eu tinha respaldo, tudo! Se ele comia, se ele não comia, se ele dormia ou não dormia, se ele fez xixi ou se ele não fazia... era tudo, tudo, o que ele fazia no dia dele, eu sabia. E elas (educadoras) sempre foram muito carinhosas, elas colocavam vídeos e a gente via que realmente era, que estava ali. Quando eu vim para a creche, eu me deparei com vinte e cinco alunos de manhã e vinte e cinco à tarde, são cinquenta crianças. E aí? Será que meu filho vai ser cuidado com tanta criança assim? Foi aquele choque, porque eu não queria, e não queria. Eu e o pai dele não tínhamos o que fazer. O pai dele desempregado e eu também, não tinha o que fazer, tínhamos que deixar! Então fomos orar e pedir a Deus que desse tudo certo! [...] Com a adaptação dele, eu não tive problema. Nenhum! Porque ele é muito adaptável. Ele já vinha de um processo de ficar com um aqui, um ali, deixar aqui ou ali. Então, ele acabou se acostumando. Só que o problema não era ele, era eu. Porque eu saía daqui chorando. Além de deixa-lo, eu perdi uma filha e agora eu só tenho ele. Então, às vezes eu até me cobro um pouco e falo para as educadoras: “Me desculpa”, falo até para a diretora “desculpa”, porque às vezes eu sou muito chata, mas é por causa do excesso de proteção. [...] eu agradeço muito a Deus, porque eu sei que meu filho é cuidado. Então, eu deixo ele aqui de manhã, com o coração apertado, só que agora com mais tranquilidade do que no começo. No começo era muito mais, agora eu deixo mais tranquila. E eu sei que ele está chorando, mas daqui cinco minutos, acabou o choro. Eu posso trabalhar tranquila e posso voltar para vir buscar ele*

tranquilamente. Graças a Deus agora ele fala que ele quer vir para a escola. No final de semana, ele até pede para vir para escola.

F6: No meu caso, o meu filho é muito apegado a mim, como mãe, protetora...como tudo, né? Ele tem eu como o alicerce dele. [...] Mas quando o meu filho chegou, ele chegou chorando. Eu deixava ele chorar. E meu desespero de deixar ele aqui e ir embora? Ia chorando! Porque ele chorava, e eu chorava mais.

F5: (Figura 6 – “Os perigos de um turno integral pleno na creche”). Aqui é uma cena que a gente vê várias coisas que é perigoso para as crianças. A criança subindo em uma plataforma, que pode cair e tem a ordem dos lugares. E aparentemente você vê as crianças, mas não tem educadores ao redor delas. Elas estão aqui soltas, brincando. Então, acho que é uma forma que você vê, né? Você não vê educadores perto, você só está vendo um monte de criança brincando e aí tem os perigos dos lugares que não pode.

Pesquisadora: E o que isso causa em você enquanto mãe?

F5: Medo. Esta cena causa medo.

Pesquisadora: E esse medo, você sente enquanto seu filho está aqui na creche?

F5: Sim.

Pesquisadora: E por que você tem esse medo?

F5: Porque, é como eu falei, eu não estou aqui. Os meus olhos não estão nele. Então a minha insegurança é essa.

Pesquisadora: E isso causa uma certa insegurança?

F5: Sim. Porque acaba que você pensa assim: “Será que estão olhando mesmo? Será que tem esse olhar? Será que tem esse cuidado mesmo?”. Hoje graças a Deus, não tenho mais, mas no começo eu tive muita insegurança.

F4: Vendo esta imagem, também me reflete o medo.

F1: Na verdade esta cena me lembra muito o parquinho, eu me lembro que a primeira vez que eu cheguei aqui na creche, até falando da integração, eu me lembro que eu observei cada local e nessa observação o que me preocupou foi o parquinho. O parquinho tem aquele muro no fundo que tem uma grade que está virada para a rua. Por vários dias, eu saía do trabalho, eu parava o carro lá e ficava vigiando para ver se tinha alguma professora perto da grade, se tinha alguém na rua olhando lá para dentro. Eu fui visitar esta semana uma escola para minha filha estudar no ano que vem e eu vi que o parquinho é bem na rua. Eu perdi até o ar na hora que estacionei o carro em frente ao parquinho e pensei: “Nossa, mas tem que ser aqui o parquinho? Precisa ser tão aberto assim?”... E por

mais que a gente confie, não adianta... A gente fica com aquela sensação de que vai acontecer alguma coisa, que alguém vai vir e dar um doce envenenado no portão... A gente assiste televisão, e não adianta... Eu sou meio neurótico com essas coisas.

F1: [...] *Como na adaptação: quando a criança chora, às vezes não é nem insegurança, é que você não quer que ela (criança) sofra. Muita das vezes eu estava confiando, eu sabia que ela já estava bem, mas você vai pensando: “Poxa, imagina o que ela está sentindo agora? O que ela deve estar pensando agora?”*

F4: *É muito sério! Você deixa seu filho, gente! Não é? É muito forte para o coração. É o seu coração que está deixando, gente. A coisa mais preciosa que você tem.*

Por meio da análise dos grupos focais, pode-se constatar que esse primeiro momento é delicado para as famílias. Quando observamos as falas de F1, F2, F4 e F5, percebemos que pais e mães vivenciaram o período de inserção de seus(suas) filhos(as) de maneiras distintas. Para Maranhão e Sarti (2008), tal período se configura como uma mistura de sentimentos e inseguranças para as famílias. Pais e mães relataram inseguranças em relação aos(às) educadoras que não conheciam, e ao bem estar e cuidado das crianças durante sua ausência. Todos(as) avaliaram esse período como um momento difícil para a família, e conforme relato de F2, a inserção pode ser um processo mais difícil para pais e mães do que para as próprias crianças. Passado o período de inserção, inicia-se a etapa em que se estabelecem os vínculos de confiança entre creche e família. Segundo a participante F5, “eu sei que meu filho é cuidado. Então, eu deixo ele aqui de manhã, com o coração apertado, só que agora com mais tranquilidade do que no começo. No começo era muito mais, agora eu deixo mais tranquila”.

Em relação aos curtos momentos de participação propiciados às famílias na instituição, pode-se pontuar que, como indica Bonomi (1998) para as creches italianas, as educadoras participantes desta pesquisa gostariam de mostrar a pais e mães o trabalho que desenvolvem com as crianças, a fim de que as famílias se impressionem e as reconheçam como profissionais. Ao serem escassas as oportunidades na creche que propiciam o estreitamento dos vínculos de parceria entre educadores(as) e famílias, esta possibilidade se restringe aos momentos de troca entre as instituições. As experiências, capacidades e potencialidades de pais e mães nem sempre são valorizadas, mas existe nas famílias o desejo de participar de forma mais efetiva da proposta de trabalho pedagógica desenvolvida pela creche, o

que acaba por criar um modelo de relação capaz de frustrar ambas instituições, onde os pais são vistos como desmotivadores e evasivos (BHERING; DE NEZ, 2002).

A insegurança de pais e mães se expressa em uma busca contínua das famílias por informações sobre o bem-estar e o desenvolvimento de seus filhos e filhas. Como não há um ambiente propício ao diálogo e à troca de informações, as crianças acabam sendo as maiores fontes de conhecimento dos acontecimentos tanto do ambiente escolar para as famílias, como dos(as) educadores(as) para o ambiente familiar. O resultado é uma relação superficial entre educadores(as) e famílias que, junto a outros fatores culturais e emocionais que afetam as duas instituições, pode criar uma barreira significativa em seu relacionamento (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2005; BONOMI, 1998).

5.2 Fatores responsáveis pelo distanciamento na relação creche-família

Segundo Bonomi (1998, p. 161), “[...] compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa”. O autor releva, com base na experiência acumulada nas creches, que “[...] esse é um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da vida da creche.” (BONOMI, 1998, p. 161). São diversas as situações de conflitos enfrentadas por pais, mães e educadores(as) no cotidiano dessa instituição, sendo o momento da inserção das crianças um dos mais delicados, motivo pelo qual requer de maior reflexão sobre a importância do envolvimento da família nesse processo. A presença da figura familiar é essencial porque:

A mãe, então – ou a figura familiar -, é a ‘base segura’ da qual a criança pode partir para as suas ‘incursões’ no ambiente externo, a condição de segurança emocional pela vontade de conhecer e, portanto, chegar a aceitar e a consolidar novas relações. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 176).

Para acolher a criança de forma efetiva é preciso compreender as emoções, os conflitos e as complexas dinâmicas que se estabelecem na relação entre educadores(as) e famílias. A importância da relação entre a creche e as famílias e a necessidade de estabelecer uma parceria entre estas duas instituições, tem sido abordada em diversos documentos oficiais, como os Indicadores de Qualidade da educação Infantil, que tratam desta dimensão como “Cooperação e troca com as

famílias e participação na rede de proteção social”. O documento destaca o papel fundamental das famílias no desenvolvimento das crianças e afirma a importância de sua participação no processo educativo. De acordo com os Indicadores, uma educação de qualidade para a primeira infância requer da presença da família, que desta forma contribui para tornar o ambiente mais acolhedor, o que garante o bem-estar e desenvolvimento de meninos e meninas (BRASIL, 2009). Também as DCNEIs (BRASIL, 2010) destacam a necessidade dessa parceria e estimam a importância de respeitar e valorizar a diversidade das organizações familiares, bem como a presença de pais e mães durante o período de acolhimento e estabelece a relação entre educadores(as) e famílias como fundamental para a participação destas na gestão social da instituição escolar.

Através da análise das falas das educadoras e famílias que compuseram os grupos focais, foi possível identificar fatores que contribuem para o distanciamento destes dois atores. Um tema discutido com frequência durante a realização da pesquisa foi a insegurança de pais e mães em relação à creche, um dos fatores que mais geram situações de distanciamento entre os atores.

Ao analisar falas de educadoras, Bonomi (1998, p.164) destacou que “a forma mais espontânea e imediata” que as educadoras têm para referir-se aos familiares é de recriminação. Elas se “queixam” de comportamentos e atitudes de pais e mães, que consideram inadequados para as crianças e “desrespeitosas” para elas mesmas. Durante a realização do grupo focal foi possível observar nas falas das educadoras este mesmo sentimento em diversos conflitos pontuados. Um dos temas mais discutidos pelas educadoras é a presença de pais e mães em sala, inclusive durante o período de inserção das crianças na creche, como se verifica nos depoimentos abaixo.

E2: [...] se você conversa com a mãe e diz: “olha, pode ir... qualquer coisa a gente liga para você vir buscar”, eu acho que você transmite um pouco mais de segurança para essa mãe. Ou diz: “você fica com o seu filho até ele se acalmar”, é uma segurança tanto para a criança como para a mãe, só que assim: Até que ponto a gente pode ceder isso todo dia? É o que precisamos avaliar, se vai ser benéfico ou não para a criança. Mas a gente tem que passar realmente segurança para essa criança.

E4: Eu acho que elas (mães) precisam ir criando segurança. Quanto ao fato das mães estarem presentes na sala, eu não vejo problema, porque assim a mãe vê no dia a dia, na nossa rotina, como a gente trabalha. E nesse sentido, vendo a nossa postura ela vai acabar confiando e tendo

segurança. Pra elas confiar é difícil, mas ela vai acabar confiando em deixar a criança, sabendo que a gente vai cuidar bem da criança. E a criança acaba se adaptando, se acostumando com a gente também.

E6: *Eu penso assim. Especificamente na inserção, porque a minha fala anterior foi no geral quanto ao período inicial. Claro, deve haver uma adaptação. Lógico! A presença dos pais é importante? É. Porém, veja bem, existem faixas etárias. Eu penso que uma criança que já frequenta a creche há três anos, não é necessário a presença da mãe todos os dias aqui durante uma semana. Ela conhece as educadoras antes e é muito importante que ela tenha conhecimento, que ela já as viu por aqui. Se são novas, na reunião ela questiona... Ela até pode ficar um pouquinho, mas nós não temos nada a esconder! Eu vejo assim. Porém uma presença ou duas, porque não são de todos os pais. Mesmo porque se eles estivessem aqui, eles não têm outros compromissos, né? Então eu penso que acaba atrapalhando a nossa rotina. Eu não vejo assim como algo legal o pai e a mãe aqui, eu acho que atrapalha. Por quê? Nós temos regras, nós temos combinados e eles não entendem. Porque ainda não falamos a mesma língua. Então a criança está ali brincando, um se indispõe com o outro, mais por uma disputa de brinquedos e a gente vai interferir. A mãe, já nos vê com os olhos assim: “Ó! A má, a perversa, vai fazer isso com o meu filho!”. Eu não gosto da presença de pais na sala. Nunca gostei! Agora, nunca fiquei um tempo suficiente no berçário para saber como é que é. O desapego, ele é difícil, é claro, é uma ruptura... A criança não fica mais o tempo todo com a mãe. Agora, uma criança que já frequenta a creche, não é necessário a presença do pai e da mãe o tempo todo não. Esse é o meu ponto de vista!*

E1: *Eu estou falando de mim. Às vezes a gente não consegue acalmar a criança naquele momento e lógico, os pais têm uma visão da gente que não é uma visão que a gente gostaria que eles tivessem.*

E3: *[...] no momento que você está recebendo ou você recebe a criança, acalenta a criança, ou você escuta os pais, o que eles têm para te contar da criança, o que ela precisa... Ai você não sabe se você recebe a criança, escuta o que o pai tem para lhe falar sobre a criança na porta, ainda tem um monte de criança dentro da sala e você não sabe se dá atenção para os outros, para aquele, para os pais na porta... fica até uma má impressão do professor, mas não é que você não quer dar atenção para o pai, mas é que o contexto, a rotina não nos permite.*

E6: *Então, aí já encontramos alguns obstáculos. Porque, se eles nos veem como mãe, então nós vamos educar, vamos impor limites. E aí, a gente já enfrenta alguns problemas de reação dos pais. [...] Nós não temos liberdade para agir, porque ao conversarmos com os pais, a gente encontra barreiras às reclamações.*

E4: *Eu acho que deveria ter um tempo, de três dias no máximo. Acho que nesse tempo dá para os pais entenderem como é o processo e para as crianças também acho que nesse tempo já está adaptada a gente, a sala*

e tudo. É como ela falou, não é necessário os pais ficarem um mês na sala né? Eu pelo menos, não vejo sentido.

E2: Muitas vezes ela estando dentro da sala, a gente está em uma dinâmica de atividades, temos uma rotina a ser seguida. A gente começa essa rotina, a mãe interfere diretamente nela. Então, realmente atrapalha. Quando a mãe às vezes fica dentro da sala, não é por mal que a gente fala assim pra ela: “Você não vai ficar o tempo todo com o seu filho, você vai dar uma segurança com ele de estar aqui, mas não é para ficar com ele no colo. Ele vai ter que interagir com as outras crianças. Ele vai sentar na roda de conversa, ele vai cantar junto, vai ao parque... ele vai fazer parte da rotina da escola”. E muitas vezes a mãe entende o que? “Eu estou dentro da sala de aula, mas eu tenho que ficar com o meu filho no colo, porque eu estou protegendo-o do que está acontecendo ao redor”. Então, esta proteção que a gente fala é o que acaba prejudicando a rotina normal do nosso desenvolvimento de trabalho e da segurança da criança em participar das outras coisas. Pois ele só vai querer ficar junto da mãe. Então, nesse período de adaptação e inserção, o que a gente deveria seguir: “um dia você fica três horas, no outro dia você já diminui e fica duas, no outro dia uma... até que ele vá se acostumando com a rotina escolar”. Vai chegar uma hora que a mãe vai chegar na porta e vai falar: “olha, eu vou e volto logo...” e o filho irá falar: “tchau mãe, vai com Deus”. É assim que eu acredito que deveria ser.

E3: Tem crianças que é muito tranquilo (adaptação). Principalmente crianças que está começando na creche, que é o primeiro contato dela com a vivência escolar, a criança com certeza vai se adaptar. Tem crianças que sofrem um pouquinho, mas é aquele período de uma ou duas semanas, mas depois ele vai entrando na rotina. É mais fácil para a criança se adaptar quando os pais não ficam inserido dentro da sala, do que para aquela criança que o pai ficou inserido diretamente todos os dias lá dentro. É muito mais fácil para aquela criança que o pai não está, que diz “tchau, se cuida que daqui a pouco eu volto”, ele chora uma hora e pouquinho, a gente acalenta, a gente cuida, a gente insere a criança na rotina. É melhor do que quando o pai fica com ela no colo e não a deixa participar dos momentos de rotina da sala de aula. Quer dizer, ele (pai) acaba transmitindo a própria insegurança, porque ele está aqui, segurando o filho o tempo inteiro e não deixa a criança participar.

E5: No meu ponto de vista, eu acredito que acalma. Ela (criança) para de chorar quando uma pessoa fica com ela. A mãe, a irmã, a tia ... e quanto a isso, eu não vejo problema. Pois as pessoas acalmam ela e depois que acalmam, elas vão embora e a criança fica bem. Até porque, é um direito, está nos critérios da educação infantil, está nas novas leis que a criança tem direito de ficar com os seus pais independente do horário aqui dentro da creche. Então é meio difícil você dizer: “Vá embora”, mas e a lei? Porque a criança tem direito. E se não está me atrapalhando, está acalmando a criança, eu não vejo problema.

E3: Eu acho que dependendo da turma, causa uma certa agitação no grupo. Dependendo do pai que está lá dentro da sala. Se é um pai que

contribui, que ajuda, passa imperceptível. Mas se é um pai que está lá o tempo inteiro com o seu filho, chorando e não consegue nem acalmar a criança e nem deixar a criança participar, eu acho que acaba agitando um pouco e em determinados momentos, atrapalhando um pouco a rotina. Principalmente em momentos de uma história, em momentos que a gente precisa de uma certa concentração, para eles (crianças) poderem se acalmar. Pessoalmente, eu acho que agita um pouco o grupo, tira um pouco a rotina da estrutura.

Enquanto E2 questiona por quanto tempo pais e mães devem participar do acolhimento da criança (“Até que ponto a gente pode ceder isso todo dia?”), E6 considera que há necessidade de refletir sobre o tempo em que eles permanecem nas salas. Para esta participante, as crianças que já frequentam a creche não necessitam vivenciar o mesmo período de “adaptação” das novas. E2, E3 e E6 relatam que, em alguns momentos da rotina, a presença de pais e mães no período de inserção pode atrapalhar. Nos relatos das educadoras é possível perceber impasses, no entanto, cabe destacar que, atualmente, na educação infantil, há uma necessidade de desconstruir padrões impostos pela sociedade que homogeneizam as crianças, suas atividades e ritmos; aspectos que se detectam nos relatos das profissionais da creche. É necessário respeitar as particularidades de cada criança, compreender suas dificuldades, sejam elas em seu desenvolvimento ou ainda no período de acolhimento da creche (SILVA, 2013).

E6 destaca que não gosta da presença de pais/mães em sala e em sua fala, observa-se certa insegurança: “nós não temos nada a esconder!”. Em contrapartida, para E4 e E5, a presença de pais/mães em sala não é um problema, pois acreditam que ela acalma as crianças e possibilita que as famílias conheçam melhor o ambiente da creche. Esta proximidade favorece o estabelecimento de vínculos de confiança, importantes para a inserção, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como para a construção de uma relação de parceria entre as famílias e as(os) profissionais. E5 destaca ainda que é direito dos(as) pequenos(as) a presença de sua família no período de acolhimento.

Pode-se perceber que, para a maioria das educadoras, com exceção de E4 e E5, a presença da família é percebida como “incômoda”. Culpabilizam as famílias pelas dificuldades de inserir as crianças na rotina da creche e apontam como principal causa a insegurança de pais e mães. Por outro lado, as educadoras se mostram inseguras em relação a um possível julgamento de pais/mães sobre sua postura pessoal e profissional. Isto ocorre porque quando integrados ao ambiente da

creche, os familiares podem presenciar episódios normais do cotidiano da creche que podem influir uma imagem negativa da profissional (BONOMI, 1998; BHERING; SARKIS, 2007).

Durante a realização do grupo focal, em diversos momentos, as educadoras apontaram a transgressão de pais/mães a regras da creche, como por exemplo, não respeitar os horários de entrada e saída, não enviar os materiais solicitados, enviar mamadeiras e outros itens proibidos no regulamento, etc.

E3: [...] Às vezes eles (pais e mães) não sabem como funciona e por exemplo, quer trazer uma mamadeira com leite... a gente sabe que não pode, que aqui a gente tem um cardápio, tem uma rotina... Então assim, são os dois lados, tanto os pais têm que entender como que aqui funciona, que gente tem regras, temos uma convivência e são as normas, a gente faz essa leitura na primeira reunião, como também a gente tem que respeitar o momento da criança: a chupeta, seu paninho, se quer trazer o seu brinquedo de estimação... a gente tem que ter os dois lados principalmente.

E4: Elas não têm essa consciência. Até porque, o contexto aqui não é o mesmo contexto da casa deles, né? Então fica essa questão... Eu acho que os pais estando aqui, você põe eles mais um pouquinho no processo, mas não em tudo. Infelizmente a forma que eu educo aqui é diferente da de casa.

E2: Eu acho assim... Já parte do pressuposto de que: o pai tem um ou duas crianças em casa. Aqui, nós temos uma sala cheia. Então, cada um tem um costume, uma cultura, um jeito de ser, né? Famílias? O que são hoje? Pai, mãe e filho? Não... São famílias diversas. Então, tudo isso gera o quê? Conflitos... E esses conflitos, a gente procura sanar conversando, trazendo a família para participar da escola. E nessa rotina, muitas vezes os pais não querem mudar. Mas eles têm que entender que existe uma rotina, certo? E tem que ser seguida. Não é só o filho deles... é para gerar um bem comum para todos. E nesse ponto a gente tem que ter o bom senso de falar com o pai, com jeito, para que ele interaja, mas não atrapalhe, no sentido de querer introduzir a casa dele, as regras dele, a cultura dele, para todos que não têm a mesma cultura.

E6: Então, olha... Eles simplesmente ignoram. São poucos os que acatam (o regimento escolar).. Então, falta interesse dos pais em ler e acatar, e nos ajudar. Falta isso! E outras coisas que ocorrem... eles vem no momento do sono para retirar a criança, sem nos avisar. São coisas frequentes! O horário do recebimento: até um determinado horário para o café. Extrapola e pede para nós darmos.

E1: Os pais são bem assim... Eles leem o que interessa à eles. Quanto a creche está à disposição da criança até às dezoito horas, quando a escola está aberta a partir das sete horas, mas quando fala que a entrada

é das sete às oito horas da manhã e eles chegam às oito e trinta, se acham no direito de reclamar que estamos cobrando o horário... Então, eu vejo que é assim... eles leem e não leem, não é? Muitas coisas eles fazem vista grossa e querem fazer da maneira deles.

E6: *[...] E também é importante falar do horário. Eles ultrapassam, eles burlam os horários para retirar as crianças achando que elas estão bem aqui e a mesma coisa como se fossemos a mãe.*

As educadoras, em sua totalidade, expressam em seu discurso o desejo de uma maior participação das famílias na vida escolar das crianças, no sentido de pais e mães se tornem sujeitos solidários, aliados dos(as) profissionais da creche em suas reivindicações e projetos. No entanto, depois de analisar seus depoimentos, verificamos que elas não se sentem aliadas às famílias, mas em lados opostos, o que dificulta a tarefa de cuidar e de educar de forma compartilhada. A pesquisa de Bhering e De Nez (2002) permite traçar paralelos sobre a postura dos(as) profissionais de creche, ao afirmar:

A percepção da creche sobre sua relação com os pais é de confronto. Afirmam que muitos pais abusam da abertura propiciada pela creche, não cumprindo as regras e normas estabelecidas pela mesma, comprometendo assim, uma atuação que fomenta o envolvimento de pais, como por exemplo, os atrasos dos pais na hora de entrada e saída da criança, omissão de informações sobre as mesmas, e disputa pela sua atenção. No entanto, a creche não consegue reconhecer sua postura ofensiva aos pais, a qual causa efeitos [...] A atitude da creche de oferecimento dos serviços à criança coloca os pais numa posição de espera (inércia), impossibilitando a promoção de oportunidades e atitudes positivas dos pais para com seus filhos e a creche. A falta de confiança nos pais (no que podem dar ou poderiam dar se fossem orientados) automaticamente excluiu a possibilidade dos pais serem incluídos na vida diária da instituição. (BHERING, DE NEZ, 2002, p. 69).

Os pais e as mães que participaram do grupo focal discutiram muito sobre a falta de diálogo com os(as) profissionais da creche no que diz respeito à rotina, cuidado e educação das crianças. Estas falhas de comunicação entre famílias e educadores(as) contribuem para o distanciamento destes dois atores. Bhering e De Nez (2002, p. 69), acreditam que:

A falta de confiança mútua entre creche e família dificulta a aproximação de ambos e a criança direta e indiretamente recebe influências desta situação. [...] Os pais, devido às situações de extrema carência a que estão expostos, se sentem mais úteis e capazes dentro de suas possibilidades de ação para lidar com seus filhos quando a creche lhe dá oportunidades concretas de participação dentro daquilo que eles podem. As creches, hoje em dia, têm um papel fundamental de informação e até mesmo de instrumentalização destes pais. No entanto, a realização deste papel depende de uma série de variáveis que tendem a transformar a relação creche e família num modelo dinâmico de envolvimento.

Freire (2007) sustenta que a educação, em muitos casos, ainda se caracteriza pelo autoritarismo, onde não há espaço para o diálogo. A transformação da vida escolar requer que os(as) envolvidos(as) no processo educativo - crianças, pais(mães) e educadores(as) - dialogem entre si e transformem este tema em um assunto comum, da mesma forma como a vida política, por exemplo, é assunto de toda a sociedade. É necessário abrir a possibilidade na creche de que todos(as) aqueles que a frequentam possam dizer a “sua palavra”, uma forma de democratizar o ambiente por meio do compartilhamento de vivências e saberes. A creche precisa ser vista “[...] como um espaço de ensino-aprendizagem e será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua próxima experiência” (FREIRE, 2001, p.16). Portanto, a relação entre os(as) educadores(as) e a comunidade à qual a creche pertence é de extrema importância para a construção de uma concepção de espaço de ensino e aprendizagem, resultado de um debate de ideias, soluções e reflexões do coletivo, para e com o povo, ou seja, resultado da reflexão de todos(as) os(as) envolvidos(as) no ambiente da creche com base em suas próprias experiências (FREIRE, 2007).

Nesse sentido, cabe salientar a importância do diálogo como condição primordial para o estabelecimento de um vínculo de confiança entre a creche e as famílias. Desta forma a relação se fortalece e melhora a compreensão de ambas as instituições sobre a complementariedade de suas ações para o cuidado e a educação das crianças.

F4: *Bom, no meu caso, eu tive uma grande dificuldade. Não tanto comigo, mas sim por parte do meu esposo. Até hoje ele tem trauma de creche, porque ele ficava na creche e tem as cenas na cabeça. A mãe dele ia embora e ele subia no portão. Então eu sempre achei importante meu filho ir para escola. É muito importante! E quando nós somos marinheiros de primeira viagem, no berçário, o que nós esperamos da pessoa que está recebendo o nosso bebê? “Olha, ele comeu, dormiu mãe! [...] e eu tenho esse perfil de querer saber. Poxa, é o meu filho! Ele comeu? Dormiu? Uma porque eu quero saber o que ele comeu para eu poder fazer em casa, quais são as músicas que ele gosta de cantar... E eu no começo, não senti essa reciprocidade da educadora. Pelo perfil dela, você vê que é extremamente seca, muito seca, muito mesmo. [...] Eu até brinco. Sabe aquelas pessoas têm que apertar, apertar, para sair alguma informação dela? “E aí? Como é que está o bebê?”. Já a outra educadora não: “Olha, o que ele não comeu ontem, ele comeu hoje viu? Adorou a sopa de feijão e tirou uma soneca!”. Então, isso acalma o meu coração e é o perfil da educadora. E aí eu fui comendo pelas laterais, né?*

F5: *Eu me policio muito, porque eu não posso criar ele (filho) em uma redoma. Porém eu quero saber! Eu sou chata mesmo! Eu quero saber, eu pergunto, eu insisto. Se fala de qualquer jeito comigo, eu reclamo mesmo e elas sabem disso, que eu sou chata mesmo. Às vezes o estagiário vem e te fala: “Não estou aguentando seu filho”, mas espera aí. Não estou entendendo porque, eu quero saber o porquê. O que ele está fazendo? O que é que está acontecendo? Porque para mim, é o que eu falo: eu educo na minha casa, só que felizmente ou infelizmente ele fica aqui o período integral. Eu não estou junto. Então, quer dizer: as minhas regras não são as mesmas regras que têm aqui. As minhas regras, ele cumpre em casa. Mas eu não sei qual são as regras que estão sendo colocadas aqui e se ele não está cumprindo, por qual motivo? De que forma está sendo dada essas regras para ele cumprir ou não? Então, é difícil quando você chega e a pessoa fala assim: “Nossa! Ninguém está aguentando mais seu filho!”. Não está aguentando por quê? Só que não é a mesma conversa que eu escuto no outro período! E aí? Vamos entrar em um acordo com algo? Está acontecendo algo errado! Ou as pessoas não estão falando a mesma língua ou algo está errado. Alguma coisa está. É só em um período que acontece as coisas? No outro período, não acontece? Então você fica insegura.*

F2: *Aqui nós temos pais que brigamos, que queremos realmente saber o que acontece com os filhos, né? Seja por uma atividade bacana ou seja por um probleminha maior [...]*

F1: *Eu até já comentei que teve momentos que eu sentia falta de eu chegar na porta da sala e ela (professora) vir falar comigo, porque eu queria saber exatamente o que estava acontecendo com minha filha... Como foi o dia dela?*

F4: *[...] nós precisamos ter parcerias de ambas as partes, tanto das educadoras quanto dos pais. E para ter sucesso tem que ter abertura de ambas as partes. Então, eu quero saber que o meu filho está fazendo, porque ele não sabe falar...Eu não vejo a hora dele começar a falar, porque a professora é muito fechada. Ela não responde e eu fico lá perguntando: “E aí? Ele comeu? Comeu o quê? O que teve de bom hoje? Eu pergunto, mas eu percebo que ela não gosta... E eu pergunto até o momento que ela responde. Por isso que eu acho importante essa relação de sucesso entre ambas as partes.*

F3: *Puxando um gancho aqui para a cena (Figura 5 - “Primeiro dia na escola: o encontro”), falando a respeito de casa: A gente tem aquela mentalidade de ser tão dedicado. Aí eles (crianças) chegam aqui e pegam aquela professora toda didática, que não tem compaixão. As vezes a gente se depara com profissionais que ele só vem para trabalhar, mas esquecem que as crianças são pessoas que estão em construção. Não são todos, claro. [...] Então, você percebe que a didática do professor é diferente. A gente não sabe qual é o conteúdo que o professor está passando. Eu acredito que precisava ter esse respaldo: “Olha, a gente vai passar isso, isso e isso...”.É difícil? É, porque é muita coisa. Mas os pais querem saber, que não são muitos, eu acho que a gente podia ter esse*

olhar do profissional para gente, essa troca de: “Olha, as músicas são essas...”, para gente cantar com eles em casa. [...] Tem coisa que os profissionais podiam ouvir da gente também. Lógico que não dá pra absorver tudo, mas uma dica ou outra...

F5: *[...] E o que os pais esperam dessa professora? “Nós esperamos que você seja uma pessoa aberta, que você trabalhe esta parte, pois a gente gosta de saber, de conversar...”. E isso estreita!*

Importa destacar a fala de F4 sobre experiências familiares anteriores que incidiram em uma opinião negativa do cônjuge sobre a creche, que teria “trauma de creche”. Mais uma vez, evidencia-se a necessidade de estabelecer uma relação mais dialógica entre as instituições creche e família. De acordo com a perspectiva freireana, não há diálogo enquanto não houver um reconhecimento da história, dos saberes e não saberes; e do contexto vivenciado por todos os indivíduos. Freire (2003) sustenta que o diálogo implica em humildade, amorosidade e abertura para reconhecer que todos somos capazes de aprender mais, uns com os outros (SILVA *et al*, 2013). Reconhecer as famílias, seus arranjos, histórias, expectativas, temores e experiências favorece a construção de uma parceria entre educadores(as), pais e mães que, pautados(as) no diálogo, podem ultrapassar barreiras impostas pelo compartilhamento da tarefa de cuidar e de educar meninos e meninas.

De acordo com os relatos, pais e mães precisam receber informações sobre as crianças para sentir confiança e segurança em relação à vida escolar de seus(suas) filhos(as) no ambiente da creche. Também, segundo se observa nos relatos acima, acreditam que o diálogo pode facilitar a parceria entre ambas instituições, no sentido de evitar posteriores conflitos referentes ao comportamento das crianças, seu bem-estar e seu desenvolvimento. Ao afirmar “Tem coisa que os profissionais podiam ouvir da gente também”, F3 enfatiza a necessidade das famílias de serem escutadas pelos profissionais da creche. Podemos interpretar, portanto, que pais/mães querem participar da vida escolar. Para Freire (2001), não é possível dialogar sem o exercício da escuta, o que evidencia, mais uma vez, a necessidade de profissionais da creche e das famílias de serem escutados para garantir um processo de educação compartilhada. Escutar significa compreender o(a) outro(a) pelo prisma do olhar alheio, o que implica respeito e tolerância (CANCHERINI *et al*, 2012). Para o estabelecimento de vínculos de confiança entre pais, mães, educadores(as) e crianças e para uma prática pedagógica de qualidade, é necessário saber escutar quais necessidades, dificuldades e problemas enfrenta

o(a) outro(a) para lidar com os conflitos da rotina na creche. Em uma relação baseada no diálogo e na escuta, o respeito mútuo possibilita conhecer as angústias, os receios, as dificuldades e as dúvidas, o que favorece o desenvolvimento e aprimoramento de técnicas para solucionar problemas e lidar com os demais membros da relação. Dessa forma, “[...] é preciso que falem a nós, de como vêem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não [...] Ninguém democratiza a escola sozinho” (FREIRE, 2001, p. 43).

Os pais cobram o *feedback* dos(as) profissionais e também pontuam que a afinidade com os(as) educadores(as) pode melhorar a aceitação dos pontos que julgam negativos.

F1: *Mas essa relação tem muito a ver, porque se é uma professora que você tem afinidade vir falar do seu filho, você vai agir de uma forma. Se é aquela que tem uma atitude intrínseca, você já recebe de outra forma.*

F5: *Eu tive essa situação, a professora soube conversar comigo e da forma que ela me abordou, eu peguei para mim e analisei a situação, e arrumei uma forma de resolver o problema. E em outras situações em que eu cheguei, e a pessoa me abordou dizendo: “Olha seu filho é isso! O seu filho é aquilo!”. É diferente! Você chega do serviço, com a cabeça cheia de problemas e aí você chega aqui e a professora te aborda falando dessa forma... Muitas vezes eu fui embora chorando.*

Ao ser o único elo entre a creche e a família, a criança se transforma em uma interlocutora da vida da creche para os pais e mães, quanto da vida das famílias para os(as) educadores(as). Isto abre espaço para a “[...] a formação de opiniões em cima de informações superficiais” e, em alguns casos, favorece o desenvolvimento do vínculo de confiança entre creche e família. (BHERING, DE NEZ, 2002, p. 69). Esta realidade da criança como mediadora foi observada nas falas de pais/mães, conforme se pode verificar abaixo:

F2: *E a criança realmente é um termômetro. [...] E a criança também vai falar, por exemplo na fase que o meu está, porque agora ele conta tudo... não tem como não contar. Então tudo que acontece, ele conta e é exatamente do jeito que acontece.*

F1: *Esse ano a minha filha está com uma educadora, que ela têm um perfil igual você falou... Ela é quieta, ela não fala nada... A gente já viu, às vezes ela tendo atitudes até um pouco... enérgicas, mas é aquilo, é o perfil da professora, nada excessivo. Mas a minha filha em casa, fala tanto dela: “ai, porque a prô “Tal”, ai porque ela fez isso...”, a gente vai na festinha e minha filha fala: “ai cadê a Prô? Eu quero dar um abraço!”.*

Então assim, ela pode não transmitir isso, mas a minha filha me acalma. Porque eu falo, se ela (filha), está me dando esse feedback. A professora não me deu feedback nenhum, mas ela (filha) está me dando pelo menos, não é?

F4: *Mas, gente, eu vejo o desenvolvimento do meu filho quando ele olhou para ela (professora) na reunião do conselho e sorriu com os olhos, eles se sorriram visualmente, acalmou meu coração. Eu pensei: “Gente, ela (professora) não me atende como profissional, porque ela não é receptiva. Eu peço informação e ela não me dá como eu queria, mas o meu filho gosta dela.”*

F6: *[...] a gente sempre tem carinho por quem tem carinho com os nossos filhos. A boca que adoça meu filho, adoça a minha também, acho que é esse o ditado.*

F2: *Eu vi assim, em uma equipe foi trocado, mudou as pessoas e aí quando eu vi, eu disse: “Vixe! E agora? Trocou!”, porque a gente tem isso, né? Mas o meu filho ama de paixão e eu amo de paixão, porque eu vejo da forma que recebe, eu vejo da forma que cuida, assim, cuida como se fosse filho dela. A hora que chega é com ela que ele quer ir, entendeu?*

Em muitas ocasiões as famílias buscam informações e orientações por meio de olhares, ações indiretas e uma constante observação e envolvimento, conforme se extrai dos relatos de F4 e F6 acima apresentados. No entanto, há pouco contato entre educadores(as) e pais e mães, principalmente antes do ingresso das crianças na creche, o que requer de mudanças. Proporcionar aos familiares oportunidades de dialogar e de conhecer todos os atores que compõem a tríade creche-criança-família pode significar o início de sua inclusão no espaço da creche, com uma consequente melhora de sua participação e de sua atuação como aliados no desenvolvimento e educação das crianças pequenas. Fortunati (2009) considera que a criança não deve ser a única interlocutora nos assuntos educacionais, e cabe aos demais integrantes da tríade evidenciar a importância dessa troca contínua e recíproca de informações.

Em muitos momentos, pais/mães expuseram que os(as) profissionais não atendem suas expectativas em relação à disponibilidade para o diálogo, como pode observar-se na fala de F6: “[...] ela (professora) não me atende como profissional, porque ela não é receptiva. Eu peço informação e ela não me dá como eu queria...”. Mais uma vez é necessário rever a disponibilidade de educadores(as) e familiares para que seja favorecida a escuta e o diálogo. Dialogar é imprescindível para o estreitamento dos laços, o estabelecimento de objetivos e a criação de estratégias

que favoreçam a parceria entre as duas instituições. A creche deve ser um local de comunicação aberta, em que todos os atores da tríade criança-creche-família tenham liberdade para expressar-se, o que pode tornar as experiências vivenciadas significativas para adultos e crianças (SANTOS, 2007). Dessa forma, os(as) profissionais da creche devem estar sempre disponíveis para escutar e dialogar com os demais atores sociais, no intuito de aprimorar a relação com as famílias e de criar estratégias que possibilitem um compartilhamento da educação e um cuidado de qualidade (MARANHÃO; SARTI, 2007).

As educadoras entrevistadas compreendem a importância da criança no processo de estabelecimento de vínculos de confiança com suas famílias. Quando o grupo discutiu sobre o período de inserção, as profissionais destacaram a importância de conhecer e relacionar-se afetivamente com as crianças como uma forma de estabelecer uma relação positiva com pais e mães.

E5: *Eu tenho que fazer com que a criança goste de mim, a princípio. A partir do momento que a criança vai a creche e gosta do professor, dos educadores, eu acho que o aluno se sente bem. Ele terá um dia mais prazeroso. Tento passar ternura, carinho, acolher, afagar, pegar no colo e ter empatia com a família. Tudo isso.*

E6: *Bom, eu imagino que as palavras mudam, mas o contexto é o mesmo. Eu tento conhecer aquela criança, não conhecer profundamente e sim os comportamentos, os gostos... Eu preciso entender a criança primeiro, fazê-la sentir-se segura e interagir com o grupo. Passando essa segurança à mãe, vai causar uma boa primeira impressão, mais empatia, um ótimo relacionamento. Eu tento demonstrar afeto à criança, para tornar a relação mais fácil ou saudável.*

E4: *[...] a criança chega e você não conhece nada dela. Você não sabe se ela chupa chupeta, quando ela dorme, se dorme no colo ou não dorme. Tem várias maneiras. Então você tenta descobrir a criança e passar segurança para a família também. [...] A família vê o professor pela forma que eu tratar a criança. Assim que ela (família) vai formar uma opinião sobre mim, né?*

As educadoras avaliam como positivo, principalmente durante o período de inserção das crianças, o vínculo afetivo estabelecido entre elas e os(as) pequenos(as). Também pontuam a existência de impasses que, ocasionalmente, enfrentam com pais e mães devido à forte relação que criam com as crianças. Nessa mesma linha, Bonomi (1998) comenta que é inegável e importante que a criança crie laços afetivos com os adultos que compartilham seu cuidado e sua educação, sejam

eles parentes ou não. Embora seja uma premissa para estabelecer laços de confiança e um atenuante para os sentimentos de culpa e temor de pais e mães, um bom vínculo afetivo entre a educadora e as crianças pode desencadear reações de “ciúme” ou de medo da mãe ou do pai de que a educadora se torne mais importante para a criança. Durante a realização do grupo focal, as profissionais de educação comentaram sobre esta situação:

E5: [...] às vezes ele (pai) vem buscar a criança e a criança nem quer ir embora com os pais, né? Por ter às vezes mais afeto e carinho com o professor ou educador, do que com a própria família.

E1: Complementando o que ela falou, tem mãe que pede ajuda para educador só para saber o que você faz com aquela criança em determinada situação. Porque o pai e a mãe, não estão conseguindo lidar e quando chega aqui na creche, observam que aquela criança com você (educador) já tem uma outra reação. Como por exemplo, o pai e a mãe querem que a criança faça algo e ele olha e espera o aval do educador para ter certeza se pode fazer o que os pais querem que ele faça. E eles falam: “Me ajuda, pelo amor de Deus! Porque eu não estou conseguindo.”

Pesquisadora: E quando você fala da criança ter mais afeto, muitas vezes, pelo educador do que pelos próprios pais. Isso é tranquilo para as mães? As mães aceitam?

E5: Não, não aceitam. A gente percebe isso quando a criança não chora. Eles dizem: “Ah, hoje ele não chorou?”. Então parece que eles querem que a criança fique chorando. Eles já vêm falando: “Não vai chorar, não vai chorar...”. Parece que eles querem que a criança chore para poder se sentirem menos culpados. Acho que eles pensam: “Se ela está chorando é porque ela não gosta”, mas não é. Eles vêm forçando a criança a chorar e aí acaba que a criança fica: “Eu estou bem, eu estou feliz... só que a minha mãe quer que eu chore, então eu vou chorar para ela ficar mais feliz”. O grande problema é o tempo.

E4: No meu caso a frase é: “O fato que a criança estabeleça um relacionamento e se afeioe à educadora é considerado uma premissa para que o pai possa dar-lhe confiança: isso atenua os seus sentimentos de culpa e o temor de ter deixado a criança em não muito boas mãos” [...] Só que isso tem um outro lado, acaba que a criança com o tempo se apegando ao educador e acaba gerando um “ciúme” no pai e na mãe. Não que aconteça com todos, mas pode acontecer da criança gostar mais da educadora do que do pai ou da mãe. E isso acaba gerando um clima muito ruim.

E1: Uma coisa que já aconteceu. No caso, mãe que ficou chateada porque viu o filho me chamar de mãe. Eu tentava explicar, que talvez era uma questão de tempo pra ele não me chamar mais de mãe. Coisas

assim. Eu tentava contornar para amenizar aquela situação. [...] E a mãe veio me pedir pelo amor de Deus se eu não podia ficar no período da manhã com ele, porque ele não queria ficar com mais ninguém. Dia de sábado e domingo ele pega a mochila porque quer vir para creche. Eu me sinto constrangida. Enquanto tem criança que a mãe diz que ela não deixa cortar a unha, e chega dizendo: “Me ajuda, corta você a unha, porque ele não me deixa”. Então para mim é constrangedor, porque a mãe se sente errando. E onde ela está errando? E eu não julgo ela. Me sinto constrangida. Qual é a mãe que vai gostar?

Pesquisadora: *E isso de certa forma gera algum tipo de conflito?*

E1: *Gera. Gera porque eu mesma procuro até não demonstrar tanto. Quando na presença da mãe, procuro até ficar mais afastada da criança para não soar como se eu estivesse apoiando aquilo ali. Porque tem mãe que não reage bem.*

As educadoras, sujeitos desta pesquisa, identificam este comportamento em alguns pais/mães e vivem uma situação conflitante: por um lado, percebem a necessidade de manter um envolvimento afetivo-emocional com a criança e, por outro, não querem entrar em competição com a família, pois como cita Bonomi (1998, p.171): “[...] não pode ter duas mães”. Por tal motivo, podemos verificar que, muitas vezes, a comunicação entre famílias e educadores(as) se refere apenas aos comportamentos e ao bem-estar da criança, mas dificilmente são discutidos temas relacionados ao seu lado emocional. Este impasse é, portanto, passível de reflexão sobre causas que explicam o distanciamento da relação creche e família.

Outro tema conflitante, que também decorre da ausência de diálogo entre educadores(as) e famílias e diretamente relacionado às experiências emocionais dos atores que compõem essa relação, são os impasses gerados pela insegurança de pais/mães para confiar nos(as) profissionais com os(as) quais compartilham o cuidado e a educação de seus(suas) filhos(as). Trata-se do “temor” desenvolvido por pais/mães de questionar os(as) educadores(as) sobre situações que ocorrem no dia-a-dia da creche. Os pais e as mães participantes desta pesquisa expuseram seu temor de que seus(suas) filhos(as) possam sofrer maus tratos (físicos e psicológicos) por parte dos(as) educadores(as) como represália a críticas ou questionamentos por eles realizados.

F4: *A minha grande preocupação é: eu sou chata no sentido de querer saber. Eu falo que eu sou chata, mas sou legal. Quero saber como foi... sou uma chata bacana e eu fico preocupada... Será que a educadora não vai criar uma aversão em relação ao meu filho? “Ele é o filho da mãe*

chata, cuidado com ele! E o meu marido alimenta isso em mim, ele fala:” Para de pegar no pé das professoras que elas podem até beliscar o neném, maltratá-lo”.

F1: *Mas eu já penso ao contrário, porque se eu for chato e ela quiser fazer algo contra a minha filha, ela vai pensar duas vezes. “Essa menina é daquele pai...”. Vai pensar bem.*

F4: *Então eu já penso que ela vai excluir meu filho da roda, das brincadeiras. Sabe?*

F1: *Mas a minha esposa já pensa assim também.*

F5: *Como eu venho de uma família de diretoras e professoras, eu escuto dos familiares assim: “não fica falando que vão pegar birra dele (filho), porque nós trabalhamos e sabemos que é assim”. Então aí, minha cabeça já é boa, eu já acho que tudo é o pior e eu fico só me perguntando: E agora? Falo ou não falo? Fico quieta ou não fico? Pergunto se ele está obedecendo ou não pergunto? Se eu perguntar, vão achar que eu sou chata ... O que eu faço?*

Pesquisadora: *A insegurança novamente vem à tona, não é?*

F5: *O tempo todo.*

F3: *Aparentemente ela era uma professora tranquila e tudo mais, mas chegou um período que ele não queria mais vir para a escola. E aí eu comecei a observar, porque a gente conhece, o que a gente tem em casa, não é? Alguma coisa estava errada, porque ele não queria vir para a escola! E aí, eu ficava: “ E aí? Eu falo para ela? Não falo para ela? Não. Eu não posso falar para ela... porque se ela ficar com raiva de mim, aí que ela vai judiar mesmo do meu filho, né?”*

F5: *Às vezes a gente só quer que os educadores olhem de uma forma diferente para a gente e não como os vilões. Só como alguém que está querendo um pouco mais de atenção para entender o que está acontecendo. É só um olhar diferente. Como a gente tem que ter um olhar diferente com os educadores, porque cada um tem a sua personalidade, a sua particularidade, o seu jeito. É lógico, uma criança tem mais afinidade com um (educador) do que com outro. Fala mais o nome de um (educador) em casa do que do outro. O meu (filho) fala o nome de todo mundo, mas às vezes, você vê que tem um pouco mais afinidade com um do que com outro. É a mesma coisa, a gente quer ter esse feedback dos educadores. De repente de ter um olhar de: “mas por que será que é assim, não é?”. Eu trago uma bagagem de perda. Então assim, pensar: “não ela deve estar fazendo isso, por este motivo...” é olhar com outro olhar. Não olhar de crítica, de maldade. Eu venho questionar pela questão de que eu preciso disso. Eu preciso dessa resposta, porque eu tenho uma perda e então eu quero super proteger. Essa visão que o educador deve ter para com os pais, os pais também precisam ter com os educadores.*

F4: *Eu acredito que com essa aproximação entre o educador e os pais. Os pais não são os monstros e nem os educadores são monstros. Eles podiam ter uma comunicação melhor. Como eles lidam com crianças diferentes, eles também lidam com pais diferentes. Então aquele pai que tem essa necessidade de saber como o filho está, se comeu, se não comeu... Vamos olhar por esse lado? Não são todos os dias, mas no momento que dá, dá uma atençãozinha. Antes, eu recebia bilhetes informando como o meu filho passou o dia, mas hoje não tem mais. É “bom dia”, “tchau” e “boa tarde”.*

F2: *Aí se a gente recebe isso do professor, a gente não vai embora tão inseguro. O coração vai um pouquinho mais calmo, elas(crianças) já vão ficar mais calmas, a gente não vai pensar que: “Será que vai bater de frente com o meu filho? Será que vai ser ruim?”*

Os conflitos enfrentados por educadores(as) e famílias na creche Herbert de Souza são evidentes quando analisamos os relatos apresentados, mas é necessário salientar que a participação das famílias no ambiente da creche é importante. Quando F5 expressa: “Às vezes a gente só quer que os educadores olhem de uma forma diferente para a gente e não como os vilões”, entende-se que os(as) familiares acreditam que os(as) profissionais da creche, muitas vezes, não os(as) enxergam como aliados(as) no cuidar e educar das crianças e esta impressão precisa ser revista por ambos.

É possível perceber que os impasses relatados por pais, mães e educadoras são fatores que colaboram para uma relação creche-família mais distante, e geram barreiras para o diálogo e para o compartilhamento da tarefa de cuidar e educar na Creche Herbert de Souza. Um fato exposto por ambos os grupos, que merece ser destacado, é a falta de tempo para trocar informações sobre a criança e a vida na creche ou para compartilhar experiências, saberes e histórias. De acordo com os relatos, este é um fator que contribui para a falta de diálogo e para um contato superficial entre famílias e educadores(as). Apesar de existirem encontros em eventos comemorativos, reuniões de pais/mães e algumas palestras, o diálogo costuma ocorrer de forma muito rápida durante os momentos de entrada e saída das crianças, motivo pelo qual a comunicação é feita generalizando o grupo. O diálogo individual ocorre, na maioria dos casos, para pontuar problemas comportamentais e de desenvolvimento da criança. Esta atitude necessita reflexão e mudanças desde os primeiros contatos com as famílias, pois como pontua a E3:

Eu acho que o primeiro impacto é o que fica. É, porque pode ocorrer em ambas as partes. Aquele pai que vem e já chega com aquela cara fechada não te fala nem um bom dia e se você fala para ele “bom dia” ele nem te responde. Ai você fala: “Meu Deus! Já estou vendo como será o ano inteiro. E é a mesma coisa quando o pai é recebido por um educador que não fala nem um “bom dia” ou “boa tarde”, “tchau, bom descanso”. É difícil para ambas as partes, tanto para o professor que pode estar recebendo aquele pai que nem te cumprimenta e está deixando o filho dele com você, quanto para o pai também que está deixando o filho dele com você (educador) e o professor nem olha na cara do pai ou nem responde. Eu acho que este é um elo, o primeiro impacto é o que fica. (Depoimento da E3, Grupo Focal Educadoras Creche Herbert de Souza, 2019)

Segundo Maranhão e Sarti (2008), necessitamos atualizar nossas primeiras impressões, procurando compreender e respeitar o outro, solucionando os conflitos iniciais e posteriores através do diálogo, para que a relação creche-família possa fluir. A creche deve estar aberta à participação das famílias, pois quando se fecha é alvo de desconfianças e culpas. A educação e o cuidado da criança devem ser o resultado de um projeto construído pela tríade creche-criança-família, elaborado a partir do diálogo e da socialização de experiências para enfrentar os conflitos cotidianos e possibilitar o desenvolvimento de uma gestão mais democrática nas creches (MANTOVANI; TERZI, 1998; SPAGGIARI, 1998; BHERING; DE NEZ, 2002).

5.3 O que as vozes sugerem?

Diversas situações de confronto foram reveladas durante a análise dos dados coletados. A ausência de diálogo entre educadores(as) e famílias revelou-se como um dos fatores que mais compromete a parceria entre eles(as). De acordo com Bhering e De Nez (2002), comportamentos e situações vivenciadas pelas crianças muitas vezes não são informadas às famílias e vice-versa. Como consequência, a relação educadores(as) e famílias pode ser “[...] entrelaçada por posturas e atitudes que podem trazer prejuízos tanto para a criança como para os demais membros da tríade e funcionamento da creche” (BHERING, DE NEZ, 2002, p. 71). Em muitos momentos, expectativas e responsabilidades dos atores da relação se desencontram. Por exemplo, enquanto pais e mães almejam uma creche que os(as) atenda, conheça as condições da família e de seus filhos e filhas, acolha, cuide e eduque, e mantenha atualizadas as informações sobre a rotina, desenvolvimento e aprendizagem das crianças; os(as) educadores(as) exigem das famílias uma maior participação e compromisso com a creche na tarefa de educar seus filhos e filhas.

Através da realização dos grupos focais, foi possível elencar sugestões das educadoras e das famílias que podem contribuir para o estabelecimento de uma relação mais dialógica e positiva entre creche e família.

Segundo Monção (2015), o período inicial de meninos e meninas na creche é uma etapa delicada, em que se entrelaçam diversos sentimentos das famílias e das crianças. Trata-se de um momento em que se estabelecem vínculos e canais de comunicação entre familiares e educadores(as). Por sua parte, as educadoras, sujeitos desta pesquisa, consideram que o acolhimento da criança depende de diversos fatores e que é fundamental a preparação da família para facilitar o processo de inserção das crianças na creche.

E3: *Na minha visão, após todos estes anos, o que eu vejo? As mães muitas vezes vêm e fazem a matrícula, mas não preparam a criança, não conversam com a criança. Por exemplo, vieram fazer a matrícula agora em dezembro para o próximo ano (2020), então os pais deveriam aproveitar o mês de janeiro para preparar a criança, ir conversando com ela, vir na unidade mostrar o espaço e dizer: “olha filho(a), você vai vir aqui no ano que vem, você vai ficar um pouquinho, a mamãe vai trabalhar, e logo vem buscar você...”, não tem esse preparo da criança, não mostram. Já chega logo no primeiro dia com a mochila e diz: “tchau, volto logo” ou “já venho, fica aqui” e não preparam. A gente sabe que o berçário é um pouco mais difícil, mas cabe a nós educadores, ir conversando e explicando para os bebês que eles vão ficar só um pouquinho, mostrar o ambiente, mostrar a unidade, o espaço... Assim você já vai transmitindo uma certa segurança para as crianças e para as mães também. [...] Por isso que a mãe tem que preparar a criança, principalmente estas crianças que já entendem, que já possuem um certo entendimento. Principalmente ter os pais na sala no período de inserção, mas seria legal que estes pais participassem, porque a maioria chega dentro da sala, fica com o seu filho no colo e não deixa que a criança participe. Demonstrem mais insegurança para a criança, já que ficam com a criança no colo, ao invés de colocar a criança lá no meio, fazer com que a criança participe, nem que seja para incentivar dizendo “olha, você vai ficar aqui, mas eu estou aqui no cantinho te vendo” ou ajudando, a acalmar as crianças que os pais não puderam ficar, acalentando esta outra criança, mesmo que não seja o filho dela.*

Para Monção (2015) o acolhimento das crianças e de suas famílias durante o período de inserção pode contribuir para o estabelecimento de vínculos de confiança que favorecem o bem-estar e transmitem segurança a pais, mães e crianças. Neste período, é importante que os(as) educadores(as) tenham a oportunidade de conhecer as crianças e as necessidades e expectativas de suas famílias. Por sua

parte, pais e mães precisam conhecer o ambiente escolar, a rotina e os(as) profissionais com os quais compartilharão o cuidado e a educação de seus filhos e filhas. O conhecimento mútuo é um elemento primordial para construir uma imagem positiva sobre a instituição e dar segurança às famílias (MONÇÃO, 2015).

As educadoras desta pesquisa consideram o período de preenchimento da Ficha de Caracterização² imprescindível para que os atores da tríade criança-creche-família possam se conhecer e compartilhar suas experiências, histórias, expectativas, temores, angústias e anseios. Consideram que esse momento favorece o acolhimento das crianças e a relação com suas famílias. As profissionais sugerem que este processo seja revisto para o ano letivo de 2020. Atualmente, a Creche Herbert de Souza realiza o preenchimento da ficha de caracterização das crianças durante o período de inserção, nos momentos de entrada e saída, e essa ação é realizada somente com a participação dos(as) professores(as) e dos(as) responsáveis das crianças. A sugestão dos(as) profissionais é que, em 2020, todos(as) os(as) educadores(as) que compõem a equipe participem de um encontro com as famílias, prévio à entrada das crianças na creche, para conhecer-se melhor e trocar informações sobre as particularidades de cada criança e sua família, conforme apresentado nos seguintes depoimentos:

Pesquisadora: *Então, como você vai conhecer esta criança?*

E5: *É também conhecendo a família. Conversando, dialogando com a família a gente já vai tendo um norte, né?*

E3: *É. Eu acho importante aquele período de caracterização, onde a gente preenche as fichas das crianças. Eu acho que esse é um período muito importante. Tanto para os pais conhecerem o professor, porque é um período que está só o pai e o professor ali. Para o professor conhecer a criança, o pai conhecer o professor, para trocar ideias, para o professor mostrar um pouquinho do seu trabalho e para o professor também fazer questionamentos quanto àquela criança. Como a E4 falou: Quando dorme, se ele ainda mama no peito, se ainda usa mamadeira, se usa chupeta, se gosta de dormir com um paninho, ou se não dorme após o almoço, o que gosta de comer, se gosta de carrinho, se brinca, se costuma brincar sozinho... Por isso eu acho importante fazer a caracterização antes das crianças começarem, porque pelo menos*

² A Ficha de Caracterização é uma ferramenta utilizada para conhecer as crianças e suas famílias, por meio do levantamento de dados referentes à saúde, gostos, preferências, hábitos, costumes, interesses, necessidades, composição familiar, grau de instrução dos pais, mães e/ou responsáveis, situação social e econômica, entre outros aspectos.

quando a criança começa você já sabe mais ou menos qual caminho você deve seguir com aquela criança.

E6: *Enquanto a E3 falava, eu estava pensando nessa situação. Nós, educadores, como agentes de desenvolvimento, nós não temos esse contato com os pais. Então, o que nos leva a conhecer a criança é o dia-a-dia, infelizmente. Mas como eu disse, aquele primeiro momento da entrega da criança é uma coisa difícil, porque a criança olha para você e você vai tentar pegá-la, conversa duas ou três palavras com os pais, depende da reciprocidade e as vezes você vai com simpatia e não tem retorno. [...] Cada um tem uma característica e a gente tem que conhecer o grupo, mas na verdade, são únicos e a gente tem que conhecer um a um.*

E3: *Eu acho que a troca com as parceiras da sala também é importante. Se é um grupo, a gente não trabalha sozinho dentro da creche. [...] Dentro da creche, nós temos um grupo, temos parceiras dentro da sala, por isso que eu acho que mesmo que as meninas (ADIs) não tenham contato com os pais em um primeiro momento, no preenchimento da ficha de caracterização, esta caracterização está na sala e não custa também para o professor dividir o que foi escrito na caracterização e ter um tempo para o grupo sentar e conversar sobre a criança. Eu acho que primeiramente é a parceria, a troca.*

Pesquisadora: *Você coloca como sugestão ter um tempo para ter esta troca?*

E3: *Sim. Um tempo para ter esta troca das fichas.*

E2: *Eu acho assim, uma coisa que a gente falha na creche, como a E3 falou é que, no início do ano a gente conversa com os pais em uma reunião de planejamento e já no dia seguinte começa com a criança na sala. E o que acontece? A gente ainda não conhece o pai ou a criança. Por isso que a gente deveria se sentar antes de começarem as aulas, com os pais que estão na sala e conversar: “Olha, o que o seu filho precisa? Do que ele gosta? O que ele não gosta?”. Fazer realmente isso, falar com a família...*

Pesquisadora: *Você está propondo uma dinâmica para conhecer as famílias?*

E2: *Sim, no intuito de conhecer mesmo essa família. Porque vamos supor, acontece casos em família que a gente não sabe, que os pais são separados ou tem determinados problemas em casa, e isso afeta diretamente tanto a família ou o responsável que traz, quanto a criança. [...] A gente deve conhecer, o que isso está influenciando na vida da criança. Então, isso a gente deveria conhecer antes. Ai sim, depois, por exemplo, fazer uma semana antes estas entrevistas com todo mundo. Isso seria aconselhado, porque você não sabe nada sobre a criança, se toma algum remédio periodicamente, se tem algo que pode fazer mal, se não pode. Então essa conversa para preenchermos a ficha a gente*

deveria ter antes de fazermos essa dinâmica de caracterização com os pais.

E1: [...] Têm crianças que a gente recebe que passam até mais tempo aqui na creche, do que na companhia dos pais. Então, têm crianças que vem com hábitos, dificuldades. E o professor nem sempre consegue enxergar qual é a dificuldade, porque ele não está naquele determinado momento. Como na hora do sono, você precisa identificar na hora do sono quais as dificuldades que a criança tem. Eu procuro conversar com os pais para saber quais os hábitos que a criança tem, para trazer um conforto, porque é muito desagradável a criança ter que dormir com o cobertor, quando não tem o hábito de dormir em casa. Então a gente procura buscar as informações. Mas o professor em si, não consegue sozinho buscar o que está causando aquilo, este desconforto para a criança e eu acho que esta conversa deveria ser feita com toda a equipe da sala. Porque eu observo que o pai muitas vezes passa as informações para uma outra pessoa da sala, que entende de outra maneira e passa de outra maneira em sala. [...] Então eu vejo por esse lado, e eu acho que não deveria ser só o professor na conversa, deveria ser com todo mundo da sala, conversar com os pais.

E1: Porque até se você fizer um registro no papel, pode não ser entendido da forma que o pai passou.

E3: É isso que eu estou falando. Porque no momento que você está recebendo ou você recebe a criança, acalenta a criança, ou você escuta os pais, o que eles têm para te contar da criança, o que ela precisa... Ai você não sabe se você recebe a criança, escuta o que o pai tem para lhe falar sobre a criança na porta, ainda tem um monte de criança dentro da sala e você não sabe se dá atenção para os outros, para aquele, para os pais na porta... fica até uma má impressão do professor, mas não é que você não quer dar atenção para o pai, mas é o contexto, a rotina não nos permite. É por isso que eu falo que se tivéssemos este momento um pouquinho antes da reunião de pais, pois na reunião de pais também não cabe. Esta reunião é para falar do nosso trabalho, da unidade, para mostrar como funciona unidade... Mas se tivéssemos esse tempinho um pouco antes da reunião para conhecermos a criança seria mais fácil, porque quando a criança chegasse, já teria um vínculo maior com o professor, com a própria escola e com a família, que já teria mais segurança em trazer a criança para a escola, mesmo antes de começar as aulas. [...] Desde o primeiro contato, da caracterização, da gente conhecer estes pais. Eu acho que o primeiro vínculo, meu contato é a partir daí. Depois, tem que vir, conhecer a unidade, conhecer o nosso trabalho, conhecer os educadores que estão com os seus filhos, não só o professor, mas o grupo em si. E transformar esse acolhimento para que ocorra da melhor forma possível. Acolhendo, mostrando o nosso trabalho... é o que eu falei, transmitindo uma segurança. E como eu posso dizer? Acolhendo essas famílias e principalmente estas crianças da melhor forma possível.

E5: *Então cai naquela tecla: De acolher as diferentes formas de famílias vividas e nesse respeito, levar em consideração o que hoje nós temos: o meio, a cultura e respeitar as opiniões e aspirações dos pais, né? Eu acho que os pais precisam ser ouvidos, e não só a criança. As vezes o pai está precisando mais de ajuda do que a própria criança. E aí, às vezes, falta esse acolhimento também.*

E3: *Sim. E eu acho que esse momento da caracterização, é importante para a gente conhecer um pouquinho essa família. Como se caracteriza essa família, as pessoas que compõem essa família, com quem essa criança vive, aonde ela mora, com quem ela mora, que tipo de alimentação essa criança tem... por isso que é importante esse acolhimento desde o momento lá da ficha de caracterização.*

As famílias também consideram de extrema importância o momento de inserção e acolhimento das crianças. Para atenuar este período complexo, tanto para pais e mães, como para as crianças, sugerem: a realização de eventos e dinâmicas que permitam às famílias conhecer o ambiente e os(as) educadores(as) da creche. Acreditam que a proximidade pode favorecer o vínculo de confiança, considerado fundamental para a relação entre pais, mães e educadores(as). Conforme pontua F3, as famílias gostariam de conhecer os(as) profissionais não apenas pela sua experiência e formação em educação, mas também em relação a suas necessidades, dificuldades, saberes, experiências e histórias. Isto é, gostariam de conhecê-los (as) como pessoas, algo que consideram essencial para estabelecer uma relação de parceria e favorecer uma prática dialógica. O diálogo implica em reconhecer e respeitar os indivíduos, o que só é possível entre pessoas, ou seja, não ocorrerá entre instituições. Freire (2011, p. 115) pontua que apenas “[...] o diálogo, que implica um pensar crítico é capaz também de gerá-lo”, portanto, apenas quando existe uma comunicação efetiva e verdadeira entre todos os indivíduos obtemos o diálogo, considerado uma ferramenta fundamental para estabelecer uma relação pautada na confiança.

F3: *[...] Se a gente tivesse um momento antes, de conversar, de compartilhar e saber quem ela é. Não aquela coisa de chegar no dia da reunião e dizer: “Eu sou a fulana de tal, fiz bacharelado, fiz mestrado, fiz não sei o que... eu sou este profissional”... mas quem é você como pessoa? A gente não tem esse contato com o educador. A gente vai ter depois com seis meses de escola. É aí que a gente vai entender como funciona a cabeça do outro. E passaram seis meses e faltam só seis meses, e você tem que deixar seu filho nas mãos daquela pessoa que você talvez nem teve aquela “simpatia”.*

F2: Pegando o gancho da mãe ali, esse momento de inserção e acolhimento das crianças, poderia ser mais sugestivo. A gente não faz o período de adaptação quanto as crianças estão chegando? Então, não seria nem o termo adaptação das crianças, seria o momento de adaptação dos pais à escola, da família na escola. Por que a gente não estabelece aí um período para que as crianças, os pais e os educadores estejam aqui neste momento? “Olha essa semana a gente vai ter três dias com esse período de adaptação, de inserção entre educadores... dinâmicas entre crianças, pais e educadores” e assim vêm no seu período, o que pode. Porque assim, a gente consegue estabelecer o melhor relacionamento com o professor. Ele (educador) ali, também já vai conseguir nos conhecer e eu acho que de todos os lados, cada um já vai se observar melhor.

F6: Até o professor também vai conhecer a mãe, né? Às vezes o aluno é daquele jeito e ele pensa que a família também é daquele jeito. Mas as vezes não, as vezes é diferente.

F3: [...] Eu vou dar a minha opinião, desse começo, dessa chegada na escola que são apresentados os professores. Se tivesse esse momento, pegassem os professores que vão ficar com essa classe e colocar dentro de uma classe e ali ela (professora) falasse: “Olha, eu sou a educadora Tal, meu jeito é assim, assim, assim...”, não uma coisa mecânica: “Eu que vou ficar, o meu nome é Tal, a fulana é Tal...”. [...] E assim, o que me importa é quem vai ficar com meu filho. Então aquela classe, vai numa sala e aqueles educadores falam com os pais, e eles falam o que eles esperam para as crianças e os pais falam o que esperam do profissional. E daí, vai ter um olhar... Vai ter este tempo de começar as aulas... Entendeu? Tanto ele (professor) vai ter a visão dos pais, quanto os pais vão ter uma visão do professor.

As educadoras pontuaram também que as definições dos papéis das famílias e dos(as) educadores(as) no processo compartilhado de cuidar e educar são importantes desde o início da inserção das crianças, como forma de prevenir conflitos posteriores.

E2: Eu acho que a gente tem que definir papéis. Qual é o papel da escola, qual é o papel da família. Certo? Vamos supor, se a gente tivesse aquele tempo hábil no começo do ano, então mostrar: “O papel da família é esse, esse, esse...”; “Nós vamos transmitir e fazer essas atividades...”. Nós vamos complementar aquele tempo separado, certo? Outra coisa, vamos supor: papéis definidos, é mais seguro. Principalmente com relação a saúde. “Olha o seu papel é cuidar mesmo, porque a gente não vai sair daqui para levar o seu filho ao médico, a não ser que aconteça alguma coisa aqui”. Então assim, deixar definido os papéis, certo? Porque aí ele passa a entender qual é a função da professora, da escola, do que ela é responsável e o que a família tem que ser responsável. Então, você

transmite a rotina, você fala o que você quer, para eles poderem entender em quais encaixes eles estão.

Importante ressaltar que, na atualidade, as famílias são consideradas, em vários estudos e legislações, co-protagonistas no processo de inserção das crianças na creche, portanto, elas devem sentir segurança no ambiente e nos(as) profissionais com quem compartilharão o cuidado e a educação de seus filhos e filhas. De acordo com Bhering e Sarkis (2007), é dever da creche e seus(suas) profissionais criarem momentos que favoreçam a construção de uma relação de confiança e de parceria. Desta forma tensões que podem ocorrer durante o período de inserção da criança, não se transformam em barreiras para a construção de uma relação fundamentada na confiança, na compreensão e no respeito. Ou seja, uma relação entre creche e família aberta ao diálogo e à escuta, em que ambas as partes possam compreender suas necessidades, dificuldades e problemas para lidar juntos com os conflitos cotidianos. Trata-se de criar uma creche mais democrática, construída não apenas por educadores(as) e crianças, mas também pelas famílias (SOARES, 2016; FREIRE, 2001).

As famílias também sugeriram alguns momentos que podem contribuir para o estreitamento de vínculos e incentivar sua participação na rotina da creche, como por exemplo, convidá-los a reuniões para planejar atividades em família, uma maneira de conhecer melhor o(a) profissional e colaborar na construção de uma gestão democrática das escolas, como se verifica nas falas a seguir.

Pesquisadora: *E como que você pode conhecer com quem você vai deixar seu filho?*

F3: *No planejamento, numa reunião, numa conversa de roda assim, dizer: “Olha eu sou assim... como que você trata?”*

F6: *No comecinho das aulas do meu filho, ele teve início ano passado. Ele está com a mesma professora do ano passado e ela tem um hábito de deixar assim, né... um textinho com a gente, que mostra mais ou menos como ela entende. E eu acho legal aquilo, porque além de ser uma particularidade dela ali né, o modo dela ver. A gente também entende como ela vê, descreve e cuida das crianças, mas também ensina.*

F2: *E que ela se importa, né?*

F6: *Sim. Que ela se importa. E aquilo me conforta, sempre me confortou.*

F3: *Então, a gente estar dentro da escola, ter essa oportunidade de dividir com eles (educadores) essa responsabilidade de estar com as crianças, este convite de estar dentro da escola é importante para quem quer participar.*

Um dos aspectos mais destacados pelas famílias durante a realização desta pesquisa se refere ao fornecimento de informações sobre o desenvolvimento, rotina e bem-estar das crianças por parte dos(as) profissionais da creche. Em sua opinião, trata-se de um tema de extrema importância para estabelecer uma relação de confiança.

F1: *[...] Então é uma coisa que eu lembro que na escola particular, tinha esses relatos que a gente nem sempre tem aqui, de contar como foi o dia, de saber. Eu acho que o saber é muito importante, porque muitas vezes eu até arrumei confusão porque eu quero saber... “Ah, ela caiu... tudo bem é natural e ela é uma criança saudável, graças a Deus”, mas eu quero saber o que aconteceu [...] e acho que é o mais importante, as professoras terem esse acompanhamento e nos dar o feedback. Tem uma professora que ela deu um feedback para nós, até foi em uma festa ela veio até nós. Não era um feedback tão legal, mas que foi muito reflexivo para mim e para a minha esposa. A professora veio comentar: “Pai, eu acho que ela (filha) está brincando muito com jogos eletrônicos, ela precisa ter mais momentos de lazer a céu aberto...” e eu pensei: “Poxa, é verdade!”, então pra mim foi muito produtivo.*

F2: *A gente tenta dar o nosso melhor para educar e ensinar, e a gente espera que aqui continue na verdade, esse processo de aprendizagem. E aí que entram os pais, que precisam estar entendendo a dinâmica da escola e os educadores, com a sua responsabilidade e comprometimento. Eu entendo assim, alguns educadores estão em sala como aquela. Deixa eu ver se eu consigo explicar que eu estou pensando aqui... Eles têm o compromisso de estar diariamente na sala, de estar diariamente com o seu semanário, com sua rotina [...] Eu acho muito bacana uma professora que sempre coloca na agendinha como será amanhã. Diariamente, eu mando recado, então assim, eu recebo esse retorno também. E ela coloca: “Olha mamãe, hoje fizemos tal atividade. Foi com massinha ou com aquilo...”. Então eu acho super bacana, porque não é esse momento cabideiro, onde eu entrego e vou pegar de volta, não é? Eu acho que tem que ter essa troca entre família e escola juntos. Os dois lados precisam entender sempre tudo. É isso que eu enxergo.*

Pesquisadora: *Como é que a gente pode estreitar esse vínculo entre vocês e os educadores desde o momento da inserção/ do acolhimento das crianças?*

F1: *Informação. Por exemplo, fornecer informação da rotina da criança para os pais. Isso estreita.*

F2 *Estreita e aproxima.*

F1: *Causa o conforto, não é? Se eu sei o que está acontecendo, se eu tenho a informação da rotina, de como ele se comporta, eu estou tranquilo.*

Pesquisadora: *É o feedback que a F5 fala?*

F2: *Sim.*

Quando se utiliza o compartilhamento de informações como ferramenta para a construção de uma relação de parceria entre família e creche, cria-se um ambiente de apoio para o desenvolvimento infantil, pautado principalmente na confiança e no respeito mútuo entre os elementos da tríade.

As famílias pesquisadas sugerem que estas informações sejam transmitidas através de relatórios e/ou reuniões individuais com os(as) responsáveis das crianças. Ao analisar as falas de pais e mães, podemos notar que é do interesse das famílias esta troca, e para isso, é necessário que a creche também esteja aberta ao diálogo e que ambas as instituições participem e se mostrem disponíveis à escuta e à fala. Para que o ato de dialogar se estabeleça não são necessárias situações idealizadas, entre concepções e culturas semelhantes, mas apenas a disposição para uma comunicação efetiva entre todos os atores da relação. Tal comunicação não pode se resumir apenas à troca de informações ou a uma simples conversa, é necessário predispor-se a escutar e também a se expressar (FREIRE, 2011; SANTOS, 2007).

Os responsáveis pelas crianças ainda relatam que tais sugestões podem favorecer e estreitar os laços de confiança entre eles e os(as) educadores(as). F1 E F4 indicam que fotografias dos momentos vivenciados pelas crianças e profissionais durante a rotina da creche transmitem segurança aos familiares durante o período em que ficam separados de seus filhos(as), e podem ser considerados também instrumentos para a construção de uma relação de parceria, em que pais e mães se sentem parte do ambiente da creche.

F1: *[...] Realmente cada um tem sua função, a família tem o papel dela e a escola tem seu papel. Eu acredito que esse fato delas exporem, eu acho que até é uma dica para as educadoras, elas têm que mostrar para a gente, não que ela (educadora) é uma mãe, mas que a criança está no ambiente materno no sentido dela estar segura, dela estar acolhida. Eu senti muito isso por que no ano anterior a professora aqui costumava*

postar fotos. Isto me causa uma tranquilidade não só saber, mas de ver. O momento que a gente tem aqui é quando você deixa e quando você busca, no intervalo, você não sabe o que acontece.

F1: *Eu acredito assim, que os pais, de forma geral, possuem culturas muito diferentes e enfim, os educadores, como representantes da escola, eles têm como criar uma base para tentar fazer essa integração. Porque às vezes, aquela professora que não vai na porta entregar o filho, ela está dando uma “brecha” para que a mãe possa exigir alguma coisa, para desconfiar dela de alguma forma. Então, é uma sugestão, talvez uma reunião mensal de feedback com mães e alunos para a gente entender. E a professora está disponível ali para falar qualquer detalhe ou ela criar um relatório mensal, assim de rotina, para essa mãe. Para dar esse conforto! Até uma foto no Facebook acalma.*

F4: *Acredito que seja mais isso mesmo: relatar. Relatar uma vez por mês alguma coisa. Porque se a gente for marcar reuniões para isso, isso vai se estender muito. Porque aí vai ser muita conversa, muita coisa... Mas, se ela tiver um tempinho, pelo menos uma vez por mês, e falar assim ó: “Ele (filho) está bem, está assim... precisa só uma atenção a mais, porque ele está fazendo isso de errado...” ou “está acontecendo alguma coisa e você precisa ver que ele está mais agitado...” ou “alguma coisa está errada”. Entendeu? É só um feedback para a gente. Não é uma análise da criança, mas um feedback para a gente também às vezes, ter um olhar diferente.*

F1: *É que eu acredito que às vezes, o falar, talvez ela não faça uma reunião com todos (pais), mas que ela faça no individual. O pai olhar nos olhos dela, ver e esse contato físico é muito importante para dar essa segurança. O relatório é bacana, mas eu acho que só o relatório não é o suficiente. Ela precisaria tirar um dia por mês para cada pai, para dar essa atenção. Não dá pra dar no coletivo, mas preparar esse espaço.*

A parceria creche-família possibilita que “saberes” diferenciados se entrelacem: enquanto a formação dos(as) educadores(as) legitima seu saber, este se diversifica no caso de pais, mães e responsáveis de acordo com o suas experiências. Quando não há uniformidade, isto é, quando não há consenso sobre as ações e as expectativas dessa relação, frequentemente o relacionamento enfrenta dificuldades, incompreensões e desentendimentos que, em função do compartilhamento da educação das crianças, devem ser evitados e corrigidos (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). As educadoras identificam que para o sucesso de uma parceria com as famílias, ambos os atores devem trabalhar juntos, tendo como foco principal o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

E4: (*Figura 7 – “Ambiguidade dos slogans: a creche e a família devem uniformizar suas atitudes educativas”*) - *Essa no caso, eu acho que ela está falando um pouco do respeito, né? De a gente trabalhando em sintonia. A família e a escola, no caso, a creche né. Eu acho que aqui mostra bem, a atitude do pai... Eu acho que é isso, é ter respeito. É o que as meninas já falaram: tem que conversar, tem que falar do dia-a-dia deles, da adaptação... E a gente também dar o nosso retorno para eles. Eu acho que é isso que faz sentido.*

E1: *Eu acho que em casa é mais uniformizado do que aqui na creche. Na creche eu acho que não...*

E6: *Uniformizado não, mas temos que falar a mesma língua. Não é? Atitudes educativas, respeito e boas maneiras são essenciais em qualquer situação. Então, não devemos ser assim “gerais” com as crianças, mas educá-las de forma que ela possa se comportar bem em qualquer lugar. Porque é isso que falta!*

E4: *O que eu quis dizer também, não é que é tudo soldadinho, mas assim, eu falei no sentido de sintonia, o compromisso de ajudá-los a se desenvolver. Eu acho que a criança tem que ser criança em qualquer espaço, mas é como E6 falou, eu acho que tem que ser falada a mesma língua. Para ter comunicação na educação mesmo, nesse sentido.*

Pais e mães, que participaram do grupo focal, demonstraram estar de acordo com as educadoras sobre a importância do trabalho em parceria.

Szymanski (1997), entretanto, considera que família e creche, na realidade, não falam exatamente a mesma língua. As instituições se apresentam como contextos diferentes, vivenciados pela mesma criança. Logo, compartilhar a educação e o cuidado de meninos e meninas resulta de uma relação formada por família e educadores(as) que apresentam diferentes perspectivas quanto às necessidades, aspirações, desenvolvimento e aprendizado da criança. Os conflitos são naturais, mas para que possam ser evitados ou solucionados, ambas as partes (famílias e educadores(as)) devem estar abertas ao diálogo. Desta forma suas aspirações, opiniões e saberes podem ser expostos com respeito, e os impasses solucionados de maneira consensual, valorizando principalmente o desenvolvimento de pequenos e pequenas.

É necessário evidenciar que na concepção de ambos os grupos analisados nesta pesquisa, a parceria entre educadores(as) e famílias é considerada de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. Seguem abaixo algumas falas de E1 e E2 que defendem a visão positiva das educadoras em relação à necessidade da parceria:

E2: *Então, eu gostaria muito de parceria. Ter a família na escola. Respeito, principalmente pelo nosso trabalho. Companheirismo, porque aí seria mais fácil da gente criar uma relação com mais confiança.*

Pesquisadora: *E essa confiança, essa questão desse vínculo, para compartilhar a educação da criança é importante?*

E2: *É muito.*

E1: *Essa relação de confiança realmente é muito importante.*

Quando perguntadas sobre ações necessárias para construir uma relação mais dialógica com as famílias, as educadoras mencionaram que, atualmente, há poucos momentos para que ocorra essa aproximação. Elas consideram que os eventos oferecidos hoje pela instituição são generalistas e, muitas vezes, não proporcionam a pais e mães a individualidade necessária para interagirem e conhecerem os(as) profissionais da creche. Entre as propostas apresentadas pelas educadoras, está a realização de eventos voltados para a interação e socialização entre educadores(as) e famílias, como: formações, dinâmicas e até mesmo atividades e oficinas que envolvam a família no ambiente escolar.

E6: *Bom. Hoje nós não temos muito essa aproximação dialógica com as famílias. Nós temos eventos, onde são confraternizações, datas comemorativas... Eu acho que só existe realmente na porta (da sala), porque nem na reunião de pais, não dá para pontuar. Não é, assim? Não podemos falar tudo. Porque nem todos nos questionam e nem todos que estão realmente interessados, participam... Mas deveria sim, ocorrer algum tipo de evento, alguma outra forma de aproximar os pais da creche. De mostrarmos o nosso trabalho, sem nos vigiar, sem ficar na sala para interferir na nossa rotina, na nossa prática. Mas alguma coisa deveria ser feita. Uma dinâmica, uma noite, uma palestra, alguma coisa para que pudéssemos ter essa interação.*

E1: *Bom, eu acho em todo momento em que houver necessidade, não só quando for desenvolvido algo na creche, mas quando os pais sentirem que precisam participar até acontecer o que a gente conversou, de passar aquela segurança para os pais. E em atividades que contribuem para a socialização, dos pais, da família como: uma horta, uma pintura, a confecção da pipa, como nós fizemos que foi super positivo...*

E3: *Oficinas que a gente faz com as famílias eu acho que aproxima bastante.*

E1: *Têm muitos momentos que poderiam participar.*

E3: *A creche oferece bastantes momentos para as famílias, eu acho que só falta eles aproveitarem mais esses momentos que a gente oferece.*

E6: *Então, esses momentos existem. Mas acredito que ainda falta momentos para melhorarmos a relação dialógica. Para falar sobre a criança, é isso que falta. É isso que eu quis questionar, pois só acontece na porta realmente.*

E1: *[...] e se a gente juntasse um momento agradável com o momento da fala? Não fazer em momentos diferentes? Como teve a pipa. Antes de fazer a pipa, teve a palestra e falando sobre algum tema lá que a gente precise...*

Em paralelo, quando foi realizada a chuva de ideias com as famílias participantes, pode-se verificar que os familiares também identificam a importância do diálogo para a construção de uma relação de parceria entre creche e família.

Pesquisadora: *[...] “Na educação de meu filho(a), espero da educadora...” [...]*

F3: *Profissionalismo e humanidade.*

F4: *Respeito.*

F6: *Ética.*

F1: *Eu acho que acolhimento. É esse saber acolher, não só a criança como as famílias. Entender um pouco a particularidade de cada mãe. Entender, porque às vezes, a necessidade que essa mãe tem não é a mesma que aquela tem...As famílias tem necessidades diferentes. Acho que quando a educadora tem este perfil, esta empatia, de olhar um para o outro e entender a necessidade de cada um, eu acho que conforta todos, né? Criança e família.*

Pesquisadora: *[...] “O compartilhamento do cuidar e educar entre a creche e as famílias é fundamental para...” [...]*

F5: *A formação do caráter da criança.*

F1: *O desenvolvimento.*

F3: *Os dois caminhando juntos é fundamental para o desenvolvimento da criança.*

Pesquisadora: *É fundamental compartilhar o cuidar e o educar?*

(Afirmção positiva em coro).

F5: *Sim, porque eu cuido lá e educo lá, e alguém tem que cuidar aqui e educar aqui. Então, é na creche e na família. Trabalhando os dois juntos.*

Pesquisadora: [...] “Como estreitar os vínculos entre as famílias e a creche desde o momento da inserção/ acolhimento das crianças?”

F3: Diálogo. É preciso de diálogo, né?

F3: O diálogo.

F6: Reciprocidade, acessibilidade.

F3: Esse alinhamento também entre os pais e a professora. Eu acho que tudo começa no momento que você entrega seu filho.

Pesquisadora: Para finalizar: “Na sua visão, quais são as dificuldades que podem existir na relação creche-família, que impedem o diálogo?” O que impede o diálogo nessa relação?

F2: As duas partes. As duas partes precisam saber ouvir e saber falar.

F1: E entender o lado do outro, né? O pai entender o lado de que é um ser humano que está ali do seu lado pra te ajudar, que ela(educadora) pode não estar em um bom dia.

F2: É a reciprocidade.

F3: É sempre se colocar no lugar do outro, né gente?

Pesquisadora: E por que falta esse diálogo nessa relação? Por que é que falta o diálogo nesta relação?

F4: Pelo perfil das pessoas.

F3: Exatamente.

F2: Das educadoras e das famílias né? Umhas são mais abertas em receber isso não como uma crítica destrutiva, mas construtiva. E outras mais resistentes à observação. Algumas já são mais, mais abertas à isso, outras são mais resistentes e não aceita. Como crítica, mas ela não é uma crítica ruim é uma crítica construtiva. É a visão que você vê, da forma que que chega para você, o que o outro está achando da situação.

F3: Ter uma visão dos pais, né? É legal também você ter a oportunidade de conversar com os pais e mostrar esse papel que ela faz. [...] Vamos tentar ver o lado da professora, não é?

F2: E têm o contrário também, a professora também vê que o pai de repente, precisa disso... ser aberta a isso.

F01: Eu acredito que assim, a escola ela tem que olhar como uma massa que ela consegue ajustar. Os pais é muito ruim para você controlar, não é controlável, não tem como você pegar todos os pais e alinhar eles com o mesmo pensamento... mas as educadoras, sim. Elas estão em um nível de educadoras, de ensino... Então, talvez esse feedback de uma reunião

como essa, com os pais sendo avisado e elas podiam ter um treinamento, eu não sei como vocês falariam isso. Mas fazer elas enxergarem os pais não só como vilões, mas como amigos. Ter essa empatia. Aí eu acho que quebraria essa barreira para o diálogo. Eu acho, que nesse momento, é mais elas terem essa recepção, do que os pais.

F2: [...] *Eu acho que nós não tivemos esse momento aqui com os professores. É aí que está a questão de a gente ter esse momento de acolhimento entre professor, entre educador, pais e alunos, né? Aquela semana de inclusão dos pais junto com os professores. É por isso que essa barreira tem que ser quebrada.*

F4: *Apenas concluindo, a gente não falou de argumentação, né? Porque na minha família também, tem bastantes educadores e elas sempre falam sobre argumentação. A gente nunca corrige uma pessoa, né? A gente argumenta em cima de uma palavra, de um contexto, enfim... Então, eu acho importante a gente ver o erro e argumentar naquele contexto. [...] É argumentar: “Olha, meu filho está assim, eu gostaria de saber. Se você puder ser um pouco mais clara...”*

F2: *É isso, o diálogo.*

F6: *Elas (educadoras) precisam também dialogar, né? Dizer: “Olha, o que eu gosto é isso...”*

F5: *Sim. “O meu jeito é dessa maneira...”. Porque ai a gente vai se a adaptando a isso. Já vai saber...*

F4: *Sim. Ela mesma pode colocar parâmetros para a gente. Tipo: “Eu gosto de ensinar dessa forma, eu gosto desse tipo de atividade...”*

F5: *“Eu sou aberta a conversa...”. E o que os pais esperam dessa professora? “Nós esperamos que você seja uma pessoa aberta, que você trabalhe esta parte, pois a gente gosta de saber, de conversar...”. E isso estreita!*

F2: [...] *é por isso que nós precisamos ver os dois lados. O que o pai espera da educadora e o que a educadora espera dos pais. [...] Eu trabalho a vinte e cinco anos na área da saúde. Se você não tiver a flexibilidade, o ouvir, o escutar da outra pessoa, porque ela está ali doente, você também não consegue lidar.*

A partir dos relatos de educadoras e de pais e mães, pode-se afirmar que a relação creche-família precisa de mais diálogo para ser construída. É a partir de uma aproximação dialógica que podemos reconhecer a história, os valores, os saberes e o contexto vivenciado pelos outros indivíduos. O diálogo é uma ferramenta capaz de ampliar os conhecimentos, criar situações de negociação, flexibilização e desenvolvimento de estratégias para que as instituições (creche e família) possam

suprir as lacunas presentes em ambas, sempre tendo como objetivo central a criança (FREIRE, 2011; SANTOS, 2016).

O ato de dialogar, imprescindível à existência humana, é direito de todos(as) os(as) envolvidos(as), contribui para ampliar as possibilidades de parceria de acordo com o contexto social e histórico no qual se insere. Portanto, na relação educadores(as) e famílias, como pautado por F2: “As duas partes precisam saber ouvir e saber falar”, ou seja, a prática do diálogo não pode restringir-se apenas a trocas básicas de informações (FREIRE, 2001). O diálogo consiste em participação, com momentos de fala e escuta, empatia para compreender o ponto de vista dos demais integrantes da tríade e respeito pelas suas particularidades e opiniões. É compartilhar informações e experiências, sejam elas boas ou não, enfrentar os conflitos que podem naturalmente ocorrer e buscar uma solução consensual entre todos(as) os(as) envolvidos(as) (BORDENAVE, 2003).

A participação das famílias será efetiva apenas quando elas se sintam parte da creche. Esta “[...] participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração. [...] Implica, por parte das classes populares, um ‘estar presente na História e não simplesmente nela estar representado’” (FREIRE, 2001, p. 75). Nesse sentido:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 2001, p. 16).

Conclui-se, portanto, que educadores(as) e familiares necessitam reconhecer que, em uma parceria dialógica, todos e todas têm voz e direito de dizer a sua palavra, em um ato respeitoso e amoroso, em que os sujeitos possam se sentir valorizados e aceitos no ambiente da creche. Freire (2001) aponta que a participação apenas existe quando todos os sujeitos podem opinar, falar, escutar, questionar, ou seja, quando pais, mães, educadores, educadoras e crianças estão completamente envolvidos(as) no ato de dialogar; quando se sentem parte da construção de uma nova sociedade. Desta forma o diálogo constitui-se em ferramenta fundamental para a participação democrática de todos os atores, inclusive das famílias, em uma relação em que todos(as) estão envolvidos(as), acolhidos(as) e sentem prazer em participar da ação de compartilhar o cuidar e educar de meninos e meninas.

Para Carvalho (2005) é central que os(as) profissionais da creche utilizem sua bagagem e suas competências para tornar-se disponíveis à arte de dialogar com as famílias. Através desses momentos podem ampliar conhecimentos, estratégias e flexibilizações para que, juntas, ambas as instituições sejam capazes de compartilhar a difícil tarefa de educar e cuidar de crianças na atualidade, com o objetivo de que elas assumam seu papel como cidadãs.

Com base na análise dos grupos focais, é possível verificar que a relação educadores(as) e famílias na creche Herbert de Souza pode ser melhorada. Ambas as instituições se mostram abertas ao ato de dialogar para estabelecer uma parceria positiva, que tenha como finalidade o desenvolvimento, o bem-estar e a aprendizagem de crianças e adultos. Para possibilitar essa aproximação dialógica e construir uma gestão mais democrática da creche, é preciso elaborar um plano de ação em que a participação de todos(as), sejam eles(as) crianças, educadores(as) ou familiares, seja valorizada.

6 PRODUTO FINAL - RELAÇÃO CRECHE-FAMÍLIA: CONSTRUINDO ESPAÇOS DIALÓGICOS NA EDUCAÇÃO COMPARTILHADA DAS CRIANÇAS PEQUENAS

O plano de ação apresentado é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada na Creche Herbert de Souza, unidade escolar da rede municipal de Santo André (SP). O trabalho de investigação partiu do pressuposto de que a falta de diálogo entre os(as) educadores(as) e as famílias dificulta o estabelecimento de vínculos de parceria entre estas duas instituições.

Com o objetivo de contribuir para o reconhecimento da creche como espaço de educação compartilhada, o estudo se propôs identificar e analisar os fatores que incidem na construção de uma relação mais dialógica entre famílias e educadores(as). Para isto, o trabalho procurou distinguir as causas do distanciamento, analisar as concepções de família dos(as) educadores(as) e as compreensões das famílias sobre a creche. Para responder aos objetivos propostos, foram realizados dois grupos focais: o primeiro, formado por educadoras (professoras e agentes de desenvolvimento infantil) e, o segundo, composto por familiares de crianças que assistem à creche.

Os resultados da pesquisa apontam a existência de impasses que impedem uma relação mais próxima entre educadores(as) e famílias. Esta realidade se explica, em grande medida, pelas divergências que existem entre as concepções de creche e de família. Entre as causas dos conflitos, podemos apontar a falta de vínculos de confiança entre famílias e educadores(as), uma situação que se inicia com o ingresso das crianças na creche; a escassez de tempo para compartilhar informações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nos momentos de entrada e saída da creche; transgressões às regras da instituição por parte dos(as) familiares; apreensão das famílias para questionar atitudes dos(as) educadores(as); e, receio dos(as) educadores(as) em relação à participação das famílias nos momentos de inserção e de acolhimento das crianças.

Com base nos resultados da pesquisa, considerou-se fundamental a abertura de espaços de diálogo formativos, no intuito de consolidar uma parceria mais construtiva entre familiares e creche no processo educacional das crianças pequenas. Esses espaços deveriam permitir estreitar a relação entre educadores(as)

e famílias a partir do diálogo e da escuta, ferramentas capazes de ampliar os conhecimentos e de criar situações de negociação entre estas duas instituições. Entende-se o diálogo como um ato amoroso e respeitoso, que oportuniza o direito à voz e vez de todos e todas que almejam uma educação compartilhada de qualidade para crianças pequenas. Assim, o plano de ação descrito a seguir tem como pressuposto central a dialogicidade e considera como atores centrais do processo educacional a equipe gestora, os(as) educadores(as) e as famílias da creche Herbert de Souza.

6.1 Perspectiva teórico-metodológica

Com o objetivo de construir espaços de diálogo formativos que permitam refletir sobre as práticas educacionais vigentes na creche Herbert de Souza, optou-se pela perspectiva teórico-metodológica dos círculos de cultura, propostos por Paulo Freire para uma educação libertadora. Trata-se de espaços coletivos em que todo(as) os(as) envolvidos(as) problematizam juntos(as) sobre a realidade e, em um ato de colaboração, compartilham suas leituras de mundo com o objetivo de reconstruí-lo sob uma nova perspectiva. A base destes círculos é o diálogo, isto é o direito à pronúncia da palavra, o que impossibilita separar o contexto de vida das pessoas que neles participam da realidade institucional. Deste modo, as discussões deveriam abordar não apenas questões relacionadas à creche, mas também o contexto social e cultural das crianças, de suas famílias e da comunidade onde a escola se insere.

Para Freire (1980, p. 28): “os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. Para tanto é necessário propiciar um espaço onde todos(as) os(as) participantes possam relacionar-se e reconhecer cada indivíduo como pessoa de direitos, protagonista de sua história (FREIRE, 2011; MARQUES, 2013). De acordo com a perspectiva freireana, o grande desafio é superar a inexperiência da sociedade e avançar na construção de uma gestão democrática dentro das escolas. O trabalho nos Círculos é desenvolvido por meio de debates, focados em temas do cotidiano de homens e mulheres, e organizados por um(a) coordenador(a) de debates, figura que substitui o(a) professor(a). O papel do coordenador é pedagógico e tem como propósito

mediar as discussões, animar o grupo e incentivar o diálogo, sem monopolizar a fala.

Os círculos de cultura são utilizados como importantes ferramentas não apenas no âmbito da educação, mas em diversas áreas do conhecimento. O caráter dialógico dos círculos possibilita romper com a cultura do silêncio e permite avançar em uma estratégia transformadora que se sustenta na compreensão, na empatia, no respeito, na observação, na escuta, no questionamento e na reflexão coletiva, pois a libertação só pode ocorrer em coletividade. Estes encontros são organizados em círculos para facilitar que os(as) participantes se vejam e compreendam que todos(as) são igualmente fundamentais e importantes para a formação do grupo dialógico.

Ao possibilitar que educadores(as), equipe gestora e famílias se relacionem de forma horizontal, os círculos de cultura se apresentam como estratégia adequada para a construção de espaços mais dialógicos na creche. Esta metodologia permite que todos os participantes possam olhar-se e expressar opiniões, vivências, necessidades, saberes, angústias e expectativas. Por estes motivos, a proposta de intervenção na creche Herbert de Souza considera a organização destes círculos pela equipe gestora, encarregada de promover o diálogo e uma participação democrática. É importante destacar que as discussões não buscam constituir-se como “invasão cultural” (FREIRE, 2011), na medida em que os temas geradores devem surgir da própria realidade dos sujeitos. No caso deste trabalho, o contexto vivenciado pelo grupo foi recolhido nos resultados da pesquisa, de maneira que o objetivo dos círculos será promover um debate dos participantes sobre as conclusões do estudo, os levantamentos bibliográficos realizados e a análise dos dados coletados nos grupos focais. Os temas a serem problematizados se referem ao acolhimento e ao papel da creche e da família no cuidado e na educação compartilhada de crianças pequenas. Trata-se de um exercício que busca incentivar uma compreensão e uma leitura crítica do mundo para então transformá-lo (MARQUES, 2018). Cabe indicar que os temas inicialmente propostos para discussão podem ser modificados no decorrer do trabalho em função das escolhas do grupo.

Os círculos de cultura são espaços de respeito e de acolhimento, onde se estabelecem e fortalecem vínculos de formação de grupo. Estas características são fundamentais para poder estabelecer uma parceria entre a creche e as famílias. De

acordo com Freire (2011), os círculos são estratégias formativas importantes para todos os grupos que lutam pela construção de uma educação emancipadora, em que todos e todas possam aprender juntos(as), mediatizados(as) pelo mundo. Nesta perspectiva, a presente proposta se apoia nos círculos de cultura para proporcionar momentos de diálogo que favoreçam a aproximação entre educadores(as) e famílias no intuito de construir uma relação de parceria. Os círculos de cultura propostos por Paulo Freire se afirmam como perspectiva teórico-metodológica apropriada, na medida em que estão pautados pela dialogicidade e a premissa de que “[...] sem o outro não há vozes” (GERALDI, 2005, p. 17).

A realização de círculos de cultura, assim como a aproximação dialógica entre pais, mães, educadores(as) e equipe gestora não são tarefas fáceis. Se, por um lado, os círculos são ferramentas facilitadoras para o estabelecimento de uma gestão mais democrática na creche, por outro, representam um grande desafio na medida em que se constituem como espaço de liberdade, onde todos(as) podem expressar-se, compartilhar e confrontar ideias. Espera-se que, a partir desta experiência, tanto a equipe gestora, como os(as) educadores(as) e as famílias possam olhar-se e compartilhar saberes, opiniões, crenças, experiências, desejos, necessidades e vivências sobre os desafios de uma educação compartilhada das crianças pequenas na creche Herbert de Souza. A partir da compreensão dos diferentes problemas e questionamentos dos três atores que intervêm no processo educacional das crianças, busca-se transformar a atual realidade da creche.

6.2 Organização

As ações de formação propostas nos círculos de cultura serão organizadas pela equipe gestora da unidade escolar (Diretora e Assistente Pedagógico). Seu papel será mediar e contribuir nas discussões, incentivando o diálogo e possibilitando que todos(as) se expressem democraticamente. Os encontros com familiares e professores(as) serão programados uma vez por mês, fora do horário de atendimento das crianças, em dias de RPSs dos(as) professores(as), com uma duração de 2 horas (das 19h00 às 21h00). Devido ao horário, os(as) ADIs serão convidados(as) a participar dos encontros.

O tema gerador “acolhimento” foi amplamente discutido nos dois grupos focais e nos estudos abordados nesta pesquisa. Trata-se de um tema delicado, que se inicia durante a inserção da criança na creche, um processo em que participa toda a família. É nesse momento que pais e mães constatarem, de fato, com quem vão compartilhar o cuidado e a educação de seus filhos e filhas. Segundo Maranhão e Sarti (2008), e Bhering e Sarkis (2007), o momento do acolhimento implica a construção de vínculos, o que envolve sentimentos e emoções vivenciados de diferentes maneiras pelas crianças e suas famílias. Em alguns casos, pode causar inseguranças em pais e mães, que se sentem culpados(as) por compartilharem o cuidado e a educação de seus filhos e filhas com pessoas estranhas à família. Por outro lado, Bonomi (1998), em referência ao caso italiano, destaca que o período de inserção das crianças na creche causa desconforto e receio em grande parte dos educadores e das educadoras, uma realidade que também se verifica no Brasil. Muitos deles(as) se sentem incomodados(as) com a presença das famílias nos ambientes escolares e acreditam que ao presenciarem cenas da rotina da creche, pais e mães podem construir uma imagem negativa do(a) educador(a) como profissional. Esse desconforto e receio também foram observados nos relatos das educadoras no grupo focal realizado para esta pesquisa.

Outra constatação que se extrai das falas dos(as) educadores(as) feitas no grupo focal, refere-se à afirmação de Bhering e Sarkis (2007) sobre a dificuldade de pais e mães para compartilhar o cuidado de seus filhos e filhas, um relato comum entre educadores(as) segundo as autoras, que muitas vezes interfere no processo de inserção da criança. Estas autoras apontam como as tensões desenvolvidas logo no início do acolhimento podem dificultar a construção de uma relação de parceria entre criança, família e educadores(as). Destacam a importância de que familiares e responsáveis sintam confiança e segurança nos(as) profissionais que compõem o quadro da creche. Sobre este problema, os dois grupos focais realizados permitiram identificar dificuldades da unidade escolar durante o acolhimento.

Para muitas educadoras o acolhimento é um processo que envolve apenas as crianças, de modo que a presença das famílias na creche é sentida como incômoda. Não há uma compreensão do acolhimento como um momento de “levar em consideração” e de “receber”, origem latina da palavra acolher (*accolligere*). Ao contrário, é comum em suas falas o uso do termo “adaptação” (*adaptare*), que significa “ajustar”, portanto, adequar crianças e famílias a regras e condutas

predeterminadas. Para Larrossa (2003), a educação é a maneira pela qual o mundo recebe aqueles(as) que nascem, o que implica abertura e disponibilidade ao outro. Acolher é receber, colocar-se à disposição de alguém, sem pretender enquadrá-lo(a). De acordo com Larrossa (2003, p. 188),

Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.

Diferente das educadoras, os familiares que participaram do grupo focal consideram importante a sua presença durante o processo de acolhimento. Esta possibilidade os faz sentir-se mais seguros, especialmente no início da frequência de seus(suas) filhos(as) na escola. Este grupo também julga relevante sua participação na rotina da creche e na elaboração das propostas pedagógicas da instituição.

O tema gerador “O papel dos(as) educadores(as) e famílias na relação compartilhada do cuidar e educar das crianças na creche” é também complexo, pois exige um consenso sobre a importância da parceria entre creche e família. A análise dos dois grupos focais (educadoras e familiares) revelou diferentes pontos de vista, expectativas e crenças sobre o cuidado e a educação das crianças. Estas diversas percepções estão na base de conflitos e tensões que podem afetar a qualidade da relação entre educadores(as) e famílias. Neste sentido, importa destacar que, apesar das semelhanças, cada uma destas instituições tem suas particularidades, e a criança é o elo que une ambas. Trata-se de papéis diferentes e complementares, mas centrados em um mesmo objetivo: compartilhar a tarefa de cuidar e educar meninos(as) para a vida em sociedade. Cabe aos(às) educadores(as) e às instituições de creches ter clareza e saber identificar os papéis que correspondem a cada um para trabalhar a parceria com a família no desenvolvimento dos pequenos (SZYMANSKI, 1997).

A complexidade desses temas geradores requer de momentos de formação, que podem ocorrer nos círculos de cultura, organizados durante o ano letivo, com a participação de ambos os atores dessa relação (educadores(as) e famílias), mediados pela equipe gestora. A proposta considera abordar as seguintes temáticas:

- A importância da inserção e acolhimento das crianças e famílias durante o ano letivo, desde o momento do início da frequência das crianças “novas” e retorno das “antigas”.
- Cuidar e educar: uma relação compartilhada entre creche e famílias.
- A importância dos papéis dos(as) educadores(as) e das famílias no cotidiano da creche.
- Fatores responsáveis pelo distanciamento na relação de educadores(as) e famílias.
- A dialogicidade como possibilidade de articulação entre educadores(as) e famílias.

Outras temáticas de formação podem surgir no decorrer das discussões nos círculos de cultura e serão consideradas durante o andamento do trabalho. O trabalho nos círculos considera a apresentação em cada encontro de uma situação existencial relacionada às temáticas propostas, por meio de charges, imagens de atividades desenvolvidas na unidade escolar e textos, entre outros, para análise e reflexão. Segundo Freire (1983), as situações existenciais são criadas pelos(as) coordenadores(as) dos círculos de cultura a partir dos temas geradores e podem construir-se a partir dos próprios relatos da prática dos(as) participantes ou de reflexões sobre imagens relacionadas ao tema. Ainda, a proposta inclui outras ações pontuais que serão desenvolvidas durante o ano letivo para atender às expectativas apresentadas nos grupos focais, possibilitando uma aproximação entre educadores(as) e famílias por meio do diálogo e da participação de pais e mães na rotina da creche. Entre elas, podemos mencionar:

- Elaboração e avaliação do PPP, planejamentos pedagógicos e projetos coletivos que serão desenvolvidos na unidade escolar durante o ano.
- Realização de dinâmicas, gincanas, apresentação da rotina, realização de atividades, oficinas, entre outros.
- Organização de encontros entre educadores(as) e grupos pequenos de famílias para um *feedback* sobre o desenvolvimento das crianças.

Em relação ao tema gerador “acolhimento” e à necessidade de planificar no início do ano letivo sua abordagem, serão organizados outros momentos no círculo de cultura nas RPSs e RPs com a participação da equipe gestora, educadores(as) e demais funcionários(as) para:

- Refletir e levantar propostas pedagógicas que concluam em um projeto para acolher melhor as crianças e as famílias durante o ano letivo.
- Organizar coletivamente um cronograma de acolhimento gradativo das crianças e das famílias na creche, que considere o ingresso de crianças “novas” e o retorno das “antigas” no início do ano letivo. Para essa ação é necessário refletir sobre a quantidade de crianças e famílias que iniciarão de cada vez e quantos dias permanecerão para iniciar as próximas turmas, até a inserção de todas as crianças.
- Realizar reunião com os demais segmentos da creche (funcionários(as) da cozinha, lactário, limpeza, lavanderia, secretaria) para antecipar situações que podem ocorrer nos momentos de inserção e acolhimento das crianças e de suas famílias na creche.
- Refletir com os(as) educadores(as) sobre a possibilidade de registrar o planejamento semestral nas agendas das crianças (anterior a sua realização) para socializar com as famílias, as propostas pedagógicas que serão trabalhadas com as crianças, bem como a exposição de fotos dos momentos de rotina nos painéis.

Considerando as necessidades apontadas nos dois grupos focais sobre a importância de que educadores(as) e famílias se conheçam antes do início das crianças na creche, será revisto o procedimento para preenchimento das fichas de caracterização das crianças antes do início do ano letivo. Desta forma, busca-se que educadores(as) possam coletar informações significativas sobre características das crianças e de suas famílias, algo que coincide com o interesse apresentado por pais e mães no grupo focal. Serão realizadas dinâmicas para favorecer o acolhimento e a integração entre famílias e educadores(as) durante a primeira reunião com pais e mães do ano letivo de 2020. Este momento possibilitará que educadores(as) e famílias se conheçam e será realizado de forma concomitante ao levantamento de alguns dados da ficha de caracterização das crianças, conforme se observa nos quadros 7 e 8.

Quadro 7 – Conhecendo famílias e educadores(as)

Proposta	Como será realizada
“Semelhanças e Diferenças” - será utilizada para apresentação das famílias.	Em duplas, será solicitado que os representantes das famílias falem um pouco de si, uns com os outros. Em uma folha de sulfite devem ser anotadas as semelhanças de ambos e, em uma segunda folha, as diferenças. Em seguida, socializar estas anotações com o grupo.
“Rodada de Entrevista” - as famílias terão a oportunidade de conhecerem os(as) educadores(as) de forma diferente, como “repórteres por um dia”.	Pedir que as famílias se dividam em grupos segundo a quantidade de educadores(as) da sala. Por exemplo, se a sala conta com três educadores(as), devem formar-se três grupos, e assim por diante. Depois de conversar, cada grupo deverá registrar, em uma folha de sulfite, entre três a cinco perguntas que considerem interessantes para conhecer o(a) educador(a) que irá entrevistar.

Quadro 8 - Levantamento de dados da ficha de caracterização - “conhecendo as crianças e as famílias”

Proposta	Como será realizada
Composição e caracterização das famílias	Represente a sua família por meio de desenho e registre quem são os componentes. Depois, comente algo que considere importante sobre características de sua família.
Características da criança	Desenhe seu(sua) filho(a) e descreva suas características (gostos, preferências, hábitos, costumes, interesses, entre outros). Socialize seu registro com o grupo.
Tarjetas	Escreva sobre necessidades de seu(sua) filho(a) que considere importantes para que os(as) educadores(as) conheçam melhor a criança. Socialize com o grupo seu registro.
Dinâmica em grupo – Reflexão, registro e socialização	<ul style="list-style-type: none"> •Como a creche e as famílias podem trabalhar em sintonia para garantir um atendimento de qualidade às crianças? •Vocês consideram importante a participação das famílias no período de inserção e acolhimento das crianças? Por quê? •Qual é o papel da escola e das famílias com relação aos cuidados e à educação das crianças? •Quais são as suas expectativas para o ano letivo?

Com o objetivo de que os espaços e a rotina da creche, bem como a proposta de intervenção aqui apresentada e informações referentes ao Regimento Escolar, sejam conhecidos por familiares e crianças que serão atendidas no ano seguinte, a equipe gestora realizará no final do ano letivo, mais precisamente nos meses de novembro e dezembro de 2020, as seguintes ações:

- Após a efetivação da matrícula, a instituição possibilitará que as novas crianças e suas famílias conheçam os espaços da creche, por meio de visitas agendadas, em pequenos grupos, durante o período escolar.
- Reunião com as famílias das crianças “novas” para sanar dúvidas sobre o funcionamento da creche. Neste encontro serão mostrados, por meio de vídeos, a rotina e os projetos desenvolvidos pelas crianças na creche. Também serão apresentadas as propostas pedagógicas de trabalho que constam no PPP, com espaço para esclarecer dúvidas.

As ações desenvolvidas serão avaliadas processualmente ao final dos encontros ou de ações pontuais. Com este objetivo, os encontros serão registrados para finalizar com a confecção de um livreto, que poderá ser utilizado, na produção de um artigo sobre as experiências vivenciadas nos círculos de cultura.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, ao longo dos últimos anos, muitos avanços foram alcançados em matéria de políticas públicas que defendem o direito da criança à creche. Este olhar para os(as) pequenos(as), como sujeitos de direitos, produtores de cultura e cidadãos em desenvolvimento, pode considerar-se o resultado das transformações sociais dos últimos séculos. É imprescindível destacar o papel das mulheres como protagonistas de diversas batalhas, que culminaram não apenas na conquista de seus direitos e dos direitos das crianças, mas também contribuíram nas alterações dos arranjos familiares, do mercado de trabalho e, juntamente com o desenvolvimento das cidades, da ciência e da tecnologia, sucumbiram no compartilhamento do cuidado e da educação de meninos e meninas na atualidade.

A educação compartilhada entre creche e família é defendida por diversos autores(as) e pela legislação brasileira. Tal compartilhamento é visto como benéfico para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Família e Escola são consideradas, na contemporaneidade, os dois principais contextos vivenciados pela criança, e por serem distintos entre si, propiciam aos indivíduos na infância, maneiras de se relacionar e aprender que são importantes para seu desenvolvimento e vida em sociedade. Ambas as instituições, portanto, necessitam compreender a relevância e o potencial da parceria.

A participação das famílias no ambiente da creche, ainda hoje, é assunto de discussões pedagógicas nas instituições. A literatura e as legislações valorizam a consolidação das famílias no processo de educar e cuidar exercido pela creche, uma vez que, para que o compartilhamento desta tarefa seja efetivado, é necessário que as famílias sejam parte da gestão social dessa instituição. Dessa forma, os projetos educacionais necessitam ser desenvolvidos considerando a creche como um sistema permanente de relação, interação, socialização e comunicação entre os três protagonistas que vivenciam a dinâmica: crianças, educadores(as) e famílias.

A relação entre profissionais da creche e as famílias ainda é um tema complexo e em discussão. São indivíduos distintos, com diferentes perspectivas em relação às necessidades, ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, compartilhando a tarefa de educá-la e cuidá-la. Portanto, existe uma demanda significativa para o estabelecimento de uma parceria ativa entre pais, mães e educadores(as) para que,

baseados(as) na confiança e respeito mútuo, possam partilhar informações, sugestões e saberes, solucionando os conflitos naturais que venham a surgir sempre com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa fomos desafiadas - por meio da revisão da literatura, da realização e da análise dos grupos focais - a compreender a relação entre educadores(as) e famílias usuárias da Creche Herbert de Souza, dentro do contexto atual vivenciado pela instituição. Em primeiro lugar, buscamos identificar as concepções das educadoras sobre as famílias e, em seguida, as concepções apresentadas pelas famílias em relação a creche e educadores(as).

Pudemos verificar que as educadoras, em sua grande maioria, concebem uma imagem pouco participativa das famílias. Acreditam que pais e mães assumem posturas desinteressadas sobre assuntos relacionados à educação de seus(suas) filhos(as) pequenos(as), e por desconhecerem o trabalho pedagógico desenvolvido, sentem-se desvalorizadas profissionalmente. Observam também que a dimensão afetivo-emocional leva as famílias a se culpabilizarem pelo compartilhamento do cuidar e educar de seus(suas) filhos(as) com a creche, e assim apresentam inseguranças e não estabelecem vínculos de confiança com os(as) profissionais da instituição.

As famílias participantes da pesquisa, por sua vez, percebem os(as) educadores(as) como pessoas desconhecidas, a quem confiarão o cuidar e educar de seus filhos e filhas. Sentem-se inseguras, principalmente no período de inserção das crianças, mas acreditam que as famílias, em geral, participam dos eventos e das ações propostos pela creche. Possuem, apesar das inseguranças iniciais, uma imagem positiva dos(as) educadores(as). Algumas os(as) veem como “substitutos maternos”, no sentido de acolher e cuidar meninos e meninas, outras afirmam o caráter de complementariedade entre creche e família nas funções do cuidar e educar. Todos os pais e mães, sujeitos desta investigação, compreendem a creche como um direito da criança à educação, importante para a socialização e o desenvolvimento pedagógico. Este fato demonstra que, atualmente, a concepção das famílias em relação aos(as) educadores(as) sofreu alterações, visto que valorizam a formação dos(as) profissionais que lidam com as crianças, bem como o papel educacional da creche, superando a compreensão do papel assistencialista anteriormente relacionado a esta instituição no país.

Outro aspecto identificado durante a análise dos grupos focais foi a falta de depoimentos a respeito da participação das famílias nas propostas pedagógicas desenvolvidas pela instituição. Este fato demonstra a necessidade de uma abertura maior para a participação das famílias neste aspecto, possibilitando o desenvolvimento conjunto de uma gestão social e mais democrática.

Durante a realização desta pesquisa, notamos a existência de impasses na relação creche-família, a partir dos relatos de pais, mães e educadoras nos grupos focais. A tríade formada por criança-família-creche é dependente de todos os indivíduos que a compõe, ou seja, o bem estar e o desconforto de qualquer um dos três protagonistas correlacionam-se diretamente com o bem estar e desconforto dos demais, o que nos leva a compreender as famílias tão essenciais quanto as crianças e os(as) educadores(as) no ambiente da creche.

As educadoras, à exceção de E4 e E5, questionam a presença das famílias em sala de aula por longos períodos durante a inserção das crianças. Apesar de valorizarem sua presença nesse período de acolhimento, percebem as famílias como “incômodas”. Consideram que sua presença atrapalha a rotina preestabelecida, uma vez podem transferir seus anseios e inseguranças para seus(suas) filhos(as). Sentem desconfiança por parte de pais e mães e temem ainda gerar uma imagem profissional negativa, caso não consigam acalmar as crianças ou interfiram, por exemplo, em uma disputa de brinquedos.

As profissionais têm uma postura de recriminação às famílias a respeito da transgressão das regras da creche. Afirmam que os(as) familiares não cumprem os horários propostos de entrada e saída, enviam itens proibidos no regulamento, etc. Por fim, acreditam que o estabelecimento de vínculos de confiança é de extrema importância para o sucesso da inserção das crianças e suas famílias, e sustentam que a afetividade e o acolhimento são importantes. Entretanto, receiam que a relação afetiva com a criança possa gerar um sentimento inverso na(o) mãe(pai), que pode ter ciúmes da relação educador(a)-criança.

As famílias identificam como fator de distanciamento da relação com os(as) educadores(as) a ausência da troca de informações, que é ação de extrema importância para o estabelecimento de vínculos de confiança. Também em conflito, temem que ao questionarem estes(as) profissionais possam desencadear a aversão deles(as) a seus filhos e filhas.

Considerando as falas em ambos os grupos, foi possível perceber que as educadoras anseiam por uma maior participação das famílias no sentido de compreendê-las como aliadas no processo de educar as crianças; e os pais e as mães, por sua vez, demonstram que também gostariam de participar efetivamente da vida escolar de seus(suas) filhos(as).

Com base nos depoimentos dos(as) participantes, evidenciamos nesta pesquisa que famílias e educadores(as) da Creche Herbert de Souza necessitam dialogar. Vale ressaltar que, ainda existem barreiras para o desenvolvimento de uma relação mais dialógica na unidade pesquisada. Um dos fatores expostos nos grupos focais, que tem favorecido o distanciamento da relação creche-família, diz respeito à falta de tempo disponível para compartilhar informações sobre a criança e a vida na creche. Neste sentido, educadoras e famílias sugeriram ações para o estabelecimento de vínculos e para a construção de uma relação mais próxima e dialógica, como, por exemplo, dinâmicas e oficinas no período de inserção, onde pais, mães e educadores(as) possam se conhecer; revisão do procedimento para preencher a ficha de caracterização de cada criança, considerando o diálogo como ferramenta para aproximar familiares e profissionais; compartilhamento das informações recolhidas sobre a criança com toda a equipe de educadores(as) em sala; reuniões e dinâmicas ao longo do ano letivo que valorizem a participação de pais e mães no planejamento pedagógico; momentos de troca de informações sobre a rotina, a educação, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança.

Baseadas, nos resultados desta investigação, elaboramos o produto final desta pesquisa: um plano de ação para melhorar e estreitar a relação entre educadores(as) e famílias, tendo o diálogo e a escuta como ferramentas para ampliar conhecimentos e criar situações de negociação, flexibilização e desenvolvimento de estratégias para que ambas as instituições possam suprir as lacunas presentes. O objetivo foi possibilitar a construção de uma parceria efetiva e uma gestão mais democrática, onde a presença de todos os indivíduos pertencentes à estrutura escolar da creche seja valorizada. A participação democrática ainda é um dos grandes desafios nas creches e apenas será efetiva quando educadores(as) e famílias se reconhecerem em um ato amoroso e respeitoso, onde todos(as) tenham direito à voz e vez.

Quando observamos a parceria entre educadores(as) e famílias pelo prisma da dialogicidade, podemos encontrar um novo instrumento capaz de auxiliar na

resolução de conflitos e na construção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas, mas para que isto ocorra, pais e mães necessitam estar inseridos(as) no cotidiano das creches.

Ao analisarmos os resultados dessa pesquisa, pode-se concluir que é necessário ampliar os momentos de diálogo para que pais, mães e educadores(as) possam compartilhar seus direitos e deveres, ideias, ações e decisões considerando o contexto coletivo que vivenciam na creche, são eles(as) que, baseados no diálogo e na escuta, devem definir o tipo de educação que almejam oferecer para as crianças na creche Herbert de Souza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros; ALMEIDA, Lima de. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa**. Dissertação Mestrado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

ALMEIDA, Flávia Maria Cabral de. **Família e educadores: um diálogo possível**. Tese Doutorado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAHIA, Celi da Costa; MAGALHÃES, Celina Maria Colina; PONTES, Fernando Augusto Ramos. A relação Creche-Família na visão de Professoras e mães usuárias de creche. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 2, p. 16-34, 2011.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais da UFRR – Universidade Federal de Roraima**, v.1, n.1, p. 1-7, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. A inserção de crianças na creche: um estudo sobre a perspectiva dos pais. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, n. 7. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3293--Int.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2019.

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.1, p. 63-73, 2002.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 161-172.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009:** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 Mar. 2019.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho:** Decreto-Lei nº 5,542 de 1º de Maio de 1943. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 12 Ago.2019.

CAMPOS, Maria Malta. A Mulher, a Criança e seus Direitos, **Cadernos de Pesquisa**, nº 106. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999, p. 117-127.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: conquistas e desafios, **OEI-Reescrevendo a educação: Propostas para um Brasil Melhor.** São Paulo: Editora Ática, 2008. p. 91-104. Disponível em:<<http://oei.es/pdfs/reescrevendo.pdf>>. Acesso em: 24 Mai. 2019.

CANCHIERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. **Camine: Caminhos da Educação**, v.4, n.2. Franca, 2012. Disponível em: < <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/download/619/669>>. Acesso em: 27 Out. 2019.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. Pais na creche: A arte do diálogo entre educadores e família. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 689-693, 2005.

CASANOVA, Letícia Veiga. Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade. **Revista Horizonte**, v. 34, n. 2, p. 41-48, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de Educação Infantil: entre o feminismo e o profissional. **Coleção Questões da Nova Época**, v. 98. São Paulo: Cortez, 2002.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER; CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA DE SÃO PAULO. Creche Urgente: Organização e Funcionamento, v.2. Brasília, 1987.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 88-95.

FERNANDES, Rogério; KULHMANN JR., Moisés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

FARIA, Ana Lucia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagú**, n. 26, p. 279-287. Campinas, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação.** 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos R (Org.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

GABNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade.** São paulo: Cortez, 1997, p. 83-100.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo transformador a partir da pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Inter-Ação**, v. 42, n. 1, p. 51-68. Goiânia, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade e Culturas**, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

ISHIDA, Francine Leandra de Mello Rodrigues; SOUZA, Tatiana Noronha de. **Gestão democrática: participação da família em uma escola municipal básica no interior do estado de São Paulo.** Dissertação Mestrado (Ciências Humanas e Sociais). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus Franca. Franca, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sentidos da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A Infância e sua Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 22- 37.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, Regina Maria de Souza. **Projeto Político-Pedagógico na perspectiva freireana: participação e diálogo**. Dissertação Mestrado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2011.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 173-188.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e Família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 171-194, 2008.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 11, n. 22, p. 257-270, 2007.

MARCONDES, Mariana Mazzini. **A corresponsabilização do Estado pelo cuidado: uma análise sobre a política de creches do PAC-2 na perspectiva da divisão sexual do trabalho**. Dissertação Mestrado (Política Social). Universidade de Brasília-UNB. Brasília, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cardenos de Pesquisa**, v.45, n.157, p. 652-679, 2015.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; AZEVEDO, Gilmar; GHIGGI, Gomercindo. O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2013. 13 p. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viiiicoloquio/paper/download/46/308>. Acesso em: 12 Ago. 2019.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. **Revista Técnico Científica do IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina**, v.3, n.1, p. 284-289, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Creches: Crianças, faz- de -conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PIMENTEL, Fabiana Soares. **Infâncias e direitos das crianças na educação infantil: uma análise a partir do projeto político pedagógico**. Dissertação Mestrado (Educação), Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2014.

PIRES, Katia Michele. Os seus, os meus, os nossos. **A&E – Atividades e Experiências**, Ed. Especial Família, ano 10, n. 9, p. 12-15, 2009.

PIZZI, Maria Letícia Grecchi. Conceituação de família e seus diferentes arranjos. **Revista Eletrônica LENPS-PIBID de Ciências Sociais – UEL**, v.1, n.1, p. 1-9, 2012.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de Bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. Escuta ativa e amorosa: Tecendo redes de proteção entrelaçadas com as vozes da resiliência e da complexividade. **Anais Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária**, 2016. 12p. Disponível em: < http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-37943-31032016-232334.pdf >. Acesso em: 25 Out. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ. **Critérios para Acesso a vaga nas Creches Municipais 2019**. Santo André, 2019. Disponível em: http://www2.santoandre.sp.gov.br/images/Crit%C3%A9rios_de_Acesso_%C3%A0_vaga_em_Creches.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

RAMOS, Deborah Dornellas; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Desenvolvimento Infantil concepções e práticas de educadoras em creches públicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. V. 15, n. 3, p. 200-213. São Paulo, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança Pequena e a Desigualdade social no Brasil, **Congresso de Educação Infantil – Educadores da infância**, 2 ed. São Paulo: Sindicato de Educação Infantil, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Org.). **Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. p. 167-190.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 90-103.

SAMBRANO, Taciana Mirna. (Con)Vivendo com as crianças e suas famílias: desafios para o educador?. **Congresso de Educação Infantil - UNESP**. Araraquara, 2007. p. 65-68.

SANTOS, Liliana Santoro. **Pais na creche: construindo relações no diálogo cotidiano**. Dissertação Mestrado (Educação). Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

SANTOS, Jônatas Marcos da Silva. **Desafios e Possibilidades: a compreensão do diálogo que se constrói entre escolas e famílias**. Dissertação Mestrado (Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2016.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Revista Programa de estudos pós-graduados em Psicologia da educação**. EDUC, n. 6, p. 107-125. São Paulo, 1996.

SARACENO, Chiara. **Sociologia da família**. 1 ed. Lisboa: Estampa, 1997.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 11-28. São Paulo, 2004.

SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação das crianças pequenas. In: **25ª Reunião Anual da Anped**, n. 7. Caxambu, 2002. Disponível em: http://25_reuniao.anped.org.br/posteres/deborahthomesayaop07.rtf. Acesso em: 10 Mar. 2019.

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: Do “balde” ao direito à educação. **Revista Olhares**, v.4, n.2, p. 94-111. Guarulhos, 2016.

SCHIFINO, Reny Scifoni. **Direito à creche: Um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André**. Dissertação Mestrado (Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: Um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 57-77.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, José Carlos da. **A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André (SP)**. Dissertação Mestrado (Educação). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2018.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Amorosidade e dialogicidade no trabalho com os bebês: um olhar desde uma perspectiva freireana. **Anais do XVII Encontro Nacional de Educação Infantil - Diálogos na educação infantil: currículo e práticas pedagógicas**. Natal: EDUFRN, 2016, p. 65-78.

SILVA, Isabel de Oliveira. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 253-272. Curitiba, 2014.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Infâncias e Educação Infantil no Brasil. FREITAS, Silvia Perrone de Lima (Org.). **Saberes docentes, saberes discentes e currículo**. 2 ed. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2013.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio dos; FASANO, Edson. Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a perspectiva de “outredade” em Paulo Freire. **Anais do VI Seminários Fala (outra) Escola: Diálogo e Conflito**, Campinas: FE UNICAMP, 2013, p. 53-62.

SILVA, Ana Teresa Galvão Almeida Marques. **A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças**. Tese Doutorado (Educação). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2011.

SILVEIRA, Aline de Oliveira; BERNARDES, Rafaella Costa; WERNET, Monika; PONTES, Tatiana Barcelos; SILVA, Aline Araújo de Oliveira. Rede de apoio social familiar e a promoção do desenvolvimento infantil. **Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v.4, n.1, 2016.

SIROTA, Regina. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 41-56, 2007.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. A escuta e o diálogo como princípios norteadores da formação permanente de professores(as). **Anais do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**: no contexto político contemporâneo cenas da Educação Brasileira, 2016, p. 9227-9231.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In. BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

SZYMANSKY, Heloísa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Líber Livros, 2007.

SZYMANSKY, Heloísa. Encontros e Desencontros na relação família-escola. **Idéias**, v.25, n.1, p. 213-225, 1997.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches, FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 21-34.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VEIGA, Ilma Passos. **Educação Básica e Educação Superior**: Projeto Político-Pedagógico. 3 ed. Campinas: Papirus, 2004.

VENTURINI, Angela Maria; THOMASI, Katia Barroso. A Feminização na Educação Infantil: Uma questão de Gênero. **Revista Científica Digital da FAETEC**, 8 ed., Ano V, v.1, n.1, 2013.

APÊNDICE A

Transcrição de grupo focal com educadoras da Creche Herbert de Souza

Pesquisadora: Inicialmente, eu vou pedir que vocês se organizassem em dois grupos de três educadoras cada. Agora eu vou entregar um quebra cabeça de uma cena (**Figura 1 – “Separação”**) para cada grupo montar e depois eu gostaria de pedir que vocês refletissem um pouquinho sobre ela. Pode ser? Vamos montar o quebra cabeça e observar a cena?

Pesquisadora: Agora que todas vocês já descobriram e observaram a cena, quem gostaria de falar o que entendeu sobre ela?

E1: Ah, eu entendi que a mãe se despede, procurando não preocupar a criança dizendo que ela volta logo e para ela se comportar bem, só que na realidade ela está se despedindo com um sentimento como se ela (mãe) estivesse indo para uma viagem.

E2: Não. Eu acho assim, ao se despedir, a mãe está tendo a segurança de falar: “Filha, fique bem...”, mas a filha está entendendo que com esse: “fique bem, eu volto logo”, ela (a mãe), está partindo para longe e a criança fica imaginando: “aonde a minha mãe vai?”; “será que ela realmente vai voltar logo?”; “Por quê está me deixando aqui?”... Essa é a sensação que eu tenho.

E3: Porque a criança não tem a noção de tempo ainda. Então, para ela a sensação é que mesmo a mãe dizendo que volta logo, ela não tem essa noção de que o voltar logo é daqui uma, duas, cinco horas ou sete, oito horas, como a maioria das crianças ficam aqui. Para elas (crianças), parece ser um período tão longo, que dá a sensação que a mãe vai embora viajar e não vai voltar mais.

E4: Eu tenho a mesma opinião que ela (**E3**), a criança está imaginando que a mãe vai, mas que não volta. Eles não tem noção de tempo. Não sabem se a mãe vai voltar e aí dá desespero, começam a chorar e não param mais, porque eles não sabem se ela vai voltar e eles tem segurança na mãe, e não tem certeza se vai ver a mãe de volta.

E5: Eu também concordo com elas em relação à quando a mãe fala assim: “Tchau querida, comporte-se bem na creche...” A criança pensa que está sendo abandonada. Por mais que ela tenha uma vivência ali. Todos os dias ela está ali, eu falo mais com relação ao berçário, mas não se sente segura no local. Então ela pensa que a mãe foi fazer uma viagem em um lugar muito longe, por ela não ter noção alguma de tempo.

Pesquisadora: E como é isso para vocês enquanto educadoras? Esta despedida ser feita pela mãe desta forma?

E6: Então, eu vejo da seguinte forma: Se existe um vínculo que é assim... demasiado, onde a mãe superprotege, claro que a criança vai se sentir insegura e ela não vai confiar. Ela vai achar que está sendo separada da mãe. É uma partida da mãe, a mãe não vai voltar. Mas, se a mãe mantém um diálogo de forma coerente com a criança, conversa de igual para igual, ela (criança) aceita, claro com reservas, mas ela até tenta ficar bem e interagir.

E2: Início de ano é muito difícil, porque não existe aquele laço afetivo ainda da criança com o educador. Então assim, tanto a insegurança da mãe que passa em “eu volto logo”, mas ela (mãe) fica naquela: “será que eu deixo realmente?”, isso ela passa para a criança. Então o que acontece, a criança se sente: “Eu estou em um lugar estranho, com pessoas estranhas, com outros coleguinhas, dividindo materiais, que não serão só meus”. E a educadora também tem que ter o olhar para cada uma dessas crianças e cuidar de cada uma dessas crianças. Então, se você conversa com a mãe e diz: “olha, pode ir... qualquer coisa a gente liga para você você vir buscar”, eu acho que você transmite um pouco mais de segurança para essa mãe. Ou diz: “você fica com o seu filho até ele se acalmar”, é uma segurança tanto para a criança como para a mãe, só que assim: Até que ponto a gente pode ceder isso todo dia? É o que precisamos avaliar, se vai ser benéfico ou não para a criança. Mas a gente tem que passar realmente segurança para essa criança.

E1: Eu acho que toda criança é diferente uma da outra, então para cada criança tem que ter uma estratégia. Eu não posso usar a estratégia da criança A com a criança B, porque as vezes o sentimento é diferente, a sensação que a criança tem é diferente. Então, tem criança que a mãe pode se despedir, dar um “tchau, volto

logo”, tem criança que tem que colocar e sair correndo, tem criança que nem vai chorar. As vezes a mãe faz todo um drama, faz aquele drama com medo e quer saber como eles ficam. Então eu acho que cada criança tem que ser avaliada diferente e ter uma estratégia diferente. Cada mãe também tem que observar o melhor modo de agir com o filho na hora de deixa-lo na escola.

E3: Na minha visão após todos estes anos, o que eu vejo? As mães muitas vezes vêm e fazem a matrícula, mas não preparam a criança, não conversam com a criança. Por exemplo, vieram fazer a matrícula agora em dezembro para o próximo ano (2020), então os pais deveriam aproveitar o mês de janeiro para preparar a criança, ir conversando com ela, vir na unidade mostrar o espaço e dizer: “olha filho(a), você vai vir aqui no ano que vem, você vai ficar um pouquinho, a mamãe vai trabalhar, e logo vem buscar você...”, não tem esse preparo da criança, não mostram. Já chega logo no primeiro dia com a mochila e diz: “tchau, volto logo” ou “já venho, fica aqui” e não preparam. A gente sabe que o berçário é um pouco mais difícil, mas cabe a nós educadores, ir conversando e explicando para os bebês que eles vão ficar só um pouquinho, mostrar o ambiente, mostrar a unidade, o espaço... Assim você já vai transmitindo uma certa segurança para as crianças e para as mães também. Eu acho que em primeiro lugar, a mãe tem que ter segurança para deixar seu filho na creche”, se ela tiver, vai conseguir transmitir isso para eles também.

E4: Eu acho que o principal é o acolhimento tanto das crianças como das mães. Elas (mães) chegam inseguras. Você percebe que elas querem deixar as crianças, porque elas precisam, elas têm a necessidade, mas elas criam uma cultura de que a criança não sente isso, elas não querem tirar o filho da mãe. Eu acho que elas precisam ir criando segurança. Quanto ao fato das mães estarem presentes na sala, eu não vejo problema, porque assim a mãe vê no dia a dia, na nossa rotina, como a gente trabalha. E nesse sentido, vendo a nossa postura ela vai acabar confiando e tendo segurança. Pra elas confiar é difícil, mas ela vai acabar confiando em deixar a criança, sabendo que a gente vai cuidar bem da criança. E a criança acaba se adaptando, se acostumando com a gente também.

Pesquisadora: Esse acolhimento, tanto das crianças quanto das famílias, no início/na inserção ele é tranquilo?

F1: Não.

F4: Não.

F5: Não.

Pesquisadora: Eu queria que vocês falassem um pouquinho a respeito disso.

E6: Eu penso assim. Especificamente na inserção, porque a minha fala anterior foi no geral quanto ao período inicial. Claro, deve haver uma adaptação. Lógico! A presença dos pais é importante? É. Porém, veja bem, existem faixas etárias. Eu penso que uma criança que já frequenta a creche a três anos, não é necessário a presença da mãe todos os dias aqui durante uma semana. Ela conhece as educadoras antes e é muito importante que ela tenha conhecimento, que ela já as viu por aqui. Se são novas, na reunião ela questiona... Ela até pode ficar um pouquinho, mas nós não temos nada a esconder! Eu vejo assim. Porém uma presença ou duas, porque não são de todos os pais. Mesmo porque se eles estivessem aqui, eles não têm outros compromissos, né? Então eu penso que acaba atrapalhando a nossa rotina. Eu não vejo assim como algo legal o pai e a mãe aqui, eu acho que atrapalha. Por quê? Nós temos regras, nós temos combinados e eles não entendem. Porque ainda não falamos a mesma língua. Então a criança está ali brincando, um se indispõe com o outro, mais por uma disputa de brinquedos e a gente vai interferir. A mãe, já nos vê com os olhos assim: “Ó! A má, a perversa, vai fazer isso com o meu filho!”. Eu não gosto da presença de pais na sala. Nunca gostei! Agora, nunca fiquei um tempo suficiente no berçário para saber como é que é. O desapego, ele é difícil, é claro, é uma ruptura... A criança não fica mais o tempo todo com a mãe. Agora, uma criança que já frequenta a creche, não é necessário a presença do pai e da mãe o tempo todo não. Esse é o meu ponto de vista!

E1: Eu já recebi criança com a presença de pai, que a criança precisava de ajuda para comer. Tinha problema de alimentação. E por três anos, a mãe frequentava a creche com essa diferença. Cuidava da alimentação e dava a comida para ele. Eu não tive problema nenhum a presença desses pais na hora da alimentação, pelo contrário, até valorizava ao meu favor. Mas eu percebi que algumas crianças com

quem eu lido atualmente, essa estratégia não funciona. Esse ano mesmo, teve criança que os pais ficaram mais de um mês e continua chorando com a presença da mãe, com a presença do pai. E quando vem um outro familiar não chora, ou quando a mãe precisa sair correndo e não pode ficar, a criança fica, entra e não chora. Então por isso que eu acho que essa estratégia deveria mudar, não só ter o pai e a mãe aqui, porque tem crianças com quem isso não funciona.

E4: Eu acho que deveria ter um tempo, de três dias no máximo. Acho que nesse tempo dá para os pais entenderem como é o processo e para as crianças também acho que nesse tempo já está adaptada a gente, a sala e tudo. É como ela falou, não é necessário os pais ficarem um mês na sala né? Eu pelo menos, não vejo sentido.

E2: Olha, assim, quando você tem um caso, vamos supor, um caso que ocorreu em sala com uma amiga. Há dois anos ele está na escola, há dois anos ele chora e a mãe frequenta a sala. A mãe não consegue desvincular da criança, então ela passa essa insegurança. Muitas vezes ela estando dentro da sala, a gente está em uma dinâmica de atividades, temos uma rotina a ser seguida. A gente começa essa rotina, a mãe interfere diretamente nela. Então, realmente atrapalha. Quando a mãe as vezes fica dentro da sala, não é por mal que a gente fala assim pra ela: “Você não vai ficar o tempo todo com o seu filho, você vai dar uma segurança com ele de estar aqui, mas não é para ficar com ele no colo. Ele vai ter que interagir com as outras crianças. Ele vai sentar na roda de conversa, ele vai cantar junto, vai ao parque... ele vai fazer parte da rotina da escola”. E muitas vezes a mãe entende o que? “Eu estou dentro da sala de aula, mas eu tenho que ficar com o meu filho no colo, porque eu estou protegendo-o do que está acontecendo ao redor”. Então, esta proteção que a gente fala é o que acaba prejudicando a rotina normal do nosso desenvolvimento de trabalho e da segurança da criança em participar das outras coisas. Pois ele só vai querer ficar junto da mãe. Então, nesse período de adaptação e inserção, o que a gente deveria seguir: “um dia você fica três horas, no outro dia você já diminui e fica duas, no outro dia uma... até que ele vá se acostumando com a rotina escolar”. Vai chegar uma hora que a mãe vai chegar na porta e vai falar: “olha, eu vou e volto logo...” e o filho irá falar: “tchau mãe, vai com Deus”. É assim que eu acredito que deveria ser.

E3: Por isso que a mãe tem que preparar a criança, principalmente estas crianças que já entendem, que já possuem um certo entendimento. Principalmente ter os pais na sala no período de inserção, mas seria legal que estes pais participassem, porque a maioria chega dentro da sala, fica com o seu filho no colo e não deixa que a criança participe. Demonstrem mais insegurança para a criança, já que ficam com a criança no colo, ao invés de colocar a criança lá no meio, fazer com que a criança participe, nem que seja para incentivar dizendo “olha, você vai ficar aqui, mas eu estou aqui no cantinho te vendo” ou ajudando, a acalmar as crianças que os pais não puderam ficar, acalentando esta outra criança, mesmo que não seja o filho dela.

Pesquisadora: Você falou uma coisa importante, que eu acho que a gente tinha que conversar um pouquinho: Como é essa questão da criança que os pais não podem ficar? Isso é tranquilo? Lidar com essa situação?

E3: Tem crianças que é muito tranquilo. Principalmente crianças que está começando na creche, que é o primeiro contato dela com a vivência escolar, a criança com certeza vai se adaptar. Tem crianças que sofrem um pouquinho, mas é aquele período de uma ou duas semanas, mas depois ele vai entrando na rotina. É mais fácil para a criança se adaptar quando os pais não ficam inserido dentro da sala, do que para aquela criança que o pai ficou inserido diretamente todos os dias lá dentro. É muito mais fácil para aquela criança que o pai não está, que diz “tchau, se cuida que daqui a pouco eu volto”, ele chora uma hora e pouquinho, a gente acalenta, a gente cuida, a gente insere a criança na rotina. É melhor do que quando o pai fica com ela no colo e não a deixa participar dos momentos de rotina da sala de aula. Quer dizer, ele (pai) acaba transmitindo a própria insegurança, porque ele está aqui, segurando o filho o tempo inteiro e não deixa a criança participar.

E6: Eu vou adicionar uma situação que até hoje ocorre: Temos um caso de uma criança que falta muito e quando ela vem à creche, costuma chorar e sua irmã permanece no local e atrapalha o desenvolvimento e a interação dessa criança, por conta da insegurança da mãe. A mãe teve esta filha depois de um longo período, quando a outra filha já era adolescente. Então ela(mãe) tem aquele receio, aquele medo que ocorra algo com a criança e ela determina que a irmã mais velha fique aqui vigiando. E não há mais o que fazer. A criança já está aqui desde o início do ano. Então, eu acho que é uma atitude de muita insegurança, mas também uma

imaturidade da mãe, porque se ela precisa, uma hora ela vai ter que desvincular isso. Então quando você observa o desenvolvimento, a interação de outras crianças e aquela permanece no colo, próxima à irmã, sempre apegada. Isto não está correto. Prejudica a criança.

E5: No meu ponto de vista, eu acredito que acalma. Ela (criança) para de chorar quando uma pessoa fica com ela. A mãe, a irmã, a tia ... e quanto a isso, eu não vejo problema. Pois as pessoas acalmam ela e depois que acalmam, elas vão embora e a criança fica bem. Até porque, é um direito, está nos critérios da educação infantil, está nas novas leis que a criança tem direito de ficar com os seus pais independente do horário aqui dentro da creche. Então é meio difícil você dizer: “Vá embora”, mas e a lei? Porque a criança tem direito. E se não está me atrapalhando, está acalmando a criança, eu não vejo problema.

Pesquisadora: Eu gostaria que vocês falassem um pouco a respeito da fala comum que alguns educadores fazem no sentido de: “Se um ou dois pais ficam, como é que ficam as outras crianças?”

E1: Bom, o que eu observo é que muitas crianças também pedem e eu explico que os pais não podem ficar. Alguns pedem para o pai ou a mãe ficar e eles mesmos, por motivos próprios, preferem não ficar. Mas eu percebo que as outras crianças também queriam que os pais ficassem.

Pesquisadora: E isso é tranquilo?

E1: Não.

E3: Não. Eu acho que dependendo da turma, causa uma certa agitação no grupo. Dependendo do pai que está lá dentro da sala. Se é um pai que contribui, que ajuda, passa imperceptível. Mas se é um pai que está lá o tempo inteiro com o seu filho, chorando e não consegue nem acalmar a criança e nem deixar a criança participar, eu acho que acaba agitando um pouco e em determinados momentos, atrapalhando um pouco a rotina. Principalmente em momentos de uma história, em momentos que a gente precisa de uma certa concentração, para eles(crianças) poderem se acalmar. Pessoalmente, eu acho que agita um pouco o grupo, tira um pouco a rotina da estrutura.

Pesquisadora: Ok. Então vamos passar para a próxima fase. Eu creio que em relação à questão da inserção e acolhimento, nós já conversamos bastante. Agora eu vou entregar uma tarjeta em branco para cada um de vocês e gostaria de pedir que vocês completassem a frase “Ao receber as crianças eu imagino que...”. O que vocês imaginam ao receber as crianças? Completar a frase e depois nós vamos conversar um pouquinho a respeito. Vamos lá?

Silêncio (educadores param para registrar a tarjeta)

Pesquisadora: Então, pensando que cada dia é um acolhimento, cada dia é uma adaptação. Como é isso para vocês? Qual é o sentimento que vocês têm? Sempre é um recomeço... E pensando na questão das famílias, que estão trazendo as crianças. Pensar neles também. O que será que passa na cabeça da família? O que passa na cabeça de vocês? Qual sentimento vocês têm? O que imaginam?

Silêncio (momento de reflexão dos educadores)

E3: Eu sinto que será um novo desafio. Porque todo início de ano é um desafio. Principalmente, porque não conhecemos o grupo. Algumas crianças já são da creche, mas é um novo conjunto, uma nova estrutura, são personalidades diferentes juntas. Procuro também passar segurança para tranquilizar a família e a criança nesses primeiros momentos e ao longo do ano também, principalmente quando ocorrem algumas desavenças. Eu procuro sempre estar tranquilizando, amenizando e acolhendo a todos.

Pesquisador: Então existe essa preocupação de acolher não só a criança, mas a família?

E3: Sim.

E5: Eu tenho que fazer com que a criança goste de mim, a princípio. A partir do momento que a criança vai a creche e gosta do professor, dos educadores, eu acho que o aluno se sente bem. Ele terá um dia mais prazeroso. Tento passar ternura, carinho, acolher, afagar, pegar no colo e ter empatia com a família. Tudo isso.

E1: Eu imagino que a mesma dificuldade que eu tenho para lidar com aquela criança é a mesma dificuldade dos pais em entregarem seu bem maior para alguém que eles não confiam. Então, eu não sei quem é pior se sou eu que estou recebendo a criança ou o pai e a mãe que está deixando.

Pesquisadora: Vocês acham que existe insegurança de ambas as partes? É isso?

E1: Eu estou falando de mim. Às vezes a gente não consegue acalmar a criança naquele momento e lógico, os pais têm uma visão da gente que não é uma visão que a gente gostaria que eles tivessem.

E6: Bom, eu imagino que as palavras mudam, mas o contexto é o mesmo. Eu tento conhecer aquela criança, não conhecer profundamente e sim os comportamentos, os gostos... Eu preciso entender a criança primeiro, fazê-la sentir-se segura e interagir com o grupo. Passando essa segurança à mãe, vai causar uma boa primeira impressão, mais empatia, um ótimo relacionamento. Eu tento demonstrar afeto à criança, para tornar a relação mais fácil ou saudável.

Pesquisadora: E é importante, vocês consideram importante esse vínculo?

E6: Eu acho. Eu imagino que poderia ser assim.

E3: Eu acho que o primeiro impacto é o que fica. É, porque pode ocorrer em ambas as partes. Aquele pai que vem e já chega com aquela cara fechada não te fala nem um bom dia e se você fala para ele “Bom dia” ele nem te responde. Ai você fala: “Meu Deus! Já estou vendo como será o ano inteiro”. E é a mesma coisa quando o pai é recebido por um educador que não fala nem um “bom dia” ou “boa tarde”, “tchau, bom descanso”. É difícil para ambas as partes, tanto para o professor que pode estar recebendo aquele pai que nem te cumprimenta e está deixando o filho dele com você, quanto para o pai também que está deixando o filho dele com você (educador) e o professor nem olha na cara do pai ou nem responde. Eu acho que este é um elo, o primeiro impacto é o que fica.

E4: No caso, eu imagino como acalantar, cuidar para que ela(criança) fique bem, tranquila e segura. No caso, a criança chega e você não conhece nada dela. Você não sabe se ela chupa chupeta, quando ela dorme, se dorme no colo ou não dorme. Tem várias maneiras. Então você tenta descobrir a criança e passar segurança para

a família também. Passar segurança para a família com esse meu laço no caso. A família vê o professor pela forma que eu tratar a criança. Assim que ela (família) vai formar uma opinião sobre mim, né?

Pesquisadora: Exatamente. Então, como você vai conhecer esta criança?

E5: Pelo contato, de observar, pegar no colo, sentar no chão...

Pesquisadora: É só pelo contato com a criança que você conhece ela?

E1: Não.

E3: Não.

E5: Não. É também conhecendo a família. Conversando, dialogando com a família a gente já vai tendo um norte, né?

E3: É. Eu acho importante aquele período de caracterização, onde a gente preenche as fichas das crianças. Eu acho que esse é um período muito importante. Tanto para os pais conhecerem o professor, porque é um período que está só o pai e o professor ali. Para o professor conhecer a criança, o pai conhecer o professor, para trocar ideias, para o professor mostrar um pouquinho do seu trabalho e para o professor também fazer questionamentos quanto àquela criança. Como a E4 falou: Quando dorme, se ele ainda mama no peito, se ainda usa mamadeira, se usa chupeta, se gosta de dormir com um paninho, ou se não dorme após o almoço, o que gosta de comer, se gosta de carrinho, se brinca, se costuma brincar sozinho... Por isso eu acho importante fazer a caracterização antes das crianças começarem, porque pelo menos quando a criança começa você já sabe mais ou menos qual caminho você deve seguir com aquela criança.

Pesquisadora: Sim. Conforme consta no PPP da unidade escolar, atualmente essa caracterização é feita pelo professor. E os demais educadores da sala? Como fica essa questão? Porque, o pai compartilha essas informações no preenchimento da caracterização com o professor. Como poderíamos lidar com essa questão?

E6: Enquanto a E3 falava, eu estava pensando nessa situação. Nós, educadores, como agentes de desenvolvimento, nós não temos esse contato com os pais. Então, o que nos leva a conhecer a criança é o dia-a-dia, infelizmente. Mas como eu disse,

aquele primeiro momento da entrega da criança é uma coisa difícil, porque a criança olha para você e você vai tentar pegá-la, conversa duas ou três palavras com os pais, depende da reciprocidade e as vezes você vai com simpatia e não tem retorno. Mas na realidade, a gente trata as crianças na individualidade. Cada um tem uma característica e a gente tem que conhecer o grupo, mas na verdade, são únicos e a gente tem que conhecer um a um.

E3: Eu acho que a troca com as parceiras da sala também é importante. Se é um grupo, a gente não trabalha sozinho dentro da creche. Diferente da Emeief. Dentro da creche, nós temos um grupo, temos parceiras dentro da sala, por isso que eu acho que mesmo que as meninas (ADIs) não tenham contato com os pais em um primeiro momento, no preenchimento da caracterização, esta caracterização está na sala e não custa também para o professor dividir o que foi escrito na caracterização e ter um tempo para o grupo sentar e conversar sobre a criança. Eu acho que primeiramente é a parceria, a troca.

Pesquisadora: Você coloca como sugestão ter um tempo para ter esta troca?

E3: Sim. Um tempo para ter esta troca das fichas.

E2: Eu acho assim, uma coisa que a gente falha na creche, como a E3 falou é que, no inicio do ano a gente conversa com os pais em uma reunião de planejamento e já no dia seguinte começa com a criança na sala. E o que acontece? A gente ainda não conhece o pai ou a criança. Por isso que a gente deveria se sentar antes de começarem as aulas, com os pais que estão na sala e conversar: “Olha, o que o seu filho precisa? Do que ele gosta? O que ele não gosta?”. Fazer realmente isso, falar com a família...

Pesquisadora: Você está propondo uma dinâmica para conhecer as famílias?

E2: Sim, no intuito de conhecer mesmo essa família. Porque vamos supor, acontece casos em família que a gente não sabe, que os pais são separados ou tem determinados problemas em casa, e isso afeta diretamente tanto a família ou o responsável que traz, quanto a criança. Então, a gente pode entregá-la? Ou não pode? A gente deve conhecer, o que isso está influenciando na vida da criança. Então, isso a gente deveria conhecer antes. Ai sim, depois, por exemplo, fazer uma semana antes estas entrevistas com todo mundo. Isso seria aconselhado, porque

você não sabe nada sobre a criança, se toma algum remédio periodicamente, se tem algo que pode fazer mal, se não pode. Então essa conversa para preenchermos a ficha a gente deveria ter antes de fazermos essa dinâmica de caracterização com os pais.

Pesquisadora: A reunião com pais, garante esses momentos que vocês estão sugerindo?

E3: No individual não.

E2: Não. A gente só chama para uma conversa quando a gente vê que alguma coisa está muito mais gritante.

E1: Então, na minha opinião, a gente tem que ver que a creche é a continuidade da casa da criança. Eu penso assim, porque a creche muitas vezes é a primeira casa da criança. Tem crianças que a gente recebe que passam até mais tempo aqui na creche, do que na companhia dos pais. Então, tem crianças que vem com hábitos, dificuldades. E o professor nem sempre consegue enxergar qual é a dificuldade, porque ele não está naquele determinado momento. Como na hora do sono, você precisa identificar na hora do sono quais as dificuldades que a criança tem. Eu procuro conversar com os pais para saber quais os hábitos que a criança tem, para trazer um conforto, porque é muito desagradável a criança ter que dormir com o cobertor, quando não tem o hábito de dormir em casa. Então a gente procura buscar as informações. Mas o professor em si, não consegue sozinho buscar o que está causando aquilo, este desconforto para a criança e eu acho que esta conversa deveria ser feita com toda a equipe da sala. Porque eu observo que o pai muitas vezes passa as informações para uma outra pessoa da sala, que entende de outra maneira e passa de outra maneira em sala. E as vezes, gera algo pessoal, as vezes não quer ceder, quando se as vezes a gente ceder, estamos ganhando do outro lado... Porque é complicado... uma criança de três anos ficar oito horas aqui dentro é a mesma coisa de trabalhar em um local e ficar nove horas... e a gente sai estressado. Uma criança fica aqui. Então eu vejo por esse lado, e eu acho que não deveria ser só o professor na conversa, deveria ser com todo mundo da sala, conversar com os pais.

Pesquisadora: Isto é o que a E2 está sugerindo, né? Que tenha esse momento com toda a equipe e as famílias.

E1: Porque até se você fizer um registro no papel, pode não ser entendido da forma que o pai passou.

E5: No caso eu concordo, tanto com a E3 como com a E2, referente à essa dinâmica, eu não sei como é de manhã, mas a tarde nós percebemos que esses dados sobre as crianças, antes mesmo da dinâmica de caracterização com os pais, seria de extrema importância para nós, pois é a gente quem acolhe as crianças. Os professores entram após esse horário. Então, as vezes, a gente chega e precisa dessa ajuda e não tem como eu ficar ali com todos os pais ou com todas as mães, pois eu preciso seguir a rotina. A creche depende dessa rotina! E acaba que falta o diálogo com a família, falta o diálogo com a professora e não flui bem e isso acontece.

E3: É isso que eu estou falando. Porque no momento que você está recebendo ou você recebe a criança, acalenta a criança, ou você escuta os pais, o que eles tem para te contar da criança, o que ela precisa... Ai você não sabe se você recebe a criança, escuta o que o pai tem para lhe falar sobre a criança na porta, ainda tem um monte de criança dentro da sala e você não sabe se dá atenção para os outros, para aquele, para os pais na porta... fica até uma má impressão do professor, mas não é que você não quer dar atenção para o pai, mas é que o contexto, a rotina não nos permite. É por isso que eu falo que se tivéssemos este momento um pouquinho antes da reunião de pais, pois na reunião de pais também não cabe. Esta reunião é para falar do nosso trabalho, da unidade, para mostrar como funciona unidade... Mas se tivéssemos esse tempinho um pouco antes da reunião para conhecermos a criança seria mais fácil, porque quando a criança chegasse, já teria um vínculo maior com o professor, com a própria escola e com a família, que já teria mais segurança em trazer a criança para a escola, mesmo antes de começar as aulas.

E6: Eu concordo com todas elas. Eu achei bastante prudente a fala da E1. Porque aqui é a continuidade da casa. Então vários hábitos, como por exemplo: “Não, eu não quero que a criança use um paninho, ele tem quatro anos e não deve mais usar paninho”... gente isso não pode! Se ele tem aquele hábito em casa, é fato que aqui

ele vai dormir assim... Mas é muito importante esse momento aí, se tivéssemos essa oportunidade de conversar com pais, com a família.

E3: Como existe o inverso também... Aquele pai que quer trazer as coisas de casa para a unidade. Coisas que as vezes, aqui dentro não cabe, né? É o contrário. Às vezes eles não sabem como funciona e por exemplo, quer trazer uma mamadeira com leite... a gente sabe que não pode, que aqui a gente tem um cardápio, tem uma rotina... Então assim, são os dois lados, tanto os pais tem que entender como que aqui funciona, que gente tem regras, temos uma convivência e são as normas, a gente faz essa leitura na primeira reunião, como também a gente tem que respeitar o momento da criança: a chupeta, seu paninho, se quer trazer o seu brinquedo de estimação...a gente tem que ter os dois lados principalmente. Por isso eu acho que seria legal esse momento.

Pesquisadora: Essa questão que você fala das normas, das regras da unidade, a forma que vocês conduzem o trabalho durante a rotina aqui. Vocês consideram que é a mesma norma de convivência que as crianças tem em casa?

(Negativa em coro)

Pesquisadora: E as mães veem? Conseguem enxergar que essa rotina não é a mesma? Como é isso? Rapidamente eu queria que vocês falassem sobre isso...

E4: Elas não têm essa consciência. Até porque, o contexto aqui não é o mesmo contexto da casa deles, né? Então fica essa questão... Eu acho que os pais estando aqui, você põe eles mais um pouquinho no processo, mas não em tudo. Infelizmente a forma que eu educo aqui é diferente da de casa.

Pesquisadora: E isso é tranquilo para os pais?

E2: Eu acho assim... Já parte do pressuposto de que: o pai tem um ou duas crianças em casa. Aqui, nós temos uma sala cheia. Então, cada um tem um costume, uma cultura, um jeito de ser, né? Famílias? O que são hoje? Pai, mãe e filho? Não... São famílias diversas. Então, tudo isso gera o quê? Conflitos... E esses conflitos, a gente procura sanar conversando, trazendo a família para participar da escola. E nessa rotina, muitas vezes os pais não querem mudar. Mas eles têm que entender que existe uma rotina, certo? E tem que ser seguida. Não é só o filho deles... é para

gerar um bem comum para todos. E nesse ponto a gente tem que ter o bom senso de falar com o pai, com jeito, para que ele interaja, mas não atrapalhe, no sentido de querer introduzir a casa dele, as regras dele, a cultura dele, para todos que não têm a mesma cultura.

Pesquisadora: E eles conseguem entender isso tranquilamente? Como é isso?

E3: Eu acredito que não. É diferente daquele pai que participa da vida escolar do seu filho, esse pai vai entender um pouquinho como funciona a unidade escolar,... Por mais que eles achem que aqui é a extensão da casa das crianças, não é... Aqui é um lugar de aprendizagem, de conhecimento, um lugar lúdico onde a criança vai ficar o dia inteiro e pode socializar-se. Então assim... muitas vezes, esses pais não entendem o contexto da creche, mas também não querem saber de participar de nada. Eles não participam e muitas vezes vem questionar as coisas... Não participa de nenhuma reunião de pais, não conhece o trabalho do professor, da unidade e ainda vem trazer questões que às vezes não condizem com a realidade, que não nos cabe. E se ele conhecesse um pouquinho do trabalho da unidade, um pouquinho do trabalho com o seu filho, eu acho que muita coisa seria mais fácil.

Pesquisadora: A questão do regimento. Vocês sentem que os pais leem o regimento? Eles têm conhecimento? Como é isso? Eles seguem as normas? As regras?

E6: Então, olha... Eles simplesmente ignoram. São poucos os que acatam. O dia do brinquedo, nós não temos isso. E eles questionam e trazem brinquedos. Nós pegamos frequentemente mamadeiras nas mochilas. Nós pedimos trocas de roupas... não são colocadas. Então, falta interesse dos pais em ler e acatar, e nos ajudar. Falta isso! E outras coisas que ocorrem... eles vem no momento do sono para retirar a criança, sem nos avisar. São coisas frequentes! O horário do recebimento: até um determinado horário para o café. Extrapola e pede para nós darmos.

E1: Os pais são bem assim... Eles leem o que interessa à eles. Quanto a creche está à disposição da criança até às dezoito horas, quando a escola está aberta a partir das sete horas, mas quando fala que a entrada é das sete às oito horas da manhã e eles chegam às oito e trinta, se acham no direito de reclamar que estamos

cobrando o horário... Então, eu vejo que é assim... eles leem e não leem, não é? Muitas coisas eles fazem vista grossa e querem fazer da maneira deles.

Pesquisadora: Ok. Podemos passar para a outra fase? Gente, assim... Agora eu vou entregar uma cena para cada uma... Vocês vão olhar para esta cena e a gente vai refletir um pouquinho a respeito de cada uma delas. O que vem à cabeça esta cena? Trazendo para o contexto do trabalho aqui na creche?

Silêncio (momento de análise e reflexão).

Pesquisadora: Vamos lá? Quem gostaria de começar a falar?

E2: Então, aqui nesta cena (**Figura 4** – “Primeiro dia na escola: o encontro”), é assim: um número de crianças muito grande. Tem criança triste, criança que está rindo, aprontando... Isso me lembra sabe o que? Aí meu Deus! Eu vou falar uma maldade: cadeião. É um amontoado lá dentro, entulhados, de qualquer jeito. Quando a gente fala que a creche tem salas superlotadas, a gente vê o povo falar que vai colocar as crianças para dormir em beliches no chão. Então assim, essa superlotação que a gente vê, e a gente ter de olhar as crianças, ter que dar conta de uma série de coisas, a gente, sei lá... É o que eu consigo visualizar nesse monte de crianças.

Pesquisadora: Nessa cena, entendemos que a creche tem que ser assim?

E2: Não. De jeito nenhum! Tem que ser um lugar prazeroso.

Pesquisadora: Então, tem que ser um lugar prazeroso... Será que a impressão que a E2 transmitiu é a mesma que as famílias sentem quando observam o trabalho que é realizado na creche?

E2: Claro que não. Elas têm que participar, vir ver como aqui funciona. Aqui eu acho assim também... que a criança não tem que ficar engessada em nada. Ela tem que se movimentar, correr, brincar. Tem que aprender, explorar...

E3: Porque criança é movimento, né? A criança é movimento. Não tem jeito de você por eles quietos e deixar paradinhos lá. Não tem isso.

E6: Só que assim, os pais não devem ver a creche dessa forma, como um cabideiro em uma linguagem mais popular, como um depósito (**Figura 2** – “A creche não é um

cabideiro”). Porém, eles entram com liminar, obrigando a darmos vaga para os filhos, mesmo que aquela sala, aquela creche, já esteja superlotada. E eles não querem saber! Eles querem aquela de qualquer maneira. Porque lhes agrada, porque a distância, enfim, então, eles não devem ver assim! Mas eles automaticamente nos impõem que transformemos a creche em algo assim. O número de crianças é elevado, em função da maioria de liminares.

E1: Mas o pai, ele vai buscar uma creche. Ele não tem noção, não sabe quantas crianças tem na sala, quantas pessoas tem para cuidar daquelas crianças, quantas salas tem. Ele não tem. Ele vem buscar uma creche para o seu filho, e ele talvez não tenha nem noção de quantas crianças podem ficar dentro de uma sala. Ele não tem essa informação! Talvez os pais não vejam dessa forma, por causa disso. Mas com certeza, a partir do momento que ele perceber, para olhar, eles falam sim: “Nossa, tem tudo isso?”. Por quê? Muitos já foram em escolas particulares e chegaram lá e tinha, dez, treze, quinze crianças, no máximo, dentro de uma sala. E quando chega em uma creche pública, se depara com vinte e cinco crianças e assustam.

Pesquisadora: Como é isso? Essa questão deles se assustarem? O que eles entendem quando observam aquele monte de crianças? O que vocês acham que passa na cabeça deles, quando eles veem a creche como cabideiro?

E2: Eu acho que tem dois lados aí: tem o pai que é mais consciente, ele fala: “Nossa, tudo isso? Será que meu filho vai ficar bem aqui?” e ele sai preocupado. No segundo caso, tem aquele pai que não está nem aí: “Ai, tudo isso? Mas está bom... é mais um!” você entendeu? Então, a gente tem os dois lados: tem aquele que é muito preocupado e tem aquele que não se importa.

E1: Tem pai que não tem opção, porque em casa a situação é pior do que na creche. Às vezes a gente fala de metro: “Ah, são tantos metros cúbicos por criança...”, às vezes em casa é um cômodo para cinco crianças. É um adulto, de setenta anos, cuidando de cinco crianças. Essa é a realidade!

Pesquisadora: Ok. Quem gostaria de falar sobre a próxima cena?

E6: (Figura 3 – A creche como substituta materna) - Bom, a creche não deve ser vista como uma segunda mãe. Porque a mãe tem a obrigatoriedade de educar. Nós estamos aqui na creche para dar afeto, cuidar, educar, mas não dessa forma de dar educação e ensinar bons hábitos. Nós acompanhamos, nós damos sequência. E hoje, eu acho que os pais veem a creche como mãe. “Vamos deixar lá que lá vai cuidar, vai alimentar, vai dar carinho, ...” Vai dar tudo que é necessário ao filho e ao bem-estar.

Pesquisadora: E nesse sentido, como você vê a questão do trabalho condicional?

E6: Então, aí já encontramos alguns obstáculos. Porque, se eles nos veem como mãe, então nós vamos educar, vamos impor limites. E aí, a gente já enfrenta alguns problemas de reação dos pais. Reclamações: porque os filhos não se comportaram bem... e nós tivemos algumas práticas, que são permissíveis e para que a criança se integre como ser humano, como uma criança mesmo e não como um agressor, como um vilão. Porque existem crianças na realidade que são difíceis de lidar, que agredem... Só que aí, nosso lado profissional fica comprometido. A gente não tem assim...como eu vou dizer? Nós não temos liberdade para agir, porque ao conversarmos com os pais, a gente encontra barreiras às reclamações. Então, eu vejo assim, que a creche não pode ser vista como uma substituta materna. E também é importante falar do horário. Eles ultrapassam, eles burlam os horários para retirar as crianças achando que elas estão bem aqui e a mesma coisa como se fossemos a mãe.

Pesquisa: Então, na fala da E6, o que falta? Vocês consideram que a creche não pode ser vista como substituta materna?

E1: Bom, o que eu percebo que ajuda muito é quando a gente passa a rotina. Principalmente no berçário, porque eles vão perguntar o que aquela criança come e a gente vai falar nosso horários, como é a nossa rotina e a gente percebe que no sábado e no domingo diversas mães reclamam que a criança ficou insuportável, chorou, fez birra e a mãe não sabe o porquê. É porque aqui nesse horário a criança está dormindo, aqui a criança já teria tido a hora do almoço. Então, o horário que a gente passa para elas ajuda. Quando ela consegue mantê-lo nos finais de semana. Eu acho que quando você pega os pais e começa a mostrar como que é trabalho, o porquê de ser dessa forma, ajuda.

Pesquisadora: E quando tem que acontecer isso?

E1: Quando a gente vê que tem uma dificuldade com a criança e quando tem interesse dos pais também. De sentar aqui e te ouvir, de querer saber... fica mais fácil, né?

E2: Eu acho que a gente tem que definir papéis. Qual é o papel da escola, qual é o papel da família. Certo? Vamos supor, se a gente tivesse aquele tempo hábil no começo do ano, então mostrar: “O papel da família é esse, esse, esse...”; “Nós vamos transmitir e fazer essas atividades... e além de educação, é berço”. Nós vamos complementar aquele tempo separado, certo? Outra coisa, vamos supor: papéis definidos, é mais seguro. Principalmente com relação a saúde. “Olha o seu papel é cuidar mesmo, porque a gente não vai sair daqui para levar o seu filho ao médico, a não ser que aconteça alguma coisa aqui”. Então assim, deixar definido os papéis, certo? Porque aí ele passa a entender qual é a função da professora, da escola, do que ela é responsável e o que a família tem que ser responsável. Então, você transmite a rotina, você fala o que você quer, para eles poderem entender em quais encaixes eles estão.

Pesquisadora: Em que momento vocês costumam transmitir essa rotina para que os pais tenham conhecimento? Isso é feito aqui na creche? Em que momento?

E2: Então, na primeira reunião de pais, que geralmente é mais extensa, a gente costuma mostrar o regimento, o nosso trabalho, nos apresentar, dizer qual é a função da família e qual é a função da escola. Assim dá para pontuar algumas coisas. Mas no decorrer do tempo, a gente vai resgatando. Muitas vezes em outros momentos, em uma conversa com os pais a gente fala: “Olha, isso não é da alçada da escola, isso aí é seu”. Mas geralmente é no início do ano que a gente pontua essas coisas.

E3: Só complementando, quando é necessário chamar alguma família para uma conversa mais individual e/ou participar de formações que a gente realiza na unidade, muitos não veem... Quando fizemos, por exemplo, a formação sobre limites, vieram pouquíssimos pais. Então, são temas importantes, que seria legal. E a gente traz para as famílias, mas muitas vezes não acham importante estar vindo participar.

E4: É importante comentar também que algumas professoras também fazem dinâmicas com os pais né? Então, no caso foi até o que a gente fez no berçário. A gente montou uma dinâmica para mostrar como é, para eles entenderem o processo do nosso trabalho. E foi bem legal... Eles entenderam o processo. Foi uma maneira que a gente trouxe e acabou que no caso, brincando eles puderam ver o nosso dia-a-dia também. Como que é. É uma coisa que acontece, que tem um porquê, aí no caso, eles tem o entendimento.

E1: Esse ano, eu cai lá no berçário, para quem não sabe eu sou a professora, né? Então, eles não sabiam que nós tínhamos uma estagiária que também era visitante. Alguns pais tiveram interesse em saber qual seria a rotina. Em um primeiro momento a gente não tinha rotina formada. Só que na segunda semana, que a rotina já estava formada, os pais se interessaram em perguntar e o grupo ia informando. E isso ajudou bastante, até porque, tinha pais, mães, tudo, que deixava atrasar meia hora para trazer a criança... Teve pai que preferiu falar comigo, teve pai que preferiu ficar lá na sala, teve pai que teve problema com a alimentação, mas só que a gente perguntava por achar que a criança não vinha alimentada. Hoje, a criança não vem mais alimentada de casa e essa mesma mãe passou a deixar a criança se alimentar aqui na creche. Porque ela começou a ver que a rotina realmente seguia conforme o que havíamos falado no início do ano. Passaram a ter confiança, segurança e passaram a entender. A gente começou a mostrar que as perguntas que nós tínhamos também para aquela mãe não era para mostrar as dificuldades que a gente tinha com o filho dela e sim os cuidados que a gente precisava ter também, né? Isso eu achei importante.

Pesquisadora: Certo. Quem gostaria de falar sobre a próxima cena?

E5: Eu. É a ausência (**Figura 5** – “Sentimento dos Pais”). Os pais deixam os bebês as sete horas da manhã e saem às dezoite. É um período muito longo, muito extenso. E aí, acaba ficando com essa consciência pesada, né? Se sentindo culpado. E às vezes ele vem buscar a criança e a criança nem quer ir embora com os pais, né? Por ter às vezes mais afeto e carinho com o professor ou educador, do que com a própria família. E aí ele acaba querendo suprir essa falta da presença, de carinho... Às vezes a gente entende que é até por causa do serviço, só que aí eles acabam querendo suprir essa necessidade com brinquedos, com alguma coisa cara.

E a presença é importante. A criança quer a presença. Não é com algo que você acha ou compra no mercado. É isso que faz a diferença! O que a gente percebe hoje, é que atualmente, ainda mais nas creches, o que vem acontecendo é isso. Eles já vêm no caminho oferecendo: “Ó, o papai vai te deixar lá agora, mas eu vou no mercado e te dou isso” ou “chegando em casa você pode mexer no meu celular”. Tudo para compensar a ausência dele.

Pesquisadora: E quando você fala da criança ter mais afeto, muitas vezes, pelo educador do que pelos próprios pais. Isso é tranquilo para as mães? As mães aceitam?

E5: Não, não aceitam. A gente percebe isso quando a criança não chora. Eles dizem: “Ah, hoje ele não chorou?”. Então parece que eles querem que a criança fique chorando. Eles já vêm falando: “Não vai chorar, não vai chorar...”. Parece que eles querem que a criança chore para poder se sentirem menos culpados. Acho que eles pensam: “Se ela está chorando é porque ela não gosta”, mas não é. Eles vêm forçando a criança a chorar e aí acaba que a criança fica: “Eu estou bem, eu estou feliz... só que a minha mãe quer que eu chore, então eu vou chorar para ela ficar mais feliz”. O grande problema é o tempo. Antigamente as mães não trabalhavam, eram só os pais... mas agora as mães também trabalham, né? É o caso das relações das famílias. Antes eram aquelas famílias pensadas, agora são as famílias vividas. Então não é mais só pai, mãe, filhinho e cachorrinho, não é? Agora é a avó que cuida do neto, é a tia que pegou a guarda adotiva... e aconteceu tudo isso.

Pesquisadora: Bacana. Vocês concordam?

(Afirmação em coro)

E1: Complementando o que ela falou, tem mãe que pede ajuda para educador só para saber o que você faz com aquela criança em determinada situação. Porque o pai e a mãe, não estão conseguindo lidar e quando chega aqui na creche, observam que aquela criança com você (educador) já tem uma outra reação. Como por exemplo, o pai e a mãe querem que a criança faça algo e ele olha e espera o aval do educador para ter certeza se pode fazer o que os pais querem que ele faça. E eles falam: “Me ajuda, pelo amor de Deus! Porque eu não estou conseguindo.”

Pesquisadora: Vamos lá, próxima cena.

E4: (**Figura 7** – “Ambiguidade dos slogans: a creche e a família devem uniformizar suas atitudes educativas”) - Essa no caso, eu acho que ela está falando um pouco do respeito, né? De a gente trabalhando em sintonia. A família e a escola, no caso, a creche né. Eu acho que aqui mostra bem, a atitude do pai... Eu acho que é isso, é ter respeito. É o que as meninas já falaram: tem que conversar, tem que falar do dia-a-dia deles, da adaptação... E a gente também dar o nosso retorno para eles. Eu acho que é isso que faz sentido.

Pesquisadora: E aí? A creche e as famílias têm que uniformizar as atitudes educativas? O que vocês pensam sobre isso?

E1: Eu acho que em casa é mais uniformizado do que aqui na creche. Na creche eu acho que não...

Pesquisadora: A criança tem que aprender a se comportar em cada espaço de uma forma? Na igreja ela tem que se comportar de uma forma, no teatro de outra, no parque outra, em casa outra e na creche outra. Isso é tranquilo para vocês? Ou vocês acham que tem que ser uniformizado como mostra a imagem?

E6: Uniformizado não, mas temos que falar a mesma língua. Não é? Atitudes educativas, respeito e boas maneiras são essenciais em qualquer situação. Então, não devemos ser assim “gerais” com as crianças, mas educá-las de forma que ela possa se comportar bem em qualquer lugar. Porque é isso que falta!

E4: O que eu quis dizer também, não é que é tudo soldadinho, mas assim, eu falei no sentido de sintonia, o compromisso de ajudá-los a se desenvolver. Eu acho que a criança tem que ser criança em qualquer espaço, mas é como E6 falou, eu acho que tem que ser falada a mesma língua. Para ter comunicação na educação mesmo, nesse sentido.

E1: Mas eu acho que na creche, o que acontece também, é que muitas vezes os pais não querem chamar a atenção de seus filhos em determinados locais e deixam passar. Sendo que é nessa idade que nós temos que ensinar a criança. E quando a gente ensina a criança a ter respeito como cobrar que ela sente, respeite o colega que está comendo, de não atrapalhar o professor na hora da atividade, os pais não

entendem e ainda acham ruim. Os pais falam: “aí, ele ainda é muito pequenininho!” e aí acham que quando eles tiverem com sete, dez ou quinze anos, vão obedecer, vai entender. Então, o que ela (E6) falou de falarem a mesma língua, realmente em casa, fica difícil porque, eu observo, cada criança almoça um tanto, cada criança dorme um determinado horário. É difícil para os pais conseguirem ver isso. Eles não conseguem ter aquela situação de todo mundo estar sentado na mesma mesa, respeitando o outro, respeitando aquele horário. É complicado. E aqui a gente consegue, porque já é da nossa rotina. Mas tem que trabalhar isso com o pai. Ele tem sim que estar sempre alertando, sempre falando de alguma maneira sobre o respeito. Porque é nessa idade. Se deixar passar, já era.

E2: Às vezes eu vejo assim. É o que ela (E1) falou também: Eles (pais) não sabem lidar. Mesmo porque, muitos pais, não fazem aquela função, transferem para a avó, a tia ou até para a “tia” da creche para cuidar. Você entendeu? Para ele não ter que carregar isso com eles. O pai e a mãe mesmo, às vezes, nunca falam a mesma língua. Olha, eu vou citar um exemplo, outro dia eu precisei conversar com a mãe de uma criança e ela estava no celular e a criança esperneando, não queria entrar de jeito nenhum. Eu parei e falei: “Mãe, dá para você tirar o olho do seu celular e prestar atenção no que eu estou falando?”. E ela levou um susto quando eu falei isso. Por quê? A menina não a respeita e quando eu falei: “Entra, que está na hora”, a menina entrou. Mas a própria mãe mandou ela entrar e ela não entrava, ou seja, ela não consegue lidar.

Pesquisadora: Ok. Temos mais uma cena?

E3: (Figura 6 – “Os perigos de um turno integral pleno na escola”) - Diante aqui desta cena, eu percebi um pouquinho que o período integral, por um lado é bom para os pais que trabalham, mas eu acredito que para as crianças não. Eu acho que esta cena demonstra um pouquinho que a rotina acaba consumindo um pouco a criança. Ela vem, ela chega... Parece até uma fábrica, né? Passa uma esteirinha, aí ela vem e toma café, tem o momento da pintura, tem o momento de brincar, tem o momento disso, o momento do banheiro, o momento do parque, pega e vai embora. Acabou. Vai embora. Então eu acho que mostra o perigo de tornar o período integral um pouco massacrante para aquela criança. E isso torna que, diminui o tempo com os pais. Porque aqui no final fala “TV”. Muitos pegam e fazem isso: “Ah, ele ficou em

casa e eu o coloquei na TV, no celular porque eu precisava fazer os afazeres de casa”, mas muitas vezes não se dá a atenção que é necessário para a criança. Então quando a criança vem e chora porque ela não quer entrar, não é porque ela não gosta do espaço da creche, é porque ela não teve tempo suficiente com a família. Não é? A gente percebe hoje que essas crianças que choram, ainda agora, nesse finalzinho de ano, não é porque aqui eles não se sentem bem, pelo contrário, porque quando os pais virão as costas, eles ficam bem, mas porque eles querem chamar a atenção daquele pai ou daquela mãe para demonstrar de alguma forma que eles estão necessitando de atenção. E às vezes, muitos deles, muitas mães e muitos pais que trabalham, vem e deixam eles aqui o dia inteiro e às vezes chega em casa e não dão a atenção necessária para a criança.

E2: É bem difícil isso. E quando você fala assim: “a criança dormiu” e eles respondem: “Meu Deus, dormiu! Não vai dormir cedo!”. Então isso que é ruim. Muito ruim!

E3: Chega em casa e ainda põe a criança para dormir. Nem tem um tempo para ficar com ela um pouco.

E6: Eu penso que toda essa rotina do integral, ela passa por um processo de produção. Ela se torna repetitiva de manhã e a tarde, na maioria dos casos, mas a criança fica muito estressada. Ela cansa. Não é só diversão, ela tem obrigatoriedades e ela passa a não ser livre, porque ela tem aqueles horários, quando em casa, ela não precisaria disso. Ela ia para o quarto a hora que ela quisesse... Aqui não! Tem horário para dormir, acordar, almoçar... Não é uma boa recomendação o período integral para a criança. Não é saudável.

E3: Até mesmo porque depois que a criança passa o dia inteiro na unidade escolar, sai daqui seis horas da tarde, ela ainda não tem atenção necessária, a que precisaria em casa.

Pesquisadora: Vamos passar para a próxima? Ficou alguma cena? Não? Então vamos lá gente... Para finalizar, nós vamos fazer a dinâmica da caixa de reflexões: O que revelam os educadores. Eu vou entregar uma questão para cada uma de vocês com a finalidade de refletirmos. Algumas são afirmativas e a gente vai ler e

tentar falar um pouquinho a respeito. Outras são questões para serem respondidas. Essa é a última parte do nosso grupo focal. Vamos lá? Quem gostaria de começar?

E3: Pode ser eu! Porque eu acho que tem muito do que a gente já conversou. (Questão: Como estreitar os vínculos entre as famílias e a creche no momento de inserção e acolhimento das crianças?). Eu acho que frisando, reforçando aquilo que a gente já conversou. Desde o primeiro contato, da caracterização, da gente conhecer estes pais. Eu acho que o primeiro vínculo, meu contato é a partir daí. Depois, tem que vir, conhecer a unidade, conhecer o nosso trabalho, conhecer os educadores que estão com os seus filhos, não só o professor, mas o grupo em si. E transformar esse acolhimento para que ocorra da melhor forma possível. Acolhendo, mostrando o nosso trabalho... é o que eu falei, transmitindo uma segurança. E como eu posso dizer? Acolhendo essas famílias e principalmente estas crianças da melhor forma possível.

Pesquisadora: Ok. Bacana. Alguém gostaria de fazer algum comentário?

E5: A minha não é uma pergunta, fala assim: “É importante acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos”. Então cai naquela tecla: De acolher as diferentes formas de famílias vividas e nesse respeito, levar em consideração o que hoje nós temos: o meio, a cultura e respeitar as opiniões e aspirações dos pais, né? Eu acho que os pais precisam ser ouvidos, e não só a criança. As vezes o pai está precisando mais de ajuda do que a própria criança. E aí, às vezes, falta esse acolhimento também.

Pesquisadora: De conhecer as crianças mais, a realidade de cada família? É isso que você está trazendo?

E5: Sim.

Pesquisadora: E é importante conhecer a realidade destas famílias para poder ou saber atuar com esta criança. É importante saber essa realidade para desenvolver um trabalho com a criança. A gente precisa conhecer a realidade dela.

E3: Sim. E eu acho que esse momento da caracterização, é importante para a gente conhecer um pouquinho essa família. Como se caracteriza essa família, as pessoas que compõem essa família, com quem essa criança vive, aonde ela mora, com

quem ela mora, que tipo de alimentação essa criança tem... por isso que é importante esse acolhimento desde o momento lá da ficha de caracterização.

Pesquisadora: Hoje, vocês percebem que isso dificultou o trabalho de vocês? Vocês conseguem perceber essa importância de conhecer essa realidade? Teria facilitado mais o trabalho de vocês? Facilitado mais essa confiança dos pais? Rapidamente, eu gostaria que vocês falassem um pouco a respeito disso.

E3: Olha, posso dizer que no começo, a gente sentiu um pouco mais de dificuldade. Vamos dizer, nos dois primeiros meses, até a gente conhecer o individual de cada criança, como que é cada criança, como reage cada um e conhecer essas famílias também. Como que a gente deve chegar em cada família, como que a gente deve conversar com cada pai. Então, eu acho que no começo foi mais difícil. Mas atualmente já não é como no princípio, porque os pais já conhecem o nosso trabalho, já sabem como que funciona um pouco o andamento da rotina da creche... Então, eu acho que agora nesse período, é um pouco mais tranquilo, não tem tantas barreiras nessa questão do acolhimento e da família ter a segurança com a gente.

Pesquisadora: Certo. Quem gostaria de falar agora?

E4: No meu caso a frase é: “O fato que a criança estabeleça um relacionamento e se afeioe à educadora é considerado uma premissa para que o pai possa dar-lhe confiança: isso atenua os seus sentimentos de culpa e o temor de ter deixado a criança em não muito boas mãos”. E é como ela (E3) falou, essa questão do acolhimento da família. O sofrimento da mãe, no nosso caso, ela se sente insegura da criança sofrer maus tratos, e aí ela acaba passando isso para a criança. Se a mãe está insegura e sentindo muito medo, acaba sem querer, que ela passa isso para a criança. Só que isso tem um outro lado, acaba que a criança com o tempo se apega ao educador e acaba gerando um “ciúme” no pai e na mãe. Não que aconteça com todos, mas pode acontecer da criança gostar mais da educadora do que do pai ou da mãe. E isso acaba gerando um clima muito ruim.

Pesquisadora: E vocês veem que esta questão do ciúme, causa insegurança e por isso tem algumas reclamações de pais sobre a postura do educador?

E2: Eu tive um caso assim o ano passado. O menino chorou até abril. Quando a gente foi criando um laço muito grande, de acolher a criança querer ficar do meu lado o tempo todo, a mãe começou a sentir muito ciúme da relação que eu criei com ele. Ela falava: “Mas ela é grande pra brincar com ele”, “Mas ela dá muita atenção para ele e não dá para os outros”, “Mas o meu filho só fala no nome dela”... E isso foi até junho, quando depois, nós voltamos do recesso, o menino chegou, me deu um abraço e um beijo, aquilo criou um constrangimento tão grande para a mãe que ela pegou o menino e falou: “olha, eu vou levar ele no médico e depois eu venho” e nunca mais voltou. Ela decidiu tirar o menino da escola, não deixou que ele criasse aquele vínculo. Então assim, há uma relação de ciúme, principalmente daquela mãe que não trabalha e quer estar com a criança, mas o pai forçou ela a colocá-lo na escola, era só meio período. Ele(pai) a forçou a colocar ele na escola para desvincular da mãe, porque ela era superprotetora. E que acaba sendo bem difícil...

Pesquisadora: Acaba criando um conflito entre a mãe e o educador?

E2: Isso.

E3: Mas também existe o ponto de ter aquela mãe que gosta que o filho se apegue a uma educadora, porque ela sente um pouco mais de confiança no trabalho que está sendo realizado. Mas por isso, quando aquela criança acaba se apegando a certo educador, o que ela(mãe) acaba fazendo? Causando com outro professor. Por exemplo, não é que o professor trate mal, pelo contrário, cada um tem sua personalidade, sua forma de trabalhar. Mas ela começa a criar situações, porque com o outro professor o filho não se apegou da mesma forma. Então, qualquer coisinha que acontece, ela fala: “Ah, aconteceu em tal período”. E isso acaba atrapalhando até o trabalho da equipe, porque ela mesma cria uma situação lá que fica incontrolável. É complicado.

E1: Uma coisa que já aconteceu. No caso, mãe que ficou chateada porque viu o filho me chamar de mãe. Eu tentava explicar, que talvez era uma questão de tempo pra ele não me chamar mais de mãe. Coisas assim. Eu tentava contornar para amenizar aquela situação. Agora esse ano, a criança chega dá tchau para a mãe e pede para ela ir embora. Faz gestos com a mão para ela ir embora. E a mãe veio me pedir pelo amor de Deus se eu não podia ficar no período da manhã com ele, porque ele não queria ficar com mais ninguém. Dia de sábado e domingo ele pega a

mochila porque quer vir para creche. Eu me sinto constrangida. Enquanto tem criança que a mãe diz que ela não deixa cortar a unha, e chega dizendo: “Me ajuda, corta você a unha, porque ele não me deixa”. Então para mim é constrangedor, porque a mãe se sente errando. E onde ela está errando? E eu não julgo ela. Me sinto constrangida. Qual é a mãe que vai gostar?

Pesquisadora: E isso de certa forma gera algum tipo de conflito?

E1: Gera. Gera porque eu mesma procuro até não demonstrar tanto. Quando na presença da mãe, procuro até ficar mais afastada da criança para não soar como se eu estivesse apoiando aquilo ali. Porque tem mãe que não reage bem.

Pesquisadora: Podemos ir para a próxima?

E2: “Na educação da criança eu espero da família...” Então, eu gostaria muito de parceria. Ter a família na escola. Respeito, principalmente pelo nosso trabalho. Companheirismo, porque ai seria mais fácil da gente criar uma relação com mais confiança.

Pesquisadora: E essa confiança, essa questão desse vínculo, para compartilhar a educação da criança é importante?

E2: É muito.

E1: Essa relação de confiança realmente é muito importante.

Pesquisadora: Vamos lá? Qual é a próxima?

E6: “A integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. Na sua visão, quais iniciativas e possibilidades existem na creche para aproximação dialógica das famílias?” Bom. Hoje nós não temos muito essa aproximação dialógica com as famílias. Nós temos eventos, onde são confraternizações, datas comemorativas... Eu acho que só existe realmente na porta (da sala), porque nem na reunião de pais, não dá para pontuar. Não é, assim? Não podemos falar tudo. Porque nem todos nos questionam e nem todos que estão realmente interessados, participam... Mas

deveria sim, ocorrer algum tipo de evento, alguma outra forma de aproximar os pais da creche. De mostrarmos o nosso trabalho, sem nos vigiar, sem ficar na sala para interferir na nossa rotina, na nossa prática. Mas alguma coisa deveria ser feita. Uma dinâmica, uma noite, uma palestra, alguma coisa para que pudéssemos ter essa interação.

Pesquisadora: A unidade proporciona momentos de formação e de palestras com os pais? Como é isso?

E4: Sim. Até proporciona alguns, mas a gente depende da participação né?

E6: Mas não há tanto interesse dos pais.

Pesquisadora: Então assim... Quando proporciona, muitos pais não comparecem? É isso?

E3: E nós percebemos que os que participam são sempre os mesmos pais. Aqueles que realmente precisam estar acompanhando seu filho, a rotina da creche, acompanhando a educação do seu filho, não aparecem em nada! Nem em reunião, nem em formação... E quando você olha lá a lista de presença das formações, das palestras o nome dos pais são sempre os mesmos!

Pesquisadora: E por que vocês veem que estes pais não participam?

E3: Eu acho que falta conhecimento e vontade de estar participando da vida escolar. Porque, por ser uma educação infantil, por ser creche, a gente acha que eles não acham importante. E pelo contrário. É muito importante! Quando você vê as crianças que saíram da creche e foram para a Emeif, você vê a participação dos pais em massa. Em todos os eventos, nas reuniões... Você vê aqueles pais que nunca participaram da creche. E eles estão lá inseridos. Então eu acho que falta um pouco de conhecimento que a creche também é um ambiente escolar, que a creche também é um ambiente de aprendizagem, porque muitos pais desconhecem isso!

E6: Seguindo a fala dela, a creche é vista como o cuidar simplesmente, a assistência. Onde eu deixo o meu filho, com aquela profissional que eu não reconheço pelo nome e sim como “tia”, eles nos chamam de tia, que é uma cuidadora e ele não vê como uma entidade escolar. Ele não tem essa visão. Por mais que se passe, por mais que se explique. Não. Ele vai acalantar e ser cuidado.

Pesquisadora: Existe uma desvalorização do profissional?

E6: Existe sim essa desvalorização do profissional e eles não veem nada de cunho pedagógico. É só diversão para as crianças, sabe? Essa é a visão que os pais nos passam.

E2: O que a gente ouve muito é: “Ai, ele vai para a escolinha. Então a escolinha ainda impera a “tia” e o assistencialismo também impera. A partir do momento em que há uma cobrança como a gente vê em outros países aí. Onde tem que ser feito, por exemplo, você tem que ir a reunião de pais, você tem que estar lá, se não acontece uma consequência. A hora que tem essa consequência, aí os pais vão participar. Que nem, a gente pega a laço para conselho de escola... cadê esses pais, que deveriam participar? Quando a gente fala: “Olha, vai ter reunião de pais”, muitos deles falam “Mas eu não tenho como vir a noite para participar”. Então, é essa desvalorização, é esse olhar de “escolinha” e não de escola que deveria mudar.

E1: Em qualquer momento que tem contato dos pais na creche, eu acho que deveria ter este trabalho de conscientização da importância de que eles vissem em todas essas palestras, reuniões, que são boas para eles. Porque eu acho que muita coisa ali ajuda os pais. Eu só acho que eles deveriam ter esse conhecimento e eles falam: “Ah! Vai lá para falar do que? Falar de Política? Falar do que está precisando na creche? Ah! Eu não quero saber disso!”. Às vezes os pais querem saber na porta da sala mesmo o que vai ser falado. Isso desvaloriza o trabalho da gente.

Pesquisadora: Mais alguma questão?

E1: Sim. “Em quais momentos as famílias podem contribuir e devem participar das ações desenvolvidas na creche?” Bom, eu acho em todo momento em que houver necessidade, não só quando for desenvolvido algo na creche, mas quando os pais sentirem que precisam participar até acontecer o que a gente conversou, de passar aquela segurança para os pais. E em atividades que contribuem para a socialização, dos pais, da família como: uma horta, uma pintura, a confecção da pipa, como nós fizemos que foi super positivo...

E3: Oficinas que a gente faz com as famílias eu acho que aproxima bastante.

E1: Tem muitos momentos que poderiam participar.

E3: A creche oferece bastantes momentos para as famílias, eu acho que só falta eles aproveitarem mais esses momentos que a gente oferece.

E6: Então, esses momentos existem. Mas acredito que ainda falta momentos para melhorarmos a relação dialógica. Para falar sobre a criança, é isso que falta. É isso que eu quis questionar, pois só acontece na porta realmente.

E1: Pera e se a gente juntasse um momento agradável com o momento da fala? Não fazer em momentos diferentes? Como teve a pipa. Antes de fazer a pipa, teve a palestra e falando sobre algum tema lá que a gente precise...

Pesquisadora: Ok. Gente, eu agradeço muito! Foi muito bom estar aqui com vocês hoje, ouvindo o que vocês tem a falar à respeito do trabalho e dessa relação entre vocês e as famílias. Eu agradeço por essa contribuição que vocês estão trazendo para a minha pesquisa. Para que a gente possa pensar em um produto, uma ação, a ser desenvolvida em nossa creche no ano que vem. Muito Obrigada mesmo!

APÊNDICE B

Transcrição de grupo focal com as famílias da Creche Herbert de Souza

Pesquisadora: Eu gostaria de agradecer a presença de todos vocês e dizer que eu estou muito feliz em poder contar com a participação das famílias em minha pesquisa. Nós vamos iniciar nosso grupo focal, com um quebra cabeça. É uma dinâmica. Eu gostaria de pedir que vocês se dividissem em dois grupos de três famílias cada para montar o quebra-cabeça, ok? Então, vamos ver quem consegue montar primeiro!

Silêncio (momento da montagem do quebra cabeça e reflexão da cena da Figura 1 – “Separação”).

Pesquisadora: Eu gostaria que vocês comentassem um pouquinho a respeito dessa cena que vocês montaram no quebra cabeça... Vamos lá?

F1: Na verdade, é a impressão da criança no momento que você a deixa na creche. A mãe está indo para o trabalho, mas ela (criança) já tem a imaginação que a mãe não vai voltar. Por isso até que cria aquela resistência em ficar na escola, porque ela tem essa imagem de que a mãe está indo para não mais voltar.

Pesquisadora: Na verdade, essa imagem da mãe estar indo e que não volta ou que não vai voltar, pelo que você está dizendo, é difícil para a criança? Como que é esta acolhida no momento que a criança chora? É tranquilo para vocês enquanto pais, deixarem as crianças e irem embora? Como que isso acontece? Eu gostaria que vocês falassem um pouco...

F2: No primeiro momento, principalmente no início do ano letivo, eu acho que os pais se sentem inseguros em questão de: será que meu filho parou de chorar? Será que não está vomitando de tanto chorar? Será que realmente já esqueceu da mamãe? Eu acho que a insegurança e aquela vontade de ter uma ligação, alguma coisa que diga: “Olha, o seu filho está bem”. Na verdade, a criança acaba até se adaptando mais rápido do que a mãe. E acho que nesse momento, é ela (a mãe) quem sofre mais. Eu digo como mãe, acho que eu sofri mais do que as minhas filhas.

F3: Analisando a figura, a gente percebe que a criança não consegue nem enxergar ao redor dela. A insegurança, ela parte muito mais dos pais, porque os meus (filhos) eu não tive problema de deixar na escola e chorar. Porque a gente sempre falou isso antes, a gente preparou eles dizendo: “olha, você vai ter que ir para a escola...”. Então, eu nunca tive essa gritante preocupação. A minha preocupação não era com os meus pequenos. A minha preocupação era com o educador, porque era uma pessoa que eu não conhecia, uma pessoa que eu não sabia como era e para a gente, que não participa da atribuição, não sabe quem é o professor, não tem esse conhecimento... e isso é preocupante! Porque uma coisa é o professor na nossa frente, as vezes você entra, você chega com a criança na sala e você não sente aquele acolhimento do professor. É tudo muito seco, tanto para o professor quanto para a gente. Então, isso para mim é difícil! Eu tento passar para eles que está tudo certo, está tudo tranquilo: “Que vai dar certo...”, mas a minha insegurança é em relação a ela (educadora), porque eu não a conheço. Se a gente tivesse um momento antes, de conversar, de compartilhar e saber quem ela é. Não aquela coisa de chegar no dia da reunião e dizer: “Eu sou a fulana de tal, fiz bacharelado, fiz mestrado, fiz não sei o que... eu sou este profissional”... mas quem é você como pessoa? A gente não tem esse contato com o educador. A gente vai ter depois com seis meses de escola. É aí que a gente vai entender como funciona a cabeça do outro. E passaram seis meses e faltam só seis meses, e você tem que deixar seu filho nas mãos daquela pessoa que você talvez nem teve aquela “simpatia”.

F4: Bom, no meu caso, eu tive uma grande dificuldade. Não tanto comigo, mas sim por parte do meu esposo. Até hoje ele tem trauma de creche, porque ele ficava na creche e tem as cenas na cabeça. A mãe dele ia embora e ele subia no portão. Então eu sempre achei importante meu filho ir para escola. É muito importante! E quando nós somos marinheiros de primeira viagem, no berçário. O que nós esperamos da pessoa que está recebendo o nosso bebê? “Olha, ele comeu, dormiu mãe! Está super legal com as crianças” ... e eu tenho esse perfil de querer saber. Poxa, é o meu filho! Ele comeu? Dormiu? Uma porque eu quero saber o que ele comeu para eu poder fazer em casa, quais são as músicas que ele gosta de cantar... E eu no começo, não senti essa reciprocidade da educadora. Pelo perfil dela, você vê que é extremamente seca, muito seca, muito mesmo. Mas aí Deus sempre manda seus anjos, não é? Porque as ADIs falavam “Olha, vai em paz mãe!” e até

hoje eu tenho a cena na minha cabeça gravada, delas falando “vai em paz, ele está bem! Vai em paz!”. E até hoje assim eu falo: “Filho, você vai... Você aproveita, come bastante.”, nós fazemos oração no carro e eu digo: “vai brincar!”. E eu transmito isso para ele, só que o meu marido não. Um belo dia ele (marido) chegou em casa e falou: “Nossa, você tem coragem de deixar seu único filho na creche?” E eu falei para ele gente: “Eu não vou trabalhar e vou bater lá para ver se realmente estão maltratando meu bebê, isso é coisa da sua cabeça! Você aguarde, que eu vou voltar na creche...”. Gente, quando eu cheguei aqui o bebê estava assistindo TV, com vários bebês do outro lado, numa boa! Quando ele me viu, ele abriu um bocão de choro enorme, aí a professora falou: “você está vendo?”, ela quis dizer “você só estragou minha aula”. E até hoje é o perfil intrínseco dela. Eu até brinco. Sabe aquelas pessoas tem que apertar, apertar, para sair alguma informação dela? “E aí? Como é que está o bebê?”. Já a outra educadora não: “Olha, o que ele não comeu ontem, ele comeu hoje viu? Adorou a sopa de feijão e tirou uma soneca!”. Então, isso acalma o meu coração e é o perfil da educadora. E aí eu fui comendo pelas laterais, né? Mandando presente para ela, para todas.

F5: O que a F4 falou eu me identifico muito, só que eu venho de uma outra realidade. O meu filho veio de uma escola particular. Então ele estudava numa escola particular, que eram cinco crianças só. Então assim, era tudo voltado a ele. Tudo que ele fazia eu tinha respaldo, tudo! Se ele comia, se ele não comia, se ele dormia ou não dormia, se ele fez xixi ou se ele não fazia... era tudo, tudo, o que ele fazia no dia dele, eu sabia. E elas (educadoras) sempre foram muito carinhosas, elas colocavam vídeos e a gente via que realmente era, que estava ali. Quando eu vim para a creche, eu me deparei com vinte e cinco alunos de manhã e vinte e cinco à tarde, são cinquenta crianças. E aí? Será que meu filho vai ser cuidado com tanta criança assim? Foi aquele choque, porque eu não queria, e não queria. Eu e o pai dele não tínhamos o que fazer. O pai dele desempregado e eu também, não tinha o que fazer, tínhamos que deixar! Então fomos orar e pedir a Deus que desse tudo certo! “Filho, você vai mudar de escola!” e ele: “Não mamãe, não quero”. E aí? Eu falei assim: “Não, vamos lá!”. Aí vim com ele na escola, mostrei a escola pra ele conhecer a escola e aí eu falei assim: “Olha! Que escola grandona com monte de coisa para brincar!” e ele falou assim: “É mamãe, eu quero ir para aquela escola” e foi assim que eu consegui fazer com que ele viesse com mais tranquilidade. Com a

adaptação dele, eu não tive problema. Nenhum! Porque ele é muito adaptável. Ele já vinha de um processo de ficar com um aqui, um ali, deixar aqui ou ali. Então, ele acabou se acostumando. Só que o problema não era ele, era eu. Porque eu saía daqui chorando. Além de deixa-lo, eu perdi uma filha e agora eu só tenho ele. Então, às vezes eu até me cobro um pouco e falo para as educadoras: “Me desculpa”, falo até para a diretora “desculpa”, porque às vezes eu sou muito chata, mas é por causa do excesso de proteção. Porque eu sei o que é perder. Eu sei o que é não ter. Então, agora é lógico, que eu não faço isso. Eu me policio muito, porque eu não posso criar ele em uma redoma. Porém eu quero saber! Eu sou chata mesmo! Eu quero saber, eu pergunto, eu insisto. Se fala de qualquer jeito comigo, eu reclamo mesmo e elas sabem disso, que eu sou chata mesmo. Às vezes o estagiário vem e te fala: “Não estou aguentando seu filho”, mas espera aí. Não estou entendendo porque, eu quero saber o porquê. O que ele está fazendo? O que é que está acontecendo? Porque para mim, é o que eu falo: eu educo na minha casa, só que felizmente ou infelizmente ele fica aqui o período integral. Eu não estou junto. Então, quer dizer: as minhas regras não são as mesmas regras que tem aqui. As minhas regras, ele cumpre em casa. Mas eu não sei qual são as regras que estão sendo colocadas aqui e se ele não está cumprindo, por qual motivo? De que forma está sendo dada essas regras para ele cumprir ou não? Então, é difícil quando você chega e a pessoa fala assim: “Nossa! Ninguém está aguentando mais seu filho!”. Não está aguentando por quê? Só que não é a mesma conversa que eu escuto no outro período! E aí? Vamos entrar em um acordo com algo? Está acontecendo algo errado! Ou as pessoas não estão falando a mesma língua ou algo está errado. Alguma coisa está. É só em um período que acontece as coisas? No outro período, não acontece? Então você fica insegura, mas assim, graças a Deus e eu agradeço muito a Deus, porque eu sei que meu filho é cuidado. Então, eu deixo ele aqui de manhã, com o coração apertado, só que agora com mais tranquilidade do que no começo. No começo era muito mais, agora eu deixo mais tranquila. E eu sei que ele está chorando, mas daqui cinco minutos, acabou o choro. Eu posso trabalhar tranquila e posso voltar para vir buscar ele tranquilamente. Graças a Deus agora ele fala que ele quer vir para a escola. No final de semana, ele até pede para vir para escola.

F6: No meu caso, o meu filho é muito apegado a mim, como mãe, protetora...como tudo, né? Ele tem eu como o alicerce dele. E eles sabem como eu sou mãe mesmo! Até me emociono em falar que eu sou assim. Mas deixa a mulher com mais segurança. Quando a minha filha esteve aqui, ela chegou muito pequena. E ela chegou com muita vontade de querer ficar aqui. Ela se adaptou super bem! Quando chegou a vez do meu filho, quando eu trouxe ele aqui na escola, eu já conhecia a diretora. A diretora e o assistente pedagógico foram sempre muito acolhedores, então eu me sentia confortável com aquela situação de pessoas que me respeitavam, que tinha reciprocidade para conversar com os pais. Então, eu tinha tranquilidade. Mas quando o meu filho chegou, ele chegou chorando. Eu deixava ele chorar. E meu desespero de deixar ele aqui e ir embora? Ia chorando! Porque ele chorava, e eu chorava mais. Então assim, eu tentava muito dialogar com as professoras e tentar fazer o maior vínculo de amizade. Eu não colocava elas como pessoas desconhecidas, eu procurava integrar elas na minha vida e na vida do meu filho. Então, perguntava: “Como vocês estão?”... E eu sempre passava uma mensagem na agenda: “Bom dia, que seu dia seja lindo” ou “o sol lá fora está maravilhoso!” para poder integrar, abençoar o dia deles. Porque, às vezes, a gente mandando uma frase de alegria naquele dia, talvez aquilo vai ter uma mudança, um vínculo maior. É aquela situação, aquele momento que você integra a criança e entrega ao mesmo tempo, você não tem o tempo de conversar com elas (educadoras). Então, você deixar um recadinho na agenda, talvez aquilo possa também se integrar na vida dela e na vida do seu filho. E eu acho que é isso, a gente tem que estar unidos sempre, independentemente de qualquer situação.

Pesquisadora: Bacana! Vamos passar para segunda fase? Gente, agora cada um de vocês vai pegar uma cena e vai falar sobre o que esta cena representa para vocês.

Silêncio: (Momento de reflexão sobre a cena).

Pesquisadora: Quem já tiver observado e já sabe o que quer falar, estamos abertos a ouvir. F5? Ok. Pode começar!

F5: (Figura 6 – “Os perigos de um turno integral pleno na creche”). Aqui é uma cena que a gente vê várias coisas que é perigoso para as crianças. A criança subindo em uma plataforma, que pode cair e tem a ordem dos lugares. E aparentemente você vê

as crianças, mas não tem educadores ao redor delas. Elas estão aqui soltas, brincando. Então, acho que é uma forma que você vê, né? Você não vê educadores perto, você só está vendo um monte de criança brincando e aí tem os perigos dos lugares que não pode.

Pesquisadora: E o que isso causa em você enquanto mãe? Olhar uma cena, em que ao seu ver, não tem educadores?

F5: Medo. Esta cena causa medo.

Pesquisadora: E esse medo, você sente enquanto seu filho está aqui na creche?

F5: Sim.

Pesquisadora: E por que você tem esse medo?

F5: Porque, é como eu falei, eu não estou aqui. Os meus olhos não estão nele. Então a minha insegurança é essa.

Pesquisadora: E isso causa uma certa insegurança?

F5: Sim. Porque acaba que você pensa assim: “Será que estão olhando mesmo? Será que tem esse olhar? Será que tem esse cuidado mesmo?”. Hoje graças a Deus, não tenho mais, mas no começo eu tive muita insegurança.

Pesquisadora: Ok. F4 quer falar?

F4: Vendo esta imagem, também me reflete o medo.

F1: Na verdade esta cena me lembra muito o parquinho, eu me lembro que a primeira vez que eu cheguei aqui na creche, até falando da integração, eu me lembro que eu observei cada local e nessa observação o que me preocupou foi o parquinho. O parquinho tem aquele muro no fundo que tem uma grade que está virada para a rua. Por vários dias, eu saía do trabalho, eu parava o carro lá e ficava vigiando para ver se tinha alguma professora perto da grade, se tinha alguém na rua olhando lá para dentro. Eu fui visitar esta semana uma escola para minha filha estudar no ano que vem e eu vi que o parquinho é bem na rua. Eu perdi até o ar na hora que estacionei o carro em frente ao parquinho e pensei: “Nossa, mas tem que ser aqui o parquinho? Precisa ser tão aberto assim?”... E por mais que a gente

confie, não adianta... A gente fica com aquela sensação de que vai acontecer alguma coisa, que alguém vai vir e dar um doce envenenado no portão... A gente assiste televisão, e não adianta... Eu sou meio neurótico com essas coisas.

F6: Bom, eu vejo a cena por dois lados. O primeiro é a independência das crianças, que eu acho importante também, que tenham educadores responsáveis por perto, mas que também deixem o ar de liberdade, porque nós como pais, a gente coloca os filhos ao nosso redor e na escola eles se sentem livres. Nós falamos muito “não faz isso, não vai aí não”, nós fazemos muito isso. E aqui eles ficam ao redor da escola com proteção e segurança e eles podem ser livres, são mais independentes. Eles brincam do que eles querem, eles conversam com outras pessoas, de diferentes idades. Eles estão se integrando à outras pessoas e assim eles conseguem ter mais liberdade.

F3: Esse quadrinho também é muito interessante e me remete muito aqui. Eu acho ótimo essa cena do parquinho, mas tem o lado bom e o ruim, porque assim como a gente fica na expectativa de não acontecer nada aqui, a gente mesmo pode passar e ver eles. Eu não vejo só pelo lado da grade eu vejo por outra janela, inclusive eu já vi várias cenas aqui que eu tive que correr para dizer para a diretora que estava acontecendo algo errado. O que a gente sente, não é o tempo todo, mas é a falta de alguém olhando mesmo. É aquele dilema: Precisa de liberdade? Precisa. Mas com um responsável! Porque eles (crianças) não tem juízo, eles não têm noção de nada e eles são pequenos, precisam sim que ainda que haja alguém observando.

Pesquisadora: Vocês tem a preocupação do profissional não estar com a atenção focada nas crianças... É isso que eu entendi?

F1: É que quando a gente olha é sempre para o nosso filho. Então, você enxerga que o educador não está olhando para o seu filho. É natural, ele pode estar olhando para outra criança do outro lado, mas se não estiver olhando o meu. É complicado.

Pesquisadora: Gente, agora eu vou pedir para passarmos para a próxima cena. Quem será o próximo a falar?

F1: Pode ser eu. Esta é a cena 7 “Uma creche para estarmos juntos”. Bom, essa cena me traz conforto, porque eu e minha esposa só temos uma filha e a gente se preocupa muito com essa troca de experiências. Eu vejo muitas crianças, cada uma

fazendo uma atividade diferente e me remete à troca de experiências. Eu acredito que em casa, nós não temos condição de dar a mesma oportunidade que ela tem aqui de se relacionar com as crianças da mesma idade, com o mesmo pensamento. Então é uma cena que me causa conforto, porque quando eu vejo ela (filha) numa sala, dividindo brinquedos e trocando experiências com outras crianças é uma situação que me traz conforto.

Pesquisadora: Este estar junto é só das crianças? Quem mais é importante estar junto nesses momentos?

F1: Na verdade, a gente sempre espera que a sala, o período escolar, seja uma extensão da nossa casa. Você quer que ele (filho) tenha as mesmas experiências, que ele tenha o mesmo conforto, que ele se sinta à vontade como se estivesse em casa. Eu já tive situações como outras mães comentaram aqui, de chegar e ver a professora no celular ou não vendo minha filha. Eu até já comentei que teve momentos que eu sentia falta de eu chegar na porta da sala e ela (professora) vir falar comigo, porque eu queria saber exatamente o que estava acontecendo com minha filha... Como foi o dia dela? Então é uma coisa que eu lembro que na escola particular, tinha esses relatos que a gente nem sempre tem aqui, de contar como foi o dia, de saber. Eu acho que o saber é muito importante, porque muitas vezes eu até arrumei confusão porque eu quero saber... “Ah, ela caiu...tudo bem é natural e ela é uma criança saudável, graças a Deus”, mas eu quero saber o que aconteceu. E até inclusive nessa escola particular, uma vez que aconteceu uma situação, e o que eles estavam me contando não condizia com o que eu estava vendo e eu sentei lá e falei: “enquanto vocês não me convencerem que isso é verdade, eu não saio daqui. Eu quero ter certeza do que vocês estão me falando...” então, é isso... A gente espera mesmo que as educadoras estejam juntas e eu me preocupo com a programação que elas têm mesmo ao longo do dia. Acredito que elas (professoras) têm condições pedagogicamente, de dar uma programação para minha filha, que em casa a gente não tem esse conhecimento técnico e acho que é o mais importante, as professoras terem esse acompanhamento e nos dar o feedback. Tem uma professora que ela deu um feedback para nós, até foi em uma festa ela veio até nós. Não era um feedback tão legal, mas que foi muito reflexivo para mim e para a minha esposa. A professora veio comentar: “Pai, eu acho que ela (filha) está brincando muito com jogos eletrônicos, ela precisa ter mais momentos de lazer a

céu aberto...” e eu pensei: “Poxa, é verdade!”, então pra mim foi muito produtivo. E eu já tive um feedback de uma professora que não condizia com que era aquilo, então a outra professora de outro período, não fazia a mesma reclamação e em casa ela não tinha não esse comportamento. Então gera um alerta vermelho: se só naquele período ela está tendo este comportamento, alguma coisa de errado tem ali, não é ela (filha). Aí que nos gera desconfiança... O que está acontecendo de errado? E aí eu fico em cima mesmo, pergunto... enquanto não me convencer o que houve, eu vou ficar perguntando. Pode me achar chato, pode me achar o que for...

Pesquisadora: E esse estar juntos quando você precisa das respostas dos por quês, quem precisa estar junto com as educadoras e as crianças nesses momentos?

F1: Acredito que os pais estarem presentes aqui. É que a gente não tem tanto uma visão escolar, mas muitas vezes ela chega em casa e traz experiências para nós também. Ela conta a história que ouviu aqui e eu tento repetir em casa, a gente sempre tenta fazer um gancho com o que ela aprendeu aqui e repetir isso em casa, para complementar isso é bem legal.

F2: Eu queria já inserir a minha cena. A cena 3 – “A creche não é um cabideiro” e já vou pegar um gancho com o F1 que acaba de falar. Eu achei muito interessante a fala do pai da extensão da creche como nada mais do que a extensão realmente do nosso lar. E essa cena que me chamou atenção, ele estava falando e eu já tentando colocar aqui a situação. Aqui nós temos pais que brigamos, que queremos realmente saber o que acontece com os filhos, né? Seja por uma atividade bacana ou seja por um probleminha maior, então eu entendo ali naquela cena, que alguns pais acham que a creche na qual você deixou a criança e vai ficar aquele momento, alguns eu digo alguns educadores, tem o compromisso de estar na creche, mas não tem a responsabilidade de algumas atividades, de algum olhar, o que agora que nós estamos conversando que algumas vezes estava no celular. Isso te passa uma informação não convincente, que realmente não bate ou não condizem com o dia a dia. Então, eu acredito que realmente a creche não é um cabideiro de se deixar a criança apenas por brincar, a creche é um espaço, que em casa nós tentamos dar uma educação. A gente tenta dar o nosso melhor para educar e ensinar, e a gente espera que aqui continue na verdade, esse processo de aprendizagem. E aí que

entram os pais, que precisam estar entendendo a dinâmica da escola e os educadores, com a sua responsabilidade e comprometimento. Eu entendo assim, alguns educadores estão em sala como aquela. Deixa eu ver se eu consigo explicar que eu estou pensando aqui... Eles têm o compromisso de estar diariamente na sala, de estar diariamente com o seu semanário, com sua rotina... Então, eles tem o comprometimento, a responsabilidade de entregar, mas não tem aquele comprometimento de ir além daquilo que lhe é proposto e dependendo da situação com aquele aluno, por exemplo, um aluno que está em período de adaptação, precisa de um olhar maior. Ou um aluno que o pai está com problema em casa. A criança é diferente, então neste momento, a gente sabe que o educador tem várias tarefas em um dia só, porém ele precisa ser o “Professor Maravilha”. Ele precisa enxergar, não sei como, mas de alguma forma todos os pontos. Porque você não está só entregando a criança. A gente entrega a criança e eu mãe, espero um acompanhamento pedagógico dessa criança. Eu vejo retorno com a minha filha e ela conta o que eles cantam e o que eles fazem nas atividades. Eu acho muito bacana uma professora que sempre coloca na agendinha como será amanhã. Diariamente, eu mando recado, então assim, eu recebo esse retorno também. E ela coloca: “Olha mamãe, hoje fizemos tal atividade. Foi com massinha ou com aquilo...”. Então eu acho super bacana, porque não é esse momento cabideiro, onde eu entrego e vou pegar de volta, não é? Eu acho que tem que ter essa troca entre família e escola juntos. Os dois lados precisam entender sempre tudo. É isso que eu enxergo.

F4: Eu gostaria também de falar da cena 4 – “A creche como substituta materna”: Eu gostei muito dessa frase, porque eu acho que a creche realmente substitui o nosso papel e para nós termos uma relação de sucesso, nós precisamos ter parcerias de ambas as partes, tanto das educadoras quanto dos pais. E para ter sucesso tem que ter abertura de ambas as partes. Então, eu quero saber que o meu filho está fazendo, porque ele não sabe falar...Eu não vejo a hora dele começar a falar, porque a professora é muito fechada. Ela não responde e eu fico lá perguntando: “E aí? Ele comeu? Comeu o quê? O que teve de bom hoje? Eu pergunto, mas eu percebo que ela não gosta... E eu pergunto até o momento que ela responde. Por isso que eu acho importante essa relação de sucesso entre ambas as partes.

F2: Eu quero fazer um contra na fala da F4, eu não vejo a creche como uma substituta materna, eu acho que essa frase não soou bem para mim. Eu não compreendi assim. Por que eu não vejo ela como uma substituta materna? Eu como mãe tenho as minhas funções e obrigações, enfim... Eu tenho meu jeito de educar em casa, no meu espaço e quando eu entrego a minha filha na escola, eu sei que ela vai ser bem cuidada, mas não da maneira como eu (mãe) cuido. Eu acredito que aqui na creche ela vai ter o espaço para desenvolver outras habilidades, para criar situações de segurança, de desenvolvimento, situações críticas. Então assim, pegando a fala da F5 a gente acaba mesmo ficando preocupada e a gente esquece desse outro lado: que a gente precisa confiar nelas como educadoras e não entregar esperando o cuidado como a mãe. Não é mãe, não é tia, ela é uma educadora existem outros pontos que a gente precisa pontuar sim, mas eu não vejo a creche como uma substituta materna, eu vejo ela como uma extensão de aprendizagem na minha filha, um complemento.

F1: Eu acho que as duas últimas opiniões se complementam. Porque realmente você quer que seja um complemento materno, mas assim como uma segurança para a criança. Como na adaptação: quando a criança chora, às vezes não é nem insegurança, é que você não quer que ela (criança) sofra. Muita das vezes eu estava confiando, eu sabia que ela já estava bem, mas você vai pensando: “Poxa, imagina o que ela está sentindo agora? O que ela deve estar pensando agora?” E é isso que às vezes acaba marcando demais. E realmente cada um tem sua função, a família tem o papel dela e a escola tem seu papel. Eu acredito que esse fato delas exporem, eu acho que até é uma dica para as educadoras, elas têm que mostrar para a gente, não que ela (educadora) é uma mãe, mas que a criança está no ambiente materno no sentido dela estar segura, dela estar acolhida. Eu senti muito isso por que no ano anterior a professora aqui costumava postar fotos. Inclusive, a minha família inteira curte a página da creche, todo mundo quer ver as fotos dela (filha). E no grupo da família quando posta uma foto, já colocam: “eu achei uma foto”. Isto me causa uma tranquilidade não só saber, mas de ver. O momento que a gente tem aqui é quando você deixa e quando você busca, no intervalo, você não sabe o que acontece. Eu lembro que minha filha veio de uma escola que tinha câmera e o tempo todo eu entrava pelo celular. Agora imagina se eu sou chato?

Quando eu não a via mais no circuito da câmara eu já ligava para saber como ela estava. Mas eu aprendi a me policiar quanto a isso, ainda bem!

F4: A minha grande preocupação é: eu sou chata no sentido de querer saber. Eu falo que eu sou chata, mas sou legal. Quero saber como foi... sou uma chata bacana e eu fico preocupada... Será que a educadora não vai criar uma aversão em relação ao meu filho? “Ele é o filho da mãe chata, cuidado com ele! E o meu marido alimenta isso em mim, ele fala:” Para de pegar no pé das professoras que elas podem até beliscar o neném, maltratá-lo”.

F1: Mas eu já penso ao contrário, porque se eu for chato e ela quiser fazer algo contra a minha filha, ela vai pensar duas vezes. “Essa menina é daquele pai...”. Vai pensar bem.

F4: Então eu já penso que ela vai excluir meu filho da roda, das brincadeiras. Sabe?

F1: Mas a minha esposa já pensa assim também.

F5: Como eu venho de uma família de diretoras e professoras, eu escuto das familiares assim: “não fica falando que vão pegar birra dele (filho), porque nós trabalhamos e sabemos que é assim”. Então aí, minha cabeça já é boa, eu já acho que tudo é o pior e eu fico só me perguntando: E agora? Falo ou não falo? Fico quieta ou não fico? Pergunto se ele está obedecendo ou não pergunto? Se eu perguntar, vão achar que eu sou chata ... O que eu faço? Então assim, a creche não é uma substituta da mãe, ela é um lugar que você deixa a criança porque realmente você não tem como estar o tempo todo com ela, porque a minha vontade era estar vinte e quatro horas com meu filho. Mas eu trabalho e preciso da creche, é uma necessidade. Então, às vezes, a gente deixa aqui achando que as professoras vão agir como mãe, como nós somos. No sentido de carinho, de cuidar, de acolher. A crianças na fase dos dois anos, é uma fase crítica? Sim, é uma fase crítica. Mas será que o meu filho é o terrorista? É o terrível? Eu levei em psicóloga, de tanto que eu ouvi reclamação. Levei para ver se ele realmente tinha algum problema e eu ouvia sempre as mesmas coisas: “É a fase... Agora ele está na fase de descoberta. É a fase em que ele acha que tem vontade própria e não precisa obedecer...que ele tem voz ativa”. Então... Aí, a gente deixa aqui achando que vai ser como a mãe. Eu sou rígida? Muito. Não sou uma mãe de passar a mão na cabeça. Eu tenho muito

amor e carinho, mas só que eu sou muito rígida com ele. É castigo sim. Se ele não fez, perde, só que é difícil, porque você fica assim: Será que estão sendo como eu seria?

Pesquisadora: A insegurança novamente vem à tona, não é?

F5: O tempo todo.

F6: Eu vejo a creche como substituta materna, no sentido da creche também ser acolhedora, protetiva, sabe? Algo que as crianças estão protegidas de uma certa forma, mas educacional. Porque em casa a disciplina vem da gente. Então acho que quando eles chegam aqui, eles entendem regras, limitações, horários, porque às vezes a nossa correria do dia-a-dia, nós, mães e pais, já que o pai também tem esse lado materno... eu sei porque meu marido é assim... Antes eu trazia meu filho para escola e eu chorava muito. E aí a direção sugeriu do meu esposo trazê-lo pela manhã e ele é outra criança. Ele não chora mais, não faz birra, não faz nada. Então eu vejo assim, que o pai também faz esse papel materno e a escola, tem esse papel educacional e a mãe, tem que disciplinar.

F3: Puxando um gancho aqui para a cena 5 - “Primeiro dia na escola: o encontro”, falando a respeito de casa. A gente tem aquela mentalidade de ser tão dedicado. Aí eles (crianças) chegam aqui e pegam aquela professora toda didática, que não tem compaixão. As vezes a gente se depara com profissionais que ele só vem para trabalhar, mas esquecem que as crianças são pessoas que estão em construção. Não são todos, claro. Mas até na cena anterior, eu estava pensando, com a minha filha, eu já tive três filhos aqui nessa creche. Eu abri muito a mão da minha filha, muito mais esse ano. Não porque não tenha problema, não sei, mas eu acho que eu peguei mais no pé e eu tive muito mais produtividade com eles (os dois outros filhos). Eu sabia das canções que eles cantavam, as brincadeiras que eles brincavam aqui e depois levavam para casa. Eu pergunto “Filha, teve história?” E ela responde: “Não”. Então, você percebe que a didática do professor é diferente. A gente não sabe qual é o conteúdo que o professor está passando. Eu acredito que precisava ter esse respaldo: “Olha, a gente vai passar isso, isso e isso...” .É difícil? É, porque é muita coisa. Mas os pais querem saber, que não são muitos, eu acho que a gente podia ter esse olhar do profissional para gente, essa troca de: “Olha, as músicas são essas...”, para gente cantar com eles em casa. Eu não gosto que passa

a “Casa Monstro”, eu não gosto porque as crianças têm pesadelos. Tem coisa que os profissionais podiam ouvir da gente também. Lógico que não dá pra absorver tudo, mas uma dica ou outra...

Pesquisadora: Esta seria uma opção dos pais, das famílias para os pais compartilharem a rotina de aprendizagem das crianças? É isso que você está sugerindo? Que vocês tenham essa oportunidade de participar?

F3: Sim.

F5: Eu concordo com o que ela (F3) falou. Realmente meu filho anda chegando em casa e ele só quer ver bruxas, zumbis, halloween, é só isso que ele fala... E eu vim perguntar o porquê, já que ele não vê isto em casa. E ele disse que era a Prô que falava na escola. Quando eu perguntei para a prô, ela disse: “É, realmente, a gente conta uma história que tem as personagens e tem a morte, tem isso...”. Então ele veio como ênfase essa parte e aí é só disso que ele fala. E em casa eu estou tendo um grande problema em relação a isso, porque eu não consigo tirar isso dele, porque ele acha que isso é normal. Então é bem isso daí, o primeiro dia na creche ele vem com uma mentalidade, ele veio com uma formação. É lógico, que aqui vai aprender outras coisas, ele vai ter outros ensinamentos. Só que o que ela falou é importante. De repente fala assim: “Olha, Prô, por que você está dando isso? Isso não está sendo legal, a criança não está dormindo a noite...”. O meu também aconteceu isso.

Pesquisadora: Vocês gostariam de participar dos momentos de planejamentos, do que é trabalho com as crianças na creche e não só saber depois o que foi trabalhado, mas sim participar da elaboração, da construção, desse planejamento? É isso que eu estou entendendo?

F5: Sim. Porque uma história por exemplo, que enfatiza muito essas coisas que hoje em dia o mundo já tá difícil, já está complicado e nós vemos isso todos os dias em televisão, no dia-a-dia e tudo mais...E talvez trazer isso para dentro da escola, não seja uma forma boa, pelo menos é o meu ponto de vista, eu não sei do ponto de vista dos outros, de influenciar a criança nisso. A criança é criança, ela precisa de coisas de criança. Ela precisa de faz de conta, de coisas assim... De contos de

criança. Não este outro lado mais sombrio da vida. Isso vai ter que acontecer um dia, mas não nesse momento.

F6: Minha cena é a 2 – “Direito a creche”. No meu caso, eles estão dizendo assim: “Vamos ver se você tem os critérios necessários para ter prioridade na matrícula da creche: Você é mãe solteira? Separada? Tem mais de três filhos? A menina possui necessidades especiais?” e a mãe responde: “Não, por desgrça...”. Aí a criança, fala: “Mas eu só queria ir à creche, porque me sinto sozinha...”. Eu vejo isso como duas necessidades. Bom, talvez se a mãe fosse separada, tem muita mãe que é pai e mãe. Eu sei porque minha mãe foi pai e mãe a vida inteira da gente. E eu acho que se tivesse um pai, seria horrível, porque ela cumpriu um papel gigantesco. As vezes tem um pai e uma mãe, mas não é o suficiente... e as vezes não é um relacionamento saudável. Também tem seus critérios como uma mãe solteira que tem apenas dois filhos e um deles necessita de mais necessidades. As prioridades na creche deveriam ser mais abertas. As crianças deveriam ter mais oportunidades. Pois nós como adultos procuramos emprego hoje em dia e as crianças precisam da educação. Para que lá na frente não passem tanta dificuldade para achar um emprego. Acho que a matrícula devia ser mais aberta, deviam ter mais vagas, deviam ter mais salas, e assim as crianças poderiam se integrar mais a escola. Hoje ainda tem muita criança fora da escola.

F2: Eu acredito que essa imagem aí nos leva a refletir, mas ao mesmo tempo se a gente parar e dar uma olhadinha e buscar informações. A creche é um direito da criança. A creche é direito! Então dentro da lei, eu sei que a criança tem direito de 0 a 3 anos. É lei, é obrigado! Ela(criança) tem o direito. Então esses requisitos aí: se é filho de mãe solteira, separada, se mora aqui... Eu acho que isso não existe, não é prioridade. É apenas para refletirmos mesmo... A criança tem o direito, existem alguns obstáculos que infelizmente a Prefeitura ainda não consegue atender o número de vagas de acordo com a quantidade de criança que o nosso bairro tem. Mas é direito sim. A criança tem direito.

F5: E isso vai muito da consciência dos pais, porque muitos nem tem a necessidade de deixar a criança na creche. A mãe só traz porque quer um período livre.

F2: Então, mas não é questão de ter consciência. A criança tem direito. Ela tem o direito de estar aqui. Não é obrigado o ensino de zero a três anos, mais a criança tem direito de frequentar a creche. Então por exemplo, a minha filha mais velha, hoje tem cinco anos, até os dois anos e quatro meses, ela não frequentou escola nenhuma. Ela começou a vir com dois anos e meio e foi uma opção minha, que eu achei melhor. Já a a mais nova, hoje com três anos, eu coloquei desde os seis meses, porque eu fiz a inscrição, eu consegui e é um direito que ela tem de vir à creche. É direito, se você trabalha ou não, é um direito que a criança tem, não é? Aí a gente acaba falando: “Poxa, eu deveria pensar naquela mãe que trabalha ou não mas...”, infelizmente a gente tem esse direito e eles (prefeitura) não conseguem atender.

F5: Eu quis dizer que a mãe que não trabalha, não teria que exigir um período integral, para ela não fazer nada. Porque existem mães que trabalham e precisam do horário Integral.

F4: Aquela frase ali: “ Não, por desgraça...”. É a fala de uma mãe que não está feliz. Então voltando lá à creche como substituta materna, é no sentido de quanto mais amor, melhor. Porque com certeza o filho dessa mãe não é feliz.

F2: Ela não está infeliz. É uma resposta que a mãe está dando ao secretário da escola depois de tantas perguntas. “ Eu preciso de tudo isso para conseguir uma vaga? Que desgraça!”.

F4: Essas perguntas são feitas também quando a mãe está procurando emprego. Porque hoje mesmo, eu li que as perguntas que os recrutadores andam fazendo são: “Tem dois filhos? É do mesmo pai?”. Então, é no geral esse preconceito. Muitas coisas acabam que se auto reflete nas crianças, então por isso eu acho que quanto mais amor melhor.

F2: Eu acho que em relação ao emprego, eles perguntam, por conta de sair mais cedo do trabalho. Para o profissional é isso, mas no caso da creche, não. A criança tem direito. Se você tem cinco filhos, não importa se cada um é de um pai, não é problema de quem irá fazer a inscrição. A criança tem direito do seu meio período, seja lá de dez mães, de dez pais, de um currículo ou não, todos têm o direito.

F1: Eu vejo por outra visão, eu tinha muito preconceito com creche pública. Quando minha filha era pequenininha colocamos na particular e uma vizinha nos falava: “ Vai naquela creche ali, lá é muito boa!”. E quando eu morava com a minha mãe, eu até brinco porque eu falava que a creche de lá parecia cenas do “The Walking Dead”. Eu ficava desesperado, não ia colocar minha filha ali. E quando eu cheguei aqui, eu vi que realmente era melhor a estrutura e o atendimento do que a escola que eu pagava. E olha, eu pagava uma fortuna. E o direito que eu tenho, é que exigir, de você acompanhar e de você estar perto. São dois direitos, na verdade direitos e deveres. As pessoas pensam que só porque a creche é gratuita, elas tem que aceitar o que vier. Qualquer coisa tá bom...

F2: Não é mais um espaço assistencialista, é um espaço de educação. Não é como antigamente que a criança ficava lá...

Pesquisadora: Vocês conseguem perceber isso? Que a creche hoje tem outro viés? Ela não tem mais o viés de assistencialismo?

F1: A minha filha quando tinha dois anos, eu me lembro que eu e minha esposa nos emocionamos. Nós estávamos no condomínio que a gente mora e o elevador estava no décimo quinto andar e ela (filha) foi falando, conforme descia: “quatorze, quinze...”. Tem algumas coisas que ela traz para gente em casa que a gente fica: “Como assim? Você já sabe isso?” Assim como tem algumas coisas que ela aprende em casa e eu tenho remorso, porque sem querer, fui eu que ensinei. Ela aprendeu algo não tão bom e foi aqui (em casa). Um outro detalhe que seria bacana para as educadoras é que elas tivessem um pouco de “tino” para compreender que os pais levam aquilo que eles aprenderam também. Por exemplo, eu nunca tive mãe e pai presentes. Minha mãe sempre trabalhou em shopping, meu pai não era tão presente. Eu nunca tive uma mãe para ir na festinha de escola, então hoje eu tento transmitir para minha filha. E eu sou até exagerado, porque eu quero estar presente o tempo inteiro. Eu quero saber tudo. Mas é mais para tentar suprir uma falta minha nela. E muitos pais sofrem isso, não é? Assim como o marido da mãe tem trauma de creche, ele vai transmitir isso para o filho.

Pesquisadora: Isso é normal...

F5: É bem o que ele (F1) falou mesmo. Às vezes a gente só quer que os educadores olhem de uma forma diferente para a gente e não como os vilões. Só como alguém que está querendo um pouco mais de atenção para entender o que está acontecendo. É só um olhar diferente. Como a gente tem que ter um olhar diferente com os educadores, porque cada um tem a sua personalidade, a sua particularidade, o seu jeito. É lógico, uma criança tem mais afinidade com um (educador) do que com outro. Fala mais o nome de um (educador) em casa do que do outro. O meu (filho) fala o nome de todo mundo, mas às vezes, você vê que tem um pouco mais afinidade com um do que com outro. É a mesma coisa, a gente quer ter esse feedback dos educadores. De repente de ter um olhar de: “mas por que será que é assim, não é?”. Eu trago uma bagagem de perda. Então assim, pensar: “não ela deve estar fazendo isso, por este motivo...” é olhar com outro olhar. Não olhar de crítica, de maldade. Eu venho questionar pela questão de que eu preciso disso. Eu preciso dessa resposta, porque eu tenho uma perda e então eu quero super proteger. Essa visão que o educador deve ter para com os pais, os pais também precisam ter com os educadores. Esse direito da creche, o que é que a creche pode dar e o que os pais podem dar também.

F1: Outra coisa que eu acredito que é importante é que os pais... Na verdade... É claro que a gente vai sempre para o lado da emoção e não do lado da razão... A gente tem que buscar um pouco da coerência. Porque eu me lembro que sempre que acontece alguma coisa com ela (filha), eu sempre tento pensar assim: “bom, é natural”. A professora podia não estar em um bom dia, talvez aquela professora daquele período teve um problema e ela não estava no melhor dia dela, não é? É uma troca mútua. Minha filha esta semana estava com a minha mãe, e a cachorra mordeu ela. Minha mãe entrou em desespero, mas isso podia ter acontecido na escola, podia ser comigo... Aconteceu! Foi uma fatalidade. Mas esta coerência, porque nós enxergamos que na nossa casa não é perfeito, mas na escola a gente quer a perfeição. Ela pode cair na minha casa, é natural... agora na escola isso pode acontecer? Na escola não. É uma troca entre a escola e a família.

Pesquisadores: Essa troca que vocês se referem, que precisa existir, esse feedback, que vocês falam. Como fazer com que isso aconteça? De que forma isso poderia acontecer aqui na unidade?

F4: Eu acredito que com essa aproximação entre o educador e os pais. Os pais não são os monstros e nem os educadores são monstros. Eles podiam ter uma comunicação melhor. Como eles lidam com crianças diferentes, eles também lidam com pais diferentes. Então aquele pai que tem essa necessidade de saber como o filho está, se comeu, se não comeu... Vamos olhar por esse lado? Não são todos os dias, mas no momento que dá, dá uma atençãozinha. Antes, eu recebia bilhetes informando como o meu filho passou o dia, mas hoje não tem mais. É “bom dia”, “tchau” e “boa tarde”.

Pesquisadora: No caso, existe alguma outra forma que a gente poderia pensar para esse feedback acontecer?

F1: Eu acredito assim, que os pais de forma geral, possuem culturas muito diferentes e enfim, os educadores, como representantes da escola, eles têm como criar uma base para tentar fazer essa integração. Porque às vezes, aquela professora que não vai na porta entregar o filho, ela está dando uma “brecha” para que a mãe possa exigir alguma coisa, para desconfiar dela de alguma forma. Então, é uma sugestão, talvez uma reunião mensal de feedback com mães e alunos para a gente entender. E a professora está disponível ali para falar qualquer detalhe ou ela criar um relatório mensal, assim de rotina, para essa mãe. Para dar esse conforto! Até uma foto no Facebook acalma.

F4: Acredito que seja mais isso mesmo: relatar. Relatar uma vez por mês alguma coisa. Porque se a gente for marcar reuniões para isso, isso vai se estender muito. Porque aí vai ser muita conversa, muita coisa... Mas, se ela tiver um tempinho, pelo menos uma vez por mês, e falar assim ó: “Ele(filho) está bem, está assim... precisa só uma atenção a mais, porque ele está fazendo isso de errado...” ou “está acontecendo alguma coisa e você precisa ver que ele está mais agitado...” ou “alguma coisa está errada”. Entendeu? É só um feedback para a gente. Não é uma análise da criança, mas um feedback para a gente também às vezes, ter um olhar diferente.

F1: É que eu acredito que às vezes, o falar, talvez ela não faça uma reunião com todos (pais), mas que ela faça no individual. O pai olhar nos olhos dela, ver e esse contato físico é muito importante para dar essa segurança. O relatório é bacana, mas eu acho que só o relatório não é o suficiente. Ela precisaria tirar um dia por mês para cada pai, para dar essa atenção. Não dá pra dar no coletivo, mas preparar esse espaço.

F2: Vamos desde o começo para ver se eu processei a sua pergunta. Se é direito da criança ter acesso à creche, então é direito dos pais ter o compromisso com a escola. Isso é o que eu vejo. Então vamos começar assim, uma ideia: Começou o ano letivo, os professores a gente sabe que eles vem alguns dias antes, eles tem um tempo de planejamento, enfim... Eu acredito que aqui existem professores e educadores e nós estamos onde? Nós estamos em um local de educação infantil, onde é a base. Alguns, nós temos como os top daqui. Estes são educadores e eles vão além realmente dos que ensinam. Eles têm o cuidado de passar o que é proposto pedagogicamente. Existem aqueles que abraçam a mãe, eles fazem mais do que realmente lhes compete. Mas existem outros, que por suas razões ou não, entram aqui apenas como professores, eles acreditam: “eu vou passar a minha rotina e acabou”. Cria então essa barreira! “Vou trabalhar, cumprir o meu semanário ou a minha rotina e acabou”. Esse professor não entende que eles estão com crianças de educação infantil e essa não é a proposta. Eu como mãe, vejo isso. Não é essa a proposta deles apenas passar o que tem que passar e acabou. Precisa-se de um vínculo! Como existem alguns pais, que precisam compreender também, que é difícil. Eu acho que falta nesse primeiro momento, eu nem sei se seria viável, nesse planejamento, os pais participarem com os professores, para ter aquele momento de empatia. Por exemplo, teve uma professora aqui, que trabalhou só seis meses, mais ou menos, aqui na creche. Se eu passar e puder, eu não vou cumprimentá-la. Graças a Deus ela não está mais aqui, eu não gosto, não gosto pedagogicamente, não tenho nada para falar: nem bom e nem ruim, pois para mim ela não agregou em nada, porque eu entregava minha filha na escola, na porta da sala, e onde ela estava, ela permanecia. E não era só comigo, mas com outras mães também. Em um certo momento até comentei com a Rosane: “Eu acho que essa fulana deveria ficar no berçário, porque ela não consegue estabelecer contato com as mães e as crianças não desenvolvem em nada mesmo. Ela não se permitia

aquela ligação. Mas ela não está mais aqui, graças a Deus! E eu já tive um momento com uma outra professora, que eu não sei, pedagogicamente, ela pode não ser a melhor professora, mas eu tenho ela como uma profissional como top. Ela desde o primeiro momento, ela se permitiu aos pais. Ela pode não executar a tarefa dela dentro da sala tão corretamente pedagogicamente, mas com os pais ela criou o primeiro vínculo. Ela teve a preocupação, ao invés de chegar brigando, discutindo... Não gente, ela em primeiro lugar, conquistou cada pai. Então é mais difícil, o pai chegar naquela professora e falar assim: “Olha, aconteceu isso e isso...”. Não! Por mais que esse pai seja brutal, nervoso demais, ele sabe chegar naquela professora, porque ela se permitiu essa aproximação. Então é mais fácil para as crianças e é mais fácil para os pais. Eu vejo que nesse momento, um relatório mensal ou alguma coisa assim, não vai valer de nada se alguns professores não entenderem o que realmente a gente precisa: estar junto! A família e a escola.

F4: Esse primeiro contato é a base da criança. Então se você tiver uma visão de educador com esses tipos de problema, é o que ela (criança) vai levar lá para frente.

F2: Aí se a gente recebe isso do professor, a gente não vai embora tão inseguro. O coração vai um pouquinho mais calmo, elas(crianças) já vão ficar mais calmas, a gente não vai pensar que: “Será que vai bater de frente com o meu filho? Será que vai ser ruim?”

F5: Eu tenho as duas experiências. A que realmente acolhe e a que não.

F2: E a criança realmente é um termômetro. A criança vai falar do educador que é mais assim com ela. Que tem mais essa abertura, tem mais esse olhar. E a criança também vai falar, por exemplo na fase que o meu está, porque agora ele conta tudo... não tem como não contar. Então tudo que acontece, ele conta e é exatamente do jeito que acontece.

F1: Esse ano a minha filha está com uma educadora, que ela têm um perfil igual você falou... Ela é quieta, ela não fala nada... A gente já viu, às vezes ela tendo atitudes até um pouco... enérgicas, mas é aquilo, é o perfil da professora, nada excessivo. Mas a minha filha em casa, fala tanto dela: “ai, porque a prô “Tal”, ai porque ela fez isso...”, a gente vai na festinha e minha filha fala: “ai cadê a Prô? Eu quero dar um abraço!”. Então assim, ela pode não transmitir isso, mas a minha filha

me acalma. Porque eu falo, se ela (filha), está me dando esse feedback. A professora não me deu feedback nenhum, mas ela (filha) está me dando pelo menos, não é?

F6: Eu vou dar uma alternativa para a discussão. Eu quando estava nessa fase, quando criança, eu tinha muita lição de casa nessa fase já e agora não tem muita lição de casa. Mas eu acho que a gente podia estar dando lições para os pais. Isso traria um vínculo entre os professores e as pais. Uma liçãozinha básica, porque a nossa correria do dia-a-dia é chegar em casa, dar banho nos filhos, dar janta, cuidar do marido.

Pesquisadora: Envolver as famílias na aprendizagem das crianças com atividades?

F6: Isso! Com lições de casa mesmo. Toda sexta-feira ou toda segunda- feira... Por exemplo eu e meu filho ou a esposa, o marido e o filho...talvez, isso traria de alguma forma também um vínculo familiar, que junto com a professora depois, ela vai ver aquela liçãozinha de casa e ela vai corrigi-la. Então foi assim né? Ontem eles aprenderam isso. Eu acho que, os profissionais que possuem o perfil muito fechado, não tem perfil para atuar com crianças. Eu enquanto profissional de RH, há quinze anos, não gostaria de ter uma professora com perfil muito fechado na minha equipe, não é saudável. Não é saudável, porque você está lidando com crianças.

F4: Mas eu acho que é uma questão de aparência. Quando chega, ela pode mostrar aquele papel de idosa, boazinha, mas depois, com o passar do tempo e com as atividades e as obrigações da escola e por ela começar a se integrar aos vinte e cinco alunos, o que é uma demanda muito grande... Ela começa a desfalcar em algumas situações. Às vezes, um sorriso que ela dava para cinco crianças, ela já não consegue mais dar para dez, e o que ela consegue dar para dez, não consegue dar para quinze e assim vai indo. É difícil.

Pesquisadora: Gente, para finalizar, a próxima etapa são algumas questões para refletirmos. Eu vou entregar uma reflexão para cada um de vocês. E vamos lá! Essa é a última parte do nosso grupo focal e a gente vai finalizar com essas questões. Muita coisa a gente já discutiu. Então aqui temos a caixa de reflexões: O que revelam as famílias? Para a gente sintetizar...

Silêncio (aguardando a entrega e lendo as reflexões).

Pesquisadora: Vamos lá? Então: “Na educação de meu filho(a), espero da educadora...”. Quem está com esta frase?

F3: Profissionalismo e humanidade.

Pesquisadora: É isso? Todo mundo concorda?

(Afirmção em coro)

Pesquisadora: O que mais?

F4: Respeito.

F6: Ética.

F1: Eu acho que acolhimento. É esse saber acolher, não só a criança como as famílias. Entender um pouco a particularidade de cada mãe. Entender, porque às vezes, a necessidade que essa mãe tem não é a mesma que aquela tem...As famílias tem necessidades diferentes. Acho que quando a educadora tem este perfil, esta empatia, de olhar um para o outro e entender a necessidade de cada um, eu acho que conforta todos, né? Criança e família.

Pesquisadora: Todo mundo concorda? Próxima: “O compartilhamento do cuidar e educar entre a creche e as famílias é fundamental para...”

F5: A formação do caráter da criança.

F1: O desenvolvimento.

F3: Os dois caminhando juntos é fundamental para o desenvolvimento da criança. O que a criança é, é a base do que ela está aprendendo, que é o que ela vai levar lá para frente.

F4: Mas sempre respeitando as habilidades de criança, né? Porque às vezes, a gente cobra demais, a gente compara muito as crianças, né? Então, esse cuidar entre família e creche a gente tem que saber sempre se posicionar das diferenças das crianças.

Pesquisadora: É fundamental compartilhar o cuidar e o educar?

(Afirmção positiva em coro).

F5: Sim, porque eu cuido lá e educo lá, e alguém tem que cuidar aqui e educar aqui. Então, é na creche e na família. Trabalhando os dois juntos.

Pesquisadora: Exato. Então podemos continuar? Próxima: “Como estreitar os vínculos entre as famílias e a creche desde o momento da inserção/ acolhimento das crianças?”

F3: Diálogo. É preciso de diálogo, né?

Pesquisadora: É preciso...

F3: O diálogo.

F6: Reciprocidade, acessibilidade.

Pesquisadora: A empatia que vocês sempre trazem?

F3: Sim. Esse alinhamento também entre os pais e a professora. Eu acho que tudo começa no momento que você entrega seu filho. E quando o clima não está bom, no berçário, todos os dias eu percebo. Quando eu chego com meu bebê, eu sinto um clima bacana, eu vou embora feliz. Mas eu percebo que tem dias também, que eu entrego meu filho e está um clima pesadíssimo

Pesquisadora: Como é que a gente pode estreitar esse vínculo entre vocês e os educadores desde o momento da inserção/ do acolhimento das crianças?

F1: Informação. Por exemplo, fornecer informação da rotina da criança para os pais. Isso estreita.

F2 Estreita e aproxima.

F1: Causa o conforto, não é? Se eu sei o que está acontecendo, se eu tenho a informação da rotina, de como ele se comporta, eu estou tranquilo.

Pesquisadora: É o feedback que a F5 fala?

F2: Sim.

F3: Mas não após, né? Anterior. É aquela coisa de você estar com o educador, antes de acontecer a situação. É você conhecer com quem você vai deixar seu filho.

Pesquisadora: E como que você pode conhecer com quem você vai deixar seu filho?

F3: No planejamento, numa reunião, numa conversa de roda assim, dizer: “Olha eu sou assim... como que você trata?”

F6: No começo das aulas do meu filho, ele teve início ano passado. Ele está com a mesma professora do ano passado e ela tem um hábito de deixar assim, né... um textinho com a gente, que mostra mais ou menos como ela entende. E eu acho legal aquilo, porque além de ser uma particularidade dela ali né, o modo dela ver. A gente também entende como ela vê, descreve e cuida das crianças, mas também ensina.

F2: E que ela se importa, né?

F6: Sim. Que ela se importa. E aquilo me conforta, sempre me confortou. Então eu acho que aquilo, faz parte. Faz parte daquela situação e eu acho que todas deveriam fazer a mesma coisa. Agregar aquilo e poder entregar também. “Olha através dessa cartinha aqui está o modo como eu vejo, como eu entendo, como eu analiso...”, pra vocês entenderem mais ou menos. E eu acho que aquilo já vai deixar você mais aliviada, porque você está recebendo uma carta, que vai estar o ano inteiro com você e toda vez que acontecer algo, vai ter ali uma descrição. Então você pode falar: “Olha, você disse tudo isso, né?...”. Eu acho legal.

Pesquisadora: Bacana.

F3: Eu acredito que essa proximidade, né? Eu tive a oportunidade de estar dentro da Emeief Homero Thon e eu acho que isso foi muito legal. Eu fui para conversar alguma coisa e eu me sentei. Em um horário que as crianças menores estavam entrando. E de olhar a fila, as professoras recebendo as crianças na fila, você percebe nitidamente quem está ali comprometido e faz por amor e quem está lá só para bater o cartão. Então, essa aproximação de estar aqui, seria mais fácil. A gente poder observar. E só de observar, a professora vai saber: “A mãe está ali, ela está comprometida, e eu estou comprometida”, não é? É ela saber que se ela não está, ela vai ter que estar, porque o pai e a mãe estão ali, eles estão próximos, estão vendo. Então, a gente estar dentro da escola, ter essa oportunidade de dividir com eles (educadores) essa responsabilidade de estar com as crianças, este convite de estar dentro da escola é importante para quem quer participar.

F2: Pegando o gancho da mãe ali, esse momento de inserção e acolhimento das crianças, poderia ser mais sugestivo. A gente não faz o período de adaptação quanto as crianças estão chegando? Então, não seria nem o termo adaptação das crianças, seria o momento de adaptação dos pais à escola, da família na escola. Por que a gente não estabelece aí um período para que as crianças, os pais e os educadores estejam aqui neste momento? “Olha essa semana a gente vai ter três dias com esse período de adaptação, de inserção entre educadores... dinâmicas entre crianças, pais e educadores” e assim vêm no seu período, o que pode. Porque assim, a gente consegue estabelecer o melhor relacionamento com o professor. Ele (educador) ali, também já vai conseguir nos conhecer e eu acho que de todos os lado, cada um já vai se observar melhor.

F6: Até o professor também vai conhecer a mãe, né? Às vezes o aluno é daquele jeito e ele pensa que a família também é daquele jeito. Mas as vezes não, as vezes é diferente.

Pesquisadora: É a questão do estar junto, se conhecer...Estabelecer esse vínculo...

F2: O educador não pode ser só bom aos olhos dos pais, ele tem que ser bom o tempo todo. “Eu só vou fazer dessa forma, porque os pais estão me olhando?” Não. Eu vou fazer porque é dessa forma que eu preciso ser.

Pesquisadora: Bacana. Vamos lá. Vamos passar para a última agora: “Como você vê a relação da família no trabalho diário da creche? Considera distante ou próxima?”

F4: Bom, eu vou falar por mim. Eu me considero muito próxima, porque como entendendo o perfil da educadora, todos os dias e já chego falando: “Gente! Que frio!”; “Que batom lindo o seu, Fulana! Ficou ótimo!”; “Gente, olha, eu coloquei essa blusa aqui nele, mas está calor... se vocês quiserem, pode tirar!”; “Bom trabalho pessoal! Bom trabalho Fulaninha, Fulaninho...”. Então, eu puxo papo, porque eu sei que não tem esse lado dela. E eu me considero próxima. Eu questiono: “E aí como foi?”, “Bem.”, “Bem como? Comeu? Dormiu? Brincou?”... Até sair, mas sai! Entendeu?

F2: Eu quero falar, mas uma visão geral, tá? Em relação à creche, se você considera ela distante ou próximo dos pais e da família... De uma maneira geral, eu participando do Conselho, eu vejo que nesta creche, neste momento, os pais são

próximos. Porque tudo que a escola propõe, em nível geral, os pais estão sempre participando, não é? Então, neste momento, eu acho que esse trabalho, o que é solicitado, alguns pais estão aqui. É claro que existem sim aquelas outras situações, é mais individuais, né? Mas assim, de um modo geral esta comunidade, ela é presente no que é proposto.

F1: Eu acredito que o que traz muito disso, é a forma que a direção conduz. Porque, eu tenho essa tranquilidade porque eu sei que se lá não der certo, eu posso vir aqui.

Pesquisadora: Para finalizar: “Na sua visão, quais são as dificuldades que podem existir na relação creche-família, que impedem o diálogo?” O que impede o diálogo nessa relação?

F2: As duas partes. As duas partes precisam saber ouvir e saber falar.

F1: E entender o lado do outro, né? O pai entender o lado de que é um ser humano que está ali do seu lado pra te ajudar, que ela(educadora) pode não estar em um bom dia.

F2: É a reciprocidade.

F3: É sempre se colocar no lugar do outro, né gente?

Pesquisadora: E por que falta esse diálogo nessa relação? Por que é que falta o diálogo nesta relação?

F4: Pelo perfil das pessoas.

F3: Exatamente.

F2: Das educadoras e das famílias né? Umas são mais abertas em receber isso não como uma crítica destrutiva, mas construtiva. E outras mais resistentes à observação. Algumas já são mais, mais abertas à isso, outras são mais resistentes e não aceita. Como crítica, mas ela não é uma crítica ruim é uma crítica construtiva. É a visão que você vê, da forma que que chega para você, o que o outro está achando da situação.

F3: Ter uma visão dos pais, né? É legal também você ter a oportunidade de conversar com os pais e mostrar esse papel que ela faz. Eu fiz muito isso com o os

meus filhos e eu deixei de fazer com a minha filha, com a professora dela. E isso afastou muito a minha relação com a Prô. Diferente da relação que eu tive com os professores anteriores, não consegui. Por conta de um falha minha! Eu vejo o que faltou em mim esse ano. Eu não fui além, eu não fui mãe de chegar e ir além. Não eu acho que esse ano eu fui mais cabide, do que participativa, né. Então dar essa dica para os pais. Vamos tentar ver o lado da professora, não é?

F2: E têm o contrário também, a professora também vê que o pai de repente, precisa disso... ser aberta a isso.

F1: Eu acredito que assim, a escola ela tem que olhar como uma massa que ela consegue ajustar. Os pais é muito ruim para você controlar, não é controlável, não tem como você pegar todos os pais e alinhar eles com o mesmo pensamento... mas as educadoras, sim. Elas estão em um nível de educadoras, de ensino... Então, talvez esse feedback de uma reunião como essa, com os pais sendo avisado e elas podiam ter um treinamento, eu não sei como vocês fariam isso. Mas fazer elas enxergarem os pais não só como vilões, mas como amigos. Ter essa empatia. Aí eu acho que quebraria essa barreira para o diálogo. Eu acho, que nesse momento, é mais elas terem essa recepção, do que os pais. Porque os pais você não tem como controlar, né? Cada um tem....

F3: Uma história, uma emoção.

F1: É.

F4: Algo que F3, que é importante é a forma de falar.

Pesquisadora: A questão do diálogo, vamos só focar nesta questão... O que impede o diálogo nessa relação?

F2: É, assim... É mais ou menos isso que impede. Eu acho que nós não tivemos esse momento aqui com os professores. É aí que está a questão de a gente ter esse momento de acolhimento entre professor, entre educador, pais e alunos, né? Aquela semana de inclusão dos pais junto com os professores. É por isso que essa barreira tem que ser quebrada.

F4: Mas amiga, você acha que se nessa conversa, você falar de uma forma franca, vai existir a maturidade do outro lado? Que vai ver como uma crítica construtiva?

F2: Sim. Precisa disso.

Pesquisadora: Até porque é um coletivo de pais que estão aqui hoje, trazendo esse olhar do que poderia melhorar no trabalho futuramente. Entendeu?

F2: Que talvez outros pais achem isso e não tem a oportunidade de chegar e falar.

Pesquisadora: Então, o importante da minha pesquisa é esse objetivo. Que vocês tragam essas dificuldades, para que a gente tente sanar de alguma forma.

F4: Apenas concluindo, a gente não falou de argumentação, né? Porque na minha família também, tem bastantes educadores e elas sempre falam sobre argumentação. A gente nunca corrige uma pessoa, né? A gente argumenta em cima de uma palavra, de um contexto, enfim... Então, eu acho importante a gente ver o erro e argumentar naquele contexto. Teve um erro e, por exemplo a criança machucou e você sabe que foi na escola, você argumentar aquilo e não ir, como se diz: “com sete pedras na mão”... É argumentar: “Olha, meu filho está assim, eu gostaria de saber. Se você puder ser um pouco mais clara...”.

F2: É isso, o diálogo.

F1: Mas essa relação tem muito a ver, porque se é uma professora que você tem afinidade vir falar do seu filho, você vai agir de uma forma. Se é aquela que tem uma atitude intrínseca, você já recebe de outra forma.

F5: Eu tive essa situação, a professora soube conversar comigo e da forma que ela me abordou, eu peguei para mim e analisei a situação, e arrumei uma forma de resolver o problema. E em outras situações em que eu cheguei, e a pessoa me abordou dizendo: “Olha seu filho é isso! O seu filho é aquilo!”. É diferente! Você chega do serviço, com a cabeça cheia de problemas e aí você chega aqui e a professora te aborda falando dessa forma... Muitas vezes eu fui embora chorando.

F4: Mas, gente, eu vejo o desenvolvimento do meu filho quando ele olhou para ela (professora) na reunião do conselho e sorriu com os olhos, eles se sorriram visualmente, acalmou meu coração. Eu pensei: “Gente, ela (professora) não me atende como profissional, porque ela não é receptiva. Eu peço informação e ela não me dá como eu queria, mas o meu filho gosta dela.”

F6: Meu filho. Ele tem uma professora da tarde, que eu não dava nada para ela no começo do ano. Olha só! A primeira aparência que ficou! Gente, eu falava: Hum... eu não sei... não vou... Foi passando o tempo, essa professora pegou um carinho tão grande com ele (filho), que eu vejo ela como a melhor professora do meu filho! Ele (filho) já deu até um apelido para ela. Ele fala que ela é a professora índia, pois ela tem aparência de índia. E olha que ela é enérgica, firme: “Não faz!”, “Não vai!”, “Não pega”. Ela tem uma autonomia, porque eu já vi ela sendo assim. E mesmo assim, ele tem esse carinho porque ele sabe que é recíproco. Ele entendeu que ela tem carinho por ele e ele aprendeu a ter esse carinho por ela. E eu, conforme toda essa reciprocidade, também tenho carinho, a gente sempre tem carinho por quem tem carinho com os nossos filhos. A boca que adoça meu filho, adoça a minha também, acho que é esse o ditado.

F2: Eu vi assim, em uma equipe foi trocado, mudou as pessoas e aí quando eu vi, eu disse: “Vixe! E agora? Trocou!”, porque a gente tem isso, né? Mas o meu filho ama de paixão e eu amo de paixão, porque eu vejo da forma que recebe, eu vejo da forma que cuida, assim, cuida como se fosse filho dela. A hora que chega é com ela que ele quer ir, entendeu?

F3: Eu tive um dos meninos (filhos) aqui, que eu não tive sorte com a professora. Aparentemente ela era uma professora tranquila e tudo mais, mas chegou um período que ele não queria mais vir para a escola. E aí eu comecei a observar, porque a gente conhece, o que a gente tem em casa, não é? Alguma coisa estava errada, porque ele não queria vir para a escola! Ai eu vim conversar com a diretora também e disse: “Tem alguma coisa errada”, aí observei que não era só o meu filho que não queria vir para a escola, tinha mais dois ou três que não queriam vir. Mas, aparentemente, a professora era tranquila. E aí, eu ficava: “ E aí? Eu falo para ela? Não falo para ela? Não. Eu não posso falar para ela... porque se ela ficar com raiva de mim, aí que ela vai judiar mesmo do meu filho, né?”. É por isso que a gente fala: “procura a diretora, que a diretora resolve”.

Pesquisadora: Ótimo, gente! Nós vamos para última questão e finaliza: “ Como vocês acham que os profissionais da creche podem favorecer a aproximação das famílias no ambiente escolar? No ambiente socioeducativo?” Como é que estes

profissionais da creche podem favorecer a aproximação das famílias? Como vocês veem isso?

F2: Eu acho que em um momento inicial, deveria ser uma dinâmica da família na escola, aquele momento acolhedor tanto da gente conhecer os professores, como os educadores conhecerem os pais. Até mesmo porque em toda esta discussão a gente sempre falou assim: “Ah, o professor fez isso e isso...” Mas assim, nada justifica os erros que foram ditos aqui. Nada justifica. Eu também já passei por alguma situação. Mas, assim, a gente também nunca parou para olhar, o porquê daquele professor estar naquela situação, não é? Será que ela não teve um bloqueio, às vezes com algum pai? Será que é porque ela não teve o espaço de diálogo com a família, né? Então assim, a mãe até comentou, ela recebe os filhos aqui e são tantas as crianças... Gente, cada professor ali, ele recebe vinte e cinco crianças, mas recebem vinte e cinco crianças em situações diferentes! Tem aquela criança que não dormiu bem à noite, tem aquela criança que está com diarreia, tem aquela criança que está carente da mãe, que está carente do pai, tem aquela que viu algum tipo de problema em casa. Então assim, é uma sobrecarga no educador que a gente também precisa aprender a enxergar. E é por isso que esse momento que a família precisa estar na escola e escola na família, né? Eu acho que para mim, seria isso a família estar na escola e a escola na família.

F3: Eu acho que não tem como não ser. Eu vou dar a minha opinião, desse começo, dessa chegada na escola que são apresentados os professores. Se tivesse esse momento, pegassem os professores que vão ficar com essa classe e colocar dentro de uma classe e ali ela (professora) falasse: “Olha, eu sou a educadora Tal, meu jeito é assim, assim, assim...”, não uma coisa mecânica: “Eu que vou ficar, o meu nome é Tal, a fulana é Tal...”, porque hoje fica uma coisa maçante, cansativa, porque até todos os professores falarem, né? E assim, o que me importa é quem vai ficar com meu filho. Então aquela classe, vai numa sala e aqueles educadores falam com os pais, e eles falam o que eles esperam para as crianças e os pais falam o que esperam do profissional. E daí, vai ter um olhar... Vai ter este tempo de começar as aulas... Entendeu? Tanto ele (professor) vai ter a visão dos pais, quanto os pais vão ter uma visão do professor.

Pesquisadora: Você quer dizer para criar o vínculo? Se conhecer?

F3: Até mesmo uma reunião por dia, ou duas por período. Onde você pudesse... Não o professor com os pais, mas a equipe gestora fazendo o elo entre os dois.

F6: Elas(educadoras) precisam também dialogar, né? Dizer: “Olha, o que eu gosto é isso...”

F5: Sim. “O meu jeito é dessa maneira...”. Porque aí a gente vai se adaptando a isso. Já vai saber...

Pesquisadora: Se conhecer melhor na verdade né?

F4: Sim. Ela mesma pode colocar parâmetros para a gente. Tipo: “Eu gosto de ensinar dessa forma, eu gosto desse tipo de atividade...”.

F5: “Eu sou aberta a conversa...”. E o que os pais esperam dessa professora? “Nós esperamos que você seja uma pessoa aberta, que você trabalhe esta parte, pois a gente gosta de saber, de conversar...”. E isso estreita!

F3: Ou que pelo menos seja uma pessoa reflexiva, né? Ela não gosta de ser, mas vamos tentar mudar ou uma outra alternativa...

F2: Sim, e é por isso que nós precisamos ver os dois lados. O que o pai espera da educadora e o que a educadora espera dos pais.

F1: Eu acho que era um momento até que a educadora teria de coletar um pouco da cultura de cada família, pra saber mais. Por exemplo, ela citou um exemplo, que ela não gosta que assiste os filmes de monstros. É uma coisa que dá para ajustar né? É só não passar filme de monstro que eu acredito que não vai ter nenhum pai para falar: “Eu quero que ela assiste filme de monstro!”... Tem coisas que ajusta, né? Que dá para trazer um pouco para a rotina.

F3: Eu acho que talvez só na iniciação não resolve. Porque essa apresentação a gente já tem. Essa coisa de conhecer assim no início, a gente tem.

Pesquisadora: Talvez não da forma que vocês gostariam, mas você acha importante que durante o ano a gente tenha outros momentos, não é?

F3: Sim.

F4: A questão de sobrecarga, quando a gente faz faculdade a gente já tem ciência disso no estágio. Eu fiz psicologia e eu não me vejo escutando problema em uma salinha com as pessoas, ouvindo problema das pessoas. Eu prefiro vender batom na rua. Então, não tem perfil, não vá ser professora, gente! Porque está lidando com criança. É a mesma coisa para profissionais na área da saúde. É muito sério! Você deixa seu filho, gente! Não é? É muito forte para o coração. É o seu coração que está deixando, gente. A coisa mais preciosa que você tem.

F2: Eu trabalho a vinte e cinco anos na área da saúde. Se você não tiver a flexibilidade, o ouvir, o escutar da outra pessoa, porque ela está ali doente, você também não consegue lidar.

F1: A minha filha tinha uma professora, que eu fiquei até com dó de saber que ela saiu. Ela que recebia as crianças de manhã, eram as ADIs, né? Então, ela ficava assim... do lado de fora da sala para receber os pais. E era muito legal isso, né?

Pesquisadora: Olha que bacana!

F5: Eu tenho a experiência viva. Na sala do meu filho também tem uma ADI que acolhe mesmo! Ela beija, ela abraça, ela cuida, ela fica do lado de fora. Se está chorando, ela dá a mão. Está junto.

Pesquisadora: Ok, gente. Vamos finalizar então... Nossa! Foi muito bom o nosso encontro e eu só tenho de agradecer imensamente a participação de vocês, por colaborarem com a minha pesquisa. Vocês foram maravilhosos. Muito obrigada mesmo!