

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**OS RELACIONAMENTOS CONSTITUÍDOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL ENVOLVENDO CRIANÇAS ABRIGADAS:
UMA ANÁLISE EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE**

MARIA APARECIDA CAMARANO MARTINS

Brasília – DF
2007

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS RELACIONAMENTOS CONSTITUÍDOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL ENVOLVENDO CRIANÇAS ABRIGADAS: UMA ANÁLISE
EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIA APARECIDA CAMARANO MARTINS

**Brasília – DF
Junho de 2007**

**OS RELACIONAMENTOS CONSTITUÍDOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL ENVOLVENDO CRIANÇAS ABRIGADAS: UMA ANÁLISE
EM BUSCA DO SENTIDO DA QUALIDADE**

por

MARIA APARECIDA CAMARANO MARTINS

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília, como
requisito parcial para a obtenção do Título
de Mestre em Educação, na área de
concentração: Aprendizagem e Trabalho
Pedagógico.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Sousa

Junho de 2007

Universidade de Brasília - UNB
Faculdade de Educação – FE

Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil
envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Sousa
Orientadora

Prof.^o Dr.^o Rogério de Andrade Córdova
Examinador – UnB

Prof.^a Dr.^a Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel
Examinadora – UnB

Prof.^o Dr.^a Maria Alexandra Militão Rodrigues
Examinadora / Suplente – UNB

Junho de 2007

Importa colocar cuidado em tudo (...). Isso significa: conceder direito de cidadania à nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos e não humanos, de obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade, da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas.

Leonardo Boff (1999, p.102)

Agradeço,

Primeiro, a Deus pela existência da vida, amparo e proteção nesta caminhada terrena.

Ao meu companheiro amado, Valdemar pela convivência harmoniosa e compreensiva em todos os momentos que estamos. Te amo!

Às filhas amadas: Alessandra, Ayala e Aline, as primeiras crianças que tive a oportunidade de exercitar os cuidados como educadora da vida. A vocês, sempre o meu amor!

Aos netos mais amados, João Victor e Geórgia, que me dão a oportunidade de reviver as experiências da maternidade ampliadas pelas experiências de vida. A vocês, sempre o meu amor!

Ao meu irmão Celso e familiares que, apesar de distantes, compartilha de minhas tristezas e alegrias. Meu carinho, a você!

Às amigas: Anatólia, Maria Theresa e Tatiana pelo companheirismo, solidariedade, partilha e alegrias e, também, pela oportunidade de serem co-orientadoras no processo de construção deste trabalho. Minha gratidão!

Aos amigos e amigas, pelo carinho que venho recebendo na caminhada da vida. Meus agradecimentos!

À instituição onde esta pesquisa foi realizada que me acolhe e me dá a oportunidade de estar sempre aprendendo na convivência com os outros.

Às crianças e profissionais da instituição pesquisada, pelo apoio, pela convivência e pela oportunidade de realização desse estudo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional.

Às queridas, Juliane e Ana Paula, pelo profissionalismo, carinho, compreensão e companheirismo nessa trajetória de formação acadêmica. Meu carinho!

Aos amigos das conversas prazerosas Hildebrando e Rita. Meu carinho!

Aos professores-examinadores pelas reflexões e contribuições preciosas. Obrigada!

À minha querida amiga e orientadora, professora Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Sousa, pela sua visão de mundo que a fez acreditar que minhas experiências de vida pudessem sistematizar esse estudo de importante alcance social. Obrigada pelos momentos e oportunidades de aprendizagem!

A todos vocês, meu carinho!

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade.** BRASÍLIA, 2007. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

RESUMO

Este estudo analisou, na perspectiva da qualidade, os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas. Discutimos esse trabalho sendo realizado numa instituição de educação infantil localizada numa entidade de assistência situada no Distrito Federal, tendo como ênfase o direito das crianças abrigadas a uma educação infantil de qualidade, considerando que os processos de constituição dos relacionamentos são promotores do desenvolvimento integral da criança. Para esse estudo, contribuíram: ECA (1990); Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (2004, 2002, 2001), Sousa (2006, 2003, 2000, 1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003); Cruz (2004, 2002), Gobbi (2005), Szymanski (2003), Rizzini e Rizzini (2004). No trajeto metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa delineada por um estudo de caso do tipo etnográfico. Essa pesquisa trabalhou, portanto, com três turmas agrupadas com crianças de três até seis anos de idade. Utilizamos os seguintes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas, observações, desenho e escrita das crianças. Interpretamos os dados encontrados na perspectiva da análise de conteúdo proposta por Franco (2005). Estas informações foram trabalhadas por meio da triangulação das evidências, segundo Yin (2005) e apontaram que os relacionamentos entre as crianças oscilam entre momentos de acolhimento e partilha e, na maioria das vezes, de agressividade e conflitos. No que diz respeito às relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, evidenciamos posturas de disciplinamento, submissão e controle de comportamento. Essas posturas eram as preocupações manifestadas nas reuniões pelas professoras, mães sociais e coordenadora pedagógica que, juntas, buscavam maneiras de controlar as crianças. Nessa perspectiva, torna-se complicado discutir o sentido da qualidade a partir dos relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico desenvolvido.

Palavras-chave: educação infantil, crianças abrigadas, relacionamentos e qualidade.

MARTINS, Maria Aparecida Camarano. **The constituted relationships in the pedagogical work involving sheltered children: an analysis searching the sense of quality.** BRASÍLIA, 2007. (Master Degree Thesis). School of Education at the University of Brasilia.

ABSTRACT

This work analyzed, in the perspective of the quality, the constituted relationships in the infantile education's pedagogical work involving sheltered children. We discussed this research as been realized in a infantile education institution located in a entity of assistance in Distrito Federal, having as emphasis the right of the children sheltered to an infantile education of quality, considering that the processes of constitution of the relationships are promotional of child's integral development. For this study, had contributed: ECA (1990); Kramer (2003), Kuhlmann Jr (2004, 2002, 2001), Sousa (2006, 2003, 2000, 1998), Dahlberg, Moss and Pence (2003); Cross (2004, 2002), Gobbi (2005), Szymanski (2003), Rizzini and Rizzini (2004). In the methodological path, we used the qualitative approach delineated by a study of case of the ethnographic type. This research worked, therefore, with three groups of children from three to six years old. We used the following instruments: half-structuralized interviews, comments, drawing and writing of the children. We interpreted the data found in the perspective of content's analysis proposed for Franc (2005). The information had been worked trough the evidences' triangulation, as prescribed for Yin (2005) and had pointed out that the relationships between the children oscillated between moments of shelter and allotment and, most of the time, of aggressiveness and conflicts. Referring to the established relations between the adults and the children, we evidence positions of punishment, submission and control of behavior. These positions were the main concerns revealed in the meetings by teachers, social mothers and pedagogical coordinator who, together, searched ways to control the children. In this perspective, comes the necessity to discuss the complexity of quality's meaning linking it directly to the quality of the relationships between adults and children and also between children and children on the pedagogical day by day.

Key words: infantile education, sheltered children, relationships and quality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 CAPÍTULO 1 – A CONSTITUIÇÃO DOS RELACIONAMENTOS E A PERSPECTIVA DO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE	
1.1. O atendimento institucionalizado pelo abrigo à criança pequena: os preceitos legais	22
1.2. Educação infantil: um espaço para as crianças viverem suas infâncias	41
1.3. Infâncias e crianças: a criança como sujeito social e suas diferentes formas de expressão	55
1.4. Os processos de constituição dos relacionamentos entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto no trabalho pedagógico da instituição de educação infantil	68
 CAPÍTULO 2 – TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
2.1 A pesquisa na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso	82
2.2. Contexto da instituição onde se realizou o estudo de caso	84
2.2.1. O abrigo	87
2.2.2. As casas-lares do abrigo	88
2.2.3. As mães-sociais do abrigo	89
2.2.4. O ingresso das crianças e adolescentes no abrigo	91
2.2.5. A instituição de educação infantil: programa sócio-educativo em meio aberto	92
2.2.6. A inserção da pesquisadora no contexto da pesquisa	95
2.3. Constituição do caso estudado: os relacionamentos construídos no trabalho pedagógico da instituição de educação infantil envolvendo criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto	97
2.4. Processo de construção das informações	98
2.4.1. Participantes da pesquisa	98
2.4.2. Instrumentos e procedimentos da pesquisa	101
2.5. Unidades de análise	119
2.5.1. Processo de análise das informações	110

CAPÍTULO 3 – OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DOS RELACIONAMENTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1.	O trabalho pedagógico da instituição de educação infantil: contextos de vida e educação	112
3.2	Os relacionamentos construídos a partir da dinâmica de trabalho pedagógico desenvolvida sob a orientação da professora	119
3.2.1.	Da rodinha à rotina: uma aprendizagem em torno dos relacionamentos	123
3.3.	O sentido da qualidade da educação infantil: o que dizem os protagonistas dos relacionamentos estabelecidos no trabalho pedagógico da instituição	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		161
REFERÊNCIAS.....		167

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Idade e sexo das crianças e adolescentes em situação de abrigamento.....	92
Quadro 02	Identificação das crianças participantes da pesquisa.....	98
Quadro 03	Identificação das mães sociais participantes da pesquisa.....	100
Quadro 04	Identificação das professoras participantes da pesquisa.....	100
Quadro 05	Sistematização da proposta de trabalho com as linguagens da criança.....	108
Quadro 06	Rotina pedagógica da instituição de educação infantil em turno integral.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Instrumentos e percursos de realização da pesquisa.....	101
Figura 02	Ambientes observados no processo de pesquisa.....	103
Figura 03	Percurso de realização da pesquisa.....	105
Figura 04	Linguagens da criança a serem trabalhadas na pesquisa.....	107
Figura 05	Organização das unidades de análise do estudo de caso.....	109
Figura 06	Sistematização das fontes e instrumentos para análise dos dados	111
Figura 07	Carta e desenho de Jhonatan - relação mãe social e instituição de educação infantil.....	126
Figura 08	Desenho e carta de Matheus falando da sua mãe social.....	127
Figura 09	Atividade de matemática – crianças de 4 anos.....	128
Figura 10	Desenhos de animais vistos no passeio ao zoológico.....	139
Figura 11	Carta de Kelli falando da relação mãe social e instituição de educação infantil.....	143
Figura 12	Atividades de uma criança do Jardim I.....	149
Figura 13	Carta de Rogério - relação da mãe social com a instituição de educação infantil.....	155

LISTA DE SIGLAS

ASFAM - Apoio e Orientação Sócio Familiar

CDS - Centro de Desenvolvimento Social de Brasília

CEAR - Criança e Centro de Abrigamento e Reencontro

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DF – Distrito Federal

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

INEP – Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério de Educação

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

ONG – Organização não-governamental

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNIDIME – União dos Dirigentes Municipais em Educação

INTRODUÇÃO

A educação da criança pequena em ambientes coletivos tem sido tema de destaque em diversas pesquisas, evidenciando a importância de atendimento específico para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

No Brasil, esse reconhecimento se deu, somente a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, que definiu a educação infantil como um direito de todos, incluindo-se aí as crianças de zero até seis anos de idade.

Essa conquista se deveu, em parte, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais pró-Constituinte, ocorridos naquela década. Em especial, o que lutou pela defesa dos direitos das crianças, cuja tese foi consubstanciada “A Criança e a Constituinte”. Esse movimento engajou-se na luta pela democratização da escola pública e, também refletiu na reivindicação de mães trabalhadoras e militantes da área da infância.

Tal mobilização incluiu, também, a expansão da educação infantil, sobretudo, no segmento creche. Vimos então, incluídos, no Art. 227, inciso IV, do Capítulo III da Constituição Federal de 1988, os direitos de todas as crianças, dentre outros, à educação infantil e à convivência familiar.

Este direito foi regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), no seu capítulo IV, artigo 54, inciso IV afirmando que: “*é dever do Estado assegurar (...) - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*”.

Não obstante, no nosso entendimento, o direito à educação das crianças pequenas insere-se numa perspectiva mais ampla: a do direito a uma educação infantil de qualidade, assunto discutido amplamente na literatura nacional e internacional (CAMPOS & ROSEMBERG, 1995; CORRÊA, 2003; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; KATZ, 1999; SOUSA, 2006, 1998; ZABALZA, 1998) dentre outros.

No nosso país, a discussão acerca da qualidade da educação infantil se intensificou na década de 1990, numa ação refletida pelos estudos que vinham sendo realizados em várias partes do mundo acerca do atendimento dedicado à

criança pequena. Estes estudos, segundo Füllgraf, Wiggers e Campos, (2005), se fortaleceram quando apontaram a baixa qualidade nos serviços destinados à educação infantil e ampliaram as discussões em torno da expansão da oferta e do atendimento

Nesse mesmo período, começaram a intensificar as pesquisas e os estudos direcionados à área veiculados pelo Ministério da Educação – MEC. De tal sorte que, muitas publicações foram produzidas a partir de 1994 pela Coordenação-Geral de Educação Infantil deste ministério. Entre elas, destacamos a Política Nacional de Educação Infantil (1994) que, naquela época estabelecia, numa iniciativa inovadora, objetivos específicos para o trabalho na educação infantil:

a) a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;

b) o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação infantil integrando o cuidado e a educação nas ações dirigidas às crianças numa complementaridade à ação da família;

c) a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Esses objetivos, voltados para a uma política nacional de educação infantil, traçados há quase quinze anos, continuam sendo relevantes. Sua efetivação requer o enfrentamento de uma rede complexa de conflitos e desafios que vem impedindo o entendimento coletivo de trabalho pedagógico que respeite a criança e suas famílias como sujeitos de direito a uma educação infantil de qualidade.

A busca de uma política pública que reconheça a criança como sujeito de direitos, fez e faz parte da minha história pessoal e profissional. Integrei o movimento Criança e Constituinte. Posteriormente, comecei a trabalhar na Coordenação-Geral de Educação Infantil - COEDI onde fiquei de 1994 até 1998.

Antes, já trabalhava, desde 1990, como voluntária em um programa socioeducativo voltado para crianças de dois até seis anos de idade residentes em um abrigo. Nessas experiências, pude, então, naquele momento histórico da década de 1990, acompanhar de perto, as transformações ocorridas em cenário nacional em torno da educação infantil.

Estas mudanças eram veiculadas tanto pelos movimentos de educadores quanto pelo MEC e por segmentos diversos da sociedade. Buscávamos todos, com diálogos, muitas vezes, diferentes, um estatuto social para criança que fosse reconhecido em âmbito nacional: a de sujeito de direitos.

Entre muitas questões, uma das intenções era de que esse reconhecimento atendesse à diversidade de instituições que acolhem crianças pequenas, como também, os diferentes arranjos familiares em que elas participam.

Muitos desses direitos foram regulamentados pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que substituiu a Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, conhecida como “Código de Menores”. Este documento, de acordo com Bazílio (2003), consistia numa lei de exceção subjugada ao paradigma da “infância em situação irregular”, em que os deveres e responsabilidades de um Estado excludente se voltavam ao menor, *“ou por ação (autor de ato infracional) ou omissão (ausência de família ou meios de subsistência) precisa de amparo ou tutela”* (p.21).

Em busca do reconhecimento do direito à convivência familiar e comunitária, as instituições de assistência destinadas às crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, caracterizadas como os abrigos e instituições de educação infantil, nomeadas de “creches”, passaram por um reordenamento institucional para se adequarem às exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente.

De tal modo que, o atendimento nos abrigos, antes realizado, em sua maioria, em pavilhões e a grandes grupos de crianças e adolescentes, agrupados pelo critério do gênero, passou a se concretizar em pequenos grupos entre dez a doze crianças e adolescentes, morando em pequenas e médias unidades residenciais denominadas casas-lares e em regime de co-educação.

Sob a mesma perspectiva, as creches, por sua vez, na vigência do referido Código de Menores lhes era facultado o atendimento semanal, no qual as crianças permaneciam na instituição durante toda a semana, só vindo a manter um contato com as suas famílias nos finais de semana.

Assim, as crianças pequenas da creche, antes incluídas na denominação de *“menores em situação irregular”*, por serem provenientes de famílias de classes menos favorecidas, presumidamente sem condições de lhes proverem os meios

necessários de subsistência, passam a ser consideradas como sujeito de direitos e, um deles, se constituiu na convivência com suas famílias.

Nesse sentido, uma das primeiras medidas tomadas foi a eliminação de um atendimento que poderíamos chamar de “internação semanal”, para atender ao dispositivo constitucional do direito à convivência familiar e comunitária.

Ademais, a falta de recursos materiais, não mais se constituiria motivo suficiente para a retirada da criança do seu seio familiar. Uma vez que, de acordo com o parágrafo Único do artigo 23 do ECA (1990), a criança pertencente à família de baixa renda, sem meios de garantir a sua subsistência, será mantida “*em sua família de origem, a qual deverá ser incluída em programas oficiais de auxílio*”.

Com essas mudanças, as crianças passaram a freqüentar a “creche” em período integral, diuturnamente, voltando para casa todos os dias. Essa medida pode ter favorecido, com determinadas restrições, o fortalecimento dos vínculos familiares com as crianças.

Sendo assim, também as crianças pequenas residentes no abrigo, antes sem o amparo legal para freqüentarem a referida “creche”, por se destinar somente aos filhos de mães trabalhadoras das classes menos favorecidas, por direito, passaram a freqüentá-la, oportunizando, sobremaneira, uma maior convivência comunitária a todas as crianças de diferentes contextos sociais e arranjos familiares.

Ainda, em consonância com o referido Estatuto, vimos, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, em seu artigo 29, as creches e pré-escolas sendo reconhecidas no âmbito da educação infantil às crianças zero até seis anos de idade:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesta lei, portanto, está expressa a exigência da complementaridade das ações da educação infantil junto à família e à comunidade, no reconhecimento de que hoje, mais que antes, percebemos a necessidade de um estreitamento relacional das instâncias sócio-educativas responsáveis pelo desenvolvimento

integral das crianças – família e educação infantil, indicando nesse sentido, a necessidade da formalização de uma política pública para a infância.

Quando se fala na importância desses relacionamentos, cabe lembrar que, hoje, a constituição familiar está estruturada nos mais diferentes arranjos, para além do sentido de família nuclear constituída de pai, mãe e filhos.

A despeito da predominância, em nossa sociedade, desse modelo familiar, é preciso reconhecer a existência dos diversos arranjos familiares nos quais crianças e adolescentes estão inseridos. Estes arranjos, na maioria dos casos, são fruto das mudanças sociais, econômicas e culturais por que passam as pessoas em sociedade.

A importância dada à educação infantil e às suas especificidades, pela LDB/1996, bem como a necessária aproximação entre as instituições família – educação infantil, apontam para uma ação integrada de ambos, para os serviços de cuidado e a educação a que todas as crianças têm direito indistintamente.

Nesta direção, muitas pesquisas têm apontado os múltiplos condicionantes existentes para a construção de um sentido para a qualidade da educação infantil e, dentre eles, a constituição dos relacionamentos entre família e instituição de educação infantil tem sido um dos mais desafiantes.

A esse respeito, a investigação realizada por Rocha (1999) acerca da produção de estudos e pesquisas apresentados no período compreendido entre 1990 a 1996 no âmbito da educação infantil apontou, dentre os aspectos considerados como fatores que implicam na qualidade desse atendimento, a relação entre instituição de educação infantil e família.

Estudos subseqüentes realizados por Füllgraf, Wiggers e Campos (2005) referentes ao período compreendido entre 1996 e 2003, acerca dos principais aspectos relacionados à qualidade da educação infantil também ressaltam a relação da instituição de educação infantil e família como fator de qualidade. As autoras assinalam algumas descobertas das pesquisas a respeito desse tema e dizem que, em sua maioria, apontam:

Para grandes bloqueios existentes no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos onde a população atendida é identificada como pobre ou marginalizada, mesmo que a realidade não corresponda exatamente a essa imagem (p.09).

A qualidade na educação infantil tem sido um dos focos de estudos e pesquisas no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na linha de investigação Aprendizagem e Trabalho Pedagógico no eixo Qualidade da Educação Infantil. É nesta linha que este trabalho se insere.

Especificamente no que diz respeito à qualidade da educação infantil tendo como foco a dimensão da relação família-escola, na perspectiva da complementaridade, destacamos o trabalho de Chaves (2004) fundamentado na teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, trabalhando esses dois microsistemas: família e educação infantil.

Os resultados apresentados pela referida pesquisadora indicam que, embora as relações existentes entre as famílias e a instituição de educação infantil investigada sejam de proximidade, envolvimento afetivo e respeito mútuo, não podem ser consideradas de qualidade pela ausência de complementaridade e *“parceria nas ações que desenvolvem com envolvimento recíproco e co-responsabilidade”*.

De acordo com Bhering & De Nez (2002), é preciso avançar nestas pesquisas para um melhor entendimento de como se processam os relacionamentos nos diferentes contextos educacionais em que a criança participa, possibilitando assim a criação e implementação de estratégias que viabilizem situações promotoras do seu desenvolvimento integral. Ademais, a autora acrescenta a necessidade de se *“criar um ambiente em que as crianças se sintam bem pessoalmente e bem inseridas na sua realidade escolar”* (p.16), assim como em outros diferentes contextos relacionais em que vivem.

Entendemos que a criação de um ambiente voltado para o bem-estar da criança, no qual ela se sinta incluída e não marginalizada implica no seu reconhecimento como sujeito de direitos, dentre eles o direito à liberdade de opinião e de expressão por meio das suas diferentes linguagens.

A pesquisa aqui relatada surgiu, tendo em princípio, a idéia de desconstruir o discurso que parece sustentar o trabalho pedagógico realizado em algumas instituições de educação infantil, que numa perspectiva descontextualizada,

idealizada e estereotipada, vem considerando a criança como um ser passivo, reprodutivo e dependente.

Uma outra idéia norteadora é a de que o desenvolvimento da criança se dá por meio dos relacionamentos que estabelecem entre a instituição de educação infantil e as famílias, consideradas nos mais diferentes arranjos.

A terceira idéia-chave e motivadora desse trabalho diz respeito ao entendimento de que a convivência familiar e comunitária é um direito constitucional da criança.

É também direito dela ter uma educação infantil de qualidade, que implica na conjugação de vários fatores, entre eles, os tipos de relacionamentos estabelecidos com suas famílias, bem como aqueles que se dão no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da instituição de educação infantil.

As relações havidas com as crianças no âmbito das famílias e das salas de aula têm sido objeto de inúmeras pesquisas na área da educação infantil. Contudo, não foi possível identificar estudos que considerassem uma categoria específica de crianças e suas famílias: as crianças abrigadas. Assim, o presente trabalho se propõe a preencher parte dessa lacuna.

O seu interesse maior foi buscar entender os tipos de relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas. De modo mais específico ele buscou captar e discutir o sentido da qualidade para as pessoas envolvidas, a partir do trabalho que realizam.

O contexto da pesquisa foi, então, uma instituição diferenciada de educação infantil. Caracterizada como tal, porque localizada no contexto de uma instituição de assistência onde também funciona um abrigo organizado no sistema de casas-lares. Portanto é uma instituição de educação infantil que atende as crianças de dois até seis anos de idade residentes no referido abrigo, assim como outras crianças oriundas da comunidade.

No nosso entendimento, este estudo tem grande relevância para a área da educação, porque trazemos para a discussão, as crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social residentes em abrigos. Segundo, pela importância que se vem atribuindo aos relacionamentos constituídos entre crianças e adultos, não só na perspectiva dos adultos, mas também na das crianças, oportunizando-

lhes assim o exercício do “direito à liberdade de opinião e de expressão”, quando em suas diferentes linguagens expressam suas percepções e sentimentos. Outrossim, porque estamos discutindo os relacionamentos no campo do trabalho pedagógico da educação infantil.

A pergunta para a qual o presente trabalho buscou resposta foi a seguinte: na perspectiva da qualidade, como são constituídos os relacionamentos entre as crianças em situação de abrigo no trabalho pedagógico de uma instituição de educação infantil?

Na busca de respostas para esta pergunta tornou-se evidente a necessidade de se analisar três pontos: 1) o trabalho pedagógico realizado na instituição de educação infantil tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral da criança; 2) o direito das crianças abrigadas a uma educação infantil de qualidade, e 3) os processos de constituição dos relacionamentos entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto no contexto do trabalho pedagógico realizado na instituição.

A consideração desses pontos fundamentais influenciou na estruturação e organização do trabalho. Ele está pois organizado em três capítulos. O primeiro deles traz a sua fundamentação teórica e se organiza em torno dos seguintes pontos: preceitos legais, do atendimento institucionalizado pelo abrigo à criança pequena; a constituição social e histórica das instituições de educação infantil e a sua construção como espaços para as crianças viverem suas infâncias.

Ainda, neste capítulo são discutidas as concepções de infâncias e crianças predominantes na nossa sociedade e as práticas educativas que buscam pelo reconhecimento da criança como sujeito social de direitos nas suas diferentes formas de expressão. Em seguida, discute-se a qualidade da relação família e a educação infantil, enquanto construção de significado com vistas a uma educação infantil de qualidade.

O segundo capítulo aborda a metodologia utilizada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A seguir, são descritos o contexto do abrigo e da instituição de educação infantil, identificando e caracterizando os participantes. e instrumentos utilizados no processo de investigação.

O terceiro capítulo traz a análise de dados discutindo a constituição dos relacionamentos entre as crianças, entre elas e as professoras e entre as famílias.

Esta discussão foi contextualizada na organização e implementação do trabalho pedagógico da instituição, tanto em sala de aula como fora dela e, também, nas reuniões de coordenação pedagógica e reuniões com as famílias.

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DOS RELACIONAMENTOS E A PERSPECTIVA DO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

1.1. O atendimento institucionalizado pelo abrigo à criança pequena: os preceitos legais

Um dia a gente aprende que família é Pai + mãe = criança. E deixa de observar que há muitas outras combinações possíveis: mãe + criança = família; pai + criança = família; irmão + irmão = família; avós + netos = família; tios + sobrinhos = família; amigo + amigo = família; menino + cachorro = família; homem + livro + passarinho = família (LEÃO, 2005, p.10-11).

As concepções de infância e de criança construídas ao longo do tempo, em distintos contextos sociais e históricos têm influenciado consideravelmente a formulação de políticas públicas e, conseqüentemente, a organização da prática educativa em instituições de atendimento às crianças pequenas¹.

Uma categoria específica de crianças tem sido pouco estudada no âmbito da educação: aquelas que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, assim, reconhecidas por terem seus direitos básicos violados ou ameaçados, conforme prescrito pela Constituição Federal (1988) no seu artigo 227, seja por ação ou omissão do Estado, da sociedade; falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis de acordo com o anunciado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). Uma das alternativas que a sociedade oferece para o atendimento institucional dessas crianças é o “abrigo”.

Este texto discute a política de atendimento institucional do abrigo visto como um dos direitos sociais da criança, cujo tipo de atendimento é referido nos seguintes documentos oficiais: Constituição Federal (1988), Eca (1990), Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (1993), e Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004).

¹ Esta terminologia será utilizada neste trabalho, ao se referir às crianças de zero até seis anos de idade

O que são abrigos? Que entendimento a sociedade tem sobre eles no contexto brasileiro? Diferentes enfoques têm sido atribuídos a este tipo de instituição de acolhimento daquelas crianças. Tais enfoques foram surgindo a partir da constituição histórica de diferentes concepções de criança e infância, isto é, essas instituições foram vistas como de “caridade”, ou sob o ponto de vista da filantropia, conforme Kuhlmann Jr. (2004) pela “*organização racional dos serviços de assistência*” (p.27), e de proteção integral como o expresso na Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos de todas as crianças, indistintamente,

Este documento é um marco histórico porque remonta às lutas e conquistas de movimentos sociais que se efervesceram na década de 1980. Nela, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, conforme expressa o seu artigo 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 e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Este artigo foi regulamentado num outro documento de igual importância histórica para a organização política da vida social da criança e do adolescente: a Lei n.º 8.069, publicada em 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente² que dispõe a respeito da proteção integral na garantia de seus direitos.

Segundo Bazílio (2003), a elaboração desse documento considerou alguns princípios gerais que delimitaram sua elaboração:

a) a criança e o adolescente como pessoas em condição particular de desenvolvimento; b) a garantia – por meio de responsabilidades e mecanismos amplamente descritivos – da condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais; c) direitos assegurados pelo Estado e conjunto da sociedade como absoluta prioridade (p.23).

Para esse autor, o ECA (1990) pode ser considerado, como um documento constituído por dois livros. O primeiro versa “*sobre a criança e o adolescente como sujeitos de direitos fundamentais e individuais*” (p.25). O segundo é tratado como

Parte Especial onde são abordadas “as políticas de atendimento, as medidas de proteção, prática do ato infracional, responsabilidades dos pais ou responsáveis e o Conselho Tutelar³” (p.25).

Três anos depois do ECA (1990) foi promulgada a Lei n.º 8.742, denominada Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS⁴ publicada em 7 de dezembro de 1993. Esta lei dispõe sobre a organização da Assistência Social e regulamenta, dentre outras questões, o atendimento às crianças em situação de risco e vulnerabilidade social realizado em instituições de abrigo. Alguns dos princípios que balizam as determinações previstas na LOAS (1993) referentes à assistência social são:

II – Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas; III – Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como a convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade.

Segundo Silva e Mello (2004), a LOAS (1993) consolida as inovações introduzidas pela Constituição Federal (1988) no que diz respeito ao direito da criança à convivência familiar e comunitária. Outrossim, a referida lei fortalece os preceitos do ECA (1990), quando discorre que é de provisoriedade a característica do abrigo que recebe crianças e adolescentes. Estas autoras afirmam ainda que “o atendimento em abrigos é parte integrante das atribuições da área de assistência social” (p.28).

Esse conjunto de leis evidencia que as décadas de 1980 e 1990 representaram no contexto brasileiro, um marco histórico na política destinada à criança de zero a seis anos de idade, quer pelos avanços na legislação, quer pelas conquistas de direitos sociais, sobretudo em relação às crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas e que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

O crescimento considerável dessas mudanças tem se fortalecido pelas pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, no âmbito da

³ De acordo com o ECA(1990), artigo 131, “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei”.

⁴ A Lei Orgânica de Assistência Social será tratada pela sigla LOAS (1993).

psicologia e a sociologia, que igualmente, sofreram muitas transformações. Com respeito à primeira, Sarmiento (2005) entende que *“várias das suas formulações mais recentes sobre a infância passam a considerar a dimensão relacional e interaccional constitutiva de acção infantil”* (p. 374).

No que se refere, mais especificamente, à Sociologia da Infância tem-se o surgimento de algo relevante: a criança sujeito social e a infância como categoria social. Na perspectiva de que diferentes crianças vivem suas infâncias em contextos relacionais distintos, como as crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social temporariamente residindo em abrigos.

Para compreender esta questão é necessário refletir brevemente as concepções de infância e criança manifestadas em diferentes contextos. Essas concepções evidenciam a situação de vulnerabilidade social da criança como uma construção social e histórica que perpassa gerações e traz consigo ranços que, nos dias de hoje, ainda perduram nas tentativas de sistematização de ações públicas voltadas para esse problema social.

De acordo com Sarmiento (2002):

Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância (...); os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana (p,04).

E os ranços constituídos social e historicamente nesse percurso, ainda hoje parecem considerar a criança que se encontra em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social um sujeito que vive um projeto de sociedade excludente, classificatório e marginalizador, denominado, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), de “Modernidade”, cujas características envolvem a objetividade, universalização e a valorização da ciência.

Projeto este que a nosso ver, numa perspectiva de mudanças, implica transformação na organização social das instituições que trabalham com a infância independentemente da sua classe social a que se destina, a começar, pelo comportamento dos adultos em relação às crianças.

E nessa perspectiva, algumas dessas instituições sugerem ainda hoje, uma organização social inspirada nos ideais desse projeto de Modernidade. De acordo

com Barbosa (2006) elas tem “*um sentido geral, como as instituições e os modos de comportamento impostos na Europa, posteriormente ao feudalismo e que, nos séculos XIX e XX foram adquirindo caráter histórico mundial*” (p.70).

O discurso da Modernidade, inspirado nos ideais iluministas, considera a existência de um conhecimento objetivo, universal, imutável e absoluto que pode ser transmitido às gerações futuras por intermédio da educação. Nesta perspectiva, dizer que Dahlberg, Moss e Pence (2003) “*tem buscado uma natureza humana universal e uma identidade do sujeito que seja coerente e unificada, estável e conhecível, a ser assumida ou percebida*” (p.80).

Numa contraposição a esse discurso, as mudanças ocorridas atualmente parecem objetivar outro projeto de sociedade, denominado pelos mesmos autores de pós-modernidade, no sentido de privilegiar a construção e reconstrução de conhecimentos pelos sujeitos e suas subjetividades, nos seus diferentes contextos relacionais. Nessa tendência a criança não mais concebida apenas em sua natureza biológica, mas reconhecida em toda a sua complexidade, como sujeito biopsicossocial .

A esse respeito, Sarmiento (2005), ainda, acrescenta:

Longe de ser meramente constituída por factores biológicos, correspondentes ao facto de ser integrada por um grupo de pessoas que têm em comum estarem nos seus primeiros anos de vida, a infância deve a sua natureza sociológica, isto é, o constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seus singulares, à construção histórica de um conjunto de prescrições e de interdições (...) (p.367).

Nesta perspectiva, as pessoas, independente de suas idades, são sujeitos sociais em relação ao outro, nos diferentes contextos em que atuam, sendo, ao mesmo tempo, ativos e criativos e não passivos e reprodutivos. São, portanto, construtores de sua história na tessitura das relações sociais em que se tornam sujeitos instituintes de saberes, crenças e valores que se configuram numa lógica singular de compreensão e inserção no mundo em que vivem.

Este é o discurso da “pós-modernidade” e do estatuto social da infância que vem se intensificando desde as últimas décadas do século XX, provocado pelas rápidas mudanças ocasionadas numa diversidade de saberes que não mais se

sustentam no discurso da modernidade, até então presente nas políticas de institucionalização dos serviços destinados à infância.

Essa posição epistemológica tem respaldo, dentre outros, nos estudos realizados por Ariès (1981), a partir da história da arte e da iconografia da sociedade européia, no período compreendido entre a Idade Média e o século XIX. Os fatos deste contexto evidenciam o abandono e as mudanças ocorridas no reconhecimento do adulto em relação à infância, da criança e sua família que, segundo Kramer (2003), quando são analisadas:

À luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, muito contribuem para uma maior compreensão da questão da criança no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo perspectiva do contexto histórico em que está inserida (p.17).

O conhecimento da história mostra que a situação de vulnerabilidade social que temos hoje é comum às próprias concepções de infância e criança, uma construção social e histórica. Neste sentido, percebemos que aqueles estudos evidenciaram, ao final da Idade Média, um sentimento de indiferença dos adultos em relação à criança. Época que, segundo Ariès (1981), não havia uma consciência social das especificidades da infância enquanto uma fase da vida humana.

Segundo o referido autor, esse período era considerado na concepção dos adultos, o de maior fragilidade da criança, tendo em vista o alto índice de mortalidade infantil existente, compreendido à época, como um fenômeno natural, que possivelmente, estaria inibindo uma maior relação de convivência e de afeição entre ambos, hoje considerada de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, conforme pontua Szymanski (2003).

Assim, a privação dessa convivência é uma realidade que se mostra também como uma construção social de vulnerabilidade da vida dos adultos, e se constitui uma das causas de abandono da criança, pois a mais comum é sinalizada pela ausência dos pais em relação ao processo educativo de seus filhos.

Na política social da família da Idade Média, as crianças até por volta dos sete anos de idade viviam em companhia de sua família e daí passavam a conviver em outras comunidades de adultos, deixando temporariamente seus familiares, para

aprenderem algumas atividades laborais, passando a exercer, um papel social produtivo.

Referindo-se a esse momento, Martins e Szymanski (2004) ressaltam que tal prática:

Acontecia das mais variadas maneiras e contava cada vez mais com novos adeptos. A criança representava para as famílias um grande sacrifício e, existia e ainda existe uma gama de soluções para esse problema, que vai do abandono físico ao abandono moral da criança (p.178).

Ao longo da história da sociedade moderna, diante desse abandono físico e moral anunciado pelas autoras, surgiram as primeiras instituições destinadas ao acolhimento dessas crianças.

Sendo uma iniciativa da igreja e de voluntários, estas instituições revestiam-se de um caráter mais caritativo do que assistencial, como o sistema da roda-dos-expostos⁵ que recebia bebês abandonados por seus pais, tanto oriundos de famílias pobres como de famílias abastadas. Mais tarde, tendo em vista o número cada vez maior desse abandono, assim como a falta de higiene e a alta mortalidade infantil, outras instituições foram criadas, tais como creches ou asilos e orfanatos.

A denominação creche originou-se do francês *crèche* que significa manjedoura ou presépio. Do italiano, a creche recebeu o significado de asilo, asilão, ou seja, um ninho que abriga.

Esta instituição foi criada, inicialmente, segundo Oliveira (2002), como forma alternativa de atendimento (ora caritativo, ora filantrópico ou assistencialista) ao acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade social. Tal atendimento era considerado culturalmente, um serviço assistencial em substituição à família consangüínea.

Os orfanatos mantidos em geral, por irmandades religiosas, de cunho caritativo destinavam-se, por sua vez, ao atendimento coletivo de crianças abandonadas, cujo funcionamento, ao final do século XIX, passou a contar com a participação mais efetiva do Estado que, segundo Ariès (1981) sofreu influência dos

⁵ As Rodas-dos-Expostos eram instituições que abrigavam as crianças abandonadas por seus pais e familiares, as quais eram colocadas num cilindro de madeira do lado de fora, girando-o em seguida para que fossem recebidas por dentro, sem o perigo de serem reconhecidas.

avanços e das idéias científicas e tecnológicas, estando submetidos às determinações legais.

Apesar de levarmos em consideração os estudos de Ariès (1981) não nos passam despercebidas as críticas feitas por alguns historiadores contemporâneos acerca da sua visão linear da infância no desenvolvimento histórico da sociedade moderna apontadas por Kuhlmann Jr. (2004).

As inferências, nesse sentido, são de que estes estudos possibilitaram um melhor entendimento dessa questão e a sua relação com as transformações ocorridas nas esferas política, econômica e social. Outrossim, têm servido de inspirações para análises de diferentes contextos relacionais, como no caso do Brasil.

Os argumentos de que as instituições voltadas para o atendimento da população infantil nos orfanatos, creches ou asilos, como eram denominadas estas instituições, surgiram para dar assistência às crianças vítimas do abandono, orfandade e rejeição. Justificativas veementemente contestadas por Kuhlmann Jr. (2004) quando afirma que eram desprovidas de práticas educativas.

No entendimento do autor, todas as instituições têm, em seu bojo, um caráter educativo, quer seja para a autonomia, ou para a submissão, pois o que as diferenciam não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas as concepções que sustentam a organização e implementação do trabalho desenvolvido. Esse processo se dá, segundo ele, de acordo com a classe social a que se destina, sendo, nesse sentido, não um recorte institucional, mas um entendimento social.

Atualmente, em nosso país, há uma diversidade de alternativas para tratar, na perspectiva do direito, o problema do abandono, porque ainda convivemos com um número considerável de crianças órfãs, rejeitadas ou abandonadas por seus pais ou responsáveis. Crianças, cujas famílias vivem em situação de pobreza e, ainda muitas outras que, são retiradas temporariamente de seus familiares por negligência, abusos ou maus tratos.

Nessa medida de proteção, as ações estão voltadas, dentre outras, às crianças e adolescentes que necessitam ser retirados de suas famílias por se encontrarem com seus direitos já violados e se constitui uma determinação judicial

por intermédio da Vara da Infância ou dos Conselhos Tutelares, sendo considerados “*órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei*” (ECA, 1990, artigo 131).

Do reordenamento institucional porque passaram os orfanatos, internatos e asilos de outrora pela regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 pelo ECA (1990), vimos florescer, dentre outras instituições, os abrigos, espaços estes que se têm tornado substituto dessas famílias.

O abrigo e outras diferentes instituições assistenciais trabalham com a legislação brasileira na perspectiva dos direitos sociais da criança. Em relação às crianças ou abandonadas que residem temporariamente nesses abrigos, busca-se, da por meio da organização do trabalho no abrigo, preservar o direito a que todos têm: a uma convivência familiar e comunitária, conforme previsto nos documentos oficiais discutidos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; ECA, 1990; LOAS, 1993 e PNAS, 2004).

Segundo o ECA (1990), no artigo 101, parágrafo único, “*o abrigo é medida provisória e excepcional, utilizado como forma de transição para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade*” e se insere, de acordo com as novas diretrizes da PNAS (2004),⁶ a partir da consolidação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, na categoria de Proteção Social Especial de Alta Complexidade⁷.

Este processo de institucionalização pelo abrigamento e a implementação dos serviços oferecidos em parceria com diferentes órgãos sociais voltados para o acolhimento das crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, supostamente não diferem do funcionamento das instituições, creches, asilos e orfanatos que funcionaram precariamente ao longo da história.

Nesse sentido, a mudança de terminologia proposta pelo ECA (1990) provavelmente não tenha implicado em mudança de concepção dessas instituições pelas pessoas que nela trabalham. Muitas delas ainda são vistas como de caráter

⁶ As novas diretrizes da PNAS/2004 foram publicadas pela Resolução nº 145, de 15 de Outubro de 2004.

⁷ Nessa nova classificação encontram-se também, as medidas de Proteção Social Básica e a medida de Proteção Social de Média Complexidade.

assistencialista, voltado para a submissão, reprodução e passividade. A esse respeito Rizzini e Rizzini (2004) afirmam que “*em seminários e debates, ouve-se falar que diversas instituições mantêm o tipo de atendimento asilar do passado, embora seja denominado de abrigos*” (p.49).

Os documentos oficiais pressupõem, no entanto, que os serviços oferecidos pelo abrigo, para além do atendimento asilar do passado, constituem-se prática social tendo em vista o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, confirmando, portanto, o caráter educativo desses serviços num tipo de instituição que também é educativa. Esta compreensão difere muito das práticas de asilos ou orfanatos exercidas historicamente no Brasil.

Assim sendo, as informações do funcionamento do abrigo, de acordo com Rizzini e Rizzini (2004) sugerem um atendimento diversificado, com características singulares e específicas, como a “*Casa-Dia, a Casa-Lar ou Abrigo*” (p.60), que variam desde o atendimento diário, onde as crianças permanecem na instituição durante o dia retornando a casa à noite, ou as que ficam durante a semana e retornando a casa aos finais de semana, e ainda as que vivem nas referidas instituições por não possuírem nenhum vínculo familiar.

O encaminhamento da criança para uma instituição de abrigo enquanto uma prática social é uma medida institucional extrema, conforme pontua Szymanski (2003), pois a convivência na família de origem favorece a troca de relações mais afetivas entre crianças e seus pares. No entanto, muitos entraves podem dificultar este relacionamento. A autora acrescenta que:

É muito mais danoso para ela permanecer numa família em que sua integridade é ameaçada. Uma instituição não substitui a família, mas com atendimento adequado, pode dar condições para a criança e o adolescente desenvolverem uma vida saudável. Ela pode vir a criar laços afetivos entre colegas membros da instituição e da comunidade, que podem ajudá-la mais no seu desenvolvimento pessoal do que com a convivência com a família que ameaça a sua integridade (p.53).

Na impossibilidade de ser criada e educada no seio da sua família ou família substituta, conforme prescrito no ECA (1990), como medida protetiva, a criança é encaminhada às instituições de abrigo, cujo atendimento, de acordo com o artigo 92, Inciso III do mesmo documento, precisa ser “*personalizado e em pequenos grupos*”.

Estes serviços se constituem então, prática social numa conjuntura educativa porque estão, segundo Rizzini e Rizzini (2004), *“inspirados em princípios que caracterizam a vida familiar”* (p.80). Assim, pode-se desenvolver uma prática educativa favorável ao estabelecimento de inter-relações da criança com a comunidade, numa educação voltada para o exercício da emancipação, da cidadania.

Este trabalho é coletivo porque envolve também a comunidade, entendida nesse contexto, como unidade, sentimento comum dos adultos em relação à convivência familiar, comunitária e educativa da criança.

Apesar de seu caráter provisório e excepcional explicitado no ECA (1990), o abrigo para muitas crianças se transforma numa instituição de convivência duradoura, em virtude de muitos fatores. Alguns deles são de acordo com Silva (2004), apontados pelo Comitê Nacional para o Reordenamento de Abrigos⁸, tais como:

A ausência de políticas públicas de apoio às famílias; inexistência de profissionais capacitados para realizar intervenções no ambiente familiar dos abrigados, promovendo a reinserção deles; a existência de crianças e adolescentes colocados em abrigos fora de seus municípios o que dificulta o contato físico com a família de origem; a utilização indiscriminada de medida de abrigo pelos conselheiros tutelares, antes de terem sido analisadas as demais opções viáveis para evitar a institucionalização de crianças e adolescentes (p. 65).

Diante do exposto presumimos que, apesar das mudanças anunciadas pelos documentos pós-Constituição e do crescente índice de desigualdades sociais, o desemprego, a falta de informação entre jovens e adolescentes que precocemente constituem famílias e não dão conta de mantê-las, têm sido causadores mais fortes dessa situação.

Estes fatores, aliados a outros, evidenciam a necessidade de políticas públicas destinadas à família e infância que desenvolvam um trabalho de parceria com a sociedade no sentido de implementarem uma política de institucionalização dos serviços para a criança junto com um reordenamento familiar.

⁸ Ministério da Assistência Social. Subsídios para reflexão na aplicação a medida e o funcionamento de programas em regime de abrigo. Brasília: 2003, p.20 (não publicado).

Nas palavras de Ferrari e Kaloustian (2000), “*enquanto objeto de políticas públicas a família ainda carece de um lugar mais privilegiado e central nas diretrizes e nos programas contemplados na agenda da política social brasileira*” (p.14).

Enquanto isso, temos visto que na perspectiva da convivência familiar e comunitária, as instituições de abrigo, vêm procurando se organizar institucionalmente de forma a propiciar às crianças que ali residem, uma convivência mais próxima à do modelo familiar que permanece no imaginário social de crianças e adultos, que é a família nuclear.

Para tanto, essa organização vem-se estruturando em residências pequenas, supostamente mais acolhedoras, em sistema casas-lares que propõe um atendimento mais individualizado, personalizado e em condições de respeito às especificidades da criança.

Esta lógica organizacional se sustenta na crença de que, nos dias atuais, apesar dos diferentes arranjos familiares existentes, ainda permanece o modelo de família nuclear tradicional formada pelo pai, chefe da família e pela mãe, dona de casa, responsável pelo cuidado e educação das crianças.

Este sentimento de família sugere uma herança construída historicamente pela sociedade burguesa que, provavelmente influenciou o significado do termo, pois, de acordo com sua etimologia, a família é, segundo Aoki (1992):

Derivado do latim família, de famel (escravo, doméstico), é geralmente tido em sentido restrito, como a sociedade matrimonial, da qual o chefe é o marido, sendo mulher e filhos associados dela. Neste sentido, então, família compreende, simplesmente, os cônjuges e sua progênie. E se constitui, desde logo, pelo casamento (p.106-107).

No cenário brasileiro, a partir da Constituição Federal (1988) essa definição de família amplia e se modifica, isto é, passa a ser reconhecida em diferentes constituições. O parágrafo 3º do seu artigo 226, diz que: “*a união estável entre homem e mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento (...)*. O parágrafo 4º do mesmo artigo também considera “*como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes*”.

E, ainda, acrescenta em seu parágrafo 5º estabelecendo que “os *direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher*”.

O texto da Constituição Federal (1988) reconhece juridicamente como entidade familiar não somente a união pelo casamento, mas também a união estável entre homem e mulher; não somente os descendentes nascidos dessa união, mas também a comunidade formada por quaisquer dos pais e seus descendentes. E ainda, não mais a figura de um único chefe, mas o estabelecimento da igualdade de direitos e deveres do homem e da mulher numa sociedade conjugal.

Assim sendo, buscamos em Martins e Szymanski (2004) uma definição de família que traduz no seu conteúdo as mudanças ocorridas nesta instituição social ao longo dos anos. As autoras entendem família como:

Um grupo de pessoas que convivem entre si numa relação duradoura, ocupando o mesmo espaço físico e social, como um tipo especial de relações interpessoais, com indivíduos que se respeitam, mantêm vínculos efetivos, em que mães e pais educam seus filhos conjuntamente, ou com pessoas que mantêm um cuidado com os membros mais jovens ou mais idosos, ou ainda cuidados mútuos entre si, independentemente de parentescos (p.178).

Considerando, dentre os direitos da criança o de uma convivência familiar e comunitária, seja na família de origem ou em diferentes arranjos é que o ECA (1990) dispõe no seu artigo 19 o seguinte texto:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substância entorpecentes (ECA, 1990, art. 19).

O referido artigo, se constitui num desdobramento do artigo 227 da Constituição Federal (1988)⁹, estabelecendo como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança pequena, uma convivência familiar e comunitária. Para tanto, é preciso refletir o que diz Carvalho (2003) quando discute o lugar da família na política social.

É preciso olhar a família no seu movimento. (...) Este movimento de organização-reorganização torna visível a conversão de arranjos familiares entre si, bem como reforça a necessidade de se acabar com qualquer

⁹ Artigo citado literalmente na página 02 deste trabalho.

estigma sobre as formas familiares diferenciadas. Evitando a naturalização da família, precisamos compreendê-la como grupo social cujos movimentos de organização-desorganização-reorganização mantêm estreita relação com o contexto sociocultural (CARVALHO, 2003, p.15).

Essa reflexão esclarece que, numa sociedade tão diversa como a nossa, distintas composições caracterizam a política social da família e a instituição de seus membros. As famílias substitutas sinalizam, assim, uma dessas composições. Historicamente sempre existiu a figura da família substituta, o próprio nome sugere uma alternativa de “substituir” a família biológica, quer por abandono, rejeição, negligência ou maus tratos, conforme está explicitado pelo ECA (1990).

Para melhor entender esta discussão, a palavra *substituir* significa, de acordo com o Houaiss (2004), “*pôr-se em lugar de; trocar (-se); ser, existir ou fazer-se em vez de; executar as funções e o serviço de; tomar o lugar de*” (p. 694). Nesse contexto, o termo substituição familiar faz entender que outras pessoas podem tomar o lugar de pais, mães e filhos numa instituição milenar denominada família.

Percebemos, nessa perspectiva, que houve no final do século XX, com a gradativa promulgação dos documentos que institucionalizam o papel da família no âmbito social (CF, 1988; ECA, 1990; LOAS, 1993 e PNAS, 2004), a ampliação da concepção e compreensão de convivência entre as pessoas de diferentes classes sociais como formas de composição familiar.

Tal entendimento, nas palavras de Martins e Szymanski (2004) se traduz no “*convívio entre as pessoas que pode ser variado, indiferente ou não a ‘laços de sangue’ e, mesmo assim, podemos defini-lo como um conjunto de relações familiares*” (p.177).

Essa posição explicita a complexidade social em que diferentes arranjos familiares são constituídos para dar conta da diversidade existente. A legislação busca reconhecer o direito social da criança à convivência familiar e comunitária, dentre eles a existente entre adulto e criança na família substituta, por meio de tutela, adoção ou guarda.

A tutela tem na figura do tutor, o responsável legal pela criança e adolescente, no caso de falecimento, suspensão ou perda de pátrio poder de seus pais. Segundo Elias (1992), o objetivo principal da tutela é a eleição de uma pessoa capaz, assim considerada, a partir de 21 anos de idade, para proteger e administrar os bens, se

for o caso, de uma pessoa considerada incapaz no sentido da sua pouca idade, (até 21 anos de idade) e inexperiência, portanto considerada sem condições de subsistência na vida em sociedade.

Essas ponderações remetem a dois pontos que precisam ser compreendidos no contexto deste estudo. O primeiro, quando tutela significa proteção exercida em relação a alguém incapaz, o que implica afirmar a incapacidade de uma pessoa em relação ao outro.

O segundo emerge da primeira: entender que há alguém capaz, mais poderoso, a quem a criança se coloca numa posição de subordinação, submissão, dependência. Uma concepção de tutela que vai ao encontro da construção histórica de criança surgida na modernidade.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), ainda hoje essa concepção está presente no atual discurso dominante que produz, *“uma criança ‘pobre’, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada”* (p.69).

De tal modo, fica evidenciado, então, que entre o tutor e o tutelado, neste caso entre o adulto e a criança, há uma relação de poder que, nas palavras de Kramer (2003) incorre *“também no erro do ‘adultocentrismo’ olhando de cima as crianças e não na altura de seus olhos, ou seja, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresenta na sua altura”* (p.105).

Nessa conjuntura da tutela e adoção, acrescenta-se a instituição da guarda que é conforme Becker (1992) *“uma forma provisória de regularização da posse nos casos que culminarão com a tutela ou a adoção da criança ou adolescente”* (p.130). Essa é a medida que encaminha a criança à família substituta ou provisoriamente em instituições de abrigo até ser entregue para tutela ou adoção.

O encaminhamento de uma criança para adoção, em família substituta, circunscreve-se aos casos de orfandade, suspensão ou perda de pátrio poder pela impossibilidade de seus responsáveis de assumirem os filhos. Mais uma vez percebemos que a família substituta se constitui, portanto, num dos arranjos familiares existentes em nossa sociedade. No caso das instituições de abrigo essa situação fica assim definida até que a criança seja reintegrada à família de origem, ou na sua impossibilidade à família substituta. A composição dessa família pode ser

formada por mãe social ou pais sociais com filhos sociais, pressupondo uma instituição caracterizada como família social.

Podemos entender sua importância nas palavras de Carvalho (2000):

De fato, a família é o primeiro sujeito que referencia e totaliza a proteção e socialização dos indivíduos. Independente das múltiplas formas e desenhos que a família contemporânea apresente ela se constitui num canal de iniciação e aprendizado dos afetos e relações sociais (p.93).

Antes mesmo da implantação do ECA (1990) que também determinou as regras para o funcionamento do abrigo com “*atendimento personalizado em pequenos grupos*”, oferecido em unidades residenciais de pequeno e médio porte, abrigando, em regime de co-educação¹⁰, aproximadamente 10 a 12 crianças¹¹, já havia sido sancionada a Lei n.º 7.644 publicada em 18 de dezembro de 1987. Esta Lei dispõe sobre a regulamentação da mãe-social como adulto responsável pelas crianças sob seus cuidados.

De acordo com o artigo 2º da referida lei “*considera-se mãe-social (...) aquela que dedicando-se à assistência à criança¹² abandonada exerça o encargo em nível social dentro do sistema de casas-lares*”. Esta prática sustenta o entendimento de acolhimento, proteção, cuidados e educação como ações sociais com vistas ao desenvolvimento da criança.

Nesta legislação, a mãe social se diferencia da mãe biológica ou adotiva por se tratar de um trabalho remunerado de cunho profissional. Ainda nesse contexto, não lhe é conferida a guarda da criança que se encontra sob sua responsabilidade, tendo em vista que o ECA (1990) especifica no seu artigo 92, parágrafo único, que nos programas de abrigo “*o dirigente de entidades de abrigo é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito*”. Pressupondo, este que, no dia-a-dia da instituição, a guarda de fato da criança é confiada à mãe social.

¹⁰ Co-educação é a convivência de ambos os sexos as atividades educacionais. É uma indicação de que os programas devem ser mistos – que não significa quartos mistos e sim atividades educacionais mistas (CADERNOS DE AÇÃO, 1993).

¹¹ O ECA (1990) não define o número exato de crianças para cada casa-lar, pois o importante segundo este documento é que o programa de abrigamento contemple os princípios estabelecidos.

¹² A lei ainda traz no seu conteúdo a denominação ‘menores abandonados’ referente ao Código de Menores de 1927/1979. Respeito a mudança de concepção a terminologia que empregamos é *criança*.

As atribuições que lhes foram conferidas para o exercício de suas funções são deliberadas pelo artigo 4º da Lei n.º 7644/1987:

I – Propiciar o surgimento de condições próprias de uma família, orientando e assistindo as *crianças* colocadas sob seus cuidados; II – administrar o lar, realizando e organizando as tarefas a ele pertinentes; III – dedicar-se, com exclusividade, às crianças e à casa-lar que lhes forem confiadas. Parágrafo único: a mãe-social, enquanto no desempenho de suas atribuições, deverá residir juntamente com as crianças que lhes forem confiadas na casa-lar que lhe for destinada.

No que se refere às atribuições profissionais da mãe-social na referida lei, alguns pontos merecem ser destacados, quando entendemos que a convivência familiar é uma prática social educativa e que é dessa convivência que uma relação entre mãe e filhos é construída.

O artigo da lei apresenta de forma generalizada o papel social da mãe no exercício da profissão e, por isso mesmo, o seu conteúdo é vago e impreciso no que referem às atribuições específicas de educadora da criança que está sob seus cuidados.

Embora a lei proponha exclusividade de seu trabalho, o faz com orientações lineares para a organização e realização de tarefas domésticas rotineiras, sugerindo um tratamento da criança e da casa-lar num mesmo nível de compreensão, ou seja, faz entender que a criança será objeto de trabalho doméstico de uma pessoa e não um sujeito social.

Tal entendimento está de acordo com o antigo Código de Menores escrito, pela primeira vez em 1927 e depois em 1979, que antecedeu a promulgação da Constituição Federal (1988) e do ECA (1990). Haja vista, o que diz Marcílio (1998), referindo-se ao processo de adoção da criança abandonada, quando da vigência dessa lei, enfatizando que tal procedimento “*destinava-se a solucionar crise de casais sem filhos*” (p.304).

Diferentemente da legislação atual, o ECA (1990) sublinha a necessidade da adoção para a criança, como um direito seu à convivência familiar, ou seja, “*dar uma família para uma criança abandonada*” (p.304).

As atribuições conferidas à mãe social apresentam resquícios da constituição da família nuclear no início da Modernidade, que tem a mãe, como responsável

pelos cuidados dos filhos, considerado socialmente de forma natural, por sugerir um maior vínculo com a criança desde a sua concepção.

Supostamente esse vínculo contribui para o estabelecimento de uma relação mais afetiva entre ambos e ainda essa mãe social se torna responsável pelos afazeres domésticos. Romanelli (2003), referindo-se à autoridade e poder na família, assim se pronuncia:

A tarefa socializadora da mãe e, mais do que essa incumbência específica, o conjunto das relações com os filhos são mediados tanto pela autoridade quanto pela afetividade. Esta tende a estimular uma maior proximidade nas relações entre mães e filhos que não decorre da maior disponibilidade de tempo da genitora ou de seus atributos naturais, como a crença em um suposto instinto materno levaria a crer, mas resulta de uma clara divisão sexual, tanto de atribuições de encargos e de cuidados materiais quanto de expressão de sentimentos e de emoções (p.84).

Segundo o entendimento desse autor havia a pretensão de que, por influência do legislador, a responsabilidade pelas crianças e pelos afazeres da casa era considerada uma ocupação tipicamente feminina. Nesse sentido, cabe questionar: teria sido considerada a possibilidade de uma relação mais afetiva entre a mãe-social e a criança, pela crença de um suposto instinto materno criado pela convivência entre ambas?

O questionamento é no sentido de que a responsabilidade da mãe social se traduz, de acordo com a legislação, na forma de orientar e assistir às crianças colocadas sob seus cuidados profissionais. Supostamente essa prática não implica, necessariamente, o estabelecimento de um vínculo afetivo entre a mãe social e a criança, e a manifestação de sentimentos e emoções entre ambas.

Nesse íterim social, o significado do termo *orientar* se aproxima mais do sentido de cuidar profissionalmente, proximidade na definição do Houaiss (2004): “*conduzir, dirigir (algo ou alguém) para uma determinada direção; encaminhar, guiar, influenciar*” (p.536), ou seja, a mãe exercendo uma influência sobre a criança.

Pressupomos que haja um descompasso entre as atribuições da mãe social destacadas na lei que regulamenta tal profissão e os preceitos previstos no ECA (1990), que ressaltam a função educativa da profissão de mãe social. Evidencia-se no trabalho do abrigo o papel de educadora junto às crianças sob sua responsabilidade (TRABALHANDO ABRIGOS, 2000),

Assumir um papel social voltado para uma prática educativa é entender que educar é muito mais que “orientar” e “assistir”. Na sua etimologia, a palavra educar segundo Houaiss (2004) vem do latim “educare” e significa “*criar (uma criança), “nutrir, amamentar, cuidar, educar, instruir, ensinar; dar (a alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento da sua personalidade; transmitir saber a; dar ensino a; instruir”* (p.267).

Do mesmo modo, a convivência familiar se constitui prática social educativa de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. A mãe social tem nas suas atribuições a clara função de cuidar e educar no sentido de acolher e promover situações de bem-estar físico, moral e social. Essa prática educativa é diferente da oferecida na educação infantil, conforme salienta Szymanski (2003).

Na atual conjuntura social, a educação infantil é legalmente um direito da criança e de sua família. Seu papel nesse processo se constitui em ações educativas de complementaridade conforme pontua a LDB/96 junto à família e à comunidade. Segundo Barreto (1998), “*complementar (...), no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade”* (p.24).

Não obstante, tanto na família como na instituição de educação infantil, a educação de uma criança se constitui como um de seus direitos básicos e, para tanto, não basta apenas que o adulto goste dela, conforme ressalta Sousa (2006), é preciso “*saber relacionar-se com ela de forma sensível, compreendendo o seu universo, o seu contexto e a sua história de vida*”¹³.

Se o papel da mãe social implica cuidar e educar da criança pequena, pressupõe-se também que é necessário saber (ou aprender) as especificidades da educação infantil. Ou seja, tomar iniciativa de acompanhamento e orientação para reconhecê-las no exercício de suas ações individuais e coletivas.

Essa prática possibilita, num ambiente familiar que seus direitos sejam preservados. De acordo com Assis (1998) esses direitos correspondem “*à saúde, ao amor, à aceitação e segurança, à confiança de sentir-se parte de uma família e de um ambiente de cuidados e educação*” (p.68).

¹³ Escola sem traumas – Jornal da Comunidade Edição 902 – de 11/03/2006

Esta compreensão expressa a natureza das instituições de educação infantil e sua relação com a família da criança pequena, no sentido de ampliar o seu funcionamento que nasceu assistencialistas e tem sua função modificada pelas conquistas sociais amparadas pela legislação. O mesmo acontece nos abrigos com as atribuições conferidas à mãe social que acolhem a criança em situação de risco e vulnerabilidade social.

Nos abrigos que em sua origem se destinavam às crianças abandonadas provenientes de classes sociais menos favorecidas, hoje se destinam no ECA (1990), a todas as crianças que tenham seus direitos violados.

Nesse sentido, é preciso refletir que concepções sustentam os trabalhos desenvolvidos nos dois principais contextos educativos, uma vez que, segundo Kuhlmann Jr. (2004) tais concepções estariam consoantes à classe social a que se destinam. Como se desenvolve o trabalho nessas instituições? E se essas mesmas crianças têm direitos à convivência familiar e comunitária e à educação infantil como atividade complementar à família e à comunidade, como as mães sociais são vistas pelas crianças neste contexto?

1.2. Educação infantil: um espaço para as crianças viverem suas infâncias

Os estudos acerca da construção social e histórica das instituições de educação infantil surgiram no contexto da classe média com a participação da mulher no mercado de trabalho e pelo reconhecimento da importância da educação infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena.

A partir da promulgação da Constituição Federal (1988), a educação infantil passa a ser reconhecida como instituição de direito da criança pequena, uma conquista, em grande parte, decorrente da luta dos movimentos sociais em favor da democratização da escola pública e em favor da expansão das creches, ocorridos ao longo da década de 1980. Nesse contexto social o direito à educação foi conferido também às crianças de até seis anos de idade.

Essa conquista foi regulamentada no documento do ECA (1990), e preceitua no capítulo IV, artigo 54, inciso IV que: “*é dever do Estado assegurar (...) - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*”.

Os compromissos sociais efetuados por meio de uma documentação legal incentivaram, a partir de 1994, a realização pelo MEC de debates em nível nacional entre diferentes segmentos da sociedade civil. Tais debates foram articulados pela Coordenação-Geral de Educação Infantil - COEDI, por meio da realização de encontros, pesquisas, simpósios e diversas publicações em favor da construção de uma política nacional para a educação infantil.

Nesse sentido, a intenção dos organizadores era prever condições para que todas as crianças de zero até seis anos de idade tivessem acesso e permanência a uma educação infantil de qualidade, a começar pelo respeito à diversidade.

Nas palavras de Silva (2003):

A série de publicações, conhecida como os *cadernos das carinhas as 'carinhas'* eram desenhos de rostos de crianças negras, índias, brancas que ilustravam as capas dos cadernos e que procuravam simbolizar a diversidade e a heterogeneidade da realidade da educação infantil brasileira, apontando para a necessidade de formulação de uma “pedagogia da diferença”. Esses cadernos foram publicados durante a gestão de Ângela Barreto junto ao COEDI e que foi um período marcado pela busca da participação de várias entidades ligadas à educação infantil como ONGs, universidades (p. 21).

Dentre as publicações¹⁴ produzidas naquele período, destaca-se a formulação da primeira Política Nacional de Educação Infantil, em 1994, pela COEDI daquele Ministério sob a responsabilidade da professora Ângela Barreto. Essa política educacional buscava implementar objetivos a médio e longo prazos, mediante os seguintes propósitos:

- a) a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
- b) o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação infantil integrando o cuidado e a educação nas ações dirigidas às crianças numa complementaridade à ação da família;

¹⁴ Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil(1996) Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil(1998) dentre outros.

c) a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Tal mobilização se fortaleceu e muito contribuiu para a constituição da seção II da educação infantil prescrita na LDB/96. O trabalho foi um marco histórico, político e social dos anos de 1990 para a constituição de uma política pública articulada a um contexto histórico. No entanto, a ausência e a falta de entendimento dos profissionais que sucederam a equipe de Ângela Barreto, coibiram sua continuidade num percurso que se situava na realidade brasileira.

Ademais, com a aprovação da LDB em 1996, fica estabelecida legalmente a finalidade da educação infantil no país. Nesta lei, o artigo 29¹⁵ diz que esta é a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade consiste no *“desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”*.

Outros documentos oficiais pós-LDB (1996) foram publicados por iniciativa da COEDI, como por exemplo: os *“Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”* em 1998, organizados por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação dos estados e do Distrito Federal e com a participação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, como também por consultores e especialistas da área.

A elaboração destes documentos esteve sob a coordenação de dirigentes do MEC com desdobramentos nas ações da Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE para o encaminhamento da elaboração e aprovação de diretrizes e normas para regulamentar a educação infantil no Brasil a partir de 1999. Nesse período, aconteceu, pela primeira vez no país, a realização do censo da educação infantil.

Ainda nesse contexto, teve a aprovação do Parecer CEB 22/98 em 17/12/1998 que possibilitou a elaboração, discussão e entendimento da Resolução

¹⁵ É importante ressaltar, a alteração ocorrida naquela legislação, por meio da promulgação das Leis nºs 11.114 de 16 de maio de 2005 que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, e 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9(nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade.

CEB nº 01/1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Neste documento estão expressos os pressupostos de trabalho pedagógico para a educação básica, no artigo 2º:

Na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Para a constituição de uma política curricular para a educação infantil, outro documento oficial foi elaborado no período pós-LDB/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, aprovado no ano de 1998 com o objetivo de subsidiar as instituições de educação infantil no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Discutindo este contexto, Cerisara (2000) diz que: *“a formulação desse referencial provocou uma ruptura com os documentos que vinham sendo construídos pela COEDI numa articulação com diferentes segmentos da sociedade civil”* (p.39), por intermédio de seus organismos representativos.

Não obstante, apesar do referido rompimento, ainda hoje esses documentos publicados pelo MEC constituem referência nacional para estudos, pesquisas, formulação de propostas pedagógicas dentre outros.

Percebemos então que o Ministério da Educação, no papel de indutor de políticas públicas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, com o mesmo entendimento, retoma em 2005, o processo de construção de um outro entendimento de política educação para a educação infantil.

Assim, como na década de 1990, a COEDI estabeleceu uma parceria com diferentes segmentos da sociedade civil envolvidos com a educação e cuidados com as crianças pequenas e instalou o Comitê Nacional de Educação Infantil¹⁶, para juntos elaborarem esse novo documento, tendo em vista que as produções

¹⁶ ANPED, CNTE, CONSED, FIEP, FNCEE, UNICEF, GIFE, UNESCO, OMEP, MIEIB, Secretaria de Atenção à Saúde, Secretaria de política de Assistência Social, UNCME, Undime, SESU, SETEC, SEESP, SEED. Fonte: Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.

anteriores não sobreviveram às intempéries da desarticulação e descontinuidade das produções “gestadas” entre o período de 1994 a 1998.

Esta questão é discutida por Palhares e Martinez (2000) quando afirmam que essa ruptura “*representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil*” (p.8).

Este novo documento de política, que resgata o processo iniciado na década de 1990, apresenta, em suas concepções, a criança como sujeito social e histórico, completa, ativa e capaz que se desenvolve nas interações que estabelece com o meio, independentemente dos contextos sociais, como também pelo reconhecimento de uma infância como fase da vida, tão importante quanto às demais, e não como preparatória às fases posteriores.

Contudo, sabemos que a nova Política Nacional de Educação Infantil (2005) impressa nos documentos oficiais do MEC é a que vigora no cotidiano das instituições de educação infantil.

Este documento enfatiza o direito de todas as crianças pequenas freqüentarem instituições de educação infantil. Defendemos que além desse direito, estas instituições trabalhem com práticas de cuidado e educação na perspectiva da qualidade, buscando nessas funções indissociáveis com a família a promoção do desenvolvimento integral dessas crianças.

Neste movimento, educar e cuidar são funções sociais que atribuem à educação infantil um ambiente de aprendizagem colaborativa que se articula ao entendimento de integração com as políticas públicas. A esse respeito podemos nos referir a Dahlberg, Moss, Pence (2003), quando ressaltam que o cuidado e a educação de crianças pequenas precisam acontecer para além do domínio privado da família.

Nessa perspectiva de análise, a educação infantil se constitui um espaço de vivências das crianças pequenas que se constroem nas ações do “educar e cuidar” as especificidades que a distingue de outras etapas da educação básica.

As terminologias educar e cuidar são trabalhadas em outros países, como por exemplo os Estados Unidos, que influenciaram a constituição do termo, pois segundo Kramer (2003) vem do vocábulo inglês “*educare cunhado pela psicóloga americana Bettye Cadwell a partir da fusão de educate e care*” (p.79).

Essa terminologia tem sido defendida por pesquisadores da área da educação infantil como condição de provocar o rompimento da visão dicotômica de creche como espaço de cuidar e a pré-escola como espaço de preparação para o ensino fundamental.

Em relação ao cuidado, Kramer (2003) ressalta que há atividades básicas de cuidado que as crianças não conseguem fazer sozinhas e precisam da ajuda de alguém, uma vez que tais atividades asseguram a sua sobrevivência, são *“atividades de cuidado que são específicas da educação infantil”*.

Diante disso, ressalta a autora que, *“no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar!”* (p.77). Não somente as crianças necessitam de cuidados, os adolescentes, adultos e idosos também, pois a ação de cuidar implica atenção e afetividade entre as pessoas.

Assim sendo, entendemos que a educação infantil é um espaço para as crianças viverem suas infâncias, por isso precisa ser intencionalmente um ambiente de cuidados e educação, para isso, planejada de maneira sistemática e metódica reconhecendo a criança como sujeito de direito historicamente situado no meio em que vive e constrói suas relações.

Ainda a respeito da indissociabilidade do cuidar e educar como especificidades da educação infantil, Kuhlmann Jr. (2004) retrata criticamente a sua organização interna em creche, pré-escola ou equivalentes, pois em seu bojo há um caráter educativo. Seja voltado para a emancipação ou para a submissão, uma vez que o princípio que as caracterizam são as concepções que sustentam a organização e a implementação de suas ações educativas e, muitas vezes, parecem se constituir de conformidade com a classe social a que se destina.

Por isso pode ser considerada também desnecessária, nos dias de hoje, a utilização do binômio cuidar e educar para caracterizar a educação infantil, pois na ação de educar está implícito o cuidar. Nessa compreensão concordamos com Kramer (2003):

“Não é possível educar sem cuidar” (...). Só uma sociedade que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos, e valores morais (p.78).

Constatação esta também apresentada por Oliveira (2002), particularmente em se tratando da relação de cuidado nas instituições destinadas às crianças oriundas de famílias de classes menos favorecidas, incluindo-se aí o abrigo, uma entidade educativa, e a função de educar somente às instituições destinadas à classe média, asseverando que,

A existência desse tipo de argumentação só se explica por razões históricas, como uma das formas que a sociedade brasileira, com suas marcantes desigualdades sociais, encontrou para regular as oportunidades de acesso aos bens culturais de que dispõem as diferentes camadas da população (p.38).

Isto posto, o trabalho desenvolvido no abrigo, enquanto instituição responsável pelo acolhimento de criança em situação risco pessoal e vulnerabilidade social, presume-se de caráter educativo, possibilitando situações de aprendizagem e desenvolvimento por meio da convivência familiar e comunitária numa relação dialógica que se constitui prática educativa.

Neste caso específico, a mãe social, por exemplo, no exercício da profissão, tem a função de educadora e responsável pela convivência familiar e comunitária. E, dentre suas atribuições, a de possibilitar à criança, sujeito de direitos, a ampliação da sua rede de convivência em diferentes instituições que promovam o seu desenvolvimento integral, assim como acompanhá-la nesse processo, reconhecendo no trabalho que realiza as especificidades e amplitudes de sua função. Esse processo se constrói por meio da manifestação de carinho, respeito, proteção, amparo e assistência num ambiente acolhedor que é a família.

Nessa perspectiva de convivência, não basta satisfazer a criança em suas necessidades básicas de higiene, saúde, alimentação, é preciso oportunizar também condições para a sua participação em situações intencionais de educação e cuidados desenvolvidos junto aos momentos de lazer, cultura e brincadeiras. Estas situações são espaços de convivência, de troca, de aprendizagens onde, no trabalho da educação infantil, se ampliam os relacionamentos pela construção da própria criança enquanto sujeito social.

Torna-se necessário, portanto, desconstruir o discurso da modernidade, que entende a educação infantil na perspectiva assistencialista, tendo por função, ora preparatória para outros níveis de ensino, ora para atender crianças oriundas de

famílias de classes menos favorecidas, com vistas à proteção social; ou então destinadas às mães trabalhadoras que necessitam de um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalham. Segundo Oliveira (2002),

O argumento é que a educação das crianças em idade anterior a do ingresso no ensino fundamental deve ser um serviço de assistência às famílias, para que seus pais e mães possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos (p.37)

Ainda hoje, a representação predominante dessas instituições, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) é a de uma produtora de cuidado e de resultados padronizados e predeterminados, em especial como reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura, abrangendo, nesse sentido, os valores. Eles acrescentam que tal representação visa também a melhoria no desenvolvimento da criança e sua preparação para os níveis de ensino posteriores; e ainda numa concepção de produtora de cuidado da criança em substituição aos pais, à medida que estes são absorvidos pelo mercado de trabalho.

Neste sentido, são previstos os interesses dos empregadores que, ao proporem maiores exigências para a família enfrentar o mercado cada vez mais competitivo (e muitos casos, a mãe precisa trabalhar fora de casa) com mão de obra barata e qualificada, contexto este está quase sempre voltado aos interesses ideológicos do estado.

Essas conjecturas refletem as concepções que vêm norteando a prática social e educativa das instituições que cuidam e educam de crianças pequenas, e que acabam por caracterizá-las como “reprodutoras”, “preparatórias” e “substitutas” das famílias. Instituições estas que se encontram, em sua maioria, inseridas nos âmbitos governamentais pela lógica da economia capitalista.

A respeito desta questão, Paes (2000) diz que até pouco tempo a ordem sociopolítica de se pensar a educação era constituída pela parceria entre os setores público e privado, ou seja “*de um lado o Estado, a Administração pública, a sociedade; e de outro, o Mercado, a iniciativa particular e os indivíduos*” (p.55). Esta dinâmica segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) se constitui no “lócus” de “reprodução” dentre outras, as instituições sociais, neste caso, a da educação infantil.

Ao lado desses dois setores, no intento de integração entre o público e o setor privado, Paes (2000) propõe a identificação do terceiro setor dentro do conceito de *sociedade civil*, corroborando assim, com as discussões apresentadas por Dahlberg, Moss e Pence (2003).

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), *“o local onde elas estão localizadas tem implicações para a construção social das instituições dedicadas à primeira infância: o que pensamos que elas são, como entendemos seus propósitos”* (p.98), uma vez que dele emanam as diretrizes e objetivos que irão nortear suas ações educativas.

Estes autores apontam a possibilidade de se construir outro caminho para as instituições de educação infantil, que não estejam situadas na esfera governamental capitalista e tampouco na iniciativa privada. A proposta é de que sejam criadas pela sociedade civil por meio de “fóruns públicos” localizados na sociedade civil.

Segundo eles, esses fóruns trabalhariam numa perspectiva *“em que crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica”* (p.101). Nesse entendimento, incluem-se ainda nestes fóruns públicos: *“o mercado, as organizações de trabalho e os sindicatos; os movimentos sociais e de direito; o Estado Federativo e suas diferentes instâncias governamentais, e ainda uma quarta área, os Lares e as Famílias”* (p.98).

Esta identificação evolui para outra localidade social e dinâmica cultural em que possam estar situadas as instituições de educação infantil, ou seja, para além do domínio público ou privado. Nesse sentido, Paes (2000) esclarece que esse Terceiro Setor:

É aquele que não é público e nem privado, no sentido convencional desses termos; porém, guarda uma relação simbiótica com ambos, na medida em que ele deriva sua própria identidade da conjugação entre a metodologia deste com as finalidades daquele (p.56).

Graças ao crescimento das organizações e dos movimentos sociais emergidos a partir na década de 1960, em oposição ao “autoritarismo e o arbítrio” do período do Regime militar e em favor das classes menos favorecidas e, mais significativamente, durante o movimento Constituinte de 1988 (PAES, 2000), a ênfase desse setor recai no reconhecimento dos direitos sociais.

No âmbito do Terceiro Setor estão localizadas, por exemplo, as organizações não-governamentais - ONG. São entidades de interesse social sem fins lucrativos que atuam com autonomia e competência administrativa. Buscam, também, por meio do trabalho voluntário e em parceria junto à sociedade, convênios com órgãos estatais para desenvolver, em defesa dos direitos constitucionais, um trabalho voltado aos interesses e necessidades sociais. Dentre eles, está o direito da criança pequena à educação infantil, assim como e da convivência familiar como ambiente educativo de direito subjetivo.

A construção social e histórica do Terceiro Setor no nosso país parece seguir o mesmo rastro das instituições de abrigo e de educação infantil historicamente instituído, até porque elas estiveram sob a predominância de diferentes fases: caritativa, filantrópicas ou assistencialistas quando ainda se encontravam em sua fase embrionária, apesar de que, ainda hoje existem instituições que se identificam com essas concepções.

No que se refere à educação infantil, a concretização de uma outra concepção pressupõe práticas sociais educativas de qualidade, rumo ao desenvolvimento integral da criança pequena que se situa na perspectiva do direito. Como pontua Paes (2000), na trajetória do Terceiro Setor no Brasil rumo à atual conjuntura podemos identificar:

A existência de uma face bem tradicional, marcada pelo assistencialismo à moda antiga e epitomada pelo paternalismo e a condescendência de esmola; e uma fase mais moderna, dinâmica, onde os direitos sociais passaram a ser reconhecidos como inerentes ao conceito de cidadania em uma sociedade que se pretende civilizada (p.62).

Na nossa perspectiva, as organizações não-governamentais que realizam um trabalho voltado para a educação infantil, reconhecendo-o como um direito da criança pequena e como forma de exercício da cidadania, poderiam se integrar e fortalecer a sociedade civil organizada como partícipes na formulação e execução de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento social.

Essa proposição confere ao Estado, na condição de mantenedor e responsável pela implementação dessa política educacional a obrigatoriedade de seu financiamento integral. Assim sendo poderiam se constituir “fóruns públicos”, com vistas à realização de encontros contínuos e permanentes, entre os órgãos

envolvidos com representação de seus protagonistas e coordenados coletivamente. Pois, como bem enfatizam Dahlberg, Moss e Pence (2003):

Os fóruns são uma característica importante da sociedade civil. Se a sociedade civil é o local onde os indivíduos – crianças, jovens e adultos – podem se unir para participar e se envolver em atividades ou projetos de interesse comum e ação coletiva, os fóruns são locais onde acontece essa reunião, esse encontro (p.101).

Nas nossas reflexões, as instituições de educação infantil inseridas no contexto das organizações não-governamentais, implicam uma maior aproximação com a construção de fóruns públicos na sociedade civil, uma vez que não se encontram sob o domínio do Estado e tampouco da economia capitalista, mas em uma ação social comum, ou seja, numa comunidade; ao mesmo tempo, que recebem recursos públicos também das contribuições da comunidade local.

Na visão de Dahlberg, Moss e Pence (2003), as instituições de educação infantil podem se constituir fóruns da sociedade civil desde que sejam receptivas a trabalharem com as especificidades da criança pequena e suas respectivas famílias indistintamente, na perspectiva do direito. Esse processo precisa acontecer independentemente do estabelecimento de critérios externos e ainda subsidiadas parcial, ou totalmente com recursos públicos.

Esse cenário mostra, apesar de remota, a possibilidade de estarmos a caminho dessa construção, sobretudo, a nosso ver, em se tratando das instituições situadas em organizações constituídas pela sociedade civil.

Esta constituição política requer primeiro, que as instituições conquistem autonomia administrativa, aliada ao fato de serem democraticamente colegiadas. Nessa dinâmica as que mais se aproximam dessa conjuntura estrutural são as organizações não-governamentais que recebem recursos públicos por meio de convênios firmados com a assistência e a educação, porém alheias ao seu domínio, assim como alheio ao domínio da economia capitalista. Desse modo, encontram-se em condições de contribuir com a problemática social porque estão livres das amarras burocráticas do Primeiro Setor, o Estado, e da ganância do Capitalismo, o Segundo Setor.

Apesar de que, devemos levar em conta nessa forma de convênios entre a assistência e a educação, que as instituições de educação infantil gerenciadas por ONG, embora alheias ao domínio estatal, possivelmente sofrem os impactos da falta de comunicação entre esses dois âmbitos estatais.

Há, ainda, um hiato entre elas na lógica de seu funcionamento. Esse hiato é evidenciado pela ausência de entendimento coletivo entre seus pares, o que Rosemberg (2005) considera *“o verdadeiro nó da questão, a grande dificuldade que temos enfrentado para estabelecer um diálogo entre a educação e a assistência, no intuito de manter os avanços na EI¹⁷ brasileira e levá-los a progredir”* (p.77).

Por outro lado, Haddad (2005), afirma que a busca pela convergência desses setores demanda uma reorganização de seus serviços, no sentido de se efetivar o reconhecimento da função social das instituições de educação infantil e acrescenta que:

A reestruturação dos serviços oferecidos é urgente e deve caminhar no sentido de romper polaridades tradicionalmente marcadas pela alternância entre o cuidado custodial e o enfoque escolarizante, pela ênfase, ora nos direitos da família, ora nos direitos da criança e acabam provocando cisões entre cuidar e educar, corpo e mente, família e instituição, acentuando a separação entre o ambiente educacional e a vida fora dele (p.94).

Precisamos considerar nessa questão, a proposta de rompimento da polarização existente entre o cuidado custodial e o enfoque escolarizante enfatizado pela autora, uma vez que, segundo Kuhlmann Jr. (2004), não consistiria propriamente romper com essas polaridades, esta seria uma questão mais interpretativa, uma vez que na sua origem, as instituições de educação infantil teriam sido pensadas para assistir às crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

Nesse entendimento, essa proposta já estaria evidenciando uma concepção educacional voltada, possivelmente, para a submissão, uma vez que nem sempre as instituições educativas se revestem de um caráter emancipatório, pois o que as diferenciam são as concepções que permeiam a organização e as práticas educativas, de acordo com a classe social a que se destinam.

¹⁷ Educação Infantil

Por outro lado, a mobilização voluntária dos profissionais dessas instituições, na medida em que vem ocorrendo mediante uma justificativa de consciência social, também sinaliza contextos que podem inibir o governo de se responsabilizar pelo salário e oferta das condições de trabalhos dos profissionais. A primeira situação, num contexto coletivo, pode ser segundo Paes (2000) *“caracterizada pelo idealismo de suas atividades – enquanto participação democrática, exercício de cidadania e responsabilidade social”* (p.57).

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), os fóruns favorecem a participação democrática e o exercício da cidadania a todas as pessoas que se sentem comprometidas com as causas sociais, além de contribuir com o fortalecimento da sociedade civil. Nesse sentido, não estariam contribuindo para uma mudança social as instituições de educação infantil, localizadas em ONG, que se manifestarem interessadas em se tornar “fóruns públicos” da sociedade civil, construindo, portanto, um fortalecimento na concepção de infância, criança e educação infantil na perspectiva dos direitos sociais?

Toda essa discussão sugere que a construção social e histórica da educação infantil como fórum público, rumo ao domínio da sociedade civil, estaria dando seus primeiros passos desde 1994. A partir daquele ano, o Governo Federal representado pelo MEC, avançou nas discussões acerca da construção de uma política voltada para a área, envolvendo os diferentes segmentos da sociedade. E por intermédio de seus organismos representativos, instituiu a Comissão Nacional de Educação Infantil.

Contextualizando essa proposição, vêm sendo criados em todo o país, desde meados da década de 1990, fóruns de educação infantil que, segundo a Carta de Princípios do Fórum de Educação do Distrito Federal (2001):

São espaços de natureza suprapartidários, interinstitucionais, aberto à sociedade civil e ao debate público e democrático, que congrega pessoas e instituições interessadas na defesa e efetivação do direito constitucional à educação da criança de 0 a 6 anos e da sua qualidade de vida.

Os referidos fóruns se integram ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, conhecidos como MIEIB. São constituídos por diferentes segmentos da sociedade que lutam em defesa dos direitos da criança pequena, e

sua organização se deveu à necessidade do estabelecimento de um diálogo entre integrantes dos fóruns regionais, estaduais e municipais com a sociedade civil e órgãos estatais.

Dando continuidade a esse processo, não seria o momento de criar possibilidade desse diálogo se estender aos seus principais protagonistas, incluindo as crianças e suas famílias, bem como os profissionais que atuam na área? Diante dessa possibilidade, quais seriam os obstáculos a serem suplantados para que as instituições de educação infantil pudessem, como fóruns públicos, integrar e fortalecer a sociedade civil organizada?

Nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003), *“estamos oferecendo uma construção ideal, como gostaríamos que as coisas fossem, mas na prática, as coisas são imprevisíveis, não podemos ter certeza do caminho que irão seguir”* (p.102), mas continuaremos lutando para o reconhecimento de uma educação infantil como *“parte de uma nova geração de fóruns e de associações civis, incorporados e ligados ao mundo em que vivemos hoje (...)”* (p.103).

Para além de uma educação infantil como espaço de cuidar e educar de crianças de zero até seis anos de idade, e local onde possam viver suas infâncias, buscamos também o seu reconhecimento como “fórum” da sociedade civil, permitindo que todas as pessoas envolvidas nesse processo educativo, possam participar ativamente da construção de políticas públicas voltadas para a área. Conforme afirma Kuhlmann Jr (2004),

Não precisamos mais inventar a roda da educação, nem basta anunciarmos a sua existência: é preciso dizer se a roda apenas gira em torno de si, ou a que lugar se dirige; é preciso qualificar que educação queremos proporcionar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepções defender sobre as relações sociais e a democracia. A interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambigüidade e não o da polaridade entre passado e presente (p.194).

Se não precisamos mais inventar a roda da educação, nem anunciarmos a sua existência, talvez possamos lutar para que, pelo menos nos distanciemos do círculo vicioso predominante na sociedade contemporânea que vem atendendo aos interesses do Estado e da sociedade capitalista, quando o assunto é o atendimento à criança pequena.

Este movimento, porém, implica em mudança de padrões culturais de maneira que seja considerada a perspectiva ética e humana da pós-modernidade, cujo discurso conclama ao livre arbítrio, no sentido de assumirmos a responsabilidade pelas nossas ações e decisões, sem recorrermos às regras e normas de conduta universalizadas (DAHLBERG, MOSS e PENCE 2003).

Partindo desta premissa, e considerando que nossas concepções orientam as ações que desenvolvemos, pensamos neste movimento ação-reflexão mudando concepções, neste caso, de criança e infância, que ainda predominam na nossa sociedade. São nossas concepções no nosso fazer que orientam a educação das crianças pequenas: se para a submissão, no sentido da manutenção da sociedade de classes, ou para a emancipação, rumo à construção de uma sociedade livre, justa e solidária em que prevaleçam sob seus interesses e necessidades, os direitos sociais.

1.3. Infâncias e crianças: a criança como sujeito social e suas diferentes formas de expressão

A perspectiva de mudança dos padrões culturais ainda vigentes na nossa sociedade implica, longe do “preconceito”, situarmos inicialmente neste texto as concepções de criança e infância ainda predominantes no contexto da sociedade atual que vêm impactando na implementação de práticas sócio-educativas das instituições de educação infantil. Essas práticas são, ora consideradas reprodutoras, preparatórias, ora substitutivas das famílias.

Diante do exposto, acreditamos no reconhecimento social de uma educação infantil como “fórum público da sociedade civil”, e não exclusivamente um espaço destinado ao cuidado e educação da criança pequena num trabalho isolado à ação familiar e da comunidade. Esse entendimento incide na construção de uma concepção de criança como sujeito social de direitos, que vive uma fase singular constituída de especificidades.

Não obstante, parece que ainda hoje a criança continua sendo reconhecida no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil apenas pela natureza infantil, biologicamente determinada: como ingênua e inocente, ou incompleta e imperfeita, conduzida pelos adultos. Essa concepção, assume a função reprodutora de transmitir um conhecimento acumulado, recebido passivamente de geração em geração como algo imutável, universal e absoluto, uma preparação à vida adulta.

Essa realidade é apresentada por Kuhlmann Jr (1999), quando discute que, muitas vezes, o trabalho desenvolvido por esses profissionais com as crianças pequenas, é sustentado por uma concepção de educação voltada para a submissão.

É questão também discutida por Dahlberg, Moss e Pence (2003) quando asseveram que, neste contexto, crianças reprodutoras de conhecimento e cultura com uma identidade intrínseca e pré-determinada, contribuem para a *“reprodução dos valores dominantes do capitalismo atual como o individualismo, a competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo”* (p.65).

Para os referidos autores, as construções de criança pequena e de infância ainda presentes na sociedade atual,

(...) têm em comum o fato de poderem ser entendidas como produzidas no projeto da modernidade, compartilhando a crença da modernidade no sujeito autônomo, estável, centrado, cuja natureza humana inerente e pré-ordenada é revelada por meio de processos de desenvolvimento e maturidade, a qual pode ser descrita em termos de conceitos e de classificações científicas. Essas construções também têm algo mais em comum. Elas produzem uma criança “pobre” fraca, passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada (p.69).

Este posicionamento é o reconhecimento de uma criança desvinculada das suas condições de existência, independentemente dos contextos sociais em que vivem, de uma forma passiva, como uma “tabula rasa”, vai se apropriando dos conhecimentos prontos que lhe são transmitidos.

Para Kramer (2003) *“uma concepção abstrata de infância, que a distancia de suas condições objetivas de vida, como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existentes na realidade”*(p.16).

A autora prossegue declarando que:

Tratar da criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância, dissimulação essa que ocorre (...) onde o fato social é restringido a uma problemática de natureza humana e de sua corrupção. As desigualdades sociais reais existentes entre as crianças são deixadas à margem pelo pensamento pedagógico (p.23).

As crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social sofrem as conseqüências dessa farsa resultante de uma indiferença em relação às desigualdades sociais existentes em nossa sociedade que, por vezes, não são levadas em conta pela lógica de funcionamento das instituições educacionais.

Prescindir a criança de seu contexto de vida suscita a prevalência de uma concepção de criança idealizada que recebe pelo adulto um tratamento massificado, não correspondendo às expectativas de seus idealizadores.

Muitas pesquisas vêm demonstrando, ainda hoje, a predominância em nossa sociedade, do modelo de criança da classe média, o que contribui para que as crianças das classes populares sejam tratadas de uma forma preconceituosa. Esse tratamento preconceituoso é discutido por Sousa (1998), quando ressalta que

Nem sempre admitido ou assumido, o preconceito tem uma presença marcante nas salas de aula, em todos os níveis de ensino, principalmente naquelas onde freqüentam os filhos das camadas mais pobres da população (p.9).

A referida autora acrescenta ainda que, no contato mantido com seus alunos-professor de educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental principalmente os que trabalham em escolas da periferia de Brasília e nas escolas situadas na zona rural, percebe que eles “*vêem os seus próprios alunos como pessoas “carentes”, significando pejorativamente alguém menos capaz, e até certo ponto, inferior*” e, na tentativa de lhes mostrar a “*inadequabilidade dessa percepção*” e “*a distinção entre diferente e carente*” nem sempre é bem sucedida (p.9).

Pelo exposto, o discurso que ainda hoje envolve as práticas sócio-educativas no trabalho com as crianças pequenas parece continuar com o mesmo foco de

“concepções preconceituosas”, ou seja, na perspectiva de Sousa (1998) das suas necessidades e carências, pois é *“alguém menos capaz, e até certo ponto, inferior”* (p.9) em relação às outras crianças pela predominância estereotipada da criança da classe média na nossa sociedade.

Numa alusão ao assunto, Freitas e Kuhlmann Jr. (2004), consideram que essa postura é resultante de uma concepção de criança idealizada, cujas características se estendem a todas as outras indistintamente, que representa uma infância de acordo com a sua flexão numérica, uma vez que, *“no singular, a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças”* (p.7-8) sugerindo uma referência às crianças anteriormente mencionadas das classes dominantes.

Por outro lado, os mesmos autores ressaltam que, no plural: *“encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinqüente etc (...), objeto das políticas sociais”* (p.7-8).

Nessa visão de infâncias, estariam situadas as concepções de propostas educacionais que segregam dessas crianças os contextos educativos pertencentes a outras classes sociais, como num “apartheid”, privando-as do convívio com outras crianças e adultos em diferentes contextos, possivelmente contribuindo com o fortalecimento das desigualdades sociais existentes.

Concordamos, nesse sentido, de que não há uma só infância uma vez que na pluralidade existente convivemos com diferentes infâncias: a infância pobre, delinqüente, objeto das políticas sociais e infâncias dos setores dominantes dentre outras. Enfim, infâncias de diferentes crianças em diferentes contextos.

De acordo com Barbosa (2006):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural” (p.73).

Buscamos então, possibilidades outras que venham contribuir com a mudança de um discurso que insiste em prevalecer na nossa sociedade, que

segundo Freitas e Kuhlmann Jr.(2004) está sustentado em uma única infância, no singular, ou em uma pluralidade de infâncias sugerindo a formulação de propostas diferentes para se trabalhar com crianças que vivem em seus contextos sociais de diferentes infâncias.

Ao contrário, a nossa busca é segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003), pelo reconhecimento de uma pluralidade de infâncias construídas social e historicamente. Em suas palavras, *“como um componente da estrutura da sociedade - uma instituição social importante em seu próprio direito, como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios”* (p.70).

Nessa perspectiva, a criança é vista sob um novo olhar, em toda a sua complexidade, individualidade e como um ser único que é, considerada em suas especificidades e nos diferentes contextos, pois, de acordo com Rocha (2002):

Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de constituir-se num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto (p.01).

Uma mesma linha de pensamento encontramos em Dahlberg, Moss e Pence (2003) quando afirmam que: *“embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida, é determinada socialmente”* (p.71). Ou seja, uma infância construída como fase da vida é tão importante quanto às demais.

Este novo olhar possibilita a construção de uma infância enquanto categoria social vivenciada por uma criança sujeito de direitos, ativa e capaz, produtor e produto da cultura e inserida num contexto; criança social e historicamente construída pelo significado que lhes atribuem os adultos. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003) esse processo acontece vivendo suas infâncias em diferentes contextos relacionais, ou seja, *“há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”* (p.63).

O entrelaçamento da construção social e histórica da assistência, família, infância e criança, a partir de diferentes pontos de vista e processos investigativos, tem muito contribuído para os estudos acerca das crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

Estas crianças poderão vivenciar suas diferentes infâncias, como sujeitos de direitos, ativos, capazes, em processo de desenvolvimento, em instituições que assim as reconheçam, na medida em que haja uma maior e constante mobilização dos diferentes segmentos sociais em favor do reconhecimento dos direitos de todas elas, indistintamente, resguardadas nas suas diferenças e na pluralidade de suas existências.

Nesta proposta de mudança paradigmática, presumidamente sai de cena a criança ‘pobre’ não no sentido de pertencimento às classes sociais economicamente menos favorecidas, como bem ressalta Moss (2005), mas como um ser de falta:

No sentido de criança carente, deficiente, passiva, incompleta, maleável, sem ação – a criança em necessidade (nas palavras usadas para descrever vários programas ou intervenções na Inglaterra) de proteção, apoio, orientação e desenvolvimento (p.240).

Por conseguinte, sai de cena a criança vista na sua incompletude, incapacidade e dependência, incluindo-se aí as que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, uma das protagonistas deste contexto, que também, segundo o autor, como na Inglaterra, são reconhecidas pelas suas “necessidades” nos programas e serviços de proteção social que, a partir dessas reflexões não mais assim serão denominadas.

A construção desse discurso é desafiante. Sugerido por Dahlberg, Moss e Pence, (2003) e Moss (2005), numa perspectiva pós-moderna, esse entendimento vêm propondo uma mudança paradigmática, fundamentada teoricamente no construcionismo social por meio da prática pedagógica do sistema educacional de Reggio Emilia¹⁸.

O construcionismo social é uma corrente da psicologia social contemporânea que, de acordo com Moss (2005), se constitui numa teoria que:

Parte da premissa de que o mundo e o nosso conhecimento são construídos e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma

¹⁸ Reggio Emilia é uma cidade localizada na região de Emilia Romagna ao nordeste da Itália. Possui um sistema municipal de educação para a primeira infância que se tornou reconhecido como um dos melhores sistemas de educação no mundo. (EDWARD, GANDINI, FORMAN. 1999, p.21)

realização significativa. O mundo é sempre o nosso mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos (MOSS, 2005, p.237).

A participação ativa no processo de construção e reconstrução do mundo e do nosso conhecimento, identidade e cultura, possibilitado pela constituição e reconstituição dos relacionamentos nos diferentes contextos existentes, afasta-nos de um mundo de certezas, de verdades absolutas, da transmissão dos conhecimentos prontos, por vezes destituídos de significados, reproduzidos de geração em geração.

Numa alusão ao sistema educacional de Reggio Emilia, cuja prática pedagógica vem servindo de referência, não pode ser vista como um modelo a ser seguido, mas como uma das possibilidades de inspiração para a realização de um trabalho voltado à primeira infância.

Esse trabalho no norte da Itália parte da imagem de que todas as crianças são “ricas”, “fortes”, “poderosas” e “ativas”, conforme enfatizado por Rinaldi (1999). Neste sistema educacional, segundo a mesma autora, *“a ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades”* (p.114).

Na construção do significado da criança como sujeito social de direitos, advogamos em favor do respeito e valorização à liberdade de expressão e emissão de opiniões em suas diferentes “linguagens” nos diversos contextos de seus relacionamentos.

Da perspectiva da criança como sujeito de direitos, também decorre no presente estudo, o reconhecimento do seu direito à convivência familiar e comunitária, e também à educação infantil que busca meios de assegurar, de acordo com a Constituição Federal (1988) o “Direito à Liberdade de Opinião e Expressão”, conforme expresso no ECA, Capítulo II, Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, que no Artigo 16, explicita, dentre outros, o direito à liberdade de opinião e expressão.

O Artigo 16 do ECA (1990), especificamente o inciso II se refere à “liberdade de opinião e expressão”. Nesse sentido, Silva (1992) ressalta que *“a liberdade de opinião resume a liberdade de pensamento e de manifestação do pensamento(...)*

quer seja um pensamento íntimo, quer seja a tomada de posição pública” (p.67), ou seja, a manifestação daquilo que pensamos, ocorrerá se formos encorajados ao livre exercício do direito à expressão.

Ainda referindo-se ao Capítulo II do ECA (1990), o legado de Freire (1992) contribui quando afirma que:

Não seria possível deixar de constar no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente um capítulo sobre o direito à liberdade, o respeito e à dignidade. Seria incompreensível – mais ainda, inaceitável – um estatuto da Criança e do Adolescente que não fizesse referência a aspectos do direito à liberdade, como o de vir, o de ir e estar nos logradouros públicos, o de opinião e de expressão, o de brincar, praticar esportes, divertir-se etc (...). Numa sociedade, porém, de gosto autoritário como a nossa, elitista, discriminatória, cujas classes dominantes nada ou quase nada fazem para a superação da miséria das maiorias populares, consideradas quase sempre como naturalmente inferiores, preguiçosas e culpadas por sua penúria, o fundamental é a nossa briga incessante para que o Estatuto seja letra viva e não se torne, como tantos outros textos em nossa história, letra morta ou semimorta (p.71).

Nesse sentido, enfatizamos o Capítulo 16 do ECA (1992) porque versa sobre o direito da criança *“à liberdade de opinião e expressão”*, uma vez que a busca pelo reconhecimento da criança como sujeito social de direitos como todo cidadão, implica também ter espaço público para emitir suas opiniões, utilizando-se de diferentes formas de expressão.

Nesse íterim, ressaltamos o documento *“Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”* cuja publicação, de autoria de Campos e Rosemberg (1995), enfoca os critérios relacionados à organização e funcionamento das unidades creches de atendimento em tempo integral às crianças entre zero e seis anos de idade.

Dentre eles, a ênfase no direito da criança a desenvolver sua (...) capacidade de expressão por meio de brincadeiras, desenhos e dramatizações, ou seja, a utilização das diferentes *“linguagens”* como sistemas de representação nas práticas sociais educativas voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Oliveira (2002), o reconhecimento social das diferentes *“linguagens”* como sistemas de representação na realização de atividades com crianças pequenas, além de possibilitar troca de observações, idéias e planos entre

as crianças, ou seja, promover o diálogo entre si e entre os adultos, possibilita também o estabelecimento de novas relações de aprendizagem na sua vida social.

A nossa luta pelo reconhecimento desse direito é no sentido de buscar, a exemplo de Reggio Emília, conforme ressalta Edwards, Gandini e Forman (1999), o incentivo ao desenvolvimento integral das crianças por meio da realização de um trabalho sistemático com as diferentes linguagens: a linguagem pela palavra, pelo riso, pelo choro, como também a linguagem não verbal representada simbolicamente por meio de diferentes modos de expressão. Em tais situações de aprendizagem são:

Encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (p. 21).

Pelo exposto, em Reggio Emilia as “linguagens” se constituem ponto central na construção e reconstrução do conhecimento, identidade e cultura com vistas à promoção do desenvolvimento da criança pequena. Este entendimento pode ser evidenciado nas palavras de Malaguzzi (1999), idealizador dessa abordagem, no poema de sua autoria, “Ao Contrário, as cem existem”: *“a criança é feita de cem, a criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar e de amar, cem alegrias (...)”*

A linguagem, pela palavra ou por outro meio de expressão, sugere a comunicação das nossas idéias e pensamentos, a expressão dos nossos sentimentos, ou seja, as pessoas se comunicam socialmente em diferentes “linguagens”.

A centralidade na comunicação e nos relacionamentos entre as crianças pequenas, seus pares e com os adultos, possibilita atribuir àquelas o direito de dizer o que pensam, a manifestar seus anseios, medos, vontades, tristezas, resguardadas do poder hierárquico dos adultos, como sujeitos ativos no processo de construção e reconstrução dos conhecimentos, identidade e cultura.

A partir desses argumentos depreendemos que na constituição e reconstituição desses relacionamentos, não haja mais espaço para o “adultocentrismo” (KRAMER, 2003; VICENTE, 2000), tampouco, segundo Dahlberg,

Moss e Pence(2003) referindo-se ao trabalho realizado em Reggio Emilia, “centrados na criança”(…) uma vez que (…) os relacionamentos entre crianças, pais, (…) e sociedade estão no centro de tudo que eles fazem” (p.83).

Acerca da constituição e manutenção de um trabalho centrado na interação, no relacionamento e na cooperação entre todos os envolvidos com as escolas, Malaguzzi (1999) entende que para a realização de um trabalho centrado nos relacionamentos é necessário intensificá-los entre seus protagonistas, no caso, professores, crianças e respectivas famílias, para que se tornem mais unidos, desenvolvam o espírito de cooperação e assim passem a participar ativamente nas questões relacionadas à educação de seus filhos.

A manifestação da perspectiva construcionista-social nas condições pós-modernas e a sua influência nos trabalhos realizados em Reggio Emilia, é evidenciada pela clareza com que ambos colocam, em primeiro plano, a linguagem e os relacionamentos.

Estas evidências também estão em outros contextos relacionais como os apresentados por Japur (2004) que trata da alteridade e grupo no contexto específico de atenção psicológica em saúde.

O autor assinala que a perspectiva construcionista-social, ao chamar a atenção para a centralidade da linguagem nos processos de produção do conhecimento, entendida como uma prática social situada, coloca os processos relacionais como centrais para as noções que as pessoas têm do mundo e de si próprias.

Não obstante, de acordo com Katz (1999), não basta que os indivíduos se relacionem uns com os outros, é preciso que estejam relacionados em torno de alguma coisa, de algum conteúdo que lhes diz respeito na conjunção de interesse de ambos, em outras palavras, *“os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança”* (p.46).

A afirmação de Katz (1999) acerca da constituição dos relacionamentos em torno de interesses comuns, no nosso entendimento, sugere conteúdos que tenham valor, importância, por serem constituídos de sentido e de significado, que sejam inteligíveis.

Para melhor compreensão de um assunto tão complexo, trazemos como referência o entendimento de Charlot (2003) que, numa distinção entre sentido enquanto “desejabilidade” e sentido ligado à significação esclarece: que o primeiro expressa um sentimento de valor, de importância em relação a algo; enquanto o segundo seria empregado em relação a “*algo que se diz do mundo e que pode ser trocado com outros sujeitos*” (p.56), significado que tem significação.

Não diríamos talvez, “*algo que pode ser trocado*”, porém construído e expressado significativamente nos relacionamentos que estabelecemos com outros sujeitos. A partir desse entendimento, o referido autor define, fora do campo lingüístico, que:

Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativa (...) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativa (...) o que é comunicável (...) e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Pressupomos então que os relacionamentos se constituem em torno de algo que nos diz respeito, que tenha sentido para nossas vidas. Ademais, considerando que o processo de desenvolvimento do ser humano ocorre em diferentes contextos relacionais, podemos inferir que a construção e reconstrução de conteúdos relevantes e significativos para uma pessoa, ocorrem também coletivamente.

Esse processo se dá na medida em que há uma comunicação aberta em diferentes “linguagens” pautada no reconhecimento das diferenças entre as pessoas e da diversidade cultural existente.

Um trabalho centrado nos relacionamentos, na comunicação e no respeito ao direito da criança à liberdade de opinião e de expressão implica, usando as palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003), numa “*pedagogia do ouvir*”, (...) *ouvir as idéias, as perguntas e as respostas das crianças, lutando para dar significado ao que é dito, sem idéias pré-concebidas do que é certo ou errado* (p.83).

Assim o faremos, na medida em que considerarmos a criança como sujeito social de direitos, ativa e capaz que, na sua completude, por meio de diferentes linguagens tem muito a nos dizer, muito a contribuir, tanto na perspectiva da

qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil, como nas demais instituições educativas.

Nesse processo dialógico com os adultos, estaremos possibilitando que essa criança expresse seus anseios e dificuldades, faça questionamentos e se posicione sem receio de sofrer algum desagravo.

O que disserem precisa ser levado em consideração, pois de acordo com Friedmann (2005), são *“crianças com muita luz e sabedoria que, se as ouvirmos, podem vir a trazer grandes lições para a nossa existência adulta que preza “dona da verdade” e, conseqüentemente, autoritária e prepotente”* (p.22).

Na visão desta autora, para ouvirmos as crianças é necessário nos desvencilharmos de determinados dogmas e passar a olhá-las na sua inteireza e, ao mesmo tempo, entendendo o que *“tentam nos transmitir através: da palavra; do corpo; do não dito; da sua arte; dos seus medos; das suas dificuldades; das suas habilidades; da sua timidez; da sua agressividade, dentre tantas outras expressões”* (p.24-25).

Nesse sentido, vimos delineando a pesquisa, objeto desse trabalho, na perspectiva do direito da criança de se expressar, em suas diferentes linguagens, uma vez que, conforme Cruz (2004) no nosso país a área da educação da criança ainda se ressentir de estudos que considerem suas falas, o que pensam, suas idéias, gostos e desejos, pois ainda buscamos nos adultos, a melhor forma de nos apropriarmos dessas informações, no pressuposto de que são eles que melhor conhecem as crianças.

Ao realizar uma pesquisa a respeito do atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza, a autora viu a possibilidade de aprofundar esses estudos por meio das falas das crianças, uma vez que até então essas informações tinham sido logradas em entrevistas com as professoras e famílias das crianças, e essas, principais protagonistas dessas experiências, não se pronunciaram a respeito.

Com esse propósito, Cruz (2004) parte do pressuposto de que *“a criança é competente para distinguir suas percepções e sentimentos em relação à sua experiência educativa e da crença de que ela tem o direito de ter tais percepções e sentimentos considerados”* (p.03).

Assim, obtive na sua pesquisa informações relevantes para, além de informações sobre o que se passa no interior dessas instituições, conhecer as percepções e sentimentos das crianças em relação à escola, que atividades gostavam ou não de fazer, como se sentiam naquele espaço, participando assim das mudanças a serem tomadas em busca da melhoria da qualidade do atendimento.

Considerar a criança com competência, na visão de Cruz (2004) “*é reconhecê-la com possibilidades antes insuspeitas de trocas interindividuais, de levantar hipóteses explicativas, de estabelecer relações entre fatos, de se comunicar etc*” (p.02), como também de se expressar nas suas diferentes linguagens, inclusive acerca dos relacionamentos estabelecidos com outras crianças e com os adultos que com ela convivem na família e na instituição de educação infantil, por se constituir, como principal protagonista desse cenário, o elo de ligação entre as duas principais instituições educativas.

Para além desse entendimento, mais significativo ainda é o fato das crianças serem ouvidas e reconhecidas como sujeito social de direitos na prática do exercício da cidadania, possibilitando com isso um envolvimento, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), “*com os adultos, além do domínio privado do lar, fazendo com que as crianças sejam ouvidas e vistas pela comunidade mais ampla. Esse reconhecimento contribui para dar significado à idéia da criança como cidadão*” (p.116).

No que se refere à constituição dos diferentes espaços institucionais que atendem a criança, a comunidade mais ampla será representada, para além do domínio das casas-lares localizadas em abrigos, pelas instituições de educação infantil, “*espaço para as crianças viverem suas infâncias*”. Este espaço é intencionalmente um ambiente de cuidados e educação e para tal, planejado de maneira sistemática e metódica reconhecendo a criança como sujeito de direitos, historicamente situada no meio em que vive e constrói suas relações, atuando complementarmente à família e à comunidade, quiçá buscando um reconhecimento de “*fórum público da sociedade civil*”.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, neste espaço relacional lhe faculta, no nosso entendimento e também no de Zabalza (1998), uma educação infantil de qualidade.

Ao dimensionar o que considera os desafios da qualidade na educação infantil, este autor reconhece três dimensões a seguir: a qualidade vinculada a valores, à efetividade, no sentido de alcançar bons resultados, e ainda a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos seus usuários.

Nesta discussão, o autor destaca que, para além dessas dimensões não podemos esquecer de que *“estamos falando do direito da criança a receber uma educação de qualidade desde seus primeiros anos”* (p.40), que a nosso ver, implica na qualidade da relação estabelecida entre todas as pessoas envolvidas no cuidado e educação dessa criança, cuja finalidade é o seu desenvolvimento integral.

Para tanto, nos apoiamos em Dahlberg, Moss e Pence (2003) quando diz que não podemos atuar na educação infantil acreditando que, os relacionamentos das crianças em outros contextos fora do lar, são de domínio privado. Pelo contrário, assim como eles, nós o considerarmos um lar, uma casa-lar constituída por uma família social representada pela mãe social na condição de responsável pela criança que se encontra temporariamente em instituições de abrigo, diante da sua prerrogativa à convivência familiar e comunitária.

Nesse sentido, entendemos ser necessária a reflexão acerca do discurso da qualidade e suas implicações na relação família e instituição de educação infantil.

1.4. Os processos de constituição dos relacionamentos entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto no trabalho pedagógico da instituição de educação infantil

Em diferentes setores da sociedade, inclusive no setor da educação, encontramos uma concepção de qualidade coerente com a economia de mercado que busca a melhoria da qualidade dos produtos, bens e serviços para satisfazer interesses e necessidades definidos previamente.

Denominada “qualidade total”, seu foco de relevância se encontra nos valores dominantes do sistema capitalista como a produtividade, competitividade, o

individualismo, consumismo e, por conseguinte, localiza-se numa perspectiva do discurso da modernidade.

Para Galardini (1996), “no mundo do mercado, a palavra qualidade remete ao índice de satisfação do cliente que usufrui um determinado produto” (p.523). Nesse mesmo raciocínio, Campos (2000), ela considera que os programas de qualidade total se constituem num novo paradigma gerencial viabilizado pelas novas tecnologias e baseados numa construção ideológica compartilhada.

É uma discussão feita também por Rios (2003) que acrescenta:

Adjetivar de total a qualidade indica um tratamento inadequado do conceito de totalidade. Se a qualidade se coloca no espaço cultural e histórico, ela terá sempre condições de se ampliar e aprimorar. (...). O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem (p.74).

Nas palavras de Kuhlmann Jr. (2004), “*não é desta qualidade total que as propostas aqui defendidas são tributárias (...), propostas que têm seguido sempre a perspectiva não do consumo, do mercado, mas do direito*” (p.209).

E na perspectiva do direito da criança a uma educação infantil de qualidade, estamos buscando, numa mudança paradigmática, um rompimento com as verdades absolutas, universais e imutáveis do discurso da modernidade a respeito da qualidade, ampliando este conceito para um entendimento situado no contexto da construção do significado pelos protagonistas do trabalho pedagógico.

A consulta ao Houaiss (2004, p. 612) nos possibilita afirmar que qualidade é: “atributo que determina a essência ou a natureza de algo ou alguém, valor moral, virtude, característica comum ou inerente que serve para agrupar seres ou objetos, espécie, condição social, civil, profissional (...)”.

Não obstante, depreendemos desse significado, a qualidade considerada a partir de juízos de valor, como coloca Dahlberg, Moss e Pence (2003), “*como um ato discursivo, sempre realizado no relacionamento com os outros*” (p. 120). Uma qualidade construída significativamente numa perspectiva dialógica entre adultos e crianças por meio dos diferentes contextos relacionais.

Segundo Sousa (1998) “*a idéia mais geral sobre qualidade é que subjacente a este conceito, há sempre uma dada avaliação (em que) a qualidade de algo ou alguém é então considerada a partir de parâmetros pré-estabelecidos ou de juízos de valor*” (p.02). Para esta autora, é possível reconhecer, na perspectiva da criança, se há ou não qualidade em um determinado programa da educação infantil, observando que:

É claro que não dá para se entrevistar as crianças para se saber disso, principalmente no caso daquelas muito pequenas, mas uma observação mais próxima e mais individualizada sobre a forma como reagem ou se comportam, no dia a dia, oferece uma boa pista para isso (p.03).

Da mesma forma que podemos identificar a qualidade a partir de Sousa (1998) quando diz que “*uma observação mais próxima da criança*” (p.03), uma vez que a constituição histórico social de suas percepções e sentimentos, implica na construção de juízos de valor acerca do trabalho que está sendo desenvolvido com e para ela, podemos também, por meio das suas diferentes formas de expressão, identificar o sentido da constituição dos relacionamentos estabelecidos entre a família e a instituição de educação infantil.

Esta questão é tratada por Corrêa (2003) quando se refere à esta questão no contexto da educação infantil: “*qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem torná-lo de modo absolutamente diverso*” (p. 87).

Nesse sentido, partimos da premissa de que, em havendo uma pluralidade de infâncias, crianças e famílias, haverá também uma diversidade de entendimento de qualidades, construídas pelos relacionamentos constituídos entre diferentes pessoas em diferentes contextos pelas posições sociais que os sujeitos ocupam.

E uma diversidade de entendimentos do que seja qualidade, em diferentes contextos, na perspectiva da igualdade de oportunidades e condições para todos, como um direito constitucional de todas as crianças de zero até seis anos de idade a uma educação infantil de qualidade.

A esse respeito, Chaves (2004), defende o entendimento de uma qualidade atrelada à valorização da vida, oportunizando a todas as crianças “*os mesmos direitos e as mesmas condições de desenvolvimento pessoal e social*” (p.19).

Na mesma perspectiva, Galvão (2005), enfatiza a educação moral ao fator qualidade na educação infantil ressaltando os desafios enfrentados pelo professor na associação entre qualidade e quantidade.

Segundo a referida autora, *“a qualidade está essencialmente associada à idéia de quantidade, uma vez que não se pode falar em qualidade de algo que não existe”* (p.64).

Nessa perspectiva, não podemos dissociar a quantidade da qualidade, como se fossem campos opostos, ao contrário, precisamos entendê-las no viés da complementaridade, mesmo porque ambas se configuram direitos necessários à educação da criança pequena visando ao seu desenvolvimento integral.

Lutamos por uma educação infantil de qualidade para todos sob o ponto de vista da equidade, uma vez que toda criança pequena, como sujeito social de direitos precisa ter acesso a uma educação infantil de qualidade. Como coloca Cortella (2006)¹⁹, *“em uma sociedade em que se deseje vivência igualitária, qualidade sem quantidade não é qualidade é privilégio”* (p.03).

No enfoque da educação de qualidade como um direito de todos, a Constituição Federal de 1988, no capítulo da educação, Artigo 206, inciso VII expressa que, um dos princípios pelos quais o ensino será ministrado, terá como base a “garantia de padrão de qualidade”, incluindo-se aí a educação infantil. Em seguida, a LDB/1996 reafirma como um dos princípios da educação nacional o direito de todas as crianças a uma educação infantil de qualidade.

No campo das políticas educacionais vimos acompanhando desde a década de 1990, a questão da qualidade sendo corroborada nos documentos produzidos pelo MEC. A começar, pelo documento de Política Nacional de Educação Infantil (1994) que estabelece como objetivos imediatos, tanto a expansão da oferta, quanto à melhoria da qualidade do atendimento.

Em seguida, o documento de “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança de zero seis anos de idade” (1995), traz também a qualidade da educação e do cuidado em creches como foco de discussão.

¹⁹ Disponível em: <http://www.reescrevendoeducacao.com.br/pages.php?recid=33>. Acesso no dia 10 de junho de 2006.

A qualidade na perspectiva do direito das crianças de zero a seis anos de idade vem ressaltada ainda no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) e igualmente, no segundo documento de Política Nacional de Educação Infantil (2005) explicitada num de seus objetivos, o de “*assegurar a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil, creches, entidades equivalentes e pré-escolas*” (2005, p. 19).

E ainda, no ano 2000, sob o mesmo aspecto, foi instituído pelo MEC, em parceria com a Fundação Orsa e com a União de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, o Prêmio Qualidade na Educação Infantil. O referido prêmio, destinado aos professores das respectivas redes públicas de ensino que estejam atuando na educação infantil, tem a finalidade de valorizar os projetos educativos desenvolvidos com crianças de até seis anos de idade.

Não obstante, causa estranheza saber que o MEC, ao instituir o Prêmio Qualidade na Educação Infantil, vem alijando desse processo os professores que estão atuando nas instituições conveniadas e federais, conforme prescrito no respectivo regulamento, Capítulo IV, artigo 5º.

No parágrafo 3º expressa o referido regulamento que: “não poderão ser inscritos trabalhos desenvolvidos em instituições conveniadas e instituições federais.” Assim propondo, faz pensar que os professores que atuam nessas instituições perdem o vínculo com as respectivas redes de ensino, como também sugere a destituição do caráter educativo daquelas instituições, sobretudo no que se refere às instituições conveniadas.

Entendemos que esta posição percorre direção contrária a dos esforços envidados por aquele órgão, no sentido de buscar uma educação infantil de qualidade, sob a perspectiva do direito.

Sob o ponto de vista da equidade, Rosemberg (1994) também se posiciona na busca pela qualidade dos programas sociais com vistas ao bem estar social. Assim como Corrêa (2003), referindo-se à questão do atendimento na educação infantil, considera que numa sociedade democrática, a primeira idéia de qualidade de educação que nos vem à mente é a idéia de quantidade, atrelada à oferta do atendimento por parte do Estado.

Apesar desse reconhecimento, Barreto (2004) diz que em se tratando da educação infantil, *“a oferta ainda é acanhada, excluindo do atendimento um grande número de crianças, especialmente aquelas originárias de famílias de condições econômicas e de escolaridade inferiores”* (p.19). Ademais, acrescenta que *“também alguns indicadores de qualidade mostram que esta é precária em muitos estabelecimentos, exigindo investimentos significativos”* (p.19).

De acordo com Marchesi e Martin (2003), este seria um dos desafios a serem enfrentados pela educação na busca por uma maior igualdade no atendimento. Não obstante, segundo esses autores, *“conseguir uma educação de qualidade para todos constitui uma das grandes utopias do esforço educativo”* (p.19).

Estas afirmativas fazem refletir a importância do significado da palavra utopia utilizada pelos autores acima. Conforme o dicionário Houaiss (2004), em sua etimologia, utopia é uma palavra oriunda do latim que circunscreve qualquer descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade.

Outrossim, acrescenta, que este nome foi dado a uma ilha imaginária constituída por um sistema sóciopolítico idealizado por Thomas Morus, humanista inglês que viveu nos séculos XV e XVI. Aqui, a empregamos no mesmo sentido, quando, na busca pela transformação social, almejamos a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Essa busca almeja que se reconheça a criança como um sujeito de direitos, mesmo esbarrando nos interesses políticos e econômicos de uma sociedade impregnada pelo predomínio de concepções do projeto da modernidade. Entendemos assim, que nos aproximarmos do ideal de lutar em favor de *“uma educação de qualidade para todos”* num fórum da sociedade civil.

Como ressalta Rios (2003), *“o ideal é sim utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de utopia, que significa na verdade, não algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado”* (p.74).

Nessa perspectiva, compartilhamos da interpretação da música “Utopia” de Milton Nascimento e Fernando Brant:

Quero a utopia, quero tudo o mais (...) quero que a justiça reine em meu país (...) os meninos e o povo no poder, eu quero ver (...) assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida, eu vou viver bem melhor, doido pra ver o meu sonho teimoso um dia se realizar.

Parafraseando Nascimento e Brant, “eu vou viver bem melhor, quando meu sonho teimoso um dia se realizar”. E o meu sonho é, na perspectiva do direito de todas as crianças pequenas a uma vida digna (KUHLMANN JR., 2004), e na luta por uma educação (infantil) da melhor qualidade (RIOS, 2004), sob o foco da equidade. Construída significativamente nos relacionamentos constituídos entre diferentes pessoas e diferentes contextos, pressupomos adjetivar de social a qualidade.

Uma qualidade social que implica, diferentemente da inadequação da qualidade total ao conceito de totalidade (RIOS, 2002), uma adequação ao conceito de sociabilidade.

E buscando uma sociabilidade entre as crianças e entre elas e os adultos consideramos essencial favorecer também a essas crianças, situações de aprendizagem que possibilitem a manifestação de suas percepções e sentimentos em diferentes linguagens, acerca dos relacionamentos constituídos entre família e instituição de educação infantil, que implica um julgamento do valor dessa relação.

Nesse sentido, as percepções e sentimentos da criança, a respeito da qualidade dessa relação sugerem estar intrinsecamente relacionados aos seus valores, construídos e reconhecidos numa determinada cultura e perspectiva da qualidade como construção do significado.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos com competência para expressar, por meio das diferentes linguagens suas percepções e sentimentos, implica entender a educação como uma prática de valores, acerca da qualidade dos relacionamentos família e educação infantil

Nesse contexto, a manifestação da criança competente, com direito a uma educação infantil de qualidade, é vista pela possibilidade de discussão que ela estabelece acerca dos relacionamentos família e instituição de educação infantil.

Qualidade que implica valores, portanto provida de sentidos e de relacionamentos dotados de significados, porque são construídos em torno de um trabalho pedagógico voltado para o cuidado e a educação da criança pequena com vistas ao seu desenvolvimento integral.

Estas questões refletem o conteúdo da discussão feita em torno da qualidade desses relacionamentos no contexto da constituição do direito de todas as crianças ao acesso à educação infantil, que por si só não basta.

Para além da expansão da oferta, buscamos um atendimento que respeite as especificidades dessa etapa da educação básica nas ações de cuidar e educar, promovidas por um trabalho de complementaridade à família buscando o desenvolvimento integral da criança.

Nesse ínterim, dentre outros aspectos, ressaltamos a qualidade na sua dimensão social, cuja constituição se articula pelos demais aspectos, em que a aprendizagem pressupõe a vida em comunidade, entendida neste contexto como ação comum que respeita as diferenças e reconhece a importância do aprender a conviver na diversidade, que, segundo Sousa (1998) “*é parte da nossa natureza e uma das características básicas em que vivemos*” (p. 01).

Nessa perspectiva, enfatizamos sob o ponto de vista da qualidade na sua dimensão social, os relacionamentos constituídos entre as crianças, entre elas e os adultos e entre os adultos nas situações de aprendizagem vivenciadas nas instituições de educação infantil promotoras do desenvolvimento integral da criança de zero até seis anos de idade.

A esse respeito, o Art. 29 da LDB/96, no reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, anuncia que a sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Assim, de acordo com a referida lei, as práticas de cuidado e educação desenvolvidas nas instituições de educação infantil precisam se voltar

intencionalmente a esse propósito, pela constituição dos relacionamentos das crianças entre si, delas com os adultos, assim como, entre os adultos e as crianças.

Outrossim, numa perspectiva de complementaridade junto às famílias, as instituições de educação infantil precisam promover diferentes situações de aprendizagem envolvendo as crianças e suas famílias, tendo em vista o reconhecimento que se tem hoje da importância do núcleo familiar como primeiro contexto de socialização da criança. Nele, ela vivencia as suas primeiras experiências de vida, que precisam ser respeitadas, reconhecidas e ampliadas por essas instituições educacionais.

A partir desse reconhecimento, entendemos que as práticas educativas desenvolvidas por meio do trabalho pedagógico são promotoras do desenvolvimento integral da criança, quando implementadas nas instituições de educação infantil, em parceria com as famílias. Segundo Oliveira (2002),

Interpretar os interesses imediatos das crianças e os saberes já construídos por elas, além de buscar ampliar o ambiente simbólico a que estão sujeitas e, acima de tudo, comprometer-se em garantir o direito à infância que toda criança tem (p. 49).

Nesse sentido, a conjugação de práticas educativas no trabalho pedagógico da educação infantil aliadas aos interesses das crianças, dá-se por meio da constituição de seus saberes e denotam a nosso ver, o reconhecimento da criança na sua singularidade, assim como a valorização dos seus diferentes contextos relacionais.

Outrossim, implica a constituição de relacionamentos voltados à reciprocidade de interesses entre as pessoas da família e da instituição envolvidas no cuidado e educação das crianças. Nesse sentido, concordamos com Katz (1999), ao se pronunciar acerca dos relacionamentos entre os adultos e as crianças no trabalho realizado pelas escolas de Reggio Emília:

Minha suposição subjacente é de que os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança (p.46).

Por conseguinte, no nosso entendimento, promover a constituição dos relacionamentos em torno de algo que seja motivado pela reciprocidade de interesses são providas de sentidos.

Segundo Charlot (2003), o sentido é produzido nas relações que estabelecemos com os outros, neste caso as crianças entre si, essas com os adultos e os adultos entre eles. Nesse contexto educativo, os motivos imbricados na constituição desses relacionamentos precisam estar voltados à aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na implementação do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, ressaltamos que os relacionamentos voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças requerem o reconhecimento da criança ativa e capaz, em processo de desenvolvimento, pois segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003),

A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças; por isso, enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é um co-construtor ativo (p.72).

É na condição de aprendiz co-construtor, ativo que a criança participa da construção do seu conhecimento como sujeito de direitos, à liberdade de emitir suas opiniões e de se expressar livremente, em suas diferentes linguagens, as suas percepções e sentimentos a respeito do seu convívio com outras crianças e os adultos nos diversos contextos sociais existentes.

Assim sendo, a participação ativa da criança no processo de construção do conhecimento sugere que, os relacionamentos constituídos em sala de aula com a professora e a criança nas instituições de educação infantil precisam se dar num processo dialógico, tendo como focos prioritários as ações indissociáveis e complementares de cuidado e educação, a organização de um trabalho pedagógico voltado aos interesses e necessidades de ambos.

Nessa perspectiva pressupomos que a constituição dos relacionamentos acontece entre as crianças e os adultos. No sistema educacional de Reggio Emília, essa questão é pontuada por Katz (1999), quando diz que:

A extensão do conteúdo do relacionamento entre professor-aluno é focalizado sobre o próprio trabalho e não sobre rotinas ou sobre o desempenho das crianças em tarefas acadêmicas. A mente dos adultos e das crianças está direcionada a questões de interesse de ambos. Tanto as crianças quanto os professores parecem estar igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com as idéias a serem exploradas, com as técnicas de materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos. O papel das crianças nos relacionamentos era mais de aprendiz do que o de alvo da instrução ou o de objeto de elogios (Katz, 1999, p.47).

Não obstante, parece que nesse processo histórico-cultural de constituição dos relacionamentos entre as crianças e os adultos, o teor das discussões no contexto institucional nem sempre recai sobre o próprio trabalho pedagógico. Segundo a referida autora, o conteúdo dos relacionamentos entre professor e criança incide em conversas relacionadas a questões gerenciais ou então a tarefas domésticas triviais que, em síntese, estariam enfocando a conduta e o nível de desempenho das crianças.

A mesma autora, referindo-se à constituição dos relacionamentos das pré-escolas localizadas nos Estados Unidos, ressalta que os momentos das observações realizadas nesses contextos educativos sugerem que o teor desses relacionamentos tende a ser igualmente focalizado nos comportamentos e no desempenho das crianças em tarefas acadêmicas e não no trabalho pedagógico que realizam.

Nesse sentido, inferimos que as ações educativas dos professores junto às crianças nesses contextos relacionais não podem estar voltadas para os comportamentos e cumprimento de tarefas rotineiras, mas para o trabalho pedagógico realizado.

Diante do trabalho pedagógico vivenciado nas instituições de educação infantil evidenciamos que os conteúdos dos relacionamentos entre as professoras e as crianças, na nossa realidade parecem apresentar uma maior incidência sobre os comportamentos e sobre o desempenho das crianças durante o período de realização das tarefas rotineiras, no entendimento de que o foco desses relacionamentos são as próprias crianças ou as tarefas rotineiras.

Outrossim, o ponto de vista de Katz (1999), afirmando que as pessoas se relacionam entre si, a partir do momento que se envolvem em torno de interesses

comuns, faz entender que o envolvimento das crianças e professoras precisam estar voltados aos mesmos interesses, no que se refere ao trabalho pedagógico.

Nesse entendimento, pressupomos que, se nesse íterim, não houver um envolvimento das pessoas, adultos e crianças, em torno de interesses comuns, conseqüentemente, os relacionamentos não se constituirão num envolvimento conjugado em torno de algo significativo para ambos, o que implica dizer que esses ambientes não se tornam promotores de aprendizagem e desenvolvimento.

Não menos diferente parece ocorrer em grande parte nas instituições de educação infantil pertencentes ao sistema educacional brasileiro, uma vez que, segundo Angotti (2006):

Não pode mais aceitar a manutenção de paradigmas que ofereçam apenas atendimento assistencial às crianças; que cuidem no sentido da mera proteção, higiene, alimentação (...); que acreditem que o fortalecimento da coordenação motora fina e a pretensão de antecipação do processo de alfabetizar no sentido estrito da leitura e da escrita seja o papel suficiente e adequado do atendimento proposto: nem tampouco pode desconsiderar e abrir mão de conquistas alcançadas até aqui, sobretudo do ponto de vista de legislação existente (p. 28).

A nosso ver, se Angotti (2006) reconhece que o sistema educacional brasileiro não pode mais aceitar na educação infantil um atendimento que vá de encontro ao proposto pela legislação educacional vigente, entendemos que ainda hoje encontramos nas instituições de educação infantil um atendimento que se cerca de questões meramente assistenciais e relacionadas ao comportamento das crianças. Nesse sentido, estão voltadas ao cumprimento de tarefas rotineiras e para a realização de atividades de cunho escolarizante, como a referida autora bem pontua.

Assim sendo, inferimos que os relacionamentos que se constituem em torno do comportamento das crianças e do cumprimento de suas tarefas rotineiras, possivelmente não estejam voltados aos mesmos interesses e necessidades delas, uma vez que sugerem corresponder às expectativas dos professores em relação ao trabalho que eles querem fazer.

Ao contrário, se esses relacionamentos se constituíssem, a partir de um trabalho pedagógico de real interesse de ambos, possivelmente criaria diferentes situações de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda no que se refere aos relacionamentos constituídos entre as instituições de educação infantil e as famílias das crianças, o que se espera das primeiras é que as ações específicas de cuidado e educação se dêem numa complementaridade às famílias e à comunidade e que sejam situações promotoras do desenvolvimento integral da criança.

Assim, inferimos que os adultos mais experientes se tornam responsáveis pela criação de contextos pedagógicos para crianças de zero até seis anos de idade por meio de diferentes situações de aprendizagem, onde se relacionam entre si, porque estarão envolvidos em torno dos serviços de cuidado e educação das crianças, com vistas ao seu desenvolvimento integral.

Para essa discussão, a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979/1999) que tem como um dos pontos de discussão o estudo dos relacionamentos entre as pessoas, crianças e adultos e sua influência na contextualização da concepção de desenvolvimento como

Processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (p. 23).

Nessa perspectiva, a participação das crianças junto com outras crianças e com os adultos em diferentes situações de aprendizagem, dá sentido e significado ao mundo, à medida que vão construindo seus conhecimentos. Assim, todos estarão desenvolvendo uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico.

Nesse íterim, vão se tornando pessoas mais motivadas e capazes de se envolverem em atividades ampliadas que o sustentem, conforme diz o autor, ou se necessário, passam por uma reestruturação que seja em níveis de complexidade semelhantes ou maior de forma e conteúdo.

Assim sendo, vimos evidenciando que a importância dos relacionamentos entre as famílias e as instituições de educação infantil vem significativamente ganhando espaço nas discussões acadêmicas, haja vista o número crescente de

pesquisas e publicações sobre o assunto (SOUSA, 1998; BHERING & DE NEZ, 2002; SZYMANSKI, 2003; NOGUEIRA, 2005).

Nessa compreensão, as instituições de educação infantil buscam na realização das atividades educativas complementares e indissociáveis de cuidado e educação com as crianças de zero até seis anos de idade, numa complementaridade à família, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesse entendimento, pressupomos que a qualidade só existe quando construída significativamente nos contextos nos quais a pessoa participa direta ou indiretamente. No caso da educação infantil, o seu significado só tem sentido quando expresso pelas crianças, professores e mães sociais por meio de suas diferentes linguagens.

CAPÍTULO 2

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1. A pesquisa na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso

A pesquisa é um instrumento teórico-metodológico que sistematiza um processo de conhecimento que se caracteriza pela busca, descoberta ou produção de algo desconhecido que, ao ser evidenciado, se articula às informações já produzidas a respeito do assunto. A sua finalidade é, portanto, fazer ciência, cujo conhecimento seja compartilhado. Por isso, essa investigação se caracteriza na abordagem qualitativa como prática social em que o processo de construção das informações da temática em análise torna-se mais significativa, porque está contextualizada em experiências de vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, entendemos que, para a realização desta investigação, a abordagem qualitativa ofereceu os elementos necessários para a explicação do objeto de estudo, fazendo-o de forma efetiva e singularizada. A esse respeito, Denzin e Lincoln (2006), dizem que assim procedendo, a referida abordagem contempla uma variedade de materiais empíricos tanto no estudo como na coleta dos dados. Os autores acima acrescentam:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (...) o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (p.17).

Pelo exposto, informamos que a pesquisa de caráter qualitativo desenvolvida nesse trabalho contribuiu para o atendimento de sua finalidade, como também para evidenciar a singularidade do contexto de sua realização, uma vez que se deu numa instituição de educação infantil que trabalha com crianças em situação de risco

pessoal e vulnerabilidade social onde, temporariamente, encontram-se abrigadas pelo sistema casas-lares.

Com base nessas informações, e na perspectiva da qualidade, este estudo buscou analisar como são constituídos os relacionamentos entre as crianças em situação de abrigo no trabalho pedagógico de uma instituição de educação infantil.

Nessa perspectiva de análise, recorreremos ao estudo de caso para responder as três indagações específicas sinalizadas pelo nosso percurso de trabalho. São elas:

a) Como analisar as relações estabelecidas mediante a realização do trabalho pedagógico em uma instituição de educação infantil tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral da criança.

b) De que forma assegurar o direito das crianças abrigadas a uma educação infantil de qualidade.

c) De que forma se dão os processos de constituição dos relacionamentos entre criança-criança, criança-adulto e adultos entre si mediante o trabalho pedagógico realizado na instituição de educação infantil.

Escolhemos este tipo de pesquisa porque percebemos, no estudo da temática, que os relacionamentos estabelecidos entre as crianças e entre elas e os adultos, assim como, entre os adultos exclusivamente, constituem importantes ambientes de estudo para a compreensão das condições sociais favoráveis à promoção do desenvolvimento de todos.

No nosso estudo, esses relacionamentos acontecem numa instituição de educação infantil envolvendo crianças e adultos, sendo que as crianças encontram-se em situação de abrigo. Nesse sentido, Yin (2005) corrobora dizendo que o foco do estudo de caso “*se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real*” (p.19).

No mesmo entendimento, Ludke e André (1986) acrescentam:

O caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (...) O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (p.17).

Para as referidas autoras este tipo de pesquisa tem definidas algumas características que evidenciam, no processo de realização, sua importância no âmbito educacional:

- a) visa à descoberta;
- b) enfatiza a interpretação em contexto;
- c) busca retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) usa uma variedade de fontes de informações;
- e) revela experiência vicária;
- f) permite generalização naturalística, como também
- g) procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

De tal modo que, estas características possibilitaram, com a inserção da pesquisadora no contexto da investigação, a constituição do estudo de caso num ambiente de aprendizagem e de descobertas. Essa dimensão compreensiva foi significativa no processo de construção das informações devido à situação singular de vida que se encontram as crianças de dois até seis anos de idade que, em situação de abrigo, participam do trabalho pedagógico da instituição de educação infantil, cujo funcionamento se efetiva mediante convênio com duas Secretarias do Governo do Distrito Federal: a de Educação e de Ação Social.

2.2. Contexto da instituição onde se realizou o estudo de caso

Esta pesquisa realizou-se em uma entidade de assistência social de direito privado, sem fins lucrativos que se insere, de acordo com o Conselho de Assistência Social do Distrito Federal – CAS²⁰, no universo aproximado de duzentas e seis (206) instituições localizadas no âmbito deste contexto geográfico.

²⁰ Em levantamento realizado em junho de 2004, essas instituições estavam localizadas em quinze (15) Regiões Administrativas do Distrito Federal, sendo que desse universo, sessenta e oito (68) estão situadas em Brasília, incluindo-se aí o contexto pesquisado. As demais, encontram-se em Brasília

No que se refere às ações de Proteção Social Básica no DF, destinadas às crianças de zero até seis anos de idade, numa atividade de complementaridade à família, o atendimento se estende a sessenta e quatro (64) instituições de assistência social²¹, realizado pelo Programa de Apoio Socioeducativo em Meio Aberto.

Não obstante, segundo dados da Secretaria de Educação do DF, aproximadamente vinte e quatro instituições (24) mantém convênios com o sistema de ensino, atendendo em torno de quatro mil e seiscentos e quatorze (4.614) crianças de quatro a seis anos de idade em turmas de pré-escola. Esse convênio se dá por meio da cessão de professores, como também pelo trabalho de orientação e apoio psicopedagógico²².

Nesse contexto, conheceremos a seguir, a instituição de assistência social pesquisada explicitando, em linhas gerais, o seu trabalho no que se refere ao desenvolvimento das ações voltadas à Proteção Social de Alta Complexidade junto ao Programa de Abrigo, como também as ações que se referem à Proteção Social Básica desenvolvidas pelo Programa Socioeducativo em Meio Aberto, voltados às crianças de dois até seis anos de idade matriculadas na instituição de educação infantil.

Os documentos analisados²³ mostram que a instituição pesquisada originou-se do Departamento de um Centro Espírita²⁴, fundado por um grupo de pessoas

(05), Ceilândia (28), Cruzeiro (07), Gama (10), Guará (11), Núcleo Bandeirante (15), Paranoá/São Sebastião (10), Planaltina (07), Recanto das Emas(04), Santa Maria (03) Samambaia (11), Sobradinho (10), Taguatinga (17). As ações e serviços oferecidos por essas instituições de assistência social estão organizados de acordo com seu nível de complexidade e de conformidade com a Política Nacional de Assistência Social publicada em 2004. São programas voltados às áreas de Proteção Social Básica: fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e ao atendimento às crianças de zero a seis anos de idade e o Programa de Proteção Social Especial de Média e de Alta Complexidade – atendimento de proteção às pessoas e famílias que tiveram seus direitos violados e, não obstante, preservam-se os vínculos familiar e comunitário.

²¹ Dados fornecidos pelo Conselho de Assistência Social-DF.

²² Esse atendimento ainda não se estendeu às creches conveniadas ao GDF, no âmbito da assistência social.

²³ Relatório de atividades, Balanço e Demonstração de Resultado, 2006; Proposta Pedagógica da Instituição de Educação Infantil, 2005; Proposta Pedagógica de Atendimento às Crianças e Adolescentes, 2004; Estatuto da Instituição: sede, foro, duração e fins, 2003.

²⁴ Segundo o estatuto, o Centro Espírita tem a missão, com a colaboração de todos os voluntários, de assistir, consolar e esclarecer, dentro dos princípios do Cristianismo e da Codificação de Kardec.

espíritas, em 23 de outubro de 1964 na cidade de Taguatinga-DF. O Centro Espírita e o referido Departamento²⁵ funcionaram até 23 de novembro de 1968, e, a partir desta data, o Departamento adquiriu personalidade jurídica e passou a funcionar como uma entidade autônoma.

Trata-se, portanto, de uma instituição assistencial e sem fins lucrativos. Seu reconhecimento de Utilidade Pública Federal foi oficializado pelo Decreto nº 72.171, de 04.05.1973 e de Utilidade Pública do Distrito Federal pelo Decreto nº 20.074 de 04.03.1999. A administração dessa mantenedora acontece por meio de ações colegiadas que funcionam sob um Estatuto Social. Nessa conjuntura institucional, as ações desenvolvidas estão voltadas para as áreas de Assistência Social, Educação e Saúde.

Assim constituída, a instituição presta seus serviços por meio dos seguintes programas sociais:

- a) Programa de Abrigo;
- b) Programa de Orientação e Apoio Sócio Familiar – ASFAM;
- c) Programa de Formação de Adolescentes Aprendizizes denominado de Primeiro Passo para o Trabalho;
- d) Programa Socioeducativo em Meio Aberto – Educação Infantil;
- e) Socioeducativo em Meio aberto – Atividades complementares às crianças a partir dos 07 anos até os 18 anos de idade.

Dos programas mencionados, focalizaremos dois deles: o Abrigo e o Socioeducativo em Meio Aberto – Instituição de Educação Infantil, uma vez que a temática em análise situa-se num contexto relacional que perpassa essas duas instituições.

No entanto, é o último espaço, o da instituição de educação infantil, o contexto onde analisamos esta pesquisa.

²⁵ Sua finalidade era atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

2.2.1. O abrigo

Entendemos, no âmbito desse estudo que o abrigo se constitui uma medida excepcional. Segundo legislação específica da assistência social, é uma instituição social de caráter provisório, constituído pelo sistema casas-lares, que admite crianças de dois a doze anos de idade, encaminhadas pelos Conselhos Tutelares, Vara da Infância e Juventude, SOS Criança e Centro de Abrigamento e Reencontro – CEAR.

De acordo com o estatuto da instituição, a permanência das crianças no atendimento do abrigo, poderá se estender até completarem dezoito anos de idade, ou ainda, 21 anos de idade, se a situação assim o exigir, e se antes não foram possíveis a reintegração em suas respectivas famílias ou sua colocação em famílias substitutas, por meio do instituto da guarda ou da adoção.

As atividades com as crianças e adolescentes em situação de abrigamento voltam-se à educação, saúde e assistência social. Para tanto, a instituição dispõe de uma estrutura própria construída especificamente para a realização deste trabalho²⁶.

Em conversa com a administradora da instituição, soubemos que a organização do trabalho realizado conta com a colaboração de voluntários responsáveis pelo funcionamento dos Departamentos²⁷ integrados às Diretorias que se constituem o Conselho Diretor da referida entidade.

Numa ação conjunta, os Departamentos de Educação, Esporte e lazer Médico-Odontológico e Psicologia, vinculados à Diretoria de Infância e Juventude, são responsáveis por assegurar o acesso e a assistência à educação das crianças e

²⁶ Sua estrutura está assim organizada: m prédio com duas casas-lares nº 04 e 06 e uma área aberta entre as casas; um prédio com uma área com uma área fechada entre as casas nº 03 e 05 para a realização de atividades físicas; um coreto central; um prédio com refeitório, cozinha, lavanderia, despensa e almoxarifado; um prédio com um consultório médico e odontológico, biblioteca, Casa da Juventude, Casa da Zeladora; uma sala com dois banheiros entre as casas nº 07 e 09, destinada a cursos, palestras e recursos audiovisuais; um prédio com uma Brinquedoteca entre as duas casas nº 08 e 10 ; duas garagens; um bazar de vestuário / calçado usados; um prédio com três salas de aula, recepção, almoxarifado, sala de aula em construção; um prédio com auditório, Centro Espírita, dois banheiros, laboratório de Informática, Serviço Social e Psicologia, Diretoria Financeira; um prédio onde funciona a Instituição de Educação infantil.

²⁷ De acordo com o Estatuto da Instituição pesquisada, no artigo 1º, parágrafo 4º, alínea VI, “para auxiliar no atingimento de suas finalidades, (...) organiza-se em departamentos de prestação de serviços.

adolescentes abrigados, incluindo-se, nesse contexto, a Educação Infantil²⁸. No que diz respeito ao desenvolvimento desses serviços, a instituição tem o apoio além dos voluntários, dos funcionários da instituição e de órgãos públicos e privados dessas áreas específicas.

Ainda de acordo com seu estatuto, a instituição, assegura, em caráter de prioridade, a promoção do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes reconhecidos como sujeitos de direito a uma dinâmica familiar. Existe uma intencionalidade de representação da instituição família na figura dos pais sociais ou mães sociais responsáveis pelo funcionamento da casa-lar. A seguir trataremos dessa questão.

2.2.2. As casas-lares do abrigo

O sistema casas-lares do Abrigo, segundo estatuto da instituição, possibilita às crianças e adolescentes, que se encontra em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, uma convivência familiar e comunitária, apesar de distante do seu contexto familiar e comunitário de origem²⁹.

Na prescrição do ECA, Lei n.º 8.069/1990, acredita-se que, funcionando assim, o sistema casas-lares está assegurando às crianças e adolescentes na perspectiva do direito, uma convivência familiar e comunitária oferecida em pequenas unidades dentro de uma vila que se institui uma comunidade³⁰.

²⁸ De acordo com o Artigo 18, inciso III, do Estatuto da instituição, essa é uma das competências de seu diretor responsável, além de: *“assegurar o acesso à educação, religião e saúde, proporcionando(...) “a assistência médica, odontológica, psicológica, social, educacional e religiosa às crianças e adolescentes abrigados (...)”*.

²⁹ De acordo com os arquivos da instituição pesquisada, as primeiras casas-lares foram construídas no ano de 1968, muito antes do processo de reordenamento institucional que passaram as instituições de abrigamento no período de sua adequação ao ECA (1990). Antes da sua implantação, diferentemente desta instituição, o atendimento às crianças e adolescentes era realizado, em sua maioria, em pavilhões agrupando grandes grupos separados entre meninos e meninas.

³⁰ Em entrevista (editada em fita cassete), o presidente da Instituição na ocasião da construção dessas casas, quando da comemoração dos 42 anos de existência da referida entidade em outubro de 2006, falou acerca do surgimento de um abrigo num modelo que fugia aos padrões de atendimento vigentes à época da sua construção. Segundo ele, para sua construção, foi perguntado às pessoas que o auxiliavam na gestão da entidade, como gostariam de morar, caso estivessem nas mesmas condições sociais daquelas crianças e adolescentes e as respostas evidenciaram que

A referida instituição conta hoje com oito casas-lares³¹ identificadas numa seqüência numérica, com lotação máxima de 10 pessoas em cada uma, incluindo-se os pais-sociais e mães-sociais com seus também filhos biológicos. Essas casas-lares são de pequeno porte, contendo três quartos com armários e dois beliches em cada um, exceto o quarto do casal social ou mãe social. Possuem dois banheiros equipados com lavatório, chuveiro, vaso sanitário e espelho, uma cozinha com armário, filtro de parede, fogão, geladeira e uma sala com sofá, mesa e cadeiras e televisão.

As casas-lares não dispõem de uma área de serviço. A higienização das roupas é feita na lavanderia central. O espaço da cozinha é pequeno e serve para a preparação de pequenas refeições, tendo em vista o funcionamento de uma cozinha industrial e refeitório, disponíveis para todos os moradores e funcionários da instituição. O funcionamento da casa-lar é de responsabilidade da mãe social ou casal social.

2.2.3. As mães-sociais do abrigo

As casas-lares são pequenos prédios e seu funcionamento está sob a responsabilidade da mãe social que, nessa situação, se constitui uma profissão assalariada. A sua regulamentação se deu pela publicação da Lei nº 7.644 em 18 de dezembro de 1987, cujo encargo se destina à assistência de crianças e

queriam morar em casas e também em pequenos grupos, sob os cuidados de um casal, num ambiente presumidamente mais acolhedor e em condições de promover um atendimento mais individualizado. Daí foram construídas as referidas casas-lares desta instituição pesquisada, que se presume, uma das primeiras no Distrito Federal e quiçá do Brasil, a se constituir nesse sistema, uma vez que não se tem conhecimento do atendimento em pequenos grupos de crianças e adolescentes antes da vigência do ECA (1990).

³¹ Foi possível identificar que antes, havia no Abrigo 10 casas-lares, que foram demolidas para a edificação de um prédio, com 2.200 m para funcionamento da parte administrativa da instituição, gráfica virtual, o Centro Espírita, auditório, espaço profissionalizante, consultórios médico-odontológico e psicológico, salas de aula, bazar de usados, lanchonete, sala de Informática, consultório psicológico, serviço social, biblioteca, livreria de livros novos e usados, salão de festas dentre outros.

adolescentes que vivem temporariamente em Regime de Abrigo, morando num sistema casas-lares³².

Segundo esta legislação, a formação mínima exigida para as mães sociais serem contratadas formalmente é a conclusão do ensino fundamental. A instituição as admite, então, sozinhas e/ou acompanhadas pelos seus cônjuges e filhos biológicos. O cônjuge também se responsabiliza pelo cuidado e educação das crianças que residem nas casas-lares, como voluntário. Se o casal tiver filhos biológicos, eles moram juntos com as crianças abrigadas, constituindo, para cada casa-lar um total de dez crianças além da mãe social e, se for o caso, do pai social.

Ademais, as mães sociais são orientadas e acompanhadas pela Diretoria Administrativa da instituição e também pelo Serviço Social. Participam de reuniões semanais e/ou quinzenais com responsáveis por esses setores, além de palestras e cursos oferecidos pelos diversos departamentos, como também, pelos trabalhos diretamente oferecidos às crianças e adolescentes.

Em relação às normas de funcionamento da instituição para as casas-lares (p. 02), o trabalho da mãe social compreende as seguintes funções no acompanhamento da criança nas atividades promovidas pela instituição:

- a) auxiliar na educação das crianças;
- b) responsabilizar-se pela higienização, saúde e alimentação;
- c) participar de reuniões;
- d) tratar as crianças com autoridade e respeito, sem uso de castigo corporal e palavras impróprias.

Essas funções conferem ao trabalho da mãe social práticas de cuidado e educação como valor e processo de humanização.

³² Foi somente a partir de 1998 que se deu início à contratação dessas profissionais por meio de seleção e avaliação dos serviços voluntários do psicólogo, pois antes, as pessoas que se interessavam por essa função, faziam-na voluntariamente e eram denominadas de “tias”, assim como seus respectivos cônjuges, os “tios”. Quando aprovadas, assumem a responsabilidade pela casa-lar e, ao mesmo tempo, participam de formação específica para o desempenho de suas funções. Essas funções estão expressas na Lei n.º 7.644, de 18 de dezembro de 1987, art. 4º, incisos I a III e Parágrafo Único.

2.2.4. O ingresso das crianças e adolescentes no abrigo

Como medida de proteção de caráter provisório previsto pelo ECA (1990), as crianças, cujos direitos foram ameaçados ou violados e, por conseguinte, encontram-se em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, são encaminhadas ao referido abrigo por intermédio dos Conselhos Tutelares, Vara da Infância e Juventude e SOS Criança e Centro de Abrigamento e Reencontro – CEAR, um abrigo público.

Ao ingressarem no Programa de Abrigo da instituição, de acordo com as orientações prescritas na sua Proposta Pedagógica de Atendimento de Crianças e Adolescentes (2004), as crianças são recepcionadas pelos técnicos, mães/pais sociais, crianças e adolescentes já abrigados, a fim de se sentirem aceitas e bem acolhidas na nova residência.

Em seguida, são acompanhadas pela assistente social que procede, sob orientação de profissionais da instituição, à visita aos diferentes setores, conhecendo sua estrutura e se inteirando do seu funcionamento, assim como das normas e regras de convivência estabelecidas.

O referido documento recomenda, ainda, que o estudo pessoal e social da criança promovido pelo órgão responsável pelo seu abrigamento, seja visto “*como primeiro referencial de vida, para, aos poucos ser aprofundado pelo programa personalizado de atendimento*” (p.06). Essa prática se dá de forma processual com acompanhamento da equipe técnica da instituição, a partir da elaboração de um diagnóstico psicossocial e pedagógico da criança.

Ademais, em se tratando do acompanhamento da criança na instituição, a proposta aponta que o delineamento desse percurso seja construído na perspectiva da transitoriedade do abrigo. Desde o seu ingresso na instituição, esse processo reconhece como ponto de partida, a história de vida da criança ou adolescente para um posterior desligamento, seja pela reintegração familiar, colocação em família substituta ou maioridade civil.

Durante o período de realização da pesquisa, conviviam nessa estrutura organizacional, em situação de abrigamento, um total de 60 crianças e adolescentes, além de 13 filhos biológicos das referidas mães sociais.

Os dados no Quadro abaixo caracterizam o total das crianças e adolescentes moradores das casas-lares pelas categorias sexo e idade:

Regime de Abrigamento							
Idade	Conveniados			Filhos de Mães Sociais			Total
	Masc.	Fem.	Subtotal	Masc.	Fem.	Subtotal	
0 a 01	-	-	-	01	-	01	01
02 a 06	07	6	13	02	02	04	17
07 a 11	13	8	21	01	-	01	22
12 a 21	16	10	26	06	01	07	33
Total Geral	36	24	60	10	03	13	73

Quadro 01: Idade e sexo das crianças e adolescentes em situação de abrigamento

Considerando a diversidade social no que diz respeito principalmente à questão de gênero e idade, podemos dizer pelos dados apresentados que, do total de abrigados, 63,1% pertencem ao sexo masculino e 36,9% feminino; 24,7% encontravam-se entre um até seis anos de idade, 30,1% de 07 a 11 anos de idade e 45,2% de 12 a 21 anos de idade. Das 18 crianças a partir de um ano até seis anos de idade, 17 crianças, sendo 9 meninos e 8 meninas freqüentavam a instituição de educação infantil. Desse total, 13 crianças eram assistidas pelo programa de abrigo e 4 eram filhos biológicos de mães-sociais, sendo dois meninos e duas meninas.

Desse total de abrigados, as crianças de dois até seis anos de idade residentes no abrigo, freqüentavam, em período parcial, no turno matutino, a instituição de educação infantil mantida pela referida entidade que se encontra localizada no mesmo espaço físico do atendimento prestado às crianças e adolescentes abrigados. A partir de seis anos de idade, essas crianças são encaminhadas às escolas-classe e Centros de Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF, localizados próximos ao abrigo.

2.2.5. A instituição de educação infantil: programa socioeducativo em meio aberto

Assegurando o direito da criança e da família à educação infantil, a instituição pesquisada reconhece esse direito atendendo ao que prescreve a Constituição Federal de 1988, Art. 208, inciso IV, quando promulga que “o *dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento em creche e pré-*

escola às crianças de zero a seis anos de idade". Postura que se sustenta também na sua regulamentação pelo ECA (1990) capítulo IV, artigo 54, inciso IV afirmando que: "*é dever do Estado assegurar (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*".

Essa perspectiva legal, numa instituição de assistência social se desenvolve por meio do Programa Socioeducativo em Meio Aberto. Esse programa está voltado para o atendimento das crianças de dois até seis anos de idade amparadas pelas ações de Proteção Social Básica.

Ademais, o trabalho realizado na instituição reconhece a importância social e política da convivência familiar e comunitária e, possibilita o acesso às outras crianças da comunidade local na instituição de educação infantil que funciona no ambiente físico da mantenedora. Assim, crianças abrigadas e crianças da comunidade partilham e ampliam suas experiências de vida por meio do trabalho pedagógico promovido na instituição de educação infantil.

Diante do exposto, verificamos que a instituição de educação infantil em análise, por decisão do seu Conselho Diretor, em reunião realizada em 09 de março de 2005, registrada em Ata n.º 388, propôs-se a "*manter a escola de Educação Infantil para o atendimento de crianças assistidas pela Casa³³ e da comunidade local*", por meio de recursos públicos oriundos da Secretaria de Desenvolvimento Social e Trabalho, Secretaria de Estado de Educação com a cessão de professores e fornecimento de merenda escolar, como também, da associação de pais e mestres e de doações de pessoas físicas e jurídicas da comunidade

A referida instituição de educação infantil está localizada em prédio construído no mesmo terreno onde se encontram as casas-lares do abrigo, protegida por um alambrado coberto por "alfineiros", uma vez que tem um espaço físico próprio e totalmente voltado para o trabalho com as crianças de até seis anos de idade.

Neste local, encontram-se em funcionamento, cinco salas de aula, sendo que duas delas, por serem construídas para tal finalidade, são amplas, arejadas, iluminadas e com banheiros de uso exclusivo das crianças. Duas, das outras três

³³ Refere-se ao Programa de Abrigo, cujo atendimento é realizado pelo sistema casas-lares.

salas de aula “adaptadas³⁴” contam com um banheiro coletivo com chuveiro localizado entre ambas, também de uso exclusivo das crianças.

A outra sala é ampla e possui um banheiro com chuveiros para uso dos maternais I e II. Todas as salas de aula possuem mobiliários e brinquedos pedagógicos de acordo com a idade das crianças e um escovódromo³⁵, local onde ficam as escovas das crianças utilizadas na higienização diária, prevista para ser realizada após as principais refeições.

A escola possui, ainda, uma sala da Direção/Secretaria com sanitário; uma sala de professores com sanitário; hall de entrada com murais confeccionados pelas crianças, dois bancos e um balcão; um refeitório com mesas e cadeiras pequenas, uma sala de televisão, almoxarifado, sala de brinquedos utilizados para atividades de expressão corporal, parques e atividades artísticas, uma cozinha³⁶, área de serviço, dois depósitos, um de brinquedos novos outro de materiais de festas.

Como recursos materiais, a instituição conta com: computador, materiais pedagógicos diversos, acervo de livros infantis e de consulta bibliográfica.

Na área externa possui um pátio com balanços, trepa-trepa e uma casinha de boneca que se encontrava desativada, um parque com tanque de areia e brinquedos diversos, todos necessitando de reparos. Possui ainda uma quadra de esporte aberta, uma brinquedoteca, uma sala de vídeo, uma biblioteca. Estes espaços estão localizados fora do espaço da instituição de educação infantil, ele é de uso comum do abrigo com as atividades promovidas pelo programa socioeducativo em meio aberto destinado às crianças e adolescentes de 07 a 18 anos de idade.

³⁴ A denominação “adaptadas” estar assim colocada em função de que, antes da década de 1990, as respectivas salas funcionavam como dormitórios, uma vez que o atendimento às crianças se estendia durante toda a semana, os pais as levavam para a instituição às segundas-feiras e só as buscavam às sextas-feiras para passarem o final de semana em casa.

³⁵ O escovódromo faz parte do desenvolvimento do projeto “Sorria Brasil com Dentes”, que teve início em 2004 e que busca a realização de um trabalho voltado ao auto cuidado com a higiene bucal, com momentos de escovação orientada, bochecho de flúor, palestras com o apoio dos professores que atuam na instituição, assim como de profissionais da Associação Brasileira de Odontologia - ABO com a realização de procedimentos preventivos e curativos a todas as crianças.

³⁶ A cozinha se destina à recepção e distribuição dos alimentos preparados na cozinha central da instituição que atende a todos os programas existentes. Os alimentos preparados são levados à escola de educação infantil em um carrinho próprio e acondicionados em cubas de alumínio.

A instituição de educação infantil³⁷ atendia, à época da pesquisa, um total de 119 crianças, de dois a seis anos de idade, sendo 39 crianças no turno matutino, em período parcial, das 7horas e 30 m às 12horas e 30 m crianças do Abrigo e da comunidade local. E, em período integral, das 7h às 19horas, 83 crianças, filhos de funcionários e oriundas de famílias de baixa renda encaminhadas pelo Centro de Desenvolvimento Social de Brasília – CDS, órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento e Trabalho Governo do Distrito Federal.

Para o cuidado e educação dessas crianças, a referida instituição dispõe dos seguintes profissionais³⁸: diretora pedagógica; coordenadora pedagógica; secretária escolar; três professoras contratadas pela própria instituição e três professoras em regime de jornada ampliada cedidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, além de três monitoras e duas auxiliares de serviços gerais.

2.2.6. A inserção da pesquisadora no contexto da pesquisa

Meu primeiro contato com essa instituição se deu em 1990, quando atuei como militante da coordenação do trabalho. De início, como voluntária e depois, aprovada em concurso público realizado pela Secretaria de Educação, permaneci na mesma função até o ano de 1995.

Durante dez anos, exerci a mesma função voluntariamente. A partir de 2005, quando a instituição de educação infantil foi reconhecida pelo Conselho de

³⁷ A instituição oferece o segmento Creche às crianças de dois e três anos de idade, sendo uma turma de maternal I, correspondente aos dois anos de idade, duas turmas de maternal II aos três anos de idade e três turmas de pré-escola aos de quatro até seis anos de idade. Até o momento de realização dessa investigação, o atendimento também era ofertado às crianças de seis anos de idade, uma vez que o Ensino Fundamental de Nove Anos (LEI n.º 11.274/2006) não havia sido implantado nas escolas da Rede Pública localizadas em Brasília. Nesse sentido, outorgando-lhe o direito de permanecer com o atendimento até que o mesmo seja efetivado nas escolas públicas locais, para onde as crianças são encaminhadas.

³⁸ Ainda conta com os demais funcionários da Instituição mantenedora, cujos serviços são prestados tanto para o abrigo, quanto para o sócio-educativo em meio aberto de sete a dezoito anos de idade. Nesses serviços, trabalham professor de educação física, professora de artes, nutricionista, serviços de cozinha, serviços contábeis, de lavanderia, transporte escolar, os membros do Conselho Diretor da Instituição mantenedora e demais pessoas que procuram a instituição e que atuam como apoio na realização das atividades pedagógicas planejadas.

Educação do Distrito Federal, assumi ainda, como voluntária, a função de diretora pedagógica e nela continuo até hoje.

Conhecedora dos riscos e não menos dos desafios em realizar um estudo de caso na mesma instituição onde trabalho teve a ousadia de atuar nesse mesmo espaço com outro papel social: o de pesquisadora. A vontade política e pedagógica de realizar essa pesquisa na instituição foi no intuito de sistematizar informações diante desse tempo de experiência, para encaminhamento de ações que promovam melhorias institucionais.

As descobertas dessa pesquisa constituíram-se ricas situações de aprendizagem pessoal e profissional capazes de incitar percursos e processos formativos envolvendo mães sociais e professoras das crianças de dois até seis anos de idade que se encontram em situação de abrigamento.

Em tal perspectiva, as experiências vivenciadas no contexto da instituição deram norte ao percurso metodológico que perdurou por mais de seis meses de investigação, possibilitando-me enquanto mestranda, uma oportunidade impar de conhecer de forma sistematizada os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da instituição de educação infantil, tendo em vista a perspectiva da qualidade.

Diante das circunstâncias apresentadas a respeito do contexto de um abrigo e da convivência com crianças em situações de vulnerabilidade pessoal e social, como também, das muitas adversidades em que me encontrava e, ainda, me encontro no desenvolvimento das atividades administrativo-pedagógicas marcadas pela ambigüidade de situações em que se encontram as crianças, as mães sociais e as professoras da instituição de educação infantil.

Entre tantas questões, uma mais especificamente me despertou interesse e motivou a realização dessa pesquisa, uma vez que envolvia a convivência das crianças abrigadas com outras crianças e também a convivência entre adultos.

Nessa perspectiva, este estudo analisou como são constituídos os relacionamentos entre as crianças em situação de abrigamento e entre crianças e adultos no trabalho pedagógico de uma instituição de educação infantil.

Ainda, diante da minha inquietação, acrescento a necessidade que senti em saber como se desenvolvem os relacionamentos com as crianças no contexto do trabalho pedagógico, na perspectiva da qualidade da educação infantil.

2.3 Constituição do caso estudado: os relacionamentos construídos no trabalho pedagógico da instituição de educação infantil envolvendo criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto

A investigação acerca dos relacionamentos no trabalho pedagógico da instituição em análise é, segundo a coordenadora pedagógica, organizado por meio de projetos. Está assim implementado desde o ano de 1999, por incentivo e orientação do Núcleo de Coordenação Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, órgão da Secretaria de Educação responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas públicas e conveniadas de Brasília.

As ações realizadas na instituição de educação infantil seguem uma rotina organizada com diferentes momentos de atividades entre as crianças: os da entrada, café da manhã, trabalhos em sala de aula, no parque, no pátio, quadra de esportes, higienização, almoço, saída, além dos momentos de descanso, lanche, banho e jantar realizados com as crianças que ficam em período integral.

Outras atividades são promovidas, de acordo com o calendário da instituição: passeios, festas dos aniversariantes, festas de algumas datas comemorativas, dia da família, aniversário da instituição. Realiza-se, também, festa de confraternização de fim de ano com as famílias e as crianças que, no ano seguinte, irão para o Ensino Fundamental.

2.4. Processo de construção das informações

2.4.1 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa:

- a) crianças,
- b) mães sociais e
- c) professoras da instituição da educação infantil.

a) As crianças

No total, foram sete crianças, sendo cinco meninos e duas meninas entre três e seis anos de idade. Todas se encontravam em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social, residiam nas casas-lares e freqüentavam, no turno matutino, a instituição de educação infantil em análise.

Os dados gerais que identificam essas crianças estão apresentados abaixo³⁹:

Nº	Criança	Idade	Naturalidade	Tempo no abrigo	Motivo do abrigamento	De onde veio	Mãe social	Turma na educação infantil
01	Leonardo	03	Formosa-Go	05 meses	falta de recursos e negligência	Vara da Infância e da Juventude	Hayanne	Maternal
02	Francisco	03	Brasília - DF	1 ano e sete meses	negligência e maus tratos de seus genitores que são dependentes químicos	Transferência de outro abrigo	Hayanne	Maternal
03	Tereza	04	Brasília - DF	09 meses	orfandade materna e pai desconhecido	Vara da Infância e da Juventude	Sandra	Jardim I
04	Kelli	04	Planaltina - GO	09 meses	violência e maus tratos. A mãe tem problemas psiquiátricos.	Vara da Infância e da Juventude	Deise	Jardim I
05	Rogério	05	Brasília - DF	1 ano e sete meses	negligência, violência e alcoolismo no ambiente familiar.	Conselho Tutelas do Paranoá – São Sebastião	Elza	Jardim II
06	João Pedro	06	Planaltina - GO	03 anos e 09 meses	negligência, maus tratos e alcoolismo por parte da mãe	Conselho Tutelar de Planaltina	Deise	Jardim III
07	Rafael	06	Brasília - DF	03 anos e 02 meses	abandono e órfão de mãe. O pai é portador do HIV. Usava os filhos para tráfico de drogas e furtos.	Vara da Infância e da Juventude	Hayanne	Jardim III

Quadro 02: Identificação das crianças participantes da pesquisa

Do quadro acima, percebe-se que algumas crianças são bem pequenas e se encontram há pouco tempo no abrigo. Nesse sentido, pode-se dizer que elas ainda

³⁹ Para preservar a identidade dos participantes, os nomes utilizados são fictícios

se encontram em período de adaptação aos novos ambientes da casa-lar do abrigo, bem como na instituição de educação infantil. Um fato forte e comum a todas elas: foram retiradas de suas famílias biológicas por se encontrarem em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social e estão sob a guarda desse abrigo.

Conforme preceitua o ECA (1990), a instituição de guarda regulariza provisoriamente a permanência das crianças encaminhadas aos abrigos ou às famílias substitutas, até que sejam reintegradas às suas respectivas famílias de origem, ou na impossibilidade, entregues para tutela ou adoção.

De acordo com os dados obtidos no serviço social da instituição, Leonardo foi encaminhado à instituição de abrigo por determinação da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal por ter sido negligenciado por seus pais, possivelmente pela falta de recursos financeiros apresentada.

Em relação à Tereza, por ter ficado órfã de mãe, e não constando nenhuma informação acerca de seu pai, a referida criança foi encaminhada, juntamente com mais dois irmãos à instituição, porque lá já se encontravam abrigados, há algum tempo, outros três de seus irmãos.

Já, Rogério, que se encontra na instituição de abrigo há um ano e sete meses, foi retirado de sua família biológica por ter sido negligenciado pela mãe, além de sofrer maus-tratos físicos por parte do pai.

Na mesma situação de negligência por parte da mãe, além de também sofrer maus-tratos, foi encaminhada também ao abrigo a Kelli que se encontra na instituição há nove meses.

Por fim, vimos que Francisco foi encaminhado ao mesmo abrigo, por ter sido negligenciado e sofrido violência pela mãe, e o pai, não tem condições de cuidar dele, porque é morador de rua.

b) As mães sociais

São relativamente jovens, com idade variando entre 27 e 37 anos – média de 32 anos de idade. Outros dados dessas mães podem ser vistos no quadro a seguir:

Mãe social	Idade	Formação	Tempo na casa-lar	N.º de filhos biológicos	Casada
Deise	37	Ensino Fundamental	04 anos	02	sim
Elza	27	Ensino Fundamental	04 anos	01	não
Hayanne	35	Magistério	03 anos	02	não
Sandra	32	Magistério	04 anos	02	sim

Quadro 03: Identificação das mães sociais participantes da pesquisa

O tempo dessas mães nas casas-lares é relativamente pequeno – entre 03 e 05 anos, sendo que apenas uma tem três anos. Todas são mães biológicas, e seus filhos também moram no abrigo. Metade delas é casada. No que se refere ao nível de escolarização, duas têm ensino médio completo e duas cursaram apenas o ensino fundamental.

c) As professoras

Das três participantes, uma tem cerca do dobro da idade das outras e, também, maior tempo de magistério e de experiência na educação infantil.

Demais dados sobre elas encontram-se no quadro a seguir:

Professora	Idade	Formação	Tempo no magistério	Tempo na educação infantil	Turma que trabalha
Alícia	26	Licenciatura em Geografia	03 anos	03 meses	Jardim II
Zilá	28	Pedagoga	03 anos	02 anos	Maternal
Soraia	52	Licenciatura em Geografia	26 anos	13 anos	Jardim I

Quadro 04: Identificação das professoras participantes da pesquisa

No que diz respeito à escolarização, todas têm nível superior, contudo, apenas uma delas tem formação em pedagogia. As outras duas são licenciadas em geografia.

A professora com mais idade é a que tem maior experiência docente – mais de 25 anos, e também a de maior experiência na educação infantil: 13 anos. As outras duas têm bem pouca experiência docente – 3 anos e ainda, menor tempo na

educação infantil – 2 anos uma e três meses a outra. Como se vê, é bem diferenciada a situação de cada uma dessas professoras.

Ademais, as duas professoras licenciadas em Geografia foram contratadas temporariamente pela Secretaria de Educação para suprirem carências existentes no quadro efetivo de professores e foram cedidas, por meio de convênio, à instituição de educação infantil pesquisada. A professora que tem formação em Pedagogia é funcionária contratada da instituição e atua na turma de Maternal.

2.4.2 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Nesta investigação, os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observação, entrevistas semi-estruturadas, desenho e escrita conjugados à oralidade. Para justificar a escolha desses instrumentos, consideramos as argumentações de González Rey (2002), quando afirma que os instrumentos utilizados em uma investigação são relevantes, porque possibilitam a criação de diálogos entre os participantes da pesquisa. Para este autor:

O instrumento é uma ferramenta interativa (...) que não se limita às primeiras expressões do sujeito diante dele. Assim, com frequência, (...) organizamos os diálogos, mais significativos que a informação proporcionada originalmente pelo instrumento (p.80).

Esses instrumentos foram utilizados de forma interdependentes e complementares, no sentido de integrar as informações conforme a figura abaixo:

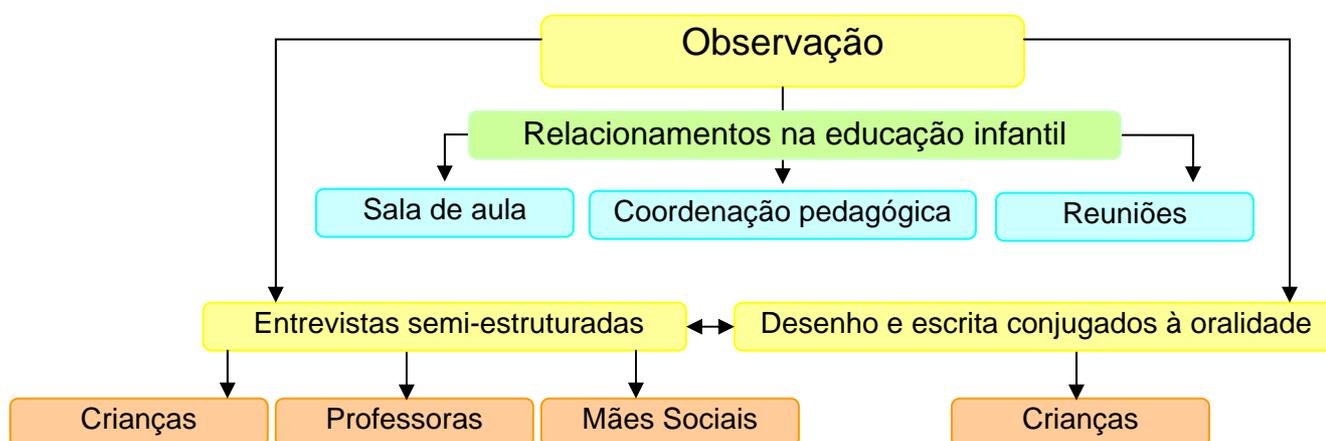


Figura 01: Instrumentos e percursos de realização da pesquisa

Seguindo a natureza da pesquisa aqui descrita, seus dados foram sendo construídos ao longo do trabalho desenvolvido, isto é, os seus procedimentos foram construindo as informações. As observações se deram em situações naturais de convivência entre as crianças, entre elas e os adultos e os adultos entre si no âmbito do trabalho pedagógico da instituição de educação infantil. O mesmo pode ser dito em relação aos outros instrumentos: entrevistas e os registros das crianças: desenho e escrita conjugados à oralidade.

Nesse percurso de investigação, primeiro fizemos as observações. Nesse período as crianças também produziram algumas atividades específicas para esse estudo e, por fim, realizamos as entrevistas semi-estruturadas com gravação em áudio.

A seguir, trataremos do trabalho de cada instrumento especificamente.

a) Observação

Realizamos a observação direta para o conhecimento do funcionamento pedagógico da escola e da dinâmica de trabalho em sala de aula com as crianças. Para tanto, as experiências construídas num período de seis meses de convivência, no contexto pedagógico permitiram vivenciar diferentes formas de relacionamento existentes entre as pessoas que ali estavam.

Essa convivência possibilitou, por meio de um contato direto da pesquisadora, apreender a lógica de acontecimentos dos fatos nos relacionamentos estabelecidos na instituição em análise. De acordo com Ludke e André (1986),

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p.26).

Em tais observações, registramos diariamente, em protocolos criados para a constituição de evidências de relacionamentos entre as crianças em situação de

abrigo. Em particular buscamos o registro de como eles são constituídos no trabalho pedagógico de uma instituição de educação infantil.

Nesta perspectiva, as observações foram feitas no espaço da instituição de educação infantil, onde vivenciamos diferentes contextos e situações pedagógicas, assim como, tivemos contato direto com as crianças e os profissionais que nela trabalham.

Portanto, para os objetivos dessa pesquisa interessou-nos os registros diários capazes de descrever os acontecimentos ocorridos nos relacionamentos entre as crianças, entre elas e os adultos e os adultos entre si. Esses registros foram feitos sem roteiro pré-definido. Ademais, de modo proposital, a pesquisadora tornou-se, também, participante da pesquisa junto com as crianças, profissionais da educação infantil e mães sociais.

Tal imersão favoreceu o entendimento das percepções e sentimentos de pertencimento. De fato, esses não podem ser produzidos a priori. São, isso sim, construídos nas relações que estabelecemos com o outro, pelas diferentes formas de convivência. De tal modo que, após cada observação, foram feitas análises parciais das informações do dia, tendo em vista as experiências vivenciadas e a sua relação com os objetivos da pesquisa.

A ordem e os ambientes observados estão postos na figura abaixo:

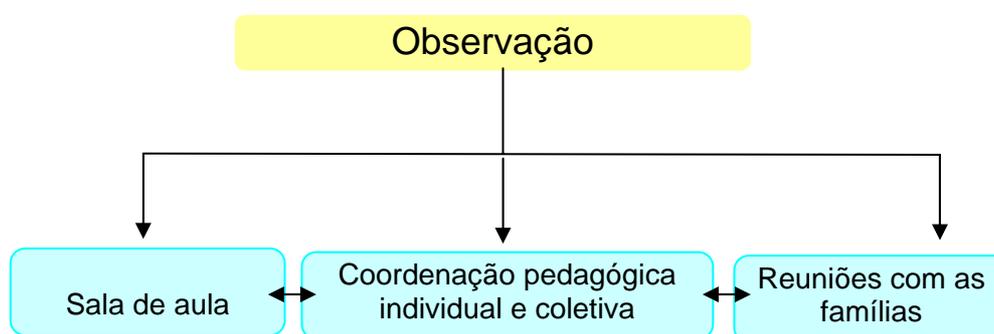


Figura 02: Ambientes observados no processo de pesquisa

Conforme expresso nessa figura, no percurso metodológico de realização da pesquisa, observamos primeiro os relacionamentos construídos no ambiente de sala de aula, envolvendo crianças e crianças e crianças e adultos. Depois, vivenciamos

observamos o trabalho da coordenação pedagógica que acontecia de duas formas: coordenação individual, realizada pela professora de cada turma para a elaboração do planejamento de sua turma, e também, a coordenação coletiva com todas as professoras. Um terceiro objeto das observações foram as reuniões com as famílias.

O processo de observação aconteceu no período de 6 meses, tendo início em agosto de 2006 até fevereiro de 2007, quatro vezes por semana, em dias alternados entre as turmas do Maternal, Jardim I e Jardim II.

A opção por fazer as observações em períodos distintos favoreceu a compreensão do processo pedagógico voltado para o trabalho com as crianças e, em especial, o tempo e a forma de construção das ações de cuidado e educação implementados na instituição de educação infantil. O nosso olhar voltou-se para os relacionamentos constituídos entre as crianças e entre elas e os adultos e os adultos entre si.

b) Entrevista semi-estruturada

A opção pela realização da entrevista priorizou a perspectiva de diálogo e de ampliação das possibilidades de compreensão do contexto observado. As entrevistas foram realizadas com as professoras regentes que trabalhavam nas turmas do Maternal e do pré-escolar, as crianças, as mães sociais e a coordenadora pedagógica.

Assim, foi possível, na perspectiva do diálogo com os participantes da pesquisa, obter informações que possibilitaram ampliar o nosso foco de discussão.

Nas palavras de González Rey (2002):

A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito em converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. Surgem inumeráveis elementos de sentido, sobre os quais o pesquisador nem sequer havia pensado, que convertem em elementos importantes do conhecimento e enriquecem o problema inicial planejado (p.89).

As entrevistas partiram do contexto de observação diante dos acontecimentos das situações de convivências entre as participantes e, também, mediante as conversas informais realizadas no ambiente em análise.

Assim sendo as entrevistas aconteceram em um ambiente de diálogo de forma que as pessoas entrevistadas demonstraram-se seguras diante das questões levantadas a respeito dos relacionamentos vivenciados no cotidiano pedagógico da instituição.

A opção de incluir essas entrevistas justifica-se pelo entendimento de que a criança é uma protagonista das relações entre pessoas da família e entre as profissionais da instituição de educação infantil. Isso nos levou a perceber a necessidade de valorizar também as conversas com as demais pessoas com elas convivem: professoras e coordenadora da instituição de educação infantil e as mães sociais do abrigo.

Tendo-me inserido no contexto investigado, pude compreender dessa experiência aquilo que Ludke e André (1986) falaram sobre a inserção da pesquisadora no ambiente em análise. Segundo as referidas autoras, essa possibilidade faz com que: “o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim o material em que a pesquisa está interessada (...) esteja ao lado do respeito pela cultura e pelos valores” (p.34).

Na figura abaixo, apresentamos a ordem em que as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com gravação em áudio e transcrição literal dos protocolos específicos:

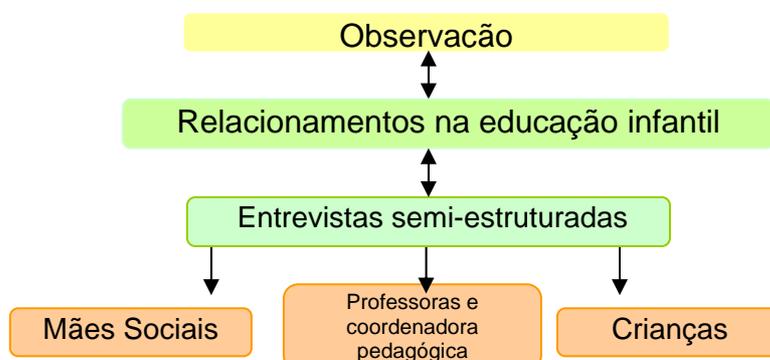


Figura 03: Percurso de realização da pesquisa

Após três meses de observação, iniciamos o processo de entrevistas. A partir dos relacionamentos observados e dos sentidos que elas tinham na organização e implementação do trabalho pedagógico, as mães sociais foram as primeiras a serem entrevistadas. Em seguida entrevistamos as professoras e, por fim, conversamos com as crianças em diferentes momentos e situações para melhor apreender os sentidos que estavam atribuindo às questões investigadas.

c) desenho e escrita conjugados à oralidade da criança

O termo expressão individual é discutido por González Rey (2002) na definição dos instrumentos de investigação como uma técnica de representação de determinadas questões que tenham sentido para o pesquisado e promovam um diálogo com a pesquisadora em diferentes situações. Nas palavras do autor:

O uso de instrumentos escritos ou de expressão individual compreende, entre outros, o uso de desenhos, (...) de situações experimentais de diferentes características, assim como de situações de conflito ou execução que o sujeito deve resolver (...) e representa um espaço de diálogo entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, sem o qual o instrumento pode não obter nenhum sentido para quem responde a ele (p.91).

O trabalho com as diferentes formas de expressão das crianças se constituiu um momento muito importante para a compreensão de diversas relações na construção dos pontos de vistas das pessoas que fazem o trabalho pedagógico na educação infantil.

Sob o mesmo ponto de vista, trabalhamos com o desenho e a escrita de uma carta de maneira que esse processo foi conjugado à oralidade das crianças porque consideramos que, as produções das crianças enriqueceram um contexto de pesquisa e, neste caso, foram ao encontro do estudo acerca dos relacionamentos. Observamos nesse período que esses relacionamentos podem ser expressos pela criança nas mais diversas linguagens.

Dessa maneira, os desenhos e a escrita foram construídos em diferentes situações de brincadeiras com envolvimento coletivo e individual com sete crianças residentes no abrigo, para que elas pudessem, de maneira espontânea e

contextualizada, expressarem-se autonomamente acerca dos relacionamentos vividos na casa- lar e na instituição de educação infantil. Tal contexto foi constituído por meio do trabalho com a linguagem oral da criança (RIZZOLI, 2005).

De conformidade com esse entendimento, propusemos uma seqüência de atividades que está expressa na figura abaixo:

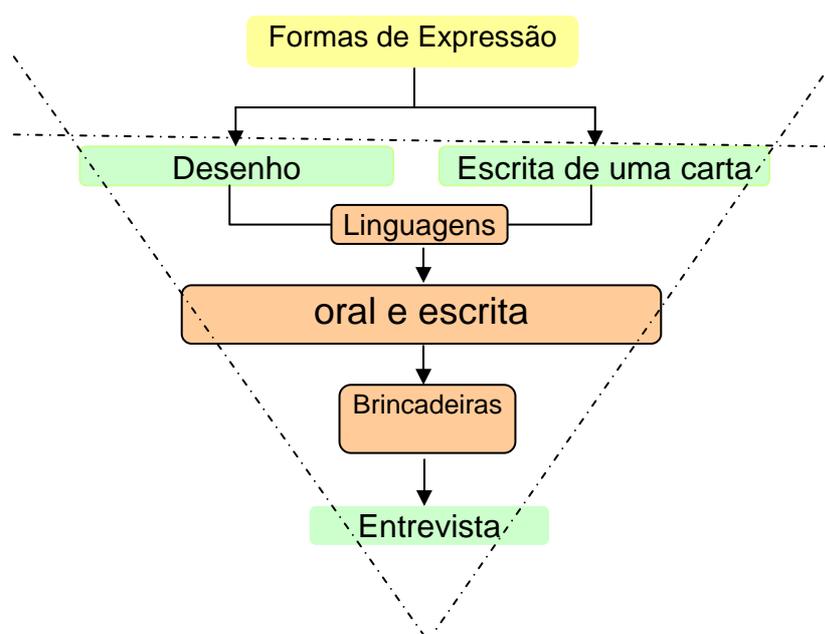


Figura 04: Linguagens da criança a serem trabalhadas na pesquisa

Conforme representado nesta figura 04, as crianças participaram da pesquisa em duas situações de pesquisa diferentes embora complementares: a entrevista realizada após os registros individuais por meio do desenho e a produção de uma carta. Todos esses momentos estiveram contextualizados por meio de brincadeiras.

Antes de mais nada, essa experiência demonstrou o quanto a perspectiva das crianças aponta um olhar sensível às convivências estabelecidas entre elas e os adultos. Apesar de ter sido difícil o trabalho de entrevista com as crianças, pudemos apreender que os sentidos que elas dão às situações, sentimentos, posturas, atitudes, objetos, retratam, na maioria das vezes, distanciamento e resistência ao que os adultos esperam dela.

Essa experiência de pesquisa com criança realizou-se em virtude da convivência estabelecida entre a pesquisadora com as crianças e as professoras no contexto de trabalho pedagógico da instituição de educação infantil ao longo dos

seis meses de investigação. Foi desse contexto relacional que as situações de desenho e escrita da carta foram implementadas.

Tais atividades foram planejadas junto com as professoras das turmas que nos auxiliaram no seu desenvolvimento. Para esse trabalho, consideramos as informações que estavam sendo registradas no período de observação e, ainda, as falas construídas nas entrevistas com as professoras e as mães sociais. Nessa dinâmica, as crianças se tornaram protagonistas de muitas situações relacionais e planejadas para a coleta de dados. O nosso papel, então, foi o de criar a situação inicial para que as brincadeiras livres fossem escolhidas pelas próprias crianças e impulsionassem as formas de relacionamentos entre elas.

Nessas brincadeiras, elas se envolveram no faz-de-conta, fantasia e imitação e, a partir do seu ponto de vista, deram forma e conteúdo aos sentidos que atribuem às diferentes situações de relacionamentos, tanto entre elas como entre elas e os adultos. A seguir, apresentamos os objetivos dos instrumentos trabalhados na pesquisa:

O QUE		PARA QUE	COMO FOI		
			Feito	Vivenciado	Registrado
Brincadeiras		Expressar por meio de brincadeiras livres e espontâneas os sentidos atribuídos pelas crianças aos relacionamentos. Foco: as referências de relacionamentos e dos papéis sociais constituídos pela criança e outros adultos nos contextos relacionais compartilhados por eles no trabalho pedagógico da instituição de educação infantil.	Observação das crianças em diferentes brincadeiras criadas e vivenciadas por elas e entre elas	Observação direta sem intervenção da pesquisadora	Em protocolos diários sistematizados por brincadeiras
Linguagem oral	Desenho	Expressar por meio de registros espontâneos o sentido que as crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social atribuem aos relacionamentos construídos no trabalho pedagógico realizado na instituição de educação infantil. Foco: as constituições dos relacionamentos e os papéis sociais estabelecidos entre as crianças e entre elas e os adultos.	Construído pelas crianças individualmente	A partir das brincadeiras criadas e vivenciadas pelas crianças, a pesquisadora e as professoras planejaram as situações para a produção do desenho e a elaboração da carta. Cada criança teve acompanhamento individual nesse processo, ou pela pesquisadora ou pela professora.	Durante a realização das atividades as conversas entre crianças e adultos estavam sendo gravadas em áudio e, após esse momento, a pesquisadora registrou em protocolos os acontecimentos ocorridos
	Escrita	Produzir uma carta expressando o sentimento das crianças em relação à participação da mãe social nas experiências delas vivenciadas no contexto da instituição de educação infantil. Foco: Sentimento das crianças a respeito dos relacionamentos da mãe social na instituição de educação infantil.			

Quadro 05: Sistematização da proposta de trabalho com as linguagens da criança

Essas situações de brincadeiras possibilitaram a manifestação de representações espontâneas das crianças, uma vez que, foram organizadas para trabalhar a linguagem oral conjugada à escrita e ao desenho.

De posse dessas informações, contextualizamos os demais instrumentos para que as crianças expressassem o sentido atribuído aos relacionamentos estabelecidos entre elas e entre elas e os adultos na instituição de educação infantil.

A intenção, por consequência, foi construir contextos de busca de informações que evidenciassem no ambiente de vida dessas pessoas, as formas de relacionamentos estabelecidos.

2.5 Unidades de análise

Nesta pesquisa os relacionamentos se constituíram a unidade de análise para a interpretação dos dados na perspectiva da análise de conteúdo proposta por Franco (2005). De conformidade com esta posição, as relações estabelecidas entre as crianças, entre elas e os adultos e entre os adultos entre si se constituíram as unidades de contexto.

Nesse sentido, as unidades de registros se fizeram pelas observações em sala de aula, nos espaços abertos de convivência com as crianças, nas reuniões pedagógicas individuais e coletivas e em duas reuniões com as famílias dessas crianças. A organização está posta na figura abaixo:

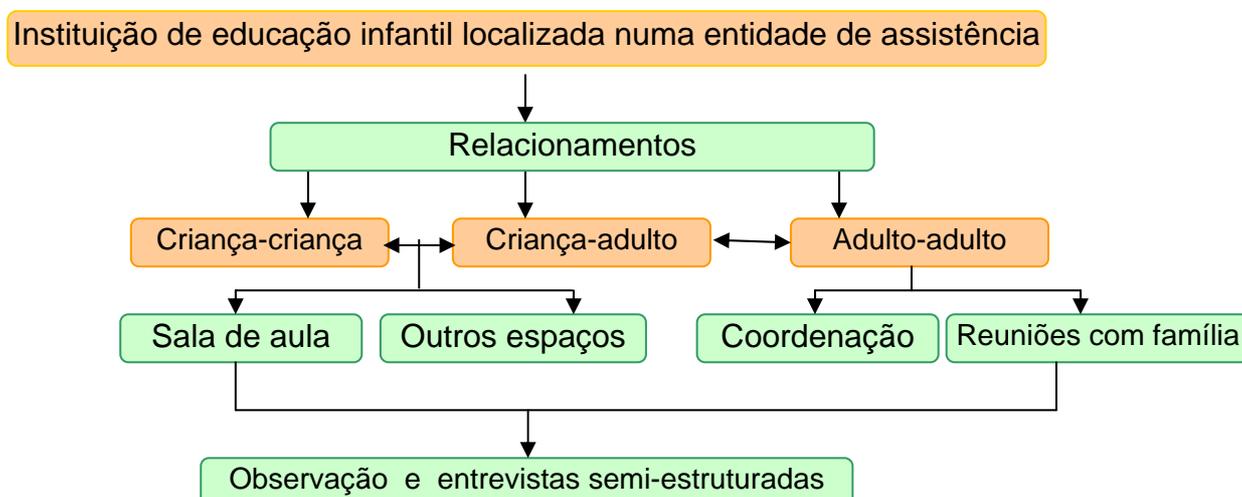


Figura 05: Organização das unidades de análise do estudo de caso

2.5.1 Processo de análise das informações

De acordo com o quadro apresentado acima, a análise das informações constituiu um processo de discussão dialógico em que diferentes focos de relacionamentos puderam ser evidenciados, tendo em vista o sentido da qualidade na educação infantil para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Para a análise dos dados tivemos a preocupação de não abordar pontos de vista isolados no processo, pelo contrário, buscamos estabelecer relações entre os diferentes pontos de vista dos participantes que se tornam, desse modo, sujeitos históricos desse processo de investigação, pois acreditamos que a visão de conjunto fez enxergar nesta pesquisa, os sentidos atribuídos às diferentes formas de relacionamentos. Assim, “*os dados foram tratados pelas suas articulações entre os diferentes pontos de vista dos participantes*” (OLIVEIRA, 2007, p.117).

Com este propósito, esta foi a lógica organizacional para a discussão dos núcleos de sentidos acerca dos relacionamentos no cotidiano pedagógico da instituição de educação infantil. Tal lógica foi inspirada nas argumentações de Yin (2005) quando sinaliza que a triangulação se constitui um “*fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências*” (p.125).

Precipuamente, as relações estabelecidas *no e pelo* trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de educação infantil, precisam promover o desenvolvimento integral das crianças e, também, o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas que convivem com ela.

Nesse sentido de análise, as informações foram tratadas pelos seus núcleos de sentido numa perspectiva relacional que nos fez construir ambientes de convivência entre as crianças e adultos por meio das aproximações e distanciamentos no trabalho pedagógico realizado.

Essa organização está ilustrada na figura abaixo:

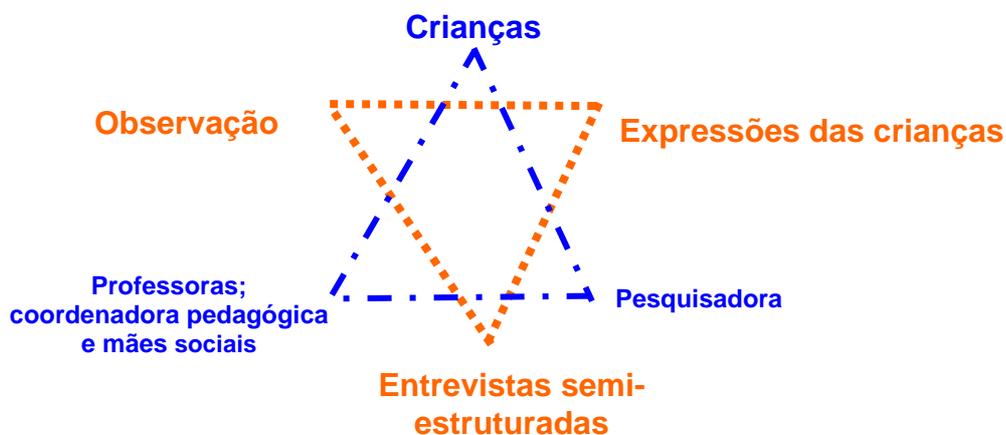


Figura 06: Sistematização das fontes e instrumentos para análise dos dados

Para tanto, não envidamos esforços, no sentido de trazer esses contextos sociais sob o ponto de vista do direito da criança abrigada e de sua família, representada pela mãe social, à liberdade de expressão, em diferentes linguagens (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999), comunicando percepções e sentimentos acerca dos relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico realizado.

CAPÍTULO 3

OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DOS RELACIONAMENTOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1. O trabalho pedagógico da instituição de educação infantil: contextos de vida e educação

Reconhecendo que a criança se constitui sujeito social a partir das relações que estabelece com o meio em que vive, tanto o influenciando como por ele sendo influenciado, apresentamos, neste momento, as informações relacionadas à convivência entre elas e os adultos e os adultos entre si no âmbito da instituição de educação infantil.

Conforme já referido, essa instituição de educação infantil recebe crianças em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social e também crianças da comunidade, em sua maioria, oriundas de famílias de classes economicamente menos favorecidas, que vivem com suas famílias biológicas. Todas elas são reconhecidas sujeitos de direito pelos programas e serviços de assistência social. As crianças do primeiro grupo na categoria de atenção à Proteção social de Alta Complexidade. As demais se encontram inseridas na categoria de Proteção Social Básica.

O nosso foco, no presente estudo, está voltado para os relacionamentos constituídos entre as crianças e entre elas e os adultos, considerando o período de permanência das crianças abrigadas na instituição de educação infantil, pois, acreditamos que estes relacionamentos se fazem no trabalho pedagógico realizado.

Nesses diferentes contextos relacionais, as reflexões aqui apresentadas foram construídas no processo das observações feitas nas turmas Maternal, Jardim I e Jardim II. No conjunto, foi possível observar momentos vivenciados com maior

intensidade em circunstâncias de conflitos e agressividade, mas também de trocas e de cumplicidade.

Um outro dado geral registrado foi o fato de que, apesar da rotina do trabalho pedagógico ser uma estrutura organizacional circunscrita na proposta pedagógica da instituição, as professoras e outros profissionais têm a liberdade para alterar essa rotina. Isto mostra a sensibilidade dos profissionais da instituição na criação da necessária flexibilidade no atendimento à educação infantil. Assim, a rotina se mostrou dinâmica e flexível diante da organização dos espaços, das atividades pedagógicas propostas e também da escolha dos materiais a serem trabalhados com as crianças.

Como não poderia deixar de ser, esta análise se inicia com a apresentação das atividades realizadas com as crianças, a partir da rotina pedagógica da instituição evidenciando os relacionamentos por ela constituídos que, muitas vezes, não são considerados conteúdos de trabalho na organização dos tempos e espaços pedagógicos (BARBOSA, 2006).

A rotina do atendimento integral destinada a acolher as crianças oriundas de classes menos favorecidas, é proveniente do convênio firmado entre a Secretaria de Desenvolvimento Social e Trabalho e a mantenedora da instituição de educação infantil, cujas mães trabalham fora de casa, conforme previsto na proposta pedagógica. Essa rotina encontra-se no quadro a seguir:

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	
7h30m - 8h	Entrada Recepção das crianças / chegada das professoras
8h - 8h30m	Café da manhã / Higienização Organização do material individual Organização do espaço para as atividades propostas
08h30m – 12h	Troca de informações e planejamento do dia Realização de atividades alternativas, de livre escolha, coletivas e /ou individuais, conforme planejamento.
12h – 12h50m	Almoço / higienização
12h50m – 15h	Sesta
15h – 15h30m	Lanche /higienização
15h30m – 16h	Atividades de livre escolha e / ou coletivas
16h - 17h	banho
17h - 17h30m	Jantar / higienização
17h30m – 18h30m	Atividades de livre escolha e / ou coletivas Preparação para a saída Encerramento das atividades

Quadro 06: Rotina pedagógica da instituição de educação infantil em turno integral

Percebemos que, de conformidade com a estrutura organizacional da instituição, as professoras buscavam adequar o tempo de convivência com as crianças a esta rotina previamente estabelecida pela instituição, conforme apontado nos documentos consultados.

Para analisarmos os relacionamentos constituídos no e pelo trabalho pedagógico da instituição de educação infantil entre as crianças e entre elas e os adultos e dos adultos entre si, priorizamos a rotina pedagógica vivida nas seguintes atividades: entrada das crianças, café da manhã, higienização, atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula e horário da saída.

Nesse íterim, pontuaremos as falas das professoras, mães sociais e coordenadora pedagógica, assim como, ilustraremos algumas situações com os desenhos e a carta das crianças.

a) A entrada das crianças

De um modo geral, no período em que ocorreram as observações, as crianças, ao chegarem à instituição eram recebidas no portão pela coordenadora pedagógica, ou pela “monitora volante”⁴⁰ e eram encaminhadas às respectivas salas de aula. Percebemos que, em sua maioria, as primeiras crianças a chegar, antes mesmo do horário acordado com os pais⁴¹, eram as do período integral. Elas aguardavam a chegada das professoras sentadas no hall de entrada.

Nesse momento, observamos que não havia nenhuma atividade prevista para este momento de entrada, pois, além da coordenadora pedagógica, ou da monitora volante, não percebemos a presença de outra pessoa que pudesse acompanhá-las às salas de aula, ou realizasse algum tipo de atividade planejada que pudesse

⁴⁰ A monitora volante é uma funcionária contratada pela instituição para dar apoio às professoras regentes na realização de atividades que requerem a presença de mais uma pessoa, como nos momentos de higienização, almoço, passeios, dentre outras. Ademais, na ausência da professora regente, a referida funcionária, de posse do planejamento das atividades previstas para o dia, assume a turma, uma vez que nessa instituição de educação infantil, as crianças ali permanecem, apesar da ausência da professora regente.

⁴¹ Os portões da instituição eram abertos aproximadamente às 7 horas e o horário de início das aulas era 7h. e 30m.

envolvê-las até a chegada das professoras. Elas ficavam simplesmente sentadas à espera das mesmas.

b) O café da manhã

Em sala de aula, a rotina iniciava com a organização, pelas crianças, dos materiais individuais, enquanto aguardavam a chegada dos colegas para o café da manhã, que era sempre servido às 8 horas.

Nesse ínterim, pudemos verificar também que não havia uma ação intencionalmente planejada para que esse momento fosse de interação entre as crianças, pois era uma atividade em que cada professora se posicionava de maneira diferente, implicando, em tempos marcados pela ociosidade e espera. Muitas vezes, esse tempo de espera contribuía já no início da manhã para que houvesse algumas rugas entre as crianças e até mesmo entre elas e as professoras.

No que diz respeito à hora do café da manhã, apresentamos, a seguir, episódios vivenciados pelas crianças nas três turmas observadas. Na turma do Maternal, por exemplo, as crianças chegavam na sala de aula e iam se sentando no tapete, enquanto a professora Zilá se preparava para servir o café. Até aquele momento, ela conversa com as crianças diversos assuntos e elas se envolviam no diálogo com a professora.

Já na turma do Jardim I essa situação acontecia diferente. A professora Soraia aproveitava o tempo orientando as crianças para folhearem algumas revistas ou livros para identificar figuras relacionadas ao tema que estava sendo trabalhado em sala de aula. Assim, o café era servido nas mesinhas pela professora com a ajuda de uma auxiliar que, em seguida, recolhia os utensílios utilizados.

Nesse tempo, as crianças eram solicitadas pela professora a participar da arrumação da sala. Só que algumas se recusavam, servindo de motivo para desavenças entre elas e a professora. Muitas dessas desavenças foram manifestadas por gritos e empurrões entre as crianças.

Foi possível observar nessa turma do Jardim I uma situação em que uma das crianças, não quis participar da hora do café da manhã e, depois de muito

esbravejar, empurrou o copo e brigou com a coleguinha que estava ao seu lado. A professora, falando em tom alto a fez sentar e ficar quieta sentada na sua cadeira.

Na espera pelo café da manhã na turma do jardim II, as crianças ficavam aguardando sem se envolver em nenhuma atividade mais específica. Pegavam livros e revistas nas estantes e se sentavam nas mesinhas para folheá-los, ou então, conversarem umas com as outras. Antes de tomarem o café, faziam uma oração e cantavam uma música sob a orientação da professora Alícia. Num dia, algumas crianças continuavam conversando sem ouvir o que a professora falava e, ela, num tom imperativo disse-lhes: *“se vocês não cantarem a música, não irão tomar café”*. Sob ameaça, as crianças atenderam ao seu pedido.

Do observado, presumimos que o café da manhã se constituía numa atividade “isolada” do trabalho das professoras. Na rotina, este é um momento comum entre as turmas e o seu preparo é de responsabilidade mais direta dos funcionários que trabalham na cozinha central da instituição mantenedora. Talvez por isso, as professoras esperavam passar esse momento para dar início às suas atividades constantes do plano diário, que se iniciavam tão logo estivesse tudo praticamente arrumado.

Num dos dias nesse momento inicial, a professora Alícia da turma do jardim I, percebeu que uma criança havia deixado o seu copo em cima da mesa. Asseverando que na sala de aula toda criança precisa cuidar de seu próprio material, ela perguntou quem o havia deixado fora do lugar. Prontamente uma criança lhe respondeu apontando quem deixou a caneca em cima da mesa.

De modo contraditório e, “se esquecendo” que ela havia feito a pergunta às crianças, a professora Alícia a repreendeu, alegando que estava acusando um colega da turma ao apontar o autor da façanha. Nesse momento, argumentou que não se pode denunciar o colega se algum deles fizer algo errado, pois ela não queria que ninguém denunciasse colegas na sala, acrescentando: *“deixa que a própria pessoa se apresente, pois não é bonito falar assim”*.

Esse fato evidencia uma concepção de ensino voltado para a submissão uma vez que a professora provoca uma situação para as crianças se posicionarem e, diante disso, as reprime pela exposição de quem tentou responder ao seu

questionamento. Para ela, a utilização de um exemplo com sentido negativo, passa a ser um momento de aprendizagem e não de vexame e humilhação para a criança.

Muitas implicações podem surgir desse tipo de relacionamento adulto-criança enquanto prática educativa. Entre elas, podemos mencionar a construção da auto-imagem da criança na convivência com as pessoas, cujas configurações fazem sua visão de mundo e, também, seus valores. Constitui-se, portanto, uma prática educativa para a obediência, submissão e não para a autonomia, emancipação conforme pontua Kuhlmann Jr. (2004).

No entanto, na perspectiva da professora, essa experiência se constitui momento de aprendizagem para a criança. Em sentido contrário, se faz um trabalho formativo que se pode prolongar por toda sua vida. O contrário pode ser visto em Oliveira (2002) quando afirma que:

O trabalho formativo originado da interação com parceiros prolonga-se por toda a vida, notadamente pela educação escolar, e garante a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais construídas na história da espécie (p.139).

Nesse sentido, as experiências das crianças com os adultos, criam uma série de sentimentos, principalmente porque vivenciada nessa etapa da educação básica, um processo de educação sócio-moral. No fato acima, essa experiência de vida pode ser reproduzida em outros momentos, com outras pessoas ou transformada em outros tipos de sentimentos, tanto em relação a ela mesma, quanto aos outros que com ela convivem.

O que buscamos então, na perspectiva de uma educação infantil de qualidade é que as crianças possam vivenciar com outras crianças e com os adultos, nos diferentes contextos relacionais, experiências significativas promotoras de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que, segundo Oliveira (2002), a criança, *“se colocada em um ambiente que não lhe desperte medo, mas a incentive a explorá-lo ter sua atenção dirigida a aspectos significativos para si mesma são elementos que ampliam o sucesso da criança na grande aventura de conhecer”* (p. 140).

c) Higienização

A higienização é parte da rotina que envolve práticas educativas voltadas ao aprendizado de cuidados pessoais relacionados à alimentação e higiene, como lavar as mãos antes das refeições, depois da utilização dos vasos sanitários, quando realizam atividades do lado externo da sala de aula, e à higienização dos dentes após as refeições.

Percebemos que, nas três turmas do Maternal, Jardim I e jardim II, essa atividade acontecia esporadicamente. Isto nos fez procurar a coordenadora pedagógica que afirmou que a higienização tem que acontecer diariamente após o café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

No período observado, havia uma técnica em higiene dentária da Secretaria de Educação envolvida na implementação do projeto “Sorria Brasil com Dentes”. Esta profissional orientava as professoras na escovação das crianças. Sua expectativa era de que as professoras efetuassem e acompanhassem a escovação das crianças após as refeições.

A respeito dessa atividade que envolve o cuidado educativo com o corpo e os objetos pessoais, algumas mães se posicionaram na reunião com as famílias questionando acerca da higienização das crianças e do cuidado com suas roupas. Argumentaram que, estas iam trocadas nas mochilas e que nem sempre eram devolvidas. Na oportunidade, pediram que as professoras tivessem mais cuidado ao separarem as roupas das crianças, assunto recorrente em todas as turmas observadas.

Na ocasião, a professora Soraia aproveitou para advertir às mães e pais sobre a necessidade de também colaborarem nesta questão. Sugeriu que eles identificassem os materiais e as roupas dos seus filhos. Outrossim, solicitou que tomassem mais cuidado com as mochilas, uma vez que, por várias ocasiões, estas estavam chegando sujas e até com pão mofado dentro. Finalmente falou sobre a importância de zelarem dos objetos pessoais de seus filhos.

Ainda no tocante à higienização, uma mãe perguntou à professora Soraia quem acompanhava as crianças ao banheiro, uma vez que seu filho, em várias ocasiões, chegava em casa sem a cueca, sob alegação de que a tinha deixado no

banheiro. A professora lhe respondeu que elas iam sozinhas, uma vez que o banheiro ficava próximo à sala e de que nem sempre dispunha de uma auxiliar para acompanhá-las. Acrescentou dizendo que não poderia acompanhar as crianças ao banheiro para não interromper as atividades e deixar as outras crianças sozinhas na sala.

O observado sobre a higienização evidenciou a existência de uma separação entre o sentido atribuído à educação e ao cuidado. Presumimos que as professoras, inadequadamente, situam a higienização no campo do cuidado do corpo e dos objetos das crianças que para elas não se inclui entre as suas responsabilidades. A elas cabe apenas educar. Um segundo equívoco dessa percepção é o entendimento do educar circunscrito, apenas, trabalhar com as crianças na perspectiva da escolarização, e ainda reduzir a educação infantil a uma etapa apenas preparatória para o ensino fundamental.

3.2. Os relacionamentos construídos a partir da dinâmica de trabalho pedagógico desenvolvida sob a orientação da professora

A hipótese da transformação da educação infantil como fase preparatória do ensino fundamental, foi confirmada em situações várias. Não foi difícil ver, freqüentemente práticas educativas envolvendo as crianças em atividades relacionadas à alfabetização convencional, sobretudo nas turmas do pré-escolar. Têm-se, pois, a evidência de uma concepção de educação infantil preparatória para a vida da escolarização. Portanto, isto acaba por marcar a tônica dos relacionamentos das crianças e entre elas e os adultos.

Nesse sentido, pudemos evidenciar que apenas na dinâmica de trabalho pedagógico da turma do Maternal a ênfase na escolarização não ficou evidenciada. Nesta turma, a rotina diária das crianças envolvia atividades de pintura, desenho, colagem e conto de histórias pela professora.

Nessas atividades realizadas também com as outras turmas, por diversas ocasiões, na convivência estabelecida na sala de aula, não havia espaços para as crianças se expressarem em suas diferentes linguagens. Vontades, anseios,

angústias ou medos manifestados por elas eram rechaçados ou desconsiderados pela professora.

Uma situação envolvendo o desenho caracteriza bem este dado. Era comum a professora Zilá direcioná-la. Ela dizia às crianças que queria que elas desenhassem direito, da forma que ela queria que o desenho fosse feito.

A desconsideração da fala das crianças era também comum naquela sala de aula. Numa dada ocasião, numa atividade de pintura, João Victor brigou com a Georgia alegando que havia batido nela, por ela ter amassado a folha que ele estava pintando. Ao procurar a professora para contar o que havia acontecido, ela, que se encontrava num canto da sala, procurando algum material para ser utilizado naquela atividade, apenas lhe disse: *“senta lá. Eu tô procurando uma coisa, depois cê fala”*.

Certamente sem saber, nesses dois casos, a professora deixou passar ocasiões educativas que poderiam ter sido mais favoráveis ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No primeiro, não que se exclua, de tudo, a prática da sugestão de direcionamento do desenho. Mas é preciso entender que há etapas de evolução do grafismo da criança (GOBBI, 2005) que precisam ser observadas e acompanhadas pela professora. O desenho livre ou espontâneo precisa ter o seu devido espaço na educação infantil.

Do mesmo modo é preciso que a professora entenda que para se desenvolver de maneira mais adequada, a criança precisa ter respeitado o seu direito à liberdade de opinião e de expressão em suas diferentes linguagens, a partir das experiências de vida em geral e aquelas que se dão no âmbito da instituição que freqüentam (EDWARDS, GANDINI e FORMANN, 1999). Portanto, é de todo sem sentido, na convivência que se estabelece com as crianças, insistir no poder hierárquico do adulto sobre as crianças.

Na turma do Jardim II, não menos diferente das experiências vivenciadas pelas crianças no trabalho pedagógico da turma anterior, encontramos, também, situações que corroboraram para um relacionamento de distanciamento entre professoras e crianças.

Atitudes inadequadas da professora foram observadas também na turma do Jardim I. Exemplo disso deu-se por ocasião das festividades natalinas. Num dia, a professora Soraia estava trabalhando o tema relativo à data e propôs que as

crianças confeccionassem um cartão de Natal. Para esta atividade, ela separou folhas de papel cartão, giz de cera, lápis de cor, canetinha e glitter e sugeriu que as crianças comesçassem a desenhar, a partir de uns cartões que trouxera de casa que serviriam de modelo.

Diante da orientação da professora, algumas crianças disseram que não sabiam desenhar. Outras fizeram algumas tentativas e conseguiram produzir seus cartões independentemente do modelo sugerido. No caso das crianças que pediram ajuda para os seus desenhos, a orientação dada foi que escolhessem um dos cartões modelo. Explicou que colocassem o cartão embaixo da folha e passassem o lápis por cima, que veriam o cartão aparecer do outro lado da folha. A próxima etapa da tarefa seria colorir os cartões.

No caso do trabalho com desenho, a tendência das professoras das turmas observadas era uma só: indicação de modelos, ausência de diálogos sobre as produções das crianças, nenhum incentivo à criatividade.

A desconsideração pelo conteúdo pedagógico do desenho foi também relatado por Katz (1999), no âmbito das escolas americanas estruturadas no cumprimento da rotina e nas regras em sala de aula. Em suas palavras: *“quando as crianças estão pintando ou desenhando, os professores parecem muito relutantes em engajá-las em absolutamente qualquer espécie de conversa”* (p.46).

Situações como essas têm implicações diversas para as crianças. Uma delas relaciona-se, por exemplo, à construção de sua auto-imagem. Dada a relevância das avaliações e ações sobre elas, as crianças sem muita liberdade de expressão podem criar um conceito negativo a respeito de si mesmas e das suas possibilidades.

Não reconhecer os direitos das crianças e restringir as oportunidades de aprendizagem, é criar obstáculos para o seu desenvolvimento. É distanciar-se, portanto do preconizado na LDB (1996) e no RCNEI (1998). Ou seja: cabe à educação infantil promover o desenvolvimento integral da criança por meio de processos formativos que contribuam para a construção da identidade pessoal, cultural, ética, moral, estética, interpessoal e social na conquista progressiva de sua autonomia no mundo em que vive.

A observação dos relacionamentos constituídos entre as crianças evidenciou uma situação contrária à apresentada anteriormente. Esta se caracteriza pelos diálogos, necessidade de trocas e partilhas diante de suas produções. Isso se fez evidente num episódio específico da turma do Maternal.

Após a realização de um desenho, as crianças dialogaram a respeito do que desenharam, bem como, mostraram suas produções umas às outras, sem qualquer orientação da professora. Havia demonstração de alegria por se poder compartilhar com os colegas as suas produções. Nesse momento pedagogicamente significativo, a professora se mostrou indiferente tanto em participar da conversa como em registrar o que elas produziram e expressaram.

O que acabamos de relatar demonstra que a professora pouco sabe da relevância do desenho para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que compromete e muito, a qualidade do seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente a qualidade da educação infantil oferecida pela instituição em análise.

Se não há um entendimento do valor pedagógico do desenho das crianças, não há também, registros relevantes dessa prática. Esse tema foi discutido por Katz (1999). Segundo a autora, a documentação das professoras a respeito dos desenhos das crianças e de suas falas sobre ele mediante circunstâncias que viveram, essas produções significam relativamente pouco na sistematização do trabalho pedagógico.

E o desconhecimento das professoras acerca do valor pedagógico do desenho, assim como de outras práticas educativas da mesma relevância, vem justificar a preocupação das professoras anunciada nas entrevistas, em cumprir o estabelecido pela rotina da instituição, mesmo que a dinâmica social produzida pelas crianças em sala de aula dissesse o contrário.

Ao longo do período de observação na turma do jardim I, as ações pedagógicas lá desenvolvidas priorizaram: o desenho, a dobradura, a pintura, a hora do conto, a leitura e a escrita. Priorizou-se ainda, o momento da rodinha bastante propício para desenvolver a oralidade das crianças em diferentes situações.

Nas observações feitas, chamou-nos a atenção a freqüência com que havia um certo desinteresse das crianças em realizar muitas das atividades propostas pelas professoras. Este não se explicava em parte, pelo equívoco do foco dado

pelas professoras, ao seu trabalho pedagógico. Isto é, a preocupação maior delas era com o cumprimento da rotina e do calendário de eventos da instituição, a despeito do fato de que tal cumprimento não era cobrado nem acompanhado pela coordenadora pedagógica e se constituía uma iniciativa das próprias professoras.

3.2.1. Da rodinha à rotina: uma aprendizagem em torno dos relacionamentos

Segundo a coordenadora pedagógica os momentos da rodinha previam que a professora convidaria as crianças para sentarem em círculo no chão, faria a chamada, explorava o calendário e a janela do tempo, perguntando às crianças como estava o tempo, marcando-o em seguida no calendário. Procedia com a chamada, explorando os nomes das crianças em diferentes possibilidades de relações entre eles.

Nessa dinâmica, a professora precisava conversar com as crianças a respeito das atividades planejadas para o dia, que incluíam a hora do conto, atividades musicais, atividades dirigidas e de livre escolha pela criança, brincadeiras e recreação nos diferentes espaços físicos localizados na área externa, como no parquinho de areia, na quadra de esportes, no pátio e outros.

Do observado concluímos que na verdade, cada sala tinha sua própria dinâmica da rodinha organizada sob a orientação da professora, aproximando-se ou se afastando da proposta pedagógica prevista.

Formas de relações inadequadas entre adulto-criança foram também observadas na rodinha. Na turma do Jardim II, por exemplo, a professora Alícia solicitou às crianças que se sentassem no chão para desenvolver uma dada atividade. Contudo, uma das crianças levantou-se dizendo que não queria mais participar daquela atividade. A professora também se levantou, pegou-a pelo braço e arrastou-a pela sala até chegar de volta à rodinha.

Ainda desmotivada para a atividade, não houve para a criança escolha ou alternativas pedagógicas e seu apelo “*eu não vou sentar na rodinha*” não sensibilizou a professora. Nem mesma voz alterada para chamar a atenção da

professora adiantou. Essa era uma manifestação muito freqüente entre as crianças ao longo do tempo de observação.

Cenas de violência como estas se repetiram. Em todas elas, em nenhum momento a professora demonstrava interesse em conversar ou perguntar à criança o motivo daquele comportamento de resistência. Ao contrário, ela tentava resolver o conflito de uma forma arbitrária, sem ouvir a criança, obrigando-a a retornar a uma atividade que, do nosso ponto de vista, não lhe parecia trazer nenhum sentido, portanto destituída de significado.

No geral concluímos que as atividades na rodinha eram, na maior parte do tempo, descontextualizadas do meio social em que as crianças viviam, destituídas de significado que pudesse contribuir, dentre outros aspectos, para o desenvolvimento da sua linguagem oral, por exemplo, por meio das experiências vivenciadas em âmbito social com apreciação musical para a conquista de sua autonomia.

Ainda nessa mesma turma do Jardim II presenciamos, numa atividade da rodinha, a professora Alícia pedir às crianças que contassem as novidades do final de semana. Elas demonstraram interesse em compartilhar com os colegas as suas experiências, de tal modo que Emerson, todo empolgado, disse que tinha passeado na rua de bicicleta. A professora, num tom repreensivo disse: *“olha, gente! o que o Emerson está dizendo, não pode andar de bicicleta na rua!”*. Em seguida, desconsiderou a fala da criança e continuou a atividade. Depois, ausentou-se por um instante da sala para ir atrás de Emerson que havia saído da rodinha, pois não quis mais participar da conversa, que tomou o ritmo que a professora quis dar.

Este exemplo evidencia uma agressividade em sala de aula, praticada pelo adulto em relação à criança, e uma repetição de se considerar a criança como um “ser de falta”. Nestas ocasiões, vimos que a vontade do adulto prevalecia para abrandar a circunstância de conflito que retornava em outros momentos e a professora demonstrava não perceber esse processo de construção da identidade do grupo.

Ademais, a rodinha que deveria ter a função de promover um encontro entre as crianças para o desenvolvimento da linguagem oral mediante suas experiências com as outras crianças e outros adultos, estava a serviço de uma prescrição da

instituição coordenada pelas professoras que, insistentemente faziam funcionar sob uma dinâmica de controle na conversação de um assunto por ela determinado.

Assim, o episódio descrito se afasta do que dizem Dahlberg, Moss e Pence (2003), quando anunciam que “*o encontro humano – os relacionamentos – é a base da pedagogia, nesta situação a comunicação é vista como a chave para a aprendizagem das crianças*” (p.83)

Outro fato que consideramos importante registrar, nesse momento, aconteceu quando outra criança contou na rodinha que, no final de semana, foi passear com seu pai. A professora lhe disse: “*que pai?*”. A criança responde, dizendo-lhe o nome e ela lhe diz: “*Ele agora é seu pai?*”. Analisando a especificidade da instituição de educação infantil aqui considerada, a fala da professora demonstrou insensibilidade e indiferença.

Desse contexto, a professora Zilá demonstrou desconhecer os diferentes arranjos familiares existentes na sociedade contemporânea e também na instituição onde trabalha, pois demonstrou entender que os pais das crianças em situação de abrigo podem ser trocados e substituídos a qualquer hora.

Nesses arranjos, a figura do pai e/ou da mãe está sujeita à mudança do tipo de vínculo estabelecido com a criança, que passa de biológico para o substituto, como no caso das crianças do abrigo. Apesar de considerar que, ao chegarem na instituição, as crianças abrigadas, infelizmente, estão sujeitas à rotatividade das famílias sociais que as acolhem, conforme anunciado pela coordenadora pedagógica.

As crianças, em sua maioria convivem em diferentes arranjos familiares, que não correspondem ao modelo da família nuclear, dentre elas as crianças pequenas que se encontram no abrigo por se encontrarem em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

As situações vivenciadas com as crianças no momento de produção dos seus desenhos e de elaboração das cartas conjugados à oralidade, também evidenciaram suas percepções e sentimentos acerca dos relacionamentos constituídos entre as crianças e os adultos, particularmente no que se refere à mãe social e a instituição de educação infantil.

A carta escrita por João Pedro demonstra que as crianças percebem a indiferença da professora em relação à sua família.



João Pedro Nunes de Oliveira

Eu gosto muito da minha tia, sobre a minha escola ela fala sempre pra eu comportar, não bagunçar e respeitar a professora.

A minha tia brinca de pic-esconde e pic pega.

A minha professora não fala nada da minha família e nem da minha tia. Ela não brinca comigo, ela só fala pra mim fazer os deveres e se comportar.

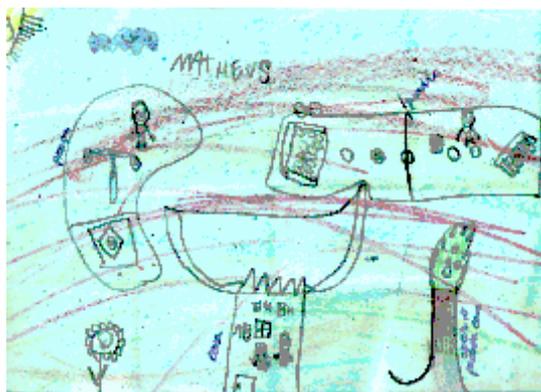
Eu desenhei minha tia e os meus amigos que moram comigo.

Figura 07: Carta e desenho de João Pedro - relação mãe social e instituição de educação infantil

Nossa posição é que, no contexto institucional da educação infantil, as histórias de vida das crianças sejam conhecidas pelas professoras e, a partir daí construir vínculos com a professora e os colegas que respeitem as suas singularidades, assegurando, sobretudo, o atendimento aos seus interesses e necessidades mediante suas experiências. O mesmo precisa acontecer em relação ao conhecimento pelas crianças da história de vida da professora.

Sob o ponto de vista da criança, os pais não são trocados, ainda que esse fato aconteça nas condições de funcionamento do sistema de casas-lares de um abrigo. Dizemos isso, porque para as crianças, o que conta é o sentimento que têm pelas pessoas de sua convivência diante das manifestações afetivas que trocam entre elas nos relacionamentos estabelecidos, independentemente do contexto em que se encontram.

Esse fato pode ser visto no desenho e na carta de Rafael quando descreve o seu ambiente familiar e revela os sentimentos pela mãe social, a quem todas as crianças abrigadas chamam de “tia” ou “minha tia”.



Rafael Lucena de Sousa

Eu fiz esses desenhos para minha tia. Eu gosto muito dela.

Eu desenhei a praça daqui, a quadra, a minha casa, a garagem do ônibus e a árvore que fica em frente da minha casa.

Dentro da minha casa está eu e minha irmã Carla. Eu também estava na praça brincando de soltar pipa.

A minha tia brinca de fazer cócegas e eu fico sorrindo muito.

Figura 08: Desenho e carta de Rafael falando da sua mãe social

Não obstante, cabe ressaltar que não nos referimos aos relacionamentos respaldados somente nesse caso específico das crianças abrigadas, mas pelas diferentes maneiras e possibilidades com que eles se apresentam em diversos momentos da rotina pedagógica da instituição em que essas crianças se encontram. Nesse sentido, cabe ressaltar que segundo Sousa (2000), “*numa sala de aula há uma diversidade grande de crianças e suas famílias. Há crianças: filhas de mães solteiras, filhas de pais separados, que não têm mais mãe (...)*” (p. 103)

Assim, os relacionamentos construídos no trabalho pedagógico da educação infantil em análise, não especificam as crianças abrigadas e suas famílias sociais. De tal sorte que, depois do fato citado anteriormente, não presenciemos nenhuma situação que pudesse caracterizar um clima de animosidade ou indisposição direcionado às crianças do abrigo e suas respectivas mães sociais.

Ainda que, o nosso contexto seja a família substituta representada pela mãe social de crianças que se encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social residindo em casas-lares de um abrigo, faremos, posteriormente, no bojo dessa questão, algumas conjecturas acerca dos relacionamentos constituídos entre a família e a instituição de educação infantil, considerada nos seus diferentes arranjos.

No que diz respeito às atividades escritas realizadas em sala de aula, na maior parte do tempo em que foram feitas as observações, elas eram propostas pelas professoras depois da rodinha e, em sua maioria, mimeografadas para serem preenchidas pelas crianças depois da orientação da professora.

O comportamento era invariável. No caso, as professoras Soraia e Alícia respectivamente das turmas do jardim I e II, apresentavam um só procedimento:

entregavam a folha mimeografada para as crianças, seguida da explicação de que tinham que escrever ou pintar. No desenho mimeografado, até as cores que deveriam ser utilizadas eram determinadas.

Exemplo disso nos deu a professora Soraia ao entregar uma folha mimeografada com atividade para casa relacionada à identificação dos números de 1 a 4, onde a expectativa era que as crianças desenhassem figuras correspondentes às tais quantidades. Para desenharem figuras correspondentes às respectivas quantidades, conforme apresentada abaixo:

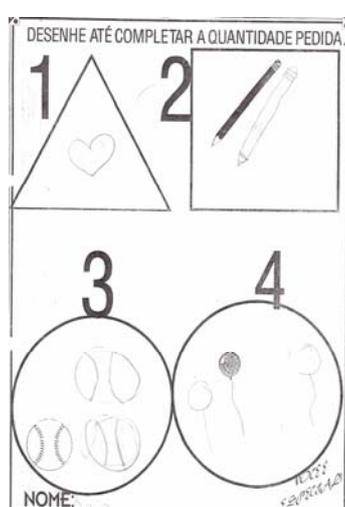


Figura 09: Atividade de matemática – crianças de 4 anos

Na orientação para a realização da atividade, a professora mostrou-lhes a folha e disse: “coloquem aqui em cima, o nome de vocês”, ela apontava para o cabeçalho da atividade⁴². Em seguida, tentando fazê-las reconhecer os números, pediu-lhes: “desenhem em seguida os objetos até completar a quantidade pedida”.

Essa era uma atividade que as crianças teriam que realizar em casa com a família. Segundo explicou a professora, esse tipo de atividade era encaminhado apenas nos finais de semana com o intuito de envolver os pais no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos o, que nem sempre surtia o efeito esperado. Muitas vezes as atividades não eram realizadas ou nem mesmo devolvidas.

⁴² O cabeçalho da atividade mimeografada foi retirado para proteger a identidade da criança, da professora e também da instituição.

O “dever de casa” foi parte das conversas estabelecidas em reunião com as famílias. Falou-se sobre a necessidade de envolver as famílias nas atividades de seus filhos. As professoras, unanimemente expressaram que os pais não demonstravam interesse em incentivar as crianças em casa e, tampouco, se envolviam no processo de construção do conhecimento de seus filhos.

Reclamavam, ainda, do descompromisso dos pais na aquisição dos materiais que deveriam ser utilizados pelas crianças no trabalho pedagógico da instituição. A professora Soraia se posicionou firmemente dizendo do valor da participação da família na realização das tarefas de casa, cuidando para que as crianças desenvolvam estas tarefas no prazo combinado, explicando-lhes os motivos para a sua realização.

A insatisfação dessa professora não foi expressa apenas na reunião com os pais, mas em várias ocasiões de sala de aula quando anunciava a falta de compromisso dos pais com o trabalho desenvolvido na instituição de educação infantil no acompanhamento nas atividades a serem realizadas com as crianças.

Perguntada a respeito do desenvolvimento dessas atividades, a professora relatou:

Eu sempre trago uma folha com uma atividade correspondente ao que estamos trabalhando na semana para as crianças levarem pra casa. Agora, por exemplo, nós estamos trabalhando os números de 1 a 4 e o nome delas, pois até hoje elas não sabem escrever o próprio nome, por isso passo atividades para elas cobrirem e escrever diversas vezes o seu nome na folha. Elas fazem também alguns desenhos livres e outros que eu peço para ilustrar alguma história que lemos. Temos trabalhado as cores e as formas geométricas e fazemos também atividades com recorte, colagem e pintura.

A fala da professora explicita o foco da sua prática pedagógica: uma preocupação com o processo de alfabetização formal das crianças que também foi evidenciada durante o período de observação na sua sala mediante as interações com as crianças.

Esse comportamento em sala de aula não era só dessa professora. Na sala de aula da turma do Jardim II, os trabalhos sugeridos pela professora Alcília, pareciam muito semelhantes e, em sua maioria, eram também folhas mimeografadas. Esse tipo de atividades privilegiava, segundo a professora, “a *aprendizagem mesmo*”, referindo-se ao desenvolvimento cognitivo da criança

mediante seu processo de alfabetização registrado em folhas copiadas de livros e anunciava que a compreensão de pré-escola era uma fase preparatória para a vida escolar futura da criança.

Pelas posturas das professoras diante do que precisa ser trabalhado na educação infantil, constatamos que as concepções que sustentavam suas práticas educativas sugeriam, uma visão escolarizante e preparatória. Nessa visão, segundo Oliveira (2002) “*muitos de nossos professores apreendem apenas superficialmente o universo simbólico infantil*” (p.205).

Nessa concepção, a criança está sendo considerada no processo de realização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de educação infantil, como universal e abstrata.

Evidência disso, observamos em uma das professoras ao expressar que somente pelo ingresso da criança na instituição de educação infantil é que ela começa a aprender “as primeiras coisas”. Segundo ela, essa aprendizagem se dá a partir da aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem, como também, pela aquisição de hábitos e atitudes.

Concepções como estas se afastam do esperado numa educação infantil de qualidade, onde o que se busca é que a instituição de educação infantil seja um ambiente para as crianças viverem suas infâncias (KRAMER, 2003) e ampliem suas experiências de vida com a participação da família, seja ela biológica ou substituta situada num determinado contexto.

O mesmo ponto de vista da professora Alícia, está presente nas falas das mães e, particularmente, de algumas mães sociais. Elas deixam claro que as suas expectativas em relação à instituição de educação infantil priorizam a escolarização e a preparação das crianças para o ensino fundamental e, também para a formação de hábitos e atitudes. Essa expectativa destina-se, principalmente, às crianças de 4 até 6 anos de idade.

Em entrevista com Sandra, a mãe social de Tereza, da turma do Jardim I, falando a respeito da importância da educação Infantil na vida das crianças de até seis anos de idade, assim pronunciou:

Ah, eu considero importante porque eu acho assim, que a criança vai criando hábitos. Eu não sei se a senhora concorda comigo, mas é um pensamento meu já certo. Toda criança tem que adquirir hábitos. Hábitos de escovar os dentes, hábitos de tomar banho, hábitos de higiene, hábitos de ler. Então, o que a criança tá, desde antes do ensino fundamental na escola, ela não tem noção realmente, do que tá ali e tal... mas com o tempo ela vai criando hábitos de saber que tem que ler, ir pra escola. E outras coisas que ela quiser saber, se ela tiver dúvidas.

A mãe social, num discurso incorporado ao paradigma da modernidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003) reconhece, nas suas certezas, a importância da educação infantil como momento de aquisição de hábitos pela criança, mesmo que ela não tenha noção do que está fazendo, pois, o tempo vai criando essa noção.

No seu entendimento de educação infantil, a criança está sendo reconhecida como um ‘ser de falta”, inocente e incapaz que, por não ter noção do que está fazendo, reproduz mecanicamente os hábitos que lhe são transmitidos pelos adultos. É importante ressaltar que esse é também o entendimento das professoras da instituição.

Nessa mesma perspectiva escolarizante, depreendemos da fala de Deise, mãe social de Kelli da turma do Jardim I, que na educação infantil existe uma dissociação entre as ações de cuidado e educação. Segundo a referida mãe social, as crianças de até três anos de idade, não deveriam ser encaminhadas à instituição de educação infantil. Isto só deveria ocorrer aos quatro anos de idade, salvo se o brincar for priorizado, trabalhando-se a mão, os movimentos, a coordenação motora das crianças. Em suas palavras: *“eu acho uma criança de três anos muito pequenininha, pois é a hora de se ensinar a comer, além do mais as professoras não querem limpar onde o menino sujou”*.

Ainda segundo aquela mãe social uma professora é pouco⁴³ para olhar as crianças pequenas, pois seu filho até emagreceu, quando entrou na educação infantil, porque ele não conseguia comer sozinho e não estava sendo acompanhado na escola pela professora. Ela acrescentou:

As professoras olham muito, não tem tempo de ficar dando na boquinha de muitos, que eu acho que são mais de vinte crianças. Então, acho que eles tinham que estar bem firmes nisso, segurando o garfo com as próprias mãos, porque o Thiago agora que tá comendo, segurando direitinho. É só nesse sentido que acho, porque eles ainda não sabem tomar banho sozinho.

⁴³ Na instituição em análise, 15 é o número de crianças matriculadas nas turmas de Maternal.

Vê-se nessas posturas, uma visão escolarizada da educação infantil – aos três anos de idade, a criança é ainda muito pequena para aprender a ler e a escrever. Precisa brincar e estar sob os cuidados dos adultos.

Nessa concepção, o ato de brincar está dissociado das práticas educativas previstas pelo trabalho pedagógico com a criança pequena. Além do mais, essa concepção pode sugerir, que as crianças a partir de quatro anos têm que brincar menos para estudar mais.

A respeito dessa questão, a professora Soraia ressaltou em uma das reuniões com as famílias que, no processo de aprendizagem das crianças, quanto mais elogios receberem, mais elas aprendem naturalmente e brincando, ao passo que diante de imposições dos adultos elas sentem dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita.

Perante o que vivenciamos na turma, esta professora trabalhava sob a perspectiva de reforçar o comportamento das crianças pelo cumprimento na realização das atividades por ela proposta. Nessas situações, elogiava as crianças, estimulando-as a continuarem nessa mesma postura. Em suas palavras, os elogios faziam as crianças brincarem durante a realização da tarefa.

No entanto, na sua dinâmica pedagógica, as crianças vivenciavam um trabalho direcionado, com poucos momentos de liberdade de expressão e de opinião, mas diante dos elogios da professora, elas ficavam entusiasmadas e demonstravam prazer no cumprimento da tarefa.

Nesse relato, alguns pontos merecem uma reflexão: os sentidos atribuídos à aprendizagem, à brincadeira e à avaliação na educação infantil. A concepção de aprendizagem dessa e das outras professoras está relacionada ao conceito de criança como um ser de falta, um vir-a-ser, conforme pontua Kramer (2003).

O entendimento é de que a aprendizagem é um ato cognitivo, individual e construído pela criança isolada de seu contexto e se dá por meio do preenchimento das atividades mimeografadas feitas pelas professoras que, quase sempre, se refere à leitura e escrita de letras e palavras.

De conformidade com essa posição, a professora Alícia disse em entrevista que não se sentia satisfeita por não ter conseguido que as crianças se encontrassem, ao término do ano letivo, ao menos sabendo escrever o próprio

nome. Ainda ressaltou que, no ano seguinte seria *“pra valer, pois as crianças vão fazer alfabetização – ler e escrever”*, ela se referia às crianças que iriam para o jardim III. Fato evidenciado por Oliveira (2007) quando discute a função da educação infantil num processo de formação inicial e continuada de licenciandas do curso de Pedagogia.

Numa posição contrária, Dahlberg, Moss e Pence (2003) dizem que, quando consideramos a criança rica, inteligente e dotada de muitas linguagens, a aprendizagem *“é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças”* (p.72).

Presenciamos muitos momentos de cooperação entre as crianças, como evidência que ratifica a posição dos autores, por exemplo, aconteceu na turma do Jardim I, numa atividade de leitura, quando a professora entregou uma revista para elas folhearem e procurarem figuras de animais. Ficaram muito entretidas nesse trabalho, mostravam e discutiam suas produções umas às outras.

Presenciamos também na turma do Jardim II, uma cena de cooperação e comunicação entre duas crianças. A professora havia passado uma atividade que constava do cabeçalho o nome dela, só que uma das crianças não havia entendido onde era para escrever, então se aproximou de sua colega de mesa e perguntou: *“onde é que eu vou escrever o nome da professora?”* E a colega, gentilmente apontou na folha onde ela deveria escrever.

Foram poucas as situações de partilha entre professoras e crianças vivenciadas no tempo e observação nas outras turmas. Das atividades implementadas nesta turma do Jardim II, acompanhamos um momento em que as crianças fizeram suas próprias escolhas e tiveram respeitado o direito de exercer a sua cidadania. Foi em relação ao livro de história que seria trabalhado.

Nessa situação, elas se sentaram em roda e a professora apresentou quatro livros de história e pediu que escolhessem um. Feita a votação, a professora deu início ao conto da história que tinha sido escolhida pelas crianças.

O que temos percebido nesses relatos é que, o diálogo torna-se uma atividade necessária entre as crianças e, na sala de aula, elas o fazem quando a situação de trabalho pedagógico propicia esse momento, ainda que com a ausência

ou a não orientação das professoras. Em entrevistas, as professoras não pontuaram o diálogo com as crianças a partir de suas experiências como uma atividade relevante em sala de aula na educação infantil, assim como, também não valorizaram o brincar livre, espontâneo, não didatizado.

Como exemplo, a professora Alícia da turma do Jardim II pediu que as crianças fizessem uma fila para sair da sala de aula. Nesta atividade explicou às crianças para se posicionarem em ordem de tamanho e, nesse momento surgiu uma discussão entre as crianças em torno da idéia de crescimento. Elas queriam saber porque as pessoas crescem, como as pessoas crescem. A professora Alícia encerrou a discussão explicando que elas iriam crescer para arrumar emprego, ganhar dinheiro, ajudar o pai. Nesse tempo, uma criança completou: “e *arrumar mulher*”.

No tocante ao sentido do brincar para a criança, cabe lembrar o que pontuam Tunes e Tunes (2001) ao sinalizar que “*ela busca, por meio da criação de uma situação imaginária, atingir, de pronto, aquilo que, na sua realidade concreta, não está conseguindo*” (p.83).

Essa situação imaginária, segundo as autoras, constitui a definição da atividade de brincar que, é tomada pela criança para resolver um determinado fato ou necessidade, mas que nem sempre ocorre da forma esperada, de acordo com o que foi visto nas atividades desenvolvidas pelas crianças da professora Soraia, quando preenchiam a atividade mimeografada.

Uma ilustração desse entendimento pôde ser vivenciada em observação na turma do Maternal, quando as crianças sentadas no cantinho da leitura criaram uma circunstância de faz-de-conta, ao contar histórias umas às outras. Nessa brincadeira, uma delas imitava a professora, outras permaneciam sentadas no tapete ouvindo a história contada pela colega, enquanto as demais crianças se diziam as “professoras”. Para enriquecer o cenário, elas sentaram na mesinha, manuseando o livro, lendo a história para as outras crianças, fazendo referência idêntica às experiências vivenciadas com a professora em sala de aula.

Sob a mesma perspectiva de relacionamento entre as crianças, por meio da brincadeira, nesta mesma turma do Maternal, aconteceu um episódio interessante. Este fato se deu quando a professora se ausentou. Elas estavam na quadra de

esportes e se organizaram para brincar de faz-de-conta. Diziam entre si que estavam se aprontando para irem trabalhar. Na situação criada, uma delas anunciou que era um motorista e perguntou às outras crianças: “*quem quer passear comigo?*” Todas se interessaram pela brincadeira e fizeram de conta que estavam entrando no ônibus.

Quando a professora chegou e perguntou do que estavam brincando, não houve resposta. De tão envolvidas que estavam as crianças nem perceberam a sua chegada. A professora se mostrou indiferente ao silêncio e sentou-se num outro lugar sem se envolver na situação imaginária que elas estavam vivenciando.

Pressupomos, então, que as crianças estivessem nesses momentos, buscando uma maior liberdade, proximidade com as ações voltadas aos seus interesses. Quando entrevistadas, as professoras faziam entender que a rotina sugeria uma padronização e a determinação de um tempo rígido, absoluto e, muitas vezes, necessário para as crianças aprenderem, sem atribuir importância ao brincar livre.

Nesse sentido, estamos acompanhando pelos relatos apresentados que a maioria das atividades realizadas pelas crianças corroborara para esse entendimento. Dentre elas, as tarefas realizadas em sala de aula constituíram-se como uma atividade para envolver às crianças numa freqüente e assídua ocupação, por isso, previamente determinadas, cuja ênfase estava no processo de escolarização.

Em nenhum momento vimos que as brincadeiras de faz-de-conta criadas e vivenciadas pelas crianças tivessem o envolvimento das professoras, pelo contrário, aproveitavam esse tempo em que elas estavam numa convivência harmoniosa para fazer outra atividade.

Na maioria das vezes, as professoras solicitavam que as crianças participassem de determinada brincadeira com cunho didatizante, voltada para a aprendizagem de determinado conteúdo definido previamente.

De tal modo que a professora da turma do jardim I organizou uma atividade relacionada ao conceito de lateralidade trabalhando situações de aprendizagem que colocavam as crianças em movimento: pulando, correndo, saltando obstáculos.

Depois que todas as crianças participaram da referida atividade sob as explicações da professora, ela avisou que poderiam escolher entre futebol e desenhar no chão de cimento para dar continuidade à atividade de brincar. Segundo sua explicação, registrar no chão servia para o desenvolvimento da coordenação motora fina. Nesse momento, os meninos optaram por jogar futebol e as meninas pelo desenho.

Diante das relações estabelecidas entre as crianças nessa atividade, duas delas começaram a discutir, porque ambas queriam ser goleiras do time. Depois de algum tempo, não conseguiram chegar a um acordo e recorreram à professora, que, já se preparava para voltar à sala de aula e, diante das circunstâncias de conflitos surgidas, chamou-lhes a atenção, dizendo que eles brigavam muito.

Com essa postura, a professora demonstrou ignorar tais circunstância sem que as duas crianças estavam vivenciando e, novamente, não criou situações de diálogos para que resolvessem o problema entre elas.

Em um episódio semelhante, foi proposta uma atividade de brincadeira em sala de aula dessa mesma turma do Jardim I. Para tanto, a professora distribuiu uma caixa de brinquedos em cada mesa para as crianças brincarem livremente, como fazia praticamente todos os dias, quase sempre no mesmo horário. A orientação era de que as crianças brincassem sem se levantar da sua cadeira, o que não acontecia. Durante esse tempo, ela passava de mesa em mesa tentando acalmar as crianças e pedindo silêncio para que pudessem brincar.

Para o desenvolvimento da atividade, as crianças foram agrupadas de quatro em quatro. Em uma mesa estavam sentadas quatro crianças: uma menina e três meninos. Os brinquedos da caixa, em sua maioria eram carrinhos. E nenhum deles interessou a Kelli que, por diversas vezes, chamou a professora para lhe dar outro brinquedo, mas não tinha retorno.

A professora circulava pela sala e o tumulto entre as crianças era tão grande que ela talvez não ouviu a criança chamá-la. Essa criança ficou aproximadamente, 20 minutos sem fazer nenhuma atividade com os colegas e, sequer foi vista e ouvida pela professora.

Essa postura de indiferença às solicitações das crianças pôde ser vivenciada também, nas outras turmas. A professora da turma do Maternal contava uma história

para as crianças na rodinha. Maria Fernanda e João Carlos estavam sentados próximos um do outro. De repente, João Carlos reclamou que Maria Fernanda estava batendo nele. A professora interrompeu a atividade e disse ao João Carlos: *“ai, ai, ai, também a Maria Fernanda não pode nem triscar em você”*.

A esse respeito, Capistrano (2005) diz que, na educação infantil, ainda *“falta muito para pensar no brincar como algo despojado, espontâneo, imaginar que as crianças possam apenas brincar”* (p.142). Em nossa opinião, a concepção das professoras e das pessoas da família das crianças, contribui para que o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica compreenda o brincar como uma função didática e periférica.

Talvez seja exatamente pelo caráter de escolarização da educação infantil, que o brincar passa a ter essa função didática e a criança a obrigação de aprender a ler e escrever, conforme demonstrado nas informações apresentadas. Inferimos que, por essa razão, a avaliação informal (VILLAS BOAS, 2004) acerca dos comportamentos das crianças no cumprimento das atividades, incluía tanto os elogios já mencionados, como também, as posturas das professoras no controle das ações das crianças.

Compartilhando dessa concepção de educação infantil, as professoras propunham atividades que pareciam soltas e descontextualizadas das experiências e expectativas das crianças, pois eram provenientes de suas escolhas, tendo em vista o ensino da leitura, da escrita e da numeração de quantidades. As professoras diziam que nas atividades que planeja, elas consideram o que é importante para as crianças aprenderem, segundo seus pontos de vista.

Apesar disso, as professoras disseram em entrevista que sentiam necessidade de alterar o seu plano, em virtude de acalmar os desentendimentos entre as crianças que nem sempre se mostravam interessadas em fazer as atividades. Nestas situações elas disseram que ficam inquietas frente ao desassossego ocasionado pelas conversas paralelas das crianças, bem como, pelas brigas e discussões ocorridas com frequência.

No entanto, percebemos que, quando a conversa ou assunto interessava as crianças, elas participavam ativamente das discussões e nenhuma situação

conflitante energia desse contexto, demonstrando uma convivência social mais dinamizadora e partilhada.

Um exemplo vivenciado na turma do Jardim I pode ilustrar essas ocasiões: a ida ao Jardim Zoológico. Esse passeio envolveu toda a escola. Em uma reunião de coordenação geral, observamos que a coordenadora pedagógica pediu às professoras que trabalhassem com as crianças a respeito dos animais, no planejamento conjunto, sistematizaram as atividades que seriam desenvolvidas naquele período, dentre elas o passeio ao Zoológico.

Diante dessa proposta, observamos naquele momento que o planejamento da professora Soraia da turma do jardim I esteve voltado aos assuntos referentes ao tema sugerido pela coordenadora pedagógica, num período aproximado de uma semana, ficando o passeio caracterizado como o encerramento daquele bloco de atividades.

As atividades desenvolvidas, de acordo com este planejamento, priorizaram a hora do conto com histórias de bichos, imitação dos animais, desenhos e recortes de fotos de animais em revistas, além de outras relacionadas à escrita de letra e algumas palavras e também à contagem de números.

No dia do passeio ao zoológico muito esperado pelas crianças, tivemos a oportunidade de acompanhá-las e observamos que elas demonstravam muito interesse em conhecer os animais. A professora Soraia acompanhava as crianças de sua turma e durante o trajeto ia mostrando os animais, dizendo-lhes o nome, o que comiam, como viviam, dentre outras características.

O passeio transcorreu na mais tranqüila calma. Durante essa atividade, as crianças faziam comentários entre si de tudo que viam e ao final, alguns já cansados, principalmente as crianças de dois e três anos, pararam e sentaram para a hora do lanche.

Nesse dia, o lanche foi coletivo e algumas crianças mostravam aos colegas o que tinham trazido de casa. Todas demonstravam muita alegria e algumas até perguntavam quando iríamos voltar um pouco ressentidas porque não conseguiram ver todos os animais.

Os passeios que foram promovidos durante o período observado com a participação de todas as crianças e professoras da instituição, sugeriram o

envolvimento da equipe em torno da construção da aprendizagem de um mesmo conteúdo destinado a todas as turmas, como no caso dos animais.

A dinâmica dos relacionamentos que comumente acontecia na rodinha mudou no dia seguinte ao passeio, pois a professora Soraia retomou o assunto e as crianças, entusiasmadas com a conversa, contaram o que viram, do que mais gostaram e pediram para voltar ao zoológico.

Abaixo apresentamos dois dos desenhos feitos depois da visita ao zoológico.

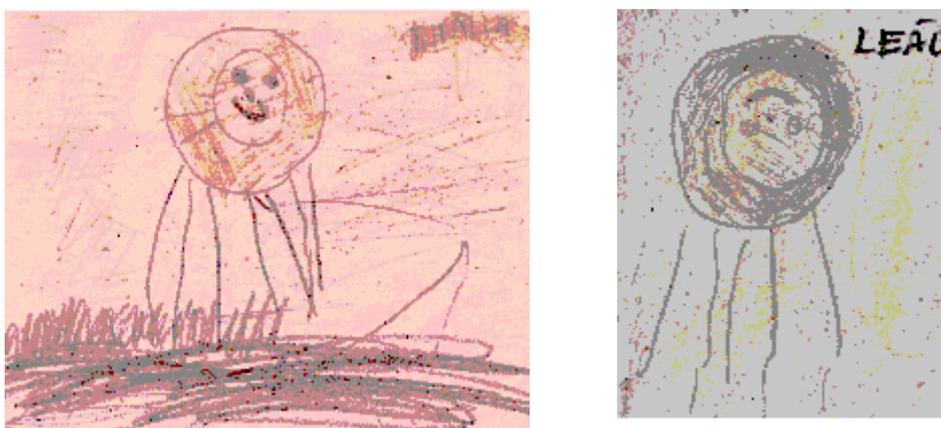


Figura 10: Desenhos de animais vistos no passeio ao zoológico

Neste dia, ainda relacionado ao tema em estudo, a professora exibiu o filme “Madagascar” e as crianças, no momento inicial da projeção, foram identificando os animais que tinham visto e aqueles que não viram.

Observamos, tanto na rodinha, quanto no momento do filme, que todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo e, a intervenção da professora era para que elas ficassem quietas ouvindo o que ela dizia durante as cenas do filme. Diante dessa postura, algumas crianças se sentiam interrompidas tanto pela professora como pelos colegas e partiam para a agressão física ou verbal.

A professora não conseguia contornar a situação com as crianças, pois ela insistia em fazê-las sentar e ficar quietas. Depois de um tempo, as relações entre as crianças oscilavam entre atitudes agressivas, mas com algumas de troca, partilha, e demonstrações de cumplicidade.

De conformidade com este caso, observamos num episódio específico de sala de aula, a professora Alícia, da turma do Jardim II, ensaiava com as crianças o Hino à Bandeira, pela proximidade dessa data comemorativa. A referida professora, por diversas vezes, interrompeu a atividade para chamar a atenção das crianças que estavam brigando, mas, em nenhum momento, demonstrou interesse em procurar alternativas que pudessem envolvê-las na atividade realizada.

Em determinado tempo, a professora pára e se dirige às crianças gritando: *“eu vou ter que conversar com a mãe de vocês, porque vocês não podem ficar perto das outras crianças, pois batem, xingam e brigam.”*

Essas situações entre as crianças ocorriam sem motivos aparentes. Num instante, elas conviviam calmamente, no outro começavam a se agredir, ora com palavras e, muitas vezes, com pequenas agressões físicas. Nestes casos, percebemos que posturas gestuais estavam sempre associadas às manifestações das crianças nas circunstâncias de relacionamentos vividos, seja no momento de expressão dos sentimentos de alegria, ou de tristeza, de medo, raiva, insatisfação.

A respeito dos casos relatados, a professora Alícia, em entrevista e também em sala de aula, se posicionou dizendo que os “comportamentos inadequados” das crianças precisam ser compartilhados com seus pais ou mães, no intuito de, também, responsabilizá-los no processo de educação de seus filhos.

As inferências da referida professora acerca dessas questões foram a tônica da reunião com os pais e mães. Poucas foram as considerações frente às conquistas das crianças nesta reunião. No entanto, a professora Alícia valorizou a importância da construção da autonomia na educação infantil, principalmente nos momentos do banho das crianças, ao se enxugarem e colocarem as suas roupas. Essa posição era compartilhada em sala de aula, muitas vezes ela dizia o mesmo para as crianças.

Percebemos que, nessa atitude, a professora, ao mesmo tempo em que inibia as crianças, se eximia da responsabilidade de ampliar os processos formativos de socialização. Ademais, esta atitude desconsiderava a educação infantil como um ambiente formativo de ampliação das experiências de vida das crianças, em ação complementar à família por meio de um trabalho pedagógico sistematizado intencionalmente.

Tal qual o caso anterior, a atitude de uma outra professora⁴⁴ evidenciou esse fato. Na tentativa de eximir-se da responsabilidade perante as circunstâncias de conflitos vivenciados entre as crianças em sala aula, entrou em contato com Hayanne mãe social de Leonardo e Paulo da turma do Maternal, para buscar seu filho social de outra turma na escola e levá-lo para casa, uma vez que ele estava fazendo bagunça e atrapalhando as outras crianças.

Em atenção ao chamado da professora, a mãe foi buscar a criança. Demonstrando insatisfação diante da solicitação, questionou a coordenação pedagógica, dizendo o seguinte:

Esse procedimento da professora está correto? Ela está certa de me mandar chamar no horário da aula, pra pegar o “fulano” que está bagunçando na sala? E se eu não pudesse pegar? Como ela ia fazer? Já num basta às escolas lá de fora pedir pra buscar as crianças que estão fazendo bagunça, agora a daqui de cima também?

Nesse momento, a coordenadora pedagógica se posicionou contrária à atitude da professora, pedindo-lhe que não levasse a criança e que, realmente naquele período, a responsabilidade era toda da instituição de educação infantil. Acrescentou, ainda, que a instituição só pede às mães, que busquem seus filhos, se estiverem sentindo alguma indisposição física.

Diante do posicionamento da referida professora, a coordenadora pedagógica interveio e se colocou contrária à sua postura possivelmente reconhecendo o compromisso social da instituição de educação infantil com as crianças e seus familiares.

Sob o mesmo ponto de vista da coordenadora pedagógica, ressaltamos que não basta que nos relacionamentos constituídos pelas crianças abrigadas seja assegurada a convivência entre os contextos da família social e da instituição de educação infantil, mas que possibilitem nesses relacionamentos a constituição coletiva e complementar das ações de cuidado e educação para com a criança pequena intencionalmente previstas e envolvidas na promoção do seu desenvolvimento integral.

⁴⁴ A professora não fez parte da pesquisa, embora participasse dos momentos coletivos observados como a coordenação pedagógica.

Entendemos que, a professora, ao chamar a mãe social para pegar o seu filho, sugeria que ali não era lugar de fazer bagunça e, se não era, cabia à família contornar o episódio orientando as atitudes do filho em casa. Quando anunciou que sua bagunça atrapalhava as outras crianças na realização das atividades, declarou que, em sala de aula permaneciam somente as crianças quietas, boazinhas, pois ela não podia perder tempo com crianças que estavam atrapalhando.

Na reunião com a família, discutindo essa temática, a professora Soraia fez uma adjetivação a uma criança de “*boazinha*” para falar que ela era obediente, apesar do seu comportamento agressivo apresentado perante os colegas que, por vezes, chegava a mordê-los.

Essa preocupação das profissionais da instituição no trabalho com os comportamentos das crianças pode ser ilustrada num diálogo estabelecido entre elas numa das reuniões de coordenação, quando a coordenadora pedagógica perguntou às professoras: “*Quais são as crianças que têm mais dificuldades?*” Uma das professoras argumentou: “*dificuldade de quê? De aprendizagem? A coordenadora responde: “Sim, mas também de comportamento”.*

Nesse contexto de troca de informações entre as profissionais, a professora Soraia acrescentou “*que o problema do mau comportamento das crianças era o meio*”, atribuindo à família a responsabilidade pelas atitudes da criança. Ao se referir ao meio social das crianças, a professora o considerou desvinculado da instituição de educação infantil e da ação dela, pois alertou que a criança estava sendo influenciada por um meio conturbado e, por sua vez, estava reproduzindo em outros contextos relacionais como na instituição de educação.

Nessa mesma perspectiva, em que a professora atribui o comportamento das crianças na instituição de educação infantil às influências que recebem em casa, em outra reunião com as famílias voltou a ponderar: “*eu acredito que aquilo que as crianças vivenciam em casa, elas trazem para a instituição. Ao contrário, elas não levam o problema daqui pra lá, o reflexo é de lá pra cá*”.

No momento da entrevista com a referida professora, ela também se lembrou da importância da participação da família na vida das crianças e se posicionou ponderando que, em todas as circunstâncias, sobretudo, em relação ao comportamento, a disciplina deve vir de casa, como por exemplo: “*educar para não*

comer de boca aberta, ir ao banheiro, não bater”. A carta elaborada por Kelli evidencia essa questão.



Kelli Matos Almeida

A minha tia fala para mim obedecer a professora e não bater nos coleguinhas e não xingar.

Eu sei que a minha tia não conversa com minha professora, ela não vem na minha reunião.

A professora não fala da minha tia comigo, ela só pede para a gente desenhar um desenho bem bonito pra mamãe.

A professora manda tarefa de casa, eu faço sozinha, quando não consigo a tia me ajuda.

Figura 11: Carta de Kelli falando da relação mãe social e instituição de educação infantil

Diante do exposto na carta de Kelli, percebemos as atitudes das professoras em responsabilizar a mãe social pelos “problemas” de relacionamentos constituídos no contexto da educação infantil entre as crianças e os adultos. Em alguns momentos da reunião com as famílias, faziam entender que os pais não estavam cumprindo com eficácia o seu papel de responsáveis pelas crianças, pois delegavam à escola essa função.

Em entrevista, a professora Soraia assim se pronunciou:

Infelizmente, a relação família e instituição de educação infantil não é positiva. A família delega responsabilidade a instituição que, por vez fica sobrecarregada de funções e não faz um bom trabalho. Se houvesse um envolvimento maior, uma parceria com responsabilidade da família, com certeza as crianças seriam seres humanos melhores.

Pela fala da professora, justifica-se, então, que, no período de convivência com as crianças, as professoras em sala de aula faziam a mesma cobrança e, ao mesmo tempo em que promoviam ações de caráter disciplinadoras, diziam que os pais e mães eram os responsáveis pelos seus comportamentos na instituição, como também, pelo cuidado e educação dos seus filhos em outras questões. Essa postura erra recorrente entre as professoras.

Embora não tivesse sido evidenciada nas posições das professoras e tampouco da coordenadora pedagógica uma maior exigência nesse aspecto, em relação às crianças em situação de abrigo, presenciemos alguns momentos que corroboraram essa intenção.

Tal que, num dos dias em que a professora Alícia explicava uma das atividades mimeografadas, duas crianças começaram a brigar, porque Emerson espirrou e respingou no pé de outra criança que estava ao seu lado. Esta criança, demonstrando insatisfação com o incidente, revidou com uma cuspidinha. As duas crianças começaram a discutir e a professora interveio, chamando-lhes a atenção e perguntando a que cuspiu em Emerson: *“você vai cuspir no Emerson de novo?”* Prontamente lhe respondeu: *“se ela tossir, eu vou, se não tossir, não vou”*.

Por esse motivo, a professora pôs a criança sentada em uma cadeira separada da turma que, demonstrando muita contrariedade, se expressou: *“eu não venho mais nessa escola”*. A professora respondeu-lhe que se ela não viesse mais à escola, não aprenderia a ler e a escrever. E ela, na defensiva retrucou: *“Eu já sei!”*.

Nesse caso do castigo, em que a criança foi deslocada do grupo, quando a referida professora ponderou com ela que, se não viesse mais à escola, não aprenderia a ler e escrever. Nesse ato, evidenciou uma postura de intimidação e ameaça, além de atribuir à educação infantil um sentido de etapa preparatória.

Nessa perspectiva, desconsiderou a sua importância como promotora de ambiente formativo voltado para o desenvolvimento integral da criança por meio do trabalho pedagógico realizado intencionalmente para trabalhar suas necessidades, interesses e curiosidades (LDB/1996, DCNEI/1999).

Pelo que observamos, as atividades de maior interesse das crianças aconteciam no parquinho de areia. Lá, as brincadeiras de futebol eram as preferidas dos meninos e as brincadeiras de faz-de-conta eram as preferidas, em sua grande maioria, pelas meninas. Nessas brincadeiras, muitas vezes, elas representavam as situações vivenciadas em sala de aula.

Nesse espaço do parquinho, aconteceu uma cena em que Kelli, da turma do Jardim I, fez um bolo de areia e chamou uma coleguinha, que simulava o papel de sua filha, e lhe entregou um pedaço de bolo, dizendo: *“é pra comer tudinho”*. A

“filha”, sem querer comer o bolo, levou uma bronca de Kelli: “se você não comer, vai ficar de castigo, viu?”.

Perante os diferentes fatos observados e vivenciados com as crianças, consideramos importante ressaltar que, poucas vezes, nas relações estabelecidas entre elas e as professoras, as crianças se referiam aos seus familiares.

Referindo-se, ainda, aos contextos relacionais constituídos pelas crianças, a professora Soraia em discussão no momento da coordenação coletiva, mostrou-se descontente com os comportamentos das crianças. Para ilustrar esse descontentamento, ela pronunciou: *Jéferson está muito cínico, parece um gatinho, mas vira um tigre quando eu saio da sala. (...) Estou até pensando em puni-lo seriamente se ele continuar assim vou mandá-lo passar um dia no maternal.*

Vemos diante desse pronunciamento que estas situações de castigo são comuns entre as crianças, tanto vivenciadas em alguns momentos na instituição de educação infantil como também na convivência familiar.

De acordo com a posição da professora Alícia, esse fato é partilhado entre elas e muitas famílias, pois ela se dirigiu às mães no começo de uma das reuniões, anunciando que “*é muito bonito ver uma criança educada e quando você vê uma criança mal educada, pensa logo nos pais*”.

Ao mesmo tempo, o pronunciamento das professoras sugeriu que as práticas educativas implementadas naquele ano letivo, sobretudo, no último bimestre, buscariam um trabalho na educação infantil mais disciplinador. Nesse contexto, a responsabilidade atribuída aos pais foi a de colaborar com esse acordo feito entre as professoras e a coordenadora pedagógica, cuja finalidade estava explícita tanto para a professora como para as famílias a preparação da criança para o ensino fundamental.

De tal modo que, a professora Alícia, ratificou que estaria trabalhando nesse processo “disciplinador” na educação infantil, pois, em sala de aula, tinha muita dificuldade em ser ouvida pelas crianças. Na oportunidade, enfatizou que, com muito custo, conseguiu realizar intencionalmente um trabalho voltado ao aprendizado de bons hábitos das crianças. A professora afirmou, ainda, que deveriam ser trabalhados em casa com os pais, uma vez que, segundo ela, as crianças precisam

aprender a falar mais baixo. Ponderou, também, que por isso elas falam *“alto demais”*.

Mais adiante na discussão, a mesma professora valorizou sua postura firme em lidar com as crianças frente às situações conflitantes, assegurando que até as colocavam num canto da sala em separado dos colegas, para “pensar”. Em seguida, pediu aos pais e mães que trabalhassem a atenção e a disciplina com seus filhos em casa, para que eles as escutassem em sala de aula e pudessem fazer as tarefas que estavam sendo propostas.

Em uma das reuniões, quando discutiam a festa de confraternização de final de ano das crianças da turma do Jardim II, ao se referirem à organização da fila dos formandos e seus padrinhos, a mesma professora se posicionou dizendo que para fazer esse trabalho tinha que ser alguém firme. Uma outra professora se ofereceu para a organização da fila e, novamente, aquela professora lhe perguntou: *“você é brava? Eles são difíceis e tem que ser uma pessoa de pulso firme”*.

Interessante notar que, ao mesmo tempo em que algumas professoras reclamaram, em reunião, que as crianças falavam alto demais, que os pais precisam ensinar-lhes a falar mais baixo, ouvimos em entrevista com as crianças, a reclamação em relação às posturas e atitudes das professoras. Uma criança da turma do Jardim I disse que reclamou à sua mãe que as professoras gritam muito, além de muita mudança de professoras na instituição.

Na mesma reunião, algumas mães, frente às posições tomadas pelas professoras de responsabilizá-las pela educação de seus filhos, levantaram algumas questões que, segundo elas, eram recorrentes na instituição e, para nós, ratificaram a constituição dos relacionamentos entre crianças e professoras observados no seu dia-a-dia.

De acordo com o que essas mães relataram, a convivência entre as professoras e as crianças parecia não contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pelo contrário, as posturas de algumas delas, em sua opinião, indicavam manifestações contrárias a esse processo, pois consistiam em lamentações, agressividade, desatenção e gritos. Pelo que observamos nessas circunstâncias, as crianças respondiam ora com choro, ora com o silêncio.

Nesses casos, pudemos observar que nos momentos dessa convivência conflituosa entre as professoras e as crianças, o choro das crianças se mostrava uma das linguagens mais freqüentes. Muitas vezes, surgia em situações de desagrado quando a professora indicava uma atividade que seria realizada e elas não queriam saber. Segundo Oliveira (2002), esse tipo de comportamento pode acontecer na educação infantil quando as crianças estão aborrecidas e/ou se mostram desinteressadas pela atividade.

Outrossim, também não ficou evidenciado nesse período de convivência com elas que, essas atividades de um modo geral, tivessem sido planejadas a partir de um projeto construído com e para as crianças, com o intuito de envolvê-las. Sabemos que esse planejamento contribui significativamente para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, como também, para dar sentido às descobertas dos fatos nos contextos de vida das crianças.

Tal que, um fato que aconteceu na sala de aula da turma do Jardim I ilustra bem esta questão que também foi evidenciada ns reuniões de coordenação pedagógica coletivas. A professora após a hora do conto, solicitou que as crianças fizessem um desenho da parte da história que mais gostaram. Uma delas, diante da atividade proposta, se manifestou dizendo-lhe “*tia, eu não sei fazer*”. A professora insistiu e disse que era para fazer de qualquer jeito, mas era para fazer, então a criança começou a chorar.

Nessa situação, vimos que as expressões verbais das crianças como o choro numa sala de aula, evidenciavam indiferença e a falta de entusiasmo da criança para se envolver na atividade. Na verdade, demonstram, também, que alguma coisa de errado está acontecendo, uma vez que propostas de trabalho criativas e desafiadoras tendem a provocar nas crianças “*um desejo ainda maior para aprender, explorar e ousar*” (SOUSA, 2000, p.103).

Em muitas ocasiões, diante das atividades solicitadas, os relacionamentos entre as crianças e as professoras eram expressos também por meio de linguagem não-verbal, como o silêncio. Nesses momentos, as crianças demonstravam umas às outras, claramente que sabiam lidar com o corpo como um instrumento de comunicação. Elas se comunicavam pelo olhar, por um gesto, um sinal que não despertasse a atenção da professora.

No entanto, no que diz respeito ao sentido do silêncio no trabalho pedagógico realizado na instituição em análise, num dos dias observados, aconteceu o seguinte episódio: uma criança da turma do Maternal foi interrogada pela professora Zilá na presença das outras crianças. Ela havia retirado da estante um livro para ler, sendo que ainda não era a hora prevista na rotina da professora para tal atividade. Depois da repreensão, a criança abaixou a cabeça e não lhe respondeu, demonstrando vergonha por ter sido chamada atenção diante de todas as crianças da turma.

As situações relacionadas ao entendimento individual e coletivo do silêncio no trabalho pedagógico observado apareciam, com mais frequência, nos momentos em que a criança era exposta pela professora, causando-lhe visivelmente um constrangimento. Este fato foi observado muitas vezes e em diferentes situações em sala de aula.

Corroborando com essas informações, em uma reunião, uma mãe fez referência a uma determinada professora que já havia trabalhado na instituição. Segundo ela, a professora tratava as crianças desrespeitosamente. Nesse momento, outra mãe disse que, se ela fizesse com a filha dela, o que fazia com as outras crianças de sua sala, certamente *“ela já teria voado no seu pescoço”*.

Não obstante, as mães demonstravam reconhecer que, se esses relacionamentos fossem constituídos num clima de afetividade, a importância do professor teria outro sentido na construção da aprendizagem de seus filhos. A esse respeito, uma delas se pronunciou: *“o que faz o aluno ir pra frente é o professor”*.

Em posição contrária, a professora Soraia alertou que o envolvimento dos pais é decisivo no processo de aprendizagem das crianças. Acrescentou, por outro lado que, a função da educação infantil é lidar com o desenvolvimento integral da criança.

Segundo ela, as crianças não se desenvolvem apenas na instituição de educação infantil, mas em diferentes contextos, inclusive quando estão num processo formal de alfabetização, por isso não se pode esperar só do trabalho pedagógico da educação infantil. Em outras palavras: *“este é o momento em que as mães percebem maior interesse das crianças em aprender a ler e escrever”*. Nesse instante, uma das mães se entusiasmou e disse que até tinha comprado um jogo de

letras para a sua filha para auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Assim, a fala da professora reflete o entendimento que a leitura e a escrita são os conteúdos das práticas educativas dos ambientes formais de educação infantil. No entanto, é importante lembrar que, essas práticas na instituição em análise estão sendo trabalhadas de forma descontextualizada do meio social das crianças e de suas famílias. Inferimos que, nestas condições, as concepções que as sustentam estão promovendo uma educação formal voltada para a submissão (KUHLMANN Jr., 2004), principalmente no que se refere ao disciplinamento das crianças.

Similarmente, em entrevista a professora Zilá da turma do Maternal disse que *“as crianças não sabem fazer a tarefa como é preciso fazer e que até para falar com elas tem que ser diferente, pois elas não entendem”*. Fato compartilhado pelas outras professoras participantes da pesquisa.

Pudemos perceber, ao longo do tempo de convivência nas turmas, além das formas de comunicação das professoras com as crianças, que o tipo de atividades propostas pelas professoras para as crianças, se constituía também uma forma de agressão ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Estas atividades, na maioria das vezes, desrespeitavam o nível de escrita das crianças (FERREIRO, 1998) forçando-as a fazerem os registros que a professora esperava que fizessem, como também, se afastando da concepção de alfabetização como representação de uma linguagem.



Figura 12: Atividades de uma criança da turma – Jardim I

Por isso, podemos presumir o motivo pelo qual as crianças diziam não gostar das atividades realizadas em sala de aula, principalmente quando elas não conseguiam fazer as tarefas e as professoras ficavam muito bravas. Assim, elas demonstravam maior interesse em participar, das atividades desenvolvidas na área externa como no parquinho de areia, no pátio da escola e na quadra de esporte. Algumas crianças disseram em entrevista que gostavam muito de brincar na casinha de boneca, mas que “a *“tia” não deixava*”.

Procuramos saber da coordenadora pedagógica qual o motivo da casinha de boneca não estar sendo utilizada, ela disse que precisava passar por uma reforma, pois estava na iminência de cair e elas aguardavam o final do ano letivo, quando as crianças estivessem de férias para que todos os brinquedos pudessem ser reparados.

Durante a convivência e conversas com as crianças pudemos apreender que, se suas professoras favorecessem, em diferentes situações de aprendizagem, práticas educativas dialogadas, conjugando a oralidade às outras formas de expressão da criança, como teatro, desenho, brincadeiras cantadas, pintura e colagem e, dessas atividades participassem junto com elas, evidenciaríamos o reconhecimento da criança como sujeito histórico-cultural e, portanto, de direito de liberdade de opinião e de expressão num ambiente de riqueza simbólica, a partir da sua compreensão do mundo da vida real, conforme ressaltado nessa discussão.

3.3. O sentido da qualidade da educação infantil: o que dizem os protagonistas dos relacionamentos estabelecidos no trabalho pedagógico da instituição

A discussão do sentido da qualidade da educação infantil na instituição em análise, requer a apresentação dos focos trabalhados no texto anterior sob o ponto de vista dos adultos que convivem na dinâmica do trabalho pedagógico realizado e suas interfaces com a opinião das crianças, sujeitos de direitos à liberdade de opinião e expressão.

Esta opção de análise foi inspirada na argumentação de Sousa (2006) quando pontua que:

A qualidade é, sem dúvida, um parâmetro relevante para que se possa criar e expandir, no âmbito das instituições de educação infantil, melhores condições para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e, em consequência, para a qualidade de sua vida, já que vida e educação não são coisas distintas (p.97).

Considerando a defesa da autora de que, educação e vida não se separam, daremos início a esta discussão pontuando um problema institucional apresentado por todos os participantes da pesquisa, inclusive pelas crianças: a rotatividade das professoras.

A questão da rotatividade das professoras da Secretaria de Educação também foi enfatizada pelas mães e se tornou um ponto convergente das discussões nas reuniões realizadas. Nessa discussão, as professoras das turmas do Jardim I e II, cedidas pelo convênio da entidade assistencial com a Secretaria de Educação, concordaram com a mãe.

A professora Alícia reconheceu, inclusive, a necessidade de um período de adaptação na instituição antes de iniciar o trabalho em sala de aula para a constituição dos relacionamentos entre elas e as crianças. Ela, ainda, reclamou que, já no final de ano letivo, o tempo de três meses que trabalhava na instituição e de convivência com as crianças, era insuficiente para conhecerem suas necessidades e interesses.

Segundo a mesma professora, essa rotatividade provocada pela Secretaria de Educação se constitui um fato complexo para a sistematização do trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo, principalmente, quando se busca acompanhar o processo de desenvolvimento integral das crianças, conforme prevê a proposta pedagógica da instituição. Ademais, Sousa (2006) diz que “*rodízios comprometem muito a qualidade do atendimento das crianças*” (p.110).

Na fala de uma mãe social, a rotatividade estaria contribuindo para que o “*mau comportamento*” das crianças se agravasse, uma vez que, segundo ela, “*as crianças já são do jeito que são e o problema aumenta com a entrada e saída de professora, quase sempre*”.

A questão da rotatividade de professoras tem sido, portanto, um fator de insatisfação entre as profissionais da instituição e as famílias das crianças. Sob este ponto de vista, a professora Zilá disse que a qualidade da educação infantil está associada também à satisfação que a criança e as famílias têm acerca do trabalho que está sendo realizado.

A esse respeito, a professora Alcília se posicionou dizendo que *“educação infantil de qualidade é aquela que se desenvolve numa parceria entre pais, professores e alunos”*.

Concordando com esta posição, a professora Soraia acrescentou que, além do problema da rotatividade, *“ainda não tomaram consciência de que deveriam ter professores mais preparados para melhor atender as crianças”*. Segundo ela, por isso, *“infelizmente é baixa a qualidade do atendimento na educação infantil”*.

A mesma posição foi tomada pela coordenadora pedagógica, quando pontuou que, para se ter uma educação infantil de qualidade é preciso *“um corpo docente capacitado, responsável e, acima de tudo, comprometido, pois são os professores que vão mesmo transformar a vida das crianças, para melhor ou para pior”*.

Pelos posicionamentos acerca da qualidade da educação infantil, percebemos que quatro pontos são considerados relevantes pelas profissionais participantes da pesquisa que trabalham na instituição, são eles: a não rotatividade das professoras, a parceria com as famílias e as crianças, a satisfação conjunta entre famílias e crianças no trabalho pedagógico realizado e a formação das professoras.

Diante do que foi exposto, percebemos que, se assim for entendido o sentido da qualidade, conforme dito pelas profissionais, quando fazem referência ao que faltam na instituição para a realização de um bom trabalho, este sentido está sendo construído pelo que precisa ter ao invés de contextualizar o que foi ou está sendo trabalhado por elas e as crianças nas condições que elas mesmas criaram no espaço pedagógico.

Quando enxergamos o sentido da qualidade da educação infantil na perspectiva ‘do que precisa ter’ para ser feito um bom trabalho, então poderíamos inferir que, em contextos como este que está sendo analisado, não há qualidade nos relacionamentos vivenciados entre as crianças e entre elas e os adultos.

Em posição contrária a essa inferência, acreditamos que só as pessoas que desenvolvem e vivem o trabalho pedagógico na instituição, podem atribuir sentido ao seu trabalho a partir do que ele significou para suas vidas (SOUSA, 2006). Assim, numa instituição de educação infantil não podemos anunciar a qualidade pelo que não se tem, mas de anunciar o que tem sido feito a partir das condições reais de atuação profissional com as crianças. Por isso, defendemos a qualidade na perspectiva do direito, conforme diz Kuhlmann Jr. (2004).

A esse respeito, Dahlberg, Moss e Pence (2003) dizem que agindo assim, estamos construindo significado por meio do que está acontecendo no nosso trabalho. Em suas palavras, *“através da construção desses entendimentos, as pessoas podem optar por continuar tentando fazer julgamentos sobre o trabalho (...) julgamentos de valor”* (p.143).

A respeito do juízo de valor conferido ao trabalho realizado, pudemos compreender que, mesmo atribuindo sentido à qualidade pelo que não tinha na instituição, tanto as professoras como também a coordenadora pedagógica atribuíam valor ao trabalho que realizavam na educação infantil.

Sob esta perspectiva, elas foram perguntadas se consideram as atividades que desenvolvem com as crianças um trabalho de qualidade. Todas afirmaram positivamente, embora tenham considerado especificidades que sinalizam a complexidade de se discutir qualidade no contexto da educação infantil, principalmente quando a referência são os relacionamentos.

Na opinião da professora Alícia, o seu trabalho tem uma qualidade regular, pois *“falta acompanhamento efetivo dos pais e uma orientação da escola quanto aos alunos com problemas graves de comportamento”*. Para a professora, esses dois fatores tornavam as suas aulas tumultuadas, prejudicando, portanto, o desenvolvimento das crianças.

Segundo a mesma professora, a parceria da família é um processo complicado, pois precisa existir um entendimento comum entre pais e escola. De acordo com essa posição, ela assegura que, essa complexidade aumenta, quando se refere à alfabetização das crianças, e os pais se ausentam do contexto do trabalho pedagógico da instituição.

A esse respeito, Deise, mãe social de Kelli da turma do jardim I diz que não conhece o trabalho da instituição de educação infantil, mas sabe que está acontecendo, quando Kelli chega e conta o que está aprendendo. Em suas palavras: *“a única coisa que sei é quando Kelli conta que aprendeu a escrever algumas letras na escola e ela já está sabendo escrever direitinho, já conhece as letras”*.

Em tal perspectiva, a parceria das famílias com a instituição, conforme considerado pelas profissionais, como um dos pontos da qualidade da educação infantil, evidencia divergência entre a posição das professoras e dessa mãe social.

Nesse íterim, defendemos que esta parceria se faz com a participação das famílias no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de educação infantil, mas, muitas vezes a própria instituição ainda tem dificuldades para criar espaços coletivos de trabalho com as famílias das crianças, para além das reuniões bimestrais.

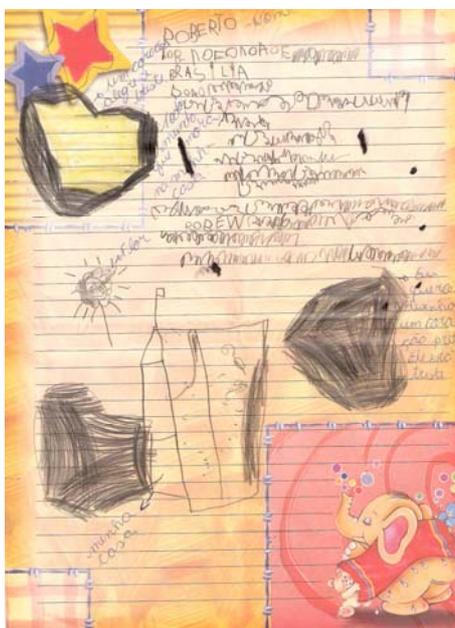
A esse respeito, Sousa (2006) defende a interação família-escola como uma prática vital na educação da criança. Segundo a autora, *“esse indicador aponta para uma educação infantil de qualidade quando há, na escola, uma abertura efetiva para a participação da família, o que vai muito além do que participar da reunião de pais”* (p.108).

Para as professoras da instituição em análise, estas reuniões acontecem, conforme observado, para elas anunciarem aos pais os “bons” ou “maus” comportamentos das crianças, justificando, por isso, a não realização do trabalho que elas teriam que desenvolver.

Nesse sentido, as crianças também sinalizaram que a preocupação das mães sociais é saber dos seus comportamentos na instituição de educação infantil. A fala de duas delas ilustra bem a questão. Conversando a respeito do que a mãe social fala em casa das atividades da instituição de educação infantil, Kelli diz: *“minha tia Deise só vem na escola quando tem reunião. Ela diz que é para ficar quieta na sala, não é para bagunçar”*.

Na mesma discussão, Matheus relata que *“a tia vai na escola me pegar e colocar dentro do ônibus. Ela conversa com a professora para ver se eu comporto na sala de aula. Ela vê minhas tarefas e não diz nada”*.

Na escrita da carta Rogério, destaca essa preocupação.



Rogério de Lima Wanderlei

Eu vou mandar a carta para tia Elza. Nesta carta tem o nome de todos os meus irmãos que moram na minha casa: Joana, Yasmim, Leonardo, Ícaro e Marcela.

A tia fala da minha escola e pede pra mim se comportar, arrumar a sala, não bater e não brigar.

Ela conversa com a professora perguntando se eu me comportei. A tia não veio na minha reunião, mas eu queria que ela tivesse vindo.

A professora manda tarefa pra casa, eu faço e a tia me ajuda.

A professora não brinca comigo.

Figura 13: Carta de Rogério - relação da mãe social com a instituição de educação infantil

Pelo exposto, percebemos que a preocupação dos adultos, professoras e mães, em torno dos comportamentos em sala de aula, mais uma vez, remete à concepção de criança como um vir-a-ser, um ser de falta, passivo que precisa do adulto para aprender, principalmente, a leitura e a escrita.

De tal sorte que, a professora Zilé relatou que na educação infantil, a criança *“já vai sendo moldada, já vai delimitando o que pode ou não fazer, o que é bom e ruim, os medos, o que a gente tem já passa para ela”*. Em presença deste posicionamento, a professora Alícia diz que existe qualidade de tudo quanto é jeito. Em sua opinião, *“o respeito seria um aspecto da qualidade, como também um diálogo maior com os pais nas escolas mais carentes”*.

A referência ao diálogo com as famílias das escolas mais carentes pode inferir que pais e/ou mães, por falta de maiores informações, não valorizam a educação infantil como ambiente formativo e promotor do desenvolvimento da criança. Discutindo o contexto das políticas públicas da educação infantil, Barreto (2004), alerta que o atendimento às crianças ainda é muito precário, principalmente o destinado *“às famílias de condições econômicas e de escolaridade inferiores”* (p.19).

Diante disso, a satisfação das famílias, na maioria dos casos, é construída pela própria instituição, exatamente, pela falta de conhecimento dos pais e/ou mães das especificidades e função desse trabalho.

Freqüentemente, as famílias são informadas acerca da educação dos filhos pelos profissionais da instituição, a partir do ponto de vista deles, no caso da instituição de educação infantil em análise, estas informações estão baseadas na perspectiva da escolarização e do disciplinamento. Nesta concepção, se sustenta o sentido da qualidade no trabalho realizado.

No entanto, o nível de satisfação das crianças não corresponde ao da sua família, pois enquanto elas esperam do trabalho pedagógico experiências de aprendizagem mais próximas do seu universo simbólico e, também, das suas expectativas diante das descobertas do mundo, suas famílias querem que sejam alfabetizadas, que aprendam a ler e escrever convencionalmente, o quanto antes.

Ao nosso ver, o respeito como aspecto de qualidade conforme mencionado pela professora Alícia, está na ética do encontro promovido pelo trabalho pedagógico na educação infantil entre crianças, famílias e professoras em torno dos relacionamentos como situações de aprendizagem e desenvolvimento.

Se um dos pontos que evidenciam a qualidade da educação infantil apontados pela professora Zilá é a satisfação conjunta das famílias e das crianças diante do trabalho pedagógico realizado na educação infantil, então, como falar do sentido de qualidade se seus interessantes são conflitantes? No impasse, percebemos que as professoras preferem incentivar as famílias para cobrarem da instituição a aprendizagem da leitura e da escrita, em detrimento de um trabalho pedagógico articulado aos interesses e necessidades das crianças.

Nessa escolha, a dinâmica de convivência no trabalho pedagógico realizado entre a professora e as crianças, é de estranhamento, uma vez que, as atividades propostas vão de encontro aos interesses e necessidades das crianças. Em muitos momentos, elas têm sido desrespeitadas diante do seu processo de desenvolvimento pelo desconhecimento das professoras de suas possibilidades de aprendizagem no contexto em que vivem.

Esse círculo é tão forte que, ao acompanhar as exigências das famílias, as professoras fortalecem o entendimento de que a educação infantil de qualidade é

aquela que ensina a criança a ler e a escrever. Assim, a opinião das famílias a respeito da instituição de educação infantil tem sido construída pela própria instituição.

Nesse complexo de relações entre os adultos em função do que se espera da criança, as professoras se sentem responsáveis pela aprendizagem ou não aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Tanto que, a professora Alícia afirmou em reunião com os pais que *“fiquei muito triste porque não consegui atingir o meu objetivo, que as crianças saíssem escrevendo o próprio nome”*.

Sob o mesmo ponto de vista, Oliveira (2007) relata que, nestas condições, *“a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança está sendo reconhecida como uma conquista da professora e não da própria criança”* (p.200). Ela acrescenta, ainda, que esse entendimento, entre os profissionais da educação infantil, está adjetivando à identidade profissional de quem sabe ensinar a ler e escrever a nomenclatura de professor de qualidade.

A partir dessas questões, ratificamos que a formação das professoras de educação infantil, anunciada como um ponto de qualidade na educação infantil, se constitui uma das referências necessárias para o trabalho com a criança pequena e um direito da criança e da família. Essa questão está posta no documento da Política Nacional da Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, publicado em 2005.

A defesa tomada pela professora Soraia acerca da formação do professor como um ponto que se refere à qualidade na educação infantil, anuncia a importância da formação específica para os profissionais que trabalham com a criança pequena. Em diferentes momentos das reuniões de coordenação, esta foi uma necessidade apontada pelas professoras e coordenadora pedagógica.

Nas palavras da professora Soraia, a formação específica é necessária porque a educação infantil *“é a fase inicial da vida do ser humano. Muito importante e marcante, pois tudo o que o ser humano vivencia, experimenta, aprende nessa fase tem muita influência na sua vida futura”*.

Para nós, a qualidade de vida da criança precisa ser o foco de trabalho da educação infantil. Nesse caso, trabalhamos num ambiente formativo que se implementa por meio de um trabalho pedagógico sistematizado, comprometido e

articulado com o conjunto de experiência de vida das crianças e de suas famílias. Assim, participamos de um contexto relacional que se faz pelo envolvimento de crianças, professoras e famílias em torno de atividades que têm sentido para as pessoas envolvidas e, portanto, constituídas de significado.

Neste caso, o trabalho pedagógico precisa ser desenvolvido por um profissional que seja, na sala de aula e fora dela, um adulto mais experiente (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003) nos contextos relacionais que envolvem a criança que saiba sistematizar atividades que respeitem seus interesses e necessidades, que agucem sua curiosidade, colaborando para a construção de um ambiente formativo.

Se assim for planejado esse ambiente, trabalhando as mais diversas linguagens de comunicação e expressão das crianças, criam-se diferentes situações de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, a formação específica torna-se uma condição de trabalho para a sistematização do trabalho pedagógico que se dá por meio de contextos relacionais, daí o envolvimento das famílias e comunidade, conforme prevê a LDB/1996.

Quando a coordenadora pedagógica pontuou que a formação, a responsabilidade e o compromisso das professoras são pontos da qualidade da educação infantil entendemos que, a formação continuada e em serviço se constitui o contexto relacional para a conquista destes valores. Junto a eles, construiria um ambiente de diálogo e troca de informações entre as professoras que é o próprio ambiente de formação.

Durante a pesquisa, percebemos que o trabalho coletivo das professoras voltava-se apenas para a troca de atividades e a busca de alternativas para lidar com os “maus comportamentos” das crianças. Nesses momentos, foram poucas as vezes que elas se referiam às descobertas das crianças diante de seu processo de desenvolvimento.

De tal sorte que, elaboram bimestralmente um relatório individual das crianças pontuando o processo de desenvolvimento diante de suas observações na convivência do trabalho pedagógico. Pelo que vimos, esses registros são feitos apenas para um cumprimento burocrático da instituição, pois as professoras não tomam conhecimento das informações contidas nos relatórios acerca das crianças.

Esse documento se constitui um instrumento de comunicação importante do cotidiano da instituição, haja vista a rotatividade de professoras diante do processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse caso, quando ignoram a existência desse instrumento de avaliação, as professoras negam uma história de vida que está sendo construída pela criança por meio do trabalho da própria instituição onde ela atua.

Como ilustração, vimos que, entre tanto outros, o caso de Emerson. No seu relatório descritivo e individual de acompanhamento semestral do primeiro semestre do ano em que a pesquisa foi realizada, a professora que não está mais na instituição, registra que ele *“compartilha com entusiasmo dos fatos e histórias ocorridas em seu cotidiano (...) e interessa-se pelo conto de histórias”*. A professora Alícia demonstrava desconhecer as informações registradas neste instrumento de avaliação feito pela professora que a antecedeu.

No entanto, o registro no segundo relatório que a professora Alícia fez de Emerson está posto que ele *“apresenta um desenvolvimento cognitivo insatisfatório, demonstra dificuldade em prestar atenção nas aulas, na assimilação do conteúdo devido à sua inquietação e dispersão nas tarefas”*.

O que percebemos é que não havia diálogo nem entre as professoras a respeito das informações registradas na instituição que acompanharam, no período anterior, o processo de desenvolvimento de Emerson e das outras crianças diante do trabalho pedagógico realizado.

Se acontecesse o contrário, presumimos que o trabalho pedagógico na educação infantil seria pensado, discutido, planejado, implementado e avaliado pelas próprias profissionais junto às crianças e não, como acontece muito, por alguém de fora do contexto ou, em alguns casos, por improvisações.

Nesse sentido, a responsabilidade e o compromisso se atribuem ao respeito que é necessário ter no trabalho com a criança pequena. Portanto, é a ela quem nos mostramos responsáveis e comprometidos, uma vez que, a identificação na profissão e o reconhecimento de que o mundo da criança precisa ser respeitando, são condições para se conquistar autonomia profissional.

Nesse contexto, as atividades que são propostas nos contextos relacionais em que convivem as crianças, dão sentido ao processo de descobertas dos

profissionais que se vêem como aprendentes do universo infantil nos relacionamentos que estabelecem entre si. Logo, a qualidade da educação infantil torna-se, conforme pontua Sousa (2006) um processo subjetivo, relacional, negociável e multidimensional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de pesquisa pudemos perceber no contexto em análise que, os relacionamentos entre as crianças e entre elas e os adultos se constituem em um ambiente de aprendizagem, no qual diferentes linguagens são criadas e partilhadas possibilitando a manifestação de suas percepções e sentimentos em relação ao que estão fazendo ou o que querem fazer.

Na perspectiva da educação infantil de qualidade, essa contextualização permitiu, dentre outras possibilidades, evidenciar os tipos de relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da instituição, cujos participantes foram as crianças abrigadas no sistema de casas-lares, as mães sociais, as professoras e a coordenadora pedagógica.

Ademais, buscamos analisar as práticas de cuidado e educação, tendo em vista a realização do trabalho pedagógico para a promoção do desenvolvimento integral das crianças de dois até seis anos de idade, por meio dos relacionamentos constituídos numa ação complementar à família, representada pelas mães sociais.

Neste estudo, a ênfase atribuída à situação de risco pessoal e vulnerabilidade social em que se encontram as crianças abrigadas, teve a intenção de demonstrar que a convivência familiar e comunitária se constitui um direito da criança, como também é seu direito participar de uma educação infantil de qualidade, independente dos arranjos familiares dos quais faz parte.

Dito isso, porque, nessas circunstâncias não basta enfatizar apenas esses direitos, se não for com a intenção de propiciar condições para que os relacionamentos sejam constituídos nos contextos de vida e educação das crianças: a convivência familiar e institucional estabelecida entre elas e entre elas e os adultos. Esses dois ambientes se tornam, portanto, processos formativos promotores do desenvolvimento infantil, pois, consideramos que os relacionamentos na educação infantil são constituídos a partir da organização e implementação do seu trabalho pedagógico.

Em tal perspectiva, observamos nesta pesquisa que nem sempre as ações pedagógicas na instituição favoreciam a implementação de um trabalho educativo de interesse das crianças de três até seis anos de idade, voltado ao seu processo de construção da identidade e autonomia por meio do conhecimento de mundo (RCNEI, 1998). Ao contrário, percebemos um descompasso entre os interesses e necessidades das crianças. Poucas vezes a rotina de trabalho sofreu alterações, quando as crianças não demonstravam receptividade e interesses nas atividades propostas.

Nestas situações, as atividades trabalhadas pelas professoras em sala de aula eram, em sua maioria, relacionadas a uma perspectiva preparatória da educação infantil e, portanto, destituídas de significado para as crianças.

Por essa razão, nos diversos espaços de desenvolvimento do trabalho pedagógico, as manifestações das crianças foram de encontro ao que pensam e esperam os adultos a respeito da educação infantil. A perspectiva das famílias e das professoras é de que esta etapa da educação básica tem caráter de escolarização, pois sua função, segundo elas, é preparar para o ensino fundamental. Nesse entendimento, os relacionamentos entre elas foram constituídos em torno do disciplinamento das crianças e não do trabalho pedagógico, conforme pontua Katz (1999).

Em sentido contrário, as crianças demonstraram outros interesses e necessidades diante da convivência com os colegas num ambiente que, a princípio, lhes parece destinado a elas, tanto pela convivência com outras crianças num espaço específico, como pelos recursos de trabalho pedagógico diferenciados.

No entanto, percebemos que o desenvolvimento das atividades com ênfase no ensino da leitura e da escrita, afastava esse sentimento das crianças e criava um outro ambiente de convivência entre elas e as professoras e, muitas vezes, entre os colegas: o de estranhamento.

De tal modo que, o tipo de atividade realizada em sala de aula mostrava-se como evidência de estar contribuindo para o surgimento das brigas e discussões entre as crianças. No que se refere às desavenças entre elas e as professoras, percebemos que foram construídas como uma forma de resistência em realizar as

atividades propostas. Fato que, muitas vezes, fazia a professora perder o autocontrole.

Nessas condições de trabalho, ocasionavam entre as crianças momentos de tensão e conflitos tanto entre elas como entre elas e as professoras. Por vezes, a postura das professoras era promotora de situações de punição e castigos, configurando desse modo, uma relação de poder e autoritarismo estabelecida entre os adultos para com as crianças.

As professoras demonstraram, ainda, a nosso ver, diante das situações emergidas nos momentos conflitantes de convivência entre ela e as crianças, a preocupação em promover ações voltadas para a aquisição de hábitos e atitudes de caráter disciplinador. Essas ações eram fortalecidas em casa pelas mães sociais.

Evidenciamos, nestes contextos relacionais, que as crianças expressaram resistências e estranhamentos em diferentes momentos do trabalho pedagógico, configurando-os por meio da fala, do choro, do silêncio, do gesto. Mas, também demonstravam o que estavam pensando ou querendo por meio do desenho, da escrita, da conversa com os colegas, das brincadeiras de faz-de-conta. Essas últimas situações, foram mais vivenciadas somente entre elas sem a presença das professoras. Na alternância desses momentos, manifestaram, também, muitas atitudes de agressividade.

As situações de agressividade foram pontuadas pelas professoras em reuniões de coordenação coletiva e individual, reuniões com as famílias e, também, em conversas informais. Nesses momentos, as responsabilidades a respeito da educação e cuidados das crianças no que se refere, principalmente, aos comportamentos, foram atribuídas, pelas professoras, às famílias, pois à instituição de educação infantil cabe o ato ensinar a ler e escrever.

Por desconhecer as especificidades da educação infantil nas ações indissociáveis e complementares de cuidado e educação, as professoras, muitas vezes, diziam que o cuidado estava relacionado às práticas de higienização e, portanto, eram de responsabilidade da mãe. Segundo elas, são as mães quem devem ensinar à criança como comer sozinha e a tomar banho, pois a elas cabia à tarefa apenas de ensiná-las a ler e a escrever. Posição compartilhada com algumas mães sociais.

Diante dos dados da pesquisa, percebemos um desencontro de informações acerca das responsabilidades entre as famílias e as professoras no que diz respeito ao processo de educação da criança para o seu disciplinamento no contexto do trabalho pedagógico. Em nenhum momento, foi proposta nas diversas reuniões realizadas, uma mudança na lógica organizacional do trabalho pedagógico da instituição. Nem pelas professoras nem pelas mães.

Essa possibilidade poderia alterar significativamente a constituição dos relacionamentos na instituição, se as atitudes e posturas das crianças fossem entendidas pelas professoras e famílias como uma forma de comunicação explícita da não satisfação do trabalho pedagógico vivenciado.

Desse modo, os sentidos atribuídos pelas profissionais à qualidade da educação infantil estão relacionados à conquista de algumas condições que, na opinião delas, podem favorecer uma educação infantil de qualidade. Essas condições vão ao encontro de situações problemáticas pontuadas ao longo da pesquisa, são elas: a não rotatividade das professoras, a parceria com as famílias e as crianças, a satisfação conjunta entre famílias e crianças no trabalho pedagógico realizado e a formação das professoras.

Nesse íterim, entendemos no processo de investigação que, a conquista de apenas um deles não oferece as condições para se atribuir sentido à qualidade, por isso essa discussão precisa ter significado e conteúdo num contexto de trabalho em que as pessoas envolvidas partilharam das experiências vivenciadas e podem, a partir daí, fazer julgamentos de valor a respeito das ações que ajudou a desenvolver. É nesse sentido que situamos a qualidade da educação infantil na perspectiva do direito das crianças.

Muitas descobertas foram feitas durante a realização dessa pesquisa, tanto em relação ao estudo dos relacionamentos constituídos na educação infantil, como no papel de pesquisadora, principalmente porque esta investigação foi desenvolvida na instituição onde trabalho.

Ao contrário do que pensava, aprendi que o conteúdo construído nos relacionamentos está em torno do trabalho pedagógico que se realiza e que envolve as crianças, suas famílias, as profissionais da instituição e pessoas da comunidade e não em torno da criança e do que decidimos que ela tem que responder diante das

atividades oferecidas na instituição de educação infantil. Nesse sentido, a criança é, de fato e de direito sujeito da sua aprendizagem, pois é ativa, capaz e promotora das situações de aprendizagem em que está inserida.

Para além das reuniões pedagógicas, ocasiões festivas e outros eventos comemorativos, é preciso construir um trabalho consistente num tempo pedagógico específico, cujo foco de constituição esteja em torno da organização das ações pedagógicas e da atuação das profissionais envolvidas. Nesse trabalho, podemos analisar as diferentes situações que surgem no dia-a-dia de convívio com as crianças, avaliando nossas atitudes e posturas para a tomada de decisão acerca do que pode ser feito para melhorar o trabalho.

Em tal perspectiva, descobri como pesquisadora a complexidade da constituição dos relacionamentos na organização e implementação do trabalho pedagógico, pois muitas vezes, acreditamos que o dito e feito coletivamente estão sendo compartilhados no fazer pedagógico que se dá por meio das atitudes e posturas dos profissionais envolvidos. Descobri que nem sempre isso acontece.

Diante dessa experiência, tentei me colocar, por diversas vezes, no lugar das crianças e percebi a importância da qualidade na educação infantil se constituir pelo reconhecimento dos relacionamentos que estabelecemos com elas e delas entre si, como ambiente de aprendizagem promotor do desenvolvimento. Nessa dinâmica, tomamos conhecimento de que, como profissional da instituição e também pesquisadora, aprendemos na convivência com o outro.

Nessa perspectiva, os dados analisados serão, a partir de agora, conteúdo de intenso trabalho na instituição investigada tendo em vista a intenção de promover uma mudança na lógica organizacional do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e suas famílias. Pois, mediante as informações aqui apresentadas, precisamos redimensionar o trabalho realizado pela coordenadora pedagógica e professoras nas reuniões de coordenação individual e coletiva para que se constituam um ambiente de formação continuada e em serviço em torno da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Assim, teremos noção dos percursos a serem feitos para a sistematização das atividades que alterem a dinâmica pedagógica vivida pelas crianças, suas

famílias e as profissionais, tendo em vista a construção de uma educação infantil de qualidade como direito da criança e de sua família.

Em continuidade, a intenção é buscar, numa ação conjunta, construir um tempo pedagógico também para as famílias e as professoras realizarem um trabalho coletivo que envolva a busca de informações, o encaminhamento de sugestões e propostas que, entre outras possibilidades, forneçam as ferramentas necessárias para redimensionar o trabalho pedagógico da instituição. Trabalhando, assim, estaremos atuando na perspectiva dos direitos das crianças a uma educação infantil de qualidade – capaz de atender a seus interesses, necessidades e curiosidades.

A experiência desta pesquisa aponta para a importância do desenvolvimento de outras pesquisas que podem ampliar a discussão acerca dos relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da educação infantil: Por exemplo, uma sobre os sentidos das manifestações afetivas das crianças em situação de agressividade na educação infantil. Uma outra que enfocasse o envolvimento das famílias no trabalho pedagógico da educação infantil, que vai muito além da presença em reuniões. A formação das professoras de educação infantil em contextos relacionais envolvendo as famílias, não pode deixar de integrar esta agenda.

Desse modo, acreditamos que as informações apresentadas nesta pesquisa evidenciam o quanto nós precisamos avançar para dar sentido ao trabalho pedagógico diante das necessidades e expectativas das crianças. Em muitos casos, como este, ainda não podemos dizer que trabalhamos numa proposta de educação infantil de qualidade que esteja sistematizada na perspectiva do direito das crianças.

Assim, a contribuição maior desse trabalho pode ser a vontade de ter provocado na instituição pesquisada e nas demais de educação infantil a se juntarem nessa caminhada, que se faz no envolvimento coletivo em torno do nosso trabalho e tem a função de promover o desenvolvimento da criança feliz, ativa e capaz!

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. *In*: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

AOKI, Luiz Paulo Santos. Da família substituta. *In*: CURY, Munir, SILVA, Antônio Fernando do Amaral e, MENDEZ, Emílio Garcia. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Comentários Jurídicos e sociais**. São Paulo: Malheiros, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSIS, Regina. Educação Infantil e Propostas Pedagógicas. *In*: **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Volume II. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, A.M.R.F. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. *In*: **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Volume II. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

_____. **Educação Infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança**. Universidade de Brasília – UnB (Tese de Doutorado), 2004.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando o Estatuto da Criança e do Adolescente. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. Campinas: Cortez, 2003.

BECKER, Maria Josefina. Da guarda. *In*: CURY, Munir, SILVA, Antônio Fernando do Amaral e MENDEZ, Emílio Garcia. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Comentários Jurídicos e sociais**. São Paulo: Malheiros, 1992.

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

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília. Publicado no Diário oficial da União em 1988.

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n.º 7.644**: dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe-Social e dá outras providências. Publicada no D.O.U. em 18 de dezembro de 1987. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/leis/7644.htm. Acesso no dia: 06 de janeiro de 2006.

_____. **Lei n.º 8.069**: dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde. Ministério da Criança/Projeto Minha Gente, 1991.

_____. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 1994.

_____. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Volume II. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Originalmente publicado em 1979).

CAMPOS, Maria Malta. **A Qualidade da Educação em Debate.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: n. 22, p. 5-36, jul./dez., 2000.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O Brincar e a Qualidade na Educação Infantil: concepções e prática do professor.** Brasília, 2005. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A priorização da família na agenda da política social.** In: KALOUSTIAN, Sílvia Manoug (Org.). **Família brasileira: a base de tudo.** 4.ed. São Paulo: Cortez, Brasília : UNICEF, 2000.

_____. O lugar da família na política social. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.) **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC / Cortez, 2003.

CENTRO BRASILEIRO PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. **Cadernos de Ação: trabalhando Abrigos**. São Paulo: PUC, 1993.

CERISARA, Ana Beatriz. A Produção Acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (Org.). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **Educação infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade**. Universidade de Brasília – UnB (Dissertação de Mestrado), 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, nº.119, p.85-112, julho, 2003 (mimeo).

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: MINAYO, M^a Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.51-66.

CRUZ, S. H. V. . **Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança**. Educação em Debate, Fortaleza, v. 2, n. 44, p. 20-35, 2002.

_____. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa**. *In: 27^a Reunião da ANPEd, 2004, Caxambu - MG. Sociedade, democracia e educação: qual universidade?*, 2004.

CURY, Munir, SILVA, Antônio Fernando do Amaral e MENDEZ, Emílio García (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Comentários jurídicos e Sociais**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, apoio UNICEF, 1992.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós- modernas**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, L., FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ELIAS, Roberto João. Seção III, Art. 164. Da destituição da tutela. *In: CURY, Munir, SILVA, Antônio Fernando do Amaral e, MENDEZ, Emílio Garcia. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Comentários Jurídicos e sociais*. São Paulo: Malheiros, 1992.

FERRARI, Mário e KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. Família brasileira a Base de tudo. *In: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. 4.ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF, 2000.*

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora Ltda, 2005, v. 01.

FREIRE, Paulo. Capítulo II – Do Direito à liberdade, ao respeito, à dignidade, Artigo 16. *In: CURY, Munir, SILVA, Antônio Fernando do Amaral e, MENDEZ, Emílio Garcia. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**: Comentários Jurídicos e sociais. São Paulo: Malheiros, 1992.*

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos César de e KUHLMANN JR., Moysés (Org.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FÜLLGRAF, Jodete, WIGGERS Verena e CAMPOS, Maria Malta. Qualidade na Educação Infantil: Alguns resultados de pesquisas. *In: **Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil**. UNESCO. Mimeo, 2005*

GALARDINI, Anna Lia. Avaliação de Programas de Atendimento à Criança. *In: **Anais do IV Simpósio latino-americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto e Organização dos Estados Americanos, 1996*

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa. **Educação Moral e Qualidade na Educação Infantil**: desafios ao professor. Brasília, 2005. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com criança. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.*

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e Desafios. São Paulo: Thompson, 2002.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. *In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.*

HOUAISS, Antônio. **Houaiss**: dicionário da língua Portuguesa. 2.ed. ver. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JAPUR, Marisa. Alteridade e Grupo: uma perspectiva Construcionista Social. *In* MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina, SIMÃO, Livia Mathias (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thompson, 2002.

KATZ, Lilian (et al.). **Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar**. Ministério da Educação, Lisboa, 1998.

_____. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, L., FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. Campinas: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil., início do século XX. *In*: FREITAS, Marcos Cezar, KUHLMANN JR., Moysés (Org.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSC, Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEÃO, Liana. **Diferentes**: pensando conceitos e preconceitos. São Paulo: Editora Elementar, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro e MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudanças**. Porto Alegre : ArtMed, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. Cortez, São Paulo, 1997.

_____. **História social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998

MARTINS, Edna e SZIMANSKY, Heloísa. **Brincando de Casinha**: significado de família para crianças institucionalizadas. Revista Estudos de Psicologia. São Paulo, nº. 9, 2004, p.177-187.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de. **Formação em pedagogia para a docência na educação infantil**: em busca do sentido da qualidade. Brasília, 2007. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações e entidades de interesse social**: aspectos jurídicos, administrativos, contábeis e tributários. 2.ed. Ver., atual. e amp. Brasília: Brasília jurídica, 2000.

PALHARES, Marina Silveira e MARTINEZ, Cláudia Maria Simões A educação infantil. Uma Questão em Debate. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (Org.) Educação Infantil Pós-LDB*: rumos e desafios. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

POLONIA, Ana da Costa, DESSEN, M^a Auxiliadora, SILVA, Liana Pereira. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. *In: A ciência do desenvolvimento humano*: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

RINALDI, Carolyn. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. *In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, L., FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo Rios. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4.ed. São Paulo : Cortez, 2003.

_____. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.16).

RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irmã. Focalizando a história recente: panorama e desafios. *In: RIZZINI, Irene, RIZZINI, Irmã. A institucionalização de crianças no Brasil*: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ São Paulo: Loyola, 2004. p.45-61.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (org.) Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. São Paulo, 1999. Tese. Faculdade Estadual de Campinas.

_____. **Crianças e Infâncias**: uma categoria social em debate. Educação e Sociedade volume 26, maio/ agosto de 2004.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e Poder na Família: *In*: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC / Cortez, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional. *In*: I Simpósio Nacional de Educação Infantil, Anais. Brasília, 1994, p.154-156.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, vol. 26, n.º 91, p.361-378, Maio/Ago, 2005 disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Infância, exclusão e educação como utopia realizável. **Revista Educação & Sociedade**, abr. 2002, vol.23, n.º.78, p.265-283. ISSN 0101-7330.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. (Tese de Doutorado), 2003. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

SILVA, Enid Rocha Andrade da, MELLO, Simone Guerreside. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. *In*: SILVA, Enid Rocha Andrade da (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004

SOUSA, M.^a de Fátima Guerra de. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. Palestra de abertura do Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na Diversidade. Belém, 1998. (mimeo).

_____. Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil. *In*: **Revista Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, v. 6, n.º 10, janeiro a junho, 2000

_____. A formação do professor de educação infantil: dos pressupostos à prática pedagógica. *In*: **Simpósio educação Infantil: construindo o presente**. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

_____. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade. *In*: TACCA, Maria Carmem (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

SZIMANSKY, Heloísa. **A relação família / escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2003.

TUNES, Elisabeth e TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. **Em Aberto**, Brasília-DF: MEC/INEP, v. 18, n. 73, p. 78-88, 2001.

VICENTE, Cenise Monte. O Direito à Convivência Familiar e Comunitária. *In*: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. 4.ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.