

NAISE VALÉRIA GUIMARÃES NEVES

INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM PROJETO
PARTICIPATIVO

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2004

NAISE VALÉRIA GUIMARÃES NEVES

INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM PROJETO
PARTICIPATIVO

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 31 de maio de 2004.

Prof.^a Neide Maria de A. Pinto
(Conselheira)

Prof.^a Lourdes Helena da Silva
(Conselheira)

Prof.^a Maria de Fátima Lopes

Prof. Dr. Milton Ramon P. de Oliveira

Prof.^a Maria de Lourdes Mattos Barreto
(Orientadora)

*O amor abre a cabeça
Alegra o espírito
Desenvolve a auto-estima
Amolece os corações
Renova as esperanças
Revela a verdade
Desvela significados
Aumenta a confiança
Proporciona entusiasmo
Transpõe diferenças
Supera dificuldades
Soluciona conflitos
Dá força
Cura doenças
Cria cooperação
Descobre satisfação
Produz confiança
Encontra alegria
Une todos os seres.
(Keating, 1992)*

Ofereço esta obra a todos aqueles que me ensinaram a amar e descobrir a força e a profundidade desse amor. Por isso, dedico:

Ao meu pai do céu.

À minha mãe Nair, que sempre esteve ao meu lado, independentemente da distância geográfica.

A Tia Lúcia e Tia Maria, exemplos de doação e acolhimento.

Às minhas avós Gertrudes e Júlia, grandes mulheres.

Ao meu pai, com carinho.

À minha irmã Graziela e ao meu irmão Charles.

Às minhas primas e primos, grandes amigos.

À minha afilhada Fernanda.

Às minhas amigas do coração Lurdinha, Ritinha, Neide, Regina, Eni, Drica, Amélia Carla, Anita, Ângela e Luciane.

À minha mãe emprestada Nenzinha (Dodó) e

Aos funcionários do LDI.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me extremamente feliz em poder, neste momento, externalizar meus sentimentos pelas pessoas que estiveram ao meu lado durante esta caminhada. É maravilhoso ter a quem agradecer, pois só quem tem essa oportunidade consegue amar. Por isso, primeiramente, agradeço:

A Deus, por ter me dado amor e a dádiva da vida e por me permitir esta grande conquista.

Aos meus pais, por me ensinarem a amar e acreditar na minha capacidade de crescer. Grandes pessoas, que na sua simplicidade me mostraram desde cedo o valor da vida e o compromisso de vivê-la de forma intensa, mas com sabedoria.

A toda a minha família, minhas avós, minhas tias (Lúcia, Maria e Deir), minhas irmãs e irmão, minhas primas (Dina, Isa e Vinha) e meus primos (João Vitor, Gabriel e Arthur), minhas sobrinhas (Lorrayne e Bianca), minha afilhada (Fernanda) e minha mãe emprestada (Dodó). Obrigada por rezarem por mim, por compreenderem minha ausência e, mesmo assim, torcerem para mais esta conquista em minha vida.

A amizade é o mais nobre dos sentimentos, porém o mais incompreendido e o pior interpretado. Na maioria das vezes não sabemos como ela aconteceu, ou quando começou, mas sabemos da alegria que ela traz, pois é um dos dons mais preciosos que Deus nos concedeu. Os amigos nos fazem sorrir e nos encorajam para o sucesso. Nada na vida é tão bom como ter amigos. São com eles que aprendemos grandes lições, conquistamos muitos caminhos, enfrentamos inúmeros desafios. São eles que estão por perto em determinados momentos onde ninguém mais poderia estar, a não ser eles. Com os amigos, superamos barreiras, aprendemos a amar de uma forma diferente, de querer bem e estar bem, de admirar, de confiar, de brigar havendo ou não motivos. Por tudo isso, eu agradeço:

Às minhas amigas e aos meus amigos do coração **Ritinha (minha irmã gêmea), Regina (Ré), Angela, Ana Louise (Anita), Carla, Joca e Drica**, que são pessoas muito importantes na minha vida. Obrigada pelo carinho, amor, dedicação, doação, torcida, presença, acolhida, encorajamento e, acima de tudo, pelo companheirismo, cooperação e compreensão na participação e envolvimento de mais esta minha conquista. Vocês são pessoas muito especiais na minha vida!

A **Eni (Nini)**, que compartilhou comigo todos os sucessos, angústias, dificuldades e felicidades durante esse período. Agradeço a Deus por ter me apresentado com o encontro dessa pessoa, que passou a ser mais que uma colega de mestrado. Hoje é uma grande amiga.

À minha orientadora **Profª Maria de Lourdes Mattos Barreto** e grande amiga **Lurdinha (Lu)**. Você que esteve presente em todos os momentos mais importantes da minha vida acadêmica e pessoal. Com certeza, é uma pessoa que estará para sempre fazendo parte da minha vida e da minha trajetória profissional. Como amiga, não preciso nem fazer comentários, pois são treze anos, ininterruptos de convivência, e qualquer palavra seria insuficiente para eu descrever, na íntegra, o que significa a nossa amizade. Obrigada pela confiança, cumplicidade, respeito, dedicação, carinho e paciência. Obrigada por acreditar em mim enquanto profissional, isso só me fez crescer e ter vontade de buscar construir novos conhecimentos. Sei que essa experiência foi desafiadora tanto para você quanto para mim, sei também que depois de tantos tropeços conseguimos chegar ao final desta etapa com uma grande vitória.

À minha conselheira e grande amiga **Profª Neide Maria de A. Pinto (Neidoca)**. Obrigada pela sua dedicação e seriedade com que conduziu esse processo de aconselhamento. Sei que Deus pôs você no meu caminho não por acaso. Com você aprendi que não podemos ter medo de lutar para ser feliz, devemos vencer nossos obstáculos. Obrigada por ter conseguido exercer o papel de profissional e amiga sem que as coisas se misturassem; sendo a amiga nos momentos necessários e de angústias; e conselheira e profissional no que se referia às questões técnicas e teóricas da orientação deste trabalho. Tenho certeza de que isso para você foi tão difícil quanto para mim, pois exigiu de nós muita seriedade, amizade, compreensão, discernimento e respeito.

À minha conselheira **Profª Lourdes Helena**, com quem tive a oportunidade de compartilhar meu trabalho. Obrigada pelo profissionalismo, ética, seriedade e, principalmente, paciência durante a trajetória da construção desta pesquisa, tão importante para mim.

Aos meus sempre amigos que, independentemente de estarem perto ou não, jamais nos esquecemos: **Luciane, Cidinha, Claudinho, Fernando, Giovana e Delma**.

Não poderia deixar de lembrar do **Mateus**, da **Bárbara**, da **Brunella** e do **Ricardinho**, que, mesmo não compreendendo muito como se dá esse processo,

compartilharam de todos os momentos e tenho certeza de que torceram por mim. Além disso, não poderia deixar de lembrar de uma **Pessoa** que, embora distante, esteve presente nos momentos mais importantes desta etapa e, com certeza, torcendo por mim e por minha orientadora.

A **Heloísa, Raquel, Cida, Profª Neuza e Simone**, agradeço pela oportunidade de ter conhecido vocês e pela confiança, presença e encorajamento que sempre me dedicaram.

Agradeço também às minhas professoras do mestrado **Fatinha, Neuza e Dorinha**, por terem participado, com dedicação, deste processo tão importante para a minha trajetória profissional, além de terem sido pessoas que sempre me encorajaram e acreditaram na minha capacidade profissional.

Às minhas Professoras da graduação e hoje colegas de trabalho **Lígia, Maria José e Nerina**, obrigada por terem estado presentes em mais esta conquista, sempre acreditando na minha capacidade de trabalho.

Agradeço também a **Aloísia** a paciência e dedicação, ao **Roberto** o carinho e a **Joãozinho, Lena e Efigênia** o apoio.

Aos **funcionários do LDI**, que me receberam de coração aberto e me confiaram suas alegrias, tristezas e angústias, sem nunca desacreditarem que, juntos, poderíamos vencer os obstáculos. Especialmente, agradeço a **Dilma, Celeste e Heloísa** a presteza e dedicação durante todas as vezes que lhes solicitei alguma coisa.

Ao **programa de pós-graduação em Economia Doméstica**, especificamente nas pessoas das professoras, funcionárias e coordenadora, pela acolhida e seriedade.

Aos meus **colegas** do curso de pós-graduação, pelo companheirismo e pela cooperação.

À **UFV**, pela oportunidade de realização do curso.

Ao **Departamento de Economia Doméstica**, pelo apoio e pelos esforços envidados para que eu pudesse realizar este curso.

A **Andresa e Alessandra**, pela ajuda e seriedade na realização da coleta de dados históricos do LDI.

Finalmente, aos **pais e profissionais do LDI**, pela disponibilidade, seriedade e respeito com o que se dispuseram a participar da minha pesquisa. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

Em resumo, **A TODOS** que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

CONTEÚDO

	Página
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	01
1. O PROBLEMA DE PESQUISA	04
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1. A Instituição de Educação Infantil e sua Evolução Histórica	11
2.2. Família e Instituição de Educação Infantil: Inter-Relações e Relações com a Criança	19
2.3. Educação, Cuidado e Qualidade na Educação Infantil	41
2.4. A Teoria das Representações Sociais	48
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1. Descrição da Unidade Empírica de Análise	56
3.2. Procedimentos para Coleta de Dados	62
3.3. Procedimentos para Análise dos Dados	64
4. A CRECHE UFV E O LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – RETROSPECTIVA HISTÓRICA	68
4.1. A Creche na Universidade Federal de Viçosa: 1988 a 1999	68
4.2. O Laboratório de Desenvolvimento Infantil: 1999 a 2003	80
5. O LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – O PROGRAMA DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA	96
6. LDI, PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	105
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
9. APÊNDICES	161
10. ANEXOS	166

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

	Página
Apêndice 1 – Roteiro de entrevista em grupo com a coordenadora e supervisora pedagógica	161
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista individual com as funcionárias do LDI (coordenadora, a supervisora pedagógica, as professoras e as auxiliares de sala)	162
Apêndice 3 - Roteiro de entrevista individual com as famílias	163
Apêndice 4 – Relato da trajetória de trabalho das funcionárias entrevistadas	164
Anexo 1 – Minuta de Portaria – Março de 1999	166
Anexo 2 – Resolução 3/99	167
Anexo 3 – Correspondência encaminhada aos pais	175

LISTA DE QUADROS E TABELAS

	Página
Quadro 3.1 - Categorias funcionais dos usuários do LDI em setembro de 2003	57
Quadro 3.2 - Tempo de frequência e quantidade de crianças por sala, em setembro de 2003	60
Quadro 3.3 - Número de crianças que iniciaram no berçário A por tempo de frequência e distribuição por sala no LDI, em setembro de 2003	60
Quadro 3.4 - Caracterização das crianças e das famílias que participaram da pesquisa – setembro de 2003	61
Tabela 4.1 - Custo para os pais com a criança na Creche UFV, antes do recebimento direto do auxílio pré-escolar – 1993 a 1999	82
Tabela 4.2 - Custo para os pais com a criança no LDI, após o recebimento do auxílio pré-escolar em contracheque - 1999	82
Tabela 4.3 - Valor da mensalidade do LDI de acordo com o nível funcional em 2001	87
Tabela 4.4 - Custo do LDI para os pais no período de 1999 a 2001, comparado com do período de 2001 a 2002	87
Tabela 4.5 - Custo da folha de pagamento de pessoal do LDI sem encargos sociais previsto para 2002	88

	Página
Tabela 4.6 - Custo total da folha de pagamento do LDI previsto para 2002	88
Tabela 4.7 - Valor da mensalidade do LDI distribuídas por categoria funcional em 2003	91
Quadro 6.1 - Representações sociais dos profissionais do LDI sobre participação	106
Quadro 6.2 - Compreensão da forma de participação das famílias na instituição até 2003	109
Quadro 6.3 - Representações sociais das famílias usuárias do LDI sobre o processo participativo	118
Quadro 6.4 - Representações sociais dos profissionais sobre o papel das famílias	126
Quadro 6.5 - Representações sociais dos profissionais sobre o papel da IEI	129
Quadro 6.6 - Representações sociais das famílias sobre o papel da família na IEI	131
Quadro 6.7 - Representações sociais das famílias sobre o papel da IEI	134

RESUMO

NEVES, Naise Valéria Guimarães, M.S., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2004.
Instituição de educação infantil e família: limites e possibilidades de um projeto participativo. Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Conselheiras: Neide Maria de Almeida Pinto e Lourdes Helena da Silva.

O tema tratado nesta dissertação é recorrente no cenário mais amplo da sociedade e está relacionado à forma como se constrói a relação da escola com a família. Historicamente, ambas se apresentam como instituições. À primeira vista, essas duas instituições - família e escola - poderiam se articular no sentido de somar esforços e interesses para garantir a continuidade da formação proposta aos indivíduos de determinada cultura. Entretanto, essa realidade se mostra com muitas facetas e, algumas vezes, ambígua e conflituosa. Buscou-se, nesta pesquisa, apreender como se configuram as relações entre a família e os profissionais do Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI), a partir das representações sociais que ambas têm de si e do outro sobre participação e atribuição de papéis. Especificamente, os objetivos foram: apresentar um breve relato sobre a trajetória histórica da Creche UFV e do LDI no período de 1988 a 2003; descrever o programa de envolvimento da família proposto pelo LDI; identificar como ocorre a participação das famílias nesse laboratório e analisar aspectos dessa participação na perspectiva das famílias usuárias e da instituição de educação infantil; descrever as ações relativas ao envolvimento das famílias desenvolvidas pela instituição de educação infantil, analisando como essas ações são percebidas pelas famílias e pelo LDI; e confrontar as representações sociais das famílias e dos profissionais do LDI, levantando as convergências e divergências sobre a participação e atribuições de papéis, em relação a si mesmo e ao outro. Os fundamentos teóricos utilizados foram construídos diante da possibilidade de apreender como se dá a construção das relações de interação entre a instituição de educação infantil e a família. Utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista semi-estruturada, realizada em dois blocos, durante a fase sistemática desta investigação. Inicialmente, a entrevista foi conduzida com a coordenadora, juntamente com a supervisora pedagógica do LDI. Posteriormente, foram feitas entrevistas individuais com as famílias e os profissionais do LDI selecionados. Para análise das informações obtidas, utilizou-se o método de análise de conteúdo proposto por Bardin. A descrição e a análise das representações sociais das famílias e dos profissionais do LDI e das famílias sobre a interação família/instituição possibilitaram a

construção das seguintes categorias analíticas: atribuição de papéis e concepção de participação. No percurso desta pesquisa, teve-se a possibilidade de compreender os conceitos e explicações construídos pelos entrevistados, a partir de suas experiências cotidianas, revelando as representações sociais enquanto constituidoras de saberes que expressam determinada realidade social, com base nas estruturas cognitivas, afetivas e sociais desses indivíduos.

ABSTRACT

NEVES, Naise Valeria Guimarães, M.S., Universidade Federal de Viçosa, May, 2004.

Institution of infantile education and family: limits and possibilities of a project participativo. Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Committee members: Neide Maria de Almeida Pinto and Lourdes Helena da Silva.

The subject of this dissertation is recurring in the large social scenery, being related to the way how the relationship between school and family is built. Historically, both are presented as institutions. At first sight, those institutions – family and school – could articulate in order to sum up efforts and interests to warrant the continuity of the formation proposed to the individuals in a given culture. However, that reality presents various facets and, sometimes, these are ambiguous and conflicting. The objective of this research was to apprehend how the relationships between the family and professionals of the Child Development Laboratory (LDI) configure themselves starting from the social representations which both have about themselves and about the other concerning participation and role attribution. Specifically, the objectives were: to present a brief report on the historical trajectory of Creche UFV and LDI in the 1988-2003 period; to describe the program of family involvement proposed by LDI; to identify how family participation occurs in that laboratory and to analyze aspects of that participation from the perspective of the families as well as from the perspective of the child education institution; to describe the actions related to family involvement developed by that institution, analyzing how those actions are perceived by the families and by LDI; and confront social representations of the families and those of LDI professionals, pointing out the convergences and divergences about participation and role attributions, in relation to itself and to the other. The theoretical foundations used were constructed in face of the possibility of apprehending how the construction of interaction relations between the institution and the family occurs. As methodological instrument, semi-structured interview in two blocks was used during the systematic phase of the investigation. Initially the interview was conducted with the coordinator and the pedagogic supervisor of LDI. Subsequently interviews were performed with families and selected professionals. To analyze the information gathered, content analysis of social representations of LDI professionals and families about family/ institution interaction made possible the construction of the following analytic categories: role attribution and conception of participation. During this research one could comprehend the

concepts and explanations constructed by the interviewed, from the stand point of his/ her daily experiences, revealing the social representations as builders of knowledge which express certain social reality, based on cognitive, affective and social structures of those individuals.

INTRODUÇÃO

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."
Antoine de Saint-Exupéry

O tema tratado nesta dissertação é recorrente no cenário mais amplo de nossa sociedade e está relacionado à forma como se constrói a relação da escola com a família, Ambas se apresentam como instituições historicamente construídas e possuem crenças e ideais que sustentam funções e relações particulares. À primeira vista, essas duas instituições - família e escola - poderiam se articular no sentido de somar esforços e interesses para garantir a continuidade da formação proposta aos indivíduos de determinada cultura. Entretanto, essa relação se mostra com muitas facetas bastante problemáticas e conflituosas.

Acreditamos ser importante ressaltar as diferenças entre a ação educativa das famílias e a da escola, principalmente no que tange aos seus objetivos, conteúdos, métodos, sentimentos, emoções, laços pessoais e, conseqüentemente, as circunstâncias em que ocorrem. Pressupõe-se que, dessas diferenças, poderão emergir os conflitos entre as famílias e a escola, podendo ser utilizados para estreitar as relações entre elas e não para distanciar uma da outra. Afinal, se por um lado os valores, as crenças, os hábitos de interação e comunicação estão subjacentes aos modelos educativos, por outro lado as crianças, como suas famílias, podem comportar-se segundo modelos que não são os da escola (SZYMANSKI, 2001).

As instituições de educação infantil se constituem em um importante objeto de estudo, pois cada vez mais vêm se tornando significativas em seu papel no desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos primeiros anos de vida. Tal relevância se coloca como uma das conseqüências dos processos de transformações socioeconômicas que a nossa sociedade vem sofrendo, especificamente no que diz respeito à concepção de cuidado e educação da criança nos primeiros anos de vida. Independentemente de a mãe trabalhar fora ou não, as instituições de educação infantil têm sido procuradas pelas famílias como um espaço de socialização para as crianças. Nesse contexto, duas questões

mostram-se especialmente relevantes e, ao mesmo tempo, conflitantes: o papel da família e o papel da instituição de educação infantil em relação à educação e cuidado da criança em ambientes coletivos.

Diante das mudanças que vêm ocorrendo na educação infantil, pode-se destacar que a interação família - criança também sofre transformações ao passar do espaço domiciliar, de maior intimidade e exclusividade, para um espaço institucional, onde há uma separação freqüente entre os cuidados realizados por um ou mais familiares. No momento em que o profissional de educação infantil passa a realizar os “cuidados” e a “educação” da criança, passa a ser necessário conhecê-la, já que há um conjunto de características pessoais dessa criança e da família que são específicas e devem ser respeitadas, valorizadas e, eventualmente, modificadas. Esse processo provoca, inicialmente e com freqüência, situações de grande tensão entre família e profissional, principalmente no que diz respeito aos conceitos de obrigações da maternidade, de paternidade e de educação dos filhos, gerando para as famílias dúvidas, angústias e culpas, apesar de representarem, também, um motivo de alegria e conquista. Também, da perspectiva cultural, os valores que famílias e profissionais de educação infantil trazem de sua experiência de vida certamente estarão expressos em sua relação com a instituição, na forma como vão introduzir as crianças na sociedade mais ampla (ROSSETTI-FERREIRA, 2003).

Para a análise e aprofundamento dessas questões, surgiu a idéia desta pesquisa, que foi gestada ao longo de minha vivência profissional como coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI e como professora das crianças no Laboratório de Desenvolvimento Humano - LDH. Essas duas formas de atuação na educação infantil levaram-me a conhecer as diferentes facetas destes dois universos - família e instituição de educação infantil - tão próximos, mas, ao mesmo tempo, tão distantes.

Para o desenvolvimento empírico desta pesquisa, tomou-se como objeto de estudo as configurações das relações entre as famílias e profissionais do LDI, a partir das representações sociais que ambos têm de si e do “outro”, no que diz respeito aos papéis assumidos por cada um e ao significado que atribuem à participação das famílias na instituição de educação infantil. Para tanto, este trabalho foi organizado em seis capítulos. No capítulo 1, a intenção foi introduzir o tema e problematizá-lo. O capítulo 2 foi construído com o propósito de trazer a fundamentação teórica para a análise dos dados e fornecer subsídios metodológicos para a pesquisa. No capítulo 3, objetivou-se apresentar o

universo investigado e a construção do percurso metodológico. No capítulo 4 foi apresentada a trajetória histórica da Creche UFV e do Laboratório de Desenvolvimento Infantil, objetivando situar no tempo e no espaço os 15 anos de existência da instituição. O capítulo 5 tratou da caracterização da apresentação do programa de envolvimento da família proposto por esse laboratório, concomitantemente com as discussões sobre a visão institucional desse programa. No capítulo 6, apresentou-se a discussão dos resultados, objetivando conhecer as representações sociais que as famílias e os profissionais do LDI têm sobre a relação família-instituição de educação infantil. Esse capítulo foi subsidiado pela elucidação do universo representacional dos profissionais e das famílias usuárias do LDI sobre papéis e concepção de participação.

Após a apresentação em capítulos, esta dissertação tratou de apresentar as considerações finais desta investigação, destacando-se a importância deste estudo no que se refere às questões que envolvem o processo de construção da interação entre a família e a instituição de educação infantil, dentro de uma proposta de gestão participativa.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa pretende ser um percurso no qual se fez a opção de compreender as representações das famílias e dos profissionais da instituição de educação infantil sobre suas funções, participação, relacionamento e expectativas no atendimento à criança. Acredita-se que não serão apresentadas respostas para as questões recorrentes a qualquer instituição de educação infantil e, sim, levantar possibilidades de caminhos a serem seguidos para que cada instituição de educação infantil possa construir sua própria trajetória de integração com as famílias.

CAPÍTULO 1

O PROBLEMA DA PESQUISA

*"Sei que meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ele, o oceano seria menor."
Madre Teresa de Calcutá.*

Esta pesquisa é fruto da experiência da autora de oito anos de trabalho na educação infantil como professora das crianças do Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) e como coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI), da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, MG. Ao longo de seu trabalho, ficou cada vez mais perceptível a complexidade da dinâmica que estrutura as relações entre as famílias e as instituições de educação infantil. Porém, mesmo o LDI tendo sistematizado em sua proposta pedagógica o Programa de Envolvimento da Família, observaram-se, na sua prática cotidiana, inúmeros conflitos que podem advir dessa delicada relação entre essas duas instituições. Essa experiência possibilitou identificar situações que sinalizavam alguns “entraves” na relação entre a instituição e as famílias usuárias. Algumas situações revelavam o descompasso entre o que a família espera da instituição de educação infantil e o que os profissionais do LDI reconhecem como função da instituição. Por exemplo, algumas famílias esperavam que as crianças tivessem cuidados individualizados, desconsiderando a presença de outras crianças no grupo.

Foi nesse contexto de minha atuação profissional que algumas inquietações emergiram e foram se transformando ao longo do tempo, em problematizações teóricas no sentido de buscar compreender como o LDI poderia possibilitar uma maior interação com as famílias. Questões como: de que forma a família compreende suas funções, seus papéis na instituição? Quais as suas expectativas em relação à criança na instituição de educação infantil? Como a família percebe sua participação na instituição? Como percebe as funções e papéis da instituição de educação infantil? Como os representantes da instituição de educação infantil percebem a função e o papel da família em relação ao cuidado e

educação da criança? Quais as atribuições que a instituição dá a si própria em relação aos seus papéis, funções? Quais as expectativas que a instituição de educação infantil tem em relação à participação das famílias usuárias? Qual a concepção que essas duas instituições – família e instituição de educação infantil - têm de família? Quais são as convergências e divergências entre as representações que a família e a instituição de educação infantil têm sobre suas funções, papéis, participação, limites e expectativas?

Tratando dessa temática - relação família/instituição de educação infantil -, Chaguri et al. (1998) abordaram a relação entre pais e profissionais das instituições de educação infantil. Os pais são percebidos e percebem-se com sentimentos e pensamentos ambíguos sobre creche e pré-escola. Muitos deles são, freqüentemente, criticados por parentes, amigos e até por alguns profissionais das áreas de saúde, por decidirem matricular a criança em uma instituição, principalmente quando ela permanece em horário integral na creche ou na pré-escola. O conflito é tal que, mesmo quando a família opta por instituições de “boa qualidade”, continua se recriminando pela decisão tomada. Porém, essas percepções podem ser diferentes nas diversas famílias, dependendo da cultura, do meio social, do nível de escolaridade, da história pessoal e dos desejos que cada um dos responsáveis têm em relação à criança. Portanto, esses conflitos podem perpassar por todas as classes sociais, independentemente da posição que cada família ocupa na sociedade. Contudo, o que não modifica é que as inseguranças e os conflitos vivenciados por pessoas da família por terem um de seus filhos freqüentando uma instituição de educação infantil permanecem fazendo parte da vida dessas pessoas.

Outras situações relacionadas aos descompassos entre a percepção da família e da instituição de educação infantil podem se evidenciar nas questões de saúde quando, por exemplo, os responsáveis pelas crianças as deixavam na instituição mesmo sabendo do seu estado doentio. Nesse sentido, questiona-se: a percepção que as famílias têm desses fatos é da mesma forma que a instituição? Ou a razão para as ocorrências dessas situações seria a falta de esclarecimento por parte das famílias, das suas conseqüências para as outras crianças da instituição e para o seu próprio filho?

Oliveira (2002) mencionou que muitos casos dos conflitos entre essas duas instituições (família e escola) podem surgir gerados pela dificuldade de interação social entre as próprias crianças do grupo, uma vez que algumas delas, quando estão em casa, podem ter suas vontades e necessidades prontamente atendidas, o que não ocorre na

instituição de educação infantil. Nesse espaço, a criança vivencia, com maior frequência, situações de contrariedades em que seus desejos, muitas vezes, são colocados e atendidos no mesmo pé de igualdade das outras crianças, sem desconsiderar, obviamente, as individualidades de cada um. Esses conflitos, que muitas vezes são considerados pelos pais como um problema para a criança, para a instituição constituem mais uma oportunidade para o seu desenvolvimento integral.

Como coordenadora do LDI, a autora deste trabalho teve a oportunidade de ouvir relatos de diretores, supervisores e professores de diversas instituições de educação infantil que, em vários momentos, evidenciaram a existência de dificuldades na relação entre a instituição e a família, no que se referia à maior participação das famílias, principalmente nas reuniões de pais. Alguns familiares também relataram suas dificuldades na comunicação com as professoras, por não terem tempo para atendê-los, já que o contato maior se dá no momento em que eles buscam as crianças na instituição – ocasião em que, geralmente, a professora está ocupada com outras crianças. No cotidiano do LDI percebia-se, também, um sentimento de culpa por parte de algumas famílias, quando as crianças adoeciam na instituição ou quando passavam por algumas dificuldades de relacionamento ou conflitos com outras crianças do grupo. Algumas mães, em conferências individuais ou conversas informais, relatavam que recebiam cobranças de seus familiares por estarem “deixando” a criança na instituição, como um gesto de abandono à criança. Nessas situações vinha-se percebendo que os papéis sociais que, historicamente, têm sido atribuídos à mãe ainda permanecem nos dias atuais, uma vez que, das mulheres, ainda se espera que permaneçam em casa e que cuidem dos filhos pequenos. Tais funções, ainda hoje, são-lhes atribuídas, sendo vistas como “cuidadoras” de crianças em nossa sociedade. Entretanto, muitas vezes, a própria mãe atribui essa função a si mesma.

Essas dificuldades de relacionamento também foram evidenciadas por alguns dos profissionais do LDI (professores e auxiliares de sala), pois se sentiam desvalorizados, por algumas famílias, pelo trabalho que desenvolviam. Algumas auxiliares de sala percebem que existem famílias que ainda as vêem como pessoas que somente realizam as ações de cuidado com a criança, separando a ação de cuidar com a de educar, demonstrando ser “o cuidar” uma atividade de menor importância. Essa percepção, muitas vezes, acaba sendo reafirmada entre os próprios profissionais do LDI, que vêem as professoras como

educadoras e as auxiliares de sala como responsáveis pelo “cuidado” das crianças, entendendo, nesse caso, o cuidado desvinculado da educação.

Outra situação observada em relação aos descompassos presentes na relação entre família e instituição de educação infantil diz respeito à atitude de compensação que a família vêm se sujeitando em relação à criança devido às dificuldades de resoluções de problemas com esta. Isso pode ser percebido quando o pai ou a mãe promete à criança balas, chocolates e brinquedo, caso ela não fique chorando na escola. Muitas vezes, pôde-se perceber que o diálogo necessário nesse momento era substituído por um acordo de troca, isto é, “se você fizer isso do jeito que eu quero eu lhe dou um presente”.

Por fim, em muitos momentos, vinha-se identificando certa ausência de parceria entre a família e a instituição de educação infantil, como se vivenciassem problemas diferentes, que não pudessem ser compartilhados, discutidos e consensualizados. Diante das situações relatadas, ficou evidenciada a necessidade de compreender melhor as famílias e as instituições de educação infantil, pois, ao se enveredar pelo caminho de estreitamento das relações entre ambas, é imprescindível que elas descubram a importância da busca rumo a uma educação plena para as crianças, uma vez que *a educação não depende de si mesma, mas em grande parte do papel que desempenha a família dentro e fora da escola* (LOPÈZ, 2002, p. 83). No entanto, há que se considerar que a escola, a família e a educação se constituem em produções humanas que se articulam e se (re) articulam numa complexa teia de formações sociais e, portanto, serão sempre focos de conflitos, contradições, ambigüidades e equívocos (OLIVEIRA, 2002). Nesse sentido, a trajetória e a resignificação na concepção de criança e no conceito de creche e pré-escola indicam um repensar das instituições de educação infantil no sentido de promover um programa de participação da família que seja de interesse desta e da instituição, uma vez que essa parceria se constrói e se enriquece diante dos conflitos, das ambigüidades e dos equívocos surgidos entre elas.

Mello et al. (1998) descreveram que algumas creches e pré-escolas têm receio em dar abertura aos pais com medo do que estes possam conhecer do cotidiano da instituição. Assim, não permitem que os pais entrem nesse local, e as crianças são entregues no portão. Contrária a essa atuação, outras instituições abrem as portas de tal forma que precisam cuidar para que seu espaço não se transforme em um palco de “boatos” e julgamentos. Diante disso, acredita-se na necessidade de a instituição de educação infantil e a família

entrarem em sintonia para que possam decidir como serão construídas essas relações de participação e envolvimento da família na instituição. Para Lopèz (2002), isso deve ser feito de forma cuidadosa por parte dessas duas instituições, uma vez que há o perigo de as famílias quererem estender sua participação a todos os âmbitos da instituição de educação infantil, caindo na tentação de interferir em aspectos puramente técnicos, que competem aos profissionais.

Essa afirmação de Lopèz (2002), quanto ao que deva ser a participação dos pais na escola, pode ser contestada, pois a compreensão dessa “interferência” irá depender da concepção de que a instituição assume em relação a essa participação. Ao compreender que participar é, segundo Bordenave (1994), a ação de “ter parte”, “tomar parte” e “tornar parte” de algo, de forma a partilhar com os outros uma idéia, uma coisa, essa dita “interferência” deixa de ter uma conotação negativa e passa a fazer parte desse tipo de gestão. Diante dessa compreensão, a definição de participação entre o que é “puramente técnico” acaba sendo desmistificada, uma vez que, em uma gestão participativa, não há questões que são unicamente definidas pela família e nem pela instituição. Tudo é analisado e discutido por meio do diálogo, mas diálogo entendido não somente como uma conversa e, sim, no sentido de conseguir se colocar no lugar do outro, compreender o ponto de vista do outro, respeitar a opinião alheia, aceitar a vitória da maioria, pôr em comum experiências vividas, partilhar informações disponíveis, tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos (BORDENAVE, 1994). A partir desse diálogo, pode-se propor uma relação de cooperação entre a família e a instituição de educação infantil, mas, segundo Caetano (2003), essa cooperação deve ser vivida no sentido piagetiano, isto é, “operar com” que significa pensar junto, trocar pontos de vista, vivenciar o respeito mútuo.

Embora muitos autores tenham enfatizado a recepção da criança na escola como um ponto crucial na construção de relações mais estreitas entre a família e a instituição, acredita-se que existam inúmeras possibilidades de acontecimentos dentro da instituição de educação infantil que devam ser considerados com igual importância. É da vivência dessas situações que se constrói uma relação de confiança, segurança, respeito e parceria, mesmo que a família e a instituição de educação infantil tenham funções/papéis, expectativas e valores diferenciados.

As relações que se estabelecem entre a família e os professores podem variar muito, dependendo de inúmeros fatores, dentre eles o nível de participação que a instituição

oferece à família e à qualidade de atendimento. Esses dois fatores estarão apoiados nas concepções que se têm sobre o papel da instituição de educação infantil e da família. Segundo Szymanski (2001), o ponto de partida para melhorar a relação entre essas duas instituições é o “(re) conhecimento” mútuo, pois o conhecimento das escolas a respeito das famílias é, na maioria das vezes, constituído de preconceitos. *O preconceito se limita a uma interpretação fechada do outro e seu mundo e define atitudes, sentimentos e ações que guardam a mesma característica de rigidez*. (SZYMANSKI, 2001, p. 70). Nesse sentido, reconhecer implica sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de compreender o outro.

Ao se considerar, portanto, que as ações de educar e cuidar, dentro do LDI, são desenvolvidas numa visão Construtivista¹, faz-se necessário manter um diálogo constante entre essas famílias e instituição. Por sua vez, ao se propor esse diálogo à instituição, esta passa a ser exposta a muitos conflitos. Diante dessa relação, ora de conflito, ora de cumplicidade, há que se discutir qual é o papel da família e da instituição de educação infantil, mas a consciência desses papéis só vai se constituindo a partir do exercício cotidiano de dialogar (OLIVEIRA, 1994).

Szymanski (2001) descreveu que a construção das relações entre a família e a escola necessita estar pautada em um clima de respeito mútuo. Assim, os sentimentos de confiança e competência podem favorecer a compreensão de limites estabelecidos no âmbito de atuação de cada uma.

Para Maistro (1997), uma parte dos conflitos existentes entre a família e a instituição de educação infantil decorre, provavelmente, da indefinição das atribuições destas. Para ela, essas duas instituições tendem a manifestar uma dupla face, uma pública e outra oculta. As duas se contrapõem, uma vez que a pública acentua a igualdade e o consenso, já a oculta revela os confrontos, as divergências, as desconfianças, as acusações mútuas, que muitas vezes se tornam reconhecidas por meio dos desabafos e das lamentações. No entanto, essas duas faces têm a capacidade de permitir a proximidade dessas relações. Portanto, torna-se necessário que a família e a instituição de educação infantil explicitem suas diferenças e expectativas para que possam trabalhar esses

¹ No construtivismo, o sujeito é ativo e em todas as etapas de sua vida, procurando conhecer e compreender o que se passa à sua volta. Mas não o faz de forma imediata, pelo simples contato com os objetos. Suas possibilidades, a cada momento, decorrem do que Piaget denominou esquemas de assimilação (BECKER, 2003).

confrontos coletivamente. Isso exige que as duas instituições reconheçam seus papéis, funções, limites e expectativas e o de seus parceiros para que possam re-significá-los. Assim, poderá ocorrer um envolvimento mais efetivo das famílias na instituição de educação infantil, uma vez que, a partir daí, poderão construir novas relações de interação. Esse tipo de ação torna excludente o uso de receitas e de modelos que prometem promover maior interação entre escola e família. Enfim, essa concepção de trazer a família para dentro da escola não está isenta de conflitos, antagonismos e contradições, pois a realidade é constituída passando por esse tipo de relação.

Nesse sentido, a discussão central deste estudo se apresenta com a seguinte questão: Como a família e o LDI percebem suas relações a partir das representações sociais que têm de si e do outro, especificamente, sobre seus papéis, participação e expectativas em relação à criança na instituição de educação infantil?

Diante da questão apresentada, este estudo teve como objetivo geral apreender como se configuram as relações entre a família e o LDI a partir das representações sociais que elas têm de si e do outro, em relação a papéis, participação e expectativas em relação à criança na instituição.

Para alcançar esse objetivo, pretendeu-se, especificamente:

- ❖ Apresentar relato de momentos marcantes na trajetória histórica da Creche UFV e do Laboratório de Desenvolvimento Infantil no período de 1988 a 2003.
- ❖ Apresentar o programa de envolvimento da família proposto pelo Laboratório de Desenvolvimento Infantil.
- ❖ Identificar como ocorre a participação das famílias no LDI e analisar aspectos dessa participação na perspectiva das famílias usuárias e da instituição de educação infantil.
- ❖ Descrever as ações relativas ao envolvimento das famílias desenvolvidas pela instituição de educação infantil, analisando como estas são percebidas pelas famílias e pelo LDI.
- ❖ Confrontar as representações das famílias e dos profissionais do LDI, levantando as convergências e divergências sobre papéis, participação, limites e expectativas que têm de si mesmo e do outro.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"Vê mais longe a gaivota que voa mais alto."

(Richard Bach)

O objetivo deste capítulo foi apresentar os fundamentos teóricos utilizados na pesquisa, a fim de possibilitar apreender como se dá a construção das relações de interação entre instituição de educação infantil e família. No sentido de possibilitar uma compreensão mais aprofundada dessa temática, este capítulo foi estruturado em quatro partes. A primeira consta de uma contextualização histórica em relação à concepção de creche e pré-escola, visando explicitar os marcos dessa trajetória. A segunda parte objetivou apresentar considerações teóricas sobre a família, a instituição de educação infantil, suas inter-relações e relações com a criança, bem como discutir a concepção de participação numa perspectiva construtivista. A terceira parte consta de uma reflexão sobre qualidade na educação infantil, cuidado e educação. Já a quarta parte apresenta aspectos teóricos sobre as representações sociais, visando compreender como se constituem as relações entre a instituição e a família, uma vez que ambas são histórica e socialmente construídas.

2.1. A instituição de educação infantil e sua evolução histórica

As instituições pré-escolares, que atendiam as crianças durante meio período, surgiram no século XVIII, no Brasil, como uma resposta à situação de pobreza, abandono e maus tratos de crianças pequenas, cujos pais trabalhavam em indústrias. Nesse contexto, a concepção de pré-escola surgiu atrelada ao cumprimento das funções de cuidado e educação da criança. Entretanto, o seu caráter mais assistencialista ou mais educativo tem sido enfatizado, ao longo do tempo, de maneira diferenciada entre as classes econômicas.

Assim, aos filhos de famílias de elite, durante décadas, após o surgimento da pré-escola, preservava-se uma escola preocupada com o desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto aos filhos de operários ou mães solteiras e viúvas a pré-escola assumia o caráter de cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde (OLIVEIRA, 2002).

Mais tarde, no final do século XVIII e início do século XIX, surge a creche nos países norte-americanos e europeus e posteriormente, no final do século XIX e início do XX, no Brasil, com a consolidação do modo de produção capitalista, que estimulou uma crescente urbanização e demanda da reprodução da força de trabalho. Por iniciativa dos donos de indústrias foram construídas vilas operárias, com creches, nas proximidades da fábrica, pois acreditavam que os operários poderiam trabalhar melhor se estivessem perto de seus filhos (SANCHES, 2003). Nessa época, o objetivo da creche era “guardar” as crianças para que as mães pudessem trabalhar (RODRIGUES, 1996; SANCHES, 2003).

Por muitas décadas, a creche, em nosso país, teve como objetivo combater a pobreza e a mortalidade infantil, além de objetivar mudar os hábitos e costumes das classes populares, adequando-as à prática social das classes dominantes. Para cumprir essas funções, adotaram modelos de funcionamento que variavam de acordo com a idéia que se tinha sobre os determinantes de uma infância desvalida. Por mais que a finalidade explícita da creche durante sua implantação tenha sido a de atender os filhos das mães que ocupavam o mercado de trabalho, em sua história, em muitos momentos, houve uma preocupação voltada a evitar e prevenir a desordem familiar. A creche se propunha a cuidar dos filhos das mulheres viúvas e abandonadas que precisavam trabalhar. Essas mulheres eram consideradas mães “incompetentes” (SANT’ANA, 1999). Paralelo a essa situação é necessário descrever sobre a precariedade dos cuidados despendidos à criança em razão da ilegitimidade de muitas crianças que eram abandonadas e entregues aos prestadores de cuidados. Sanches (2003) revelou que algumas crianças ficavam sob os cuidados das “criadeiras”, mulheres pagas para cuidar de crianças. Estas eram filhas de empregadas doméstica, que continuavam trabalhando no período de amamentação e filhas de mulheres viúvas que eram discriminadas na sociedade.

Há uma grande diversidade de opiniões, por parte das famílias e de algumas instituições de atendimento à criança, sobre a identidade da creche, principalmente no que diz respeito à sua concepção assistencial. Concepção essa que marcou a história durante as primeiras décadas do último século e, de certa forma, ainda presente nos dias atuais.

No período de 1930 a 1960, alguns grupos sociais de influência política defenderam a creche como agência promotora de bem-estar social. Dessa forma, foi consagrada como uma instituição acolhedora dos desafortunados. A criação de creches atuaria como uma "política do disfarce" no contexto de Oliveira (1994). Essa "política de disfarce" é percebida na década de 1940, quando *o Estado propõe uma política assistencial de caráter global, equipando as instituições oficiais de atendimento à infância com pessoal "qualificado" na área de saúde* (SANCHES, 2003, p. 65).

A história revela que a creche esteve frequentemente ligada à idéia de substituição da família, caracterizando-se por um trabalho de cunho assistencial e custodial, cuja preocupação e prática se centravam nos cuidados da alimentação, higiene, segurança física e educação das crianças. Historicamente, o significado de creche esteve fortemente associado à noção de "mal necessário", evidenciando a necessidade de a mulher abandonar a educação de seus filhos por falta de condições moral, física ou econômica. O Departamento Nacional da Criança, criado em 1940, caracterizava a creche como uma instituição cuja finalidade era cuidar, durante o dia, de crianças que não podiam, por motivos econômicos, ser criadas por seus pais (RODRIGUES, 1996).

Ainda nesse período (década de 1940), preocupando-se com medidas de promoção de saúde da população mais pobre, a creche novamente é colocada como uma solução para os problemas das famílias pobres. Já as pré-escolas existentes no Brasil, nessa época, revelavam-se como uma instituição na qual somente as *crianças de famílias normais*, isto é, de famílias *bem* aceitas na sociedade, puramente capitalista, tinham o direito e a *honra* de freqüentá-las. A cada década, tornaram-se cada vez mais numerosas e adotavam como justificativas para seu trabalho com a população socialmente mais privilegiada, preocupações com a criatividade, a sociabilidade e o desenvolvimento infantil como um todo (MAISTRO, 1997). Porém, a diferença que se apresentava dos Jardins de Infância, criados por Froebel, na Alemanha, era que estes se destinavam a atender os filhos de famílias mais abastadas (SANCHES, 2003).

Esses fatores históricos, sociais e econômicos, segundo Didonet (2001), foram responsáveis por determinar as principais características desse modelo tradicional de creches. Assim, esse mesmo autor caracterizou a visão e a função da creche da seguinte forma:

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou coloca-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos de mulheres trabalhadoras, a Creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial (ista) da Creche (DIDONET, 2001, p. 12).

Com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943 surgem, no Brasil, os berçários, que tinham como objetivo atender os filhos das mães trabalhadoras durante o período de amamentação. Integrando-se a uma política de proteção à maternidade, as instalações desses “equipamentos” deveriam seguir, rigorosamente, os cuidados com a higiene, sob a orientação dos médicos pediatras, das enfermeiras, das assistentes sociais e das atendentes treinadas na área de higiene infantil (SANCHES, 2003).

Nas décadas de 60 e 70 do século XX, no Brasil, multiplicaram-se as ações de assistência social. Tanto os programas de creches quanto os de pré-escolas foram marcados, nessa época, pelos objetivos de compensar as carências das crianças e de prevenir o futuro fracasso escolar. Nessa perspectiva, a creche era vista como um local privilegiado para compensar deficiências biopsicoculturais das crianças das classes subalternas (MAISTRO, 1997).

Segundo Sanches (2003), em meados da década de 1960 as exigências que se tinham em razão da questão higienista da creche começaram a diminuir, pois o Estado acabou tendo dificuldades em atender essas crianças de acordo com os moldes que havia definido. Assim, começou a solicitar ajuda da comunidade.

Na década de 1970, apoiado pelo movimento feminista, conseguiu-se, no Brasil, um aumento considerável do número de creches, organizadas, mantidas e geridas pelo poder público, bem como maior participação das mães no trabalho desenvolvido nesses equipamentos. Após esse marco, diante da insuficiência do número de crianças atendidas pelo poder público, este incentivou as iniciativas das creches domiciliares ou lares vicinais, considerados como uma das soluções alternativas de atendimento. A multiplicação dessas creches passou a ser estimulada por organizações internacionais, como o UNICEF e a OMEP, objetivando um atendimento de baixo custo, pouca tecnologia e ajuda da comunidade (SANCHES, 2003).

A década de 1970 é marcada por movimentos políticos principalmente em São Paulo, com o movimento feminista e o movimento da Igreja Católica nas comunidades da periferia. Sanches (2003) ressaltou esse período como marcante em relação à atuação das mulheres na sociedade, relatando:

A participação das mulheres é significativa principalmente através dos clubes de mães – parte das atividades das CEBs – com a finalidade de trocar experiências e refletir sobre os problemas do cotidiano. A preocupação, num primeiro momento, era com a sobrevivência, guarda e cuidados básicos das crianças, passando depois a exigir melhor qualidade de atendimento (SANCHES, 2003, p. 68).

Nas últimas décadas (de 1970 a 1980), após inúmeras negociações trabalhistas, o número de creches mantidas por empresas industriais, comerciais e órgãos públicos aumentou, com o objetivo de atender os filhos de seus funcionários. Algumas empresas pagavam o benefício para que filhos de seus funcionários fossem atendidos em creches particulares, que também aumentaram em número de unidades para atender crianças de classe média. Todos esses fatores culminaram na busca de novas formas e lugares para o desenvolvimento do convívio social das crianças.

Em 1978, surgiu o Movimento Luta por Creches, que a partir da década de 1980 se reestruturou como um Movimento de Luta Pró Creches – MLPC. Esse movimento foi de grande importância para a expansão da creche em nosso país, pois, por meio dele, muitas conquistas aconteceram em relação à oferta desses “equipamentos” e à mobilização das classes populares (SANCHES, 2003).

É necessário ressaltar que, no Brasil, o desenvolvimento das creches correspondeu a um movimento da classe média quando esta passou a reivindicar o atendimento para seus filhos. Foram os movimentos populares, como os dos operários e os feministas, que impuseram força ao movimento de democratização da educação brasileira, resultando na conquista do direito à educação em creches e pré-escolas de todas as crianças como responsabilidade do Estado, regulamentada pela Constituição de 1988 (OLIVEIRA, 2002).

A Constituição de 1988 foi a primeira e a mais valiosa contribuição para a garantia de direitos, reconhecendo a creche e a pré-escola como instituições educativas. Em seu artigo 208, inciso IV, define ser dever do Estado a efetivação da educação mediante a garantia de creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos. Define, ainda, que a educação infantil passa a ser uma opção da família e um direito da criança.

Após dois anos de vigência da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) veio reconhecer, legalmente, a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. Essa lei prevê, em sua essência, a inserção das crianças e dos adolescentes no mundo dos direitos, especificamente no mundo dos direitos humanos. A partir de então, fica legitimado que a criança tem direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e, ainda, direito de opinar.

Vale ressaltar que até 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9496/96, a creche era concebida como uma instituição de atendimento à criança em horário integral, independentemente da faixa etária. Já o significado de pré-escola se diferenciava do de creche, por se caracterizar como um atendimento em horário parcial, também independente da idade da criança. Por isso, para cada faixa etária de atendimento eram utilizadas as seguintes denominações: maternal I (crianças de 1 a 2 anos), maternal II (crianças de 2 a 3 anos), maternal III (3 a 4 anos), 1º período (4 a 5 anos), 2º período (5 a 6 anos) e pré ou classe de alfabetização (6 a 7 anos).

Na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 fica novamente legitimada uma concepção de criança já registrada desde à Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1992. Dessa forma, a LDB/1996 regulariza a educação infantil como parte da educação básica. Em seu artigo 4º, o Estado pronuncia seu compromisso com a Educação Infantil na LDB, afirmando-a como um direito e uma das áreas de responsabilidade do setor público, introduzindo a criança de 0 a 6 anos num projeto educacional. Dentre outras questões, define que *a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 6 anos, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade* (LDB, 1996, art. 29, p. 8). Assegura que a criança deve ser respeitada enquanto ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas. As atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil devem ressaltar a integração do cuidar e do educar (LDB, 1996).

É importante ressaltar que a educação infantil não visa atender somente mães em condições socioeconômicas precárias, nem compensar as desigualdades cognitivas e, muito menos, visa à preparação da criança para o primeiro grau. Essa nova lei ressalta a ênfase da educação infantil na criança e não no ensino (LDB, 1996). Em seus arts. 21 e 30, define:

Art. 21 - I - A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior (LDB, 1996, p. 5).

Art 30 - a Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; II – pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos (LDB, 1996, p. 8).

Nesses artigos fica claro que a educação infantil é parte integrante do sistema de ensino, mas sua relevância está dada na concepção de criança e não mais no ensino. Assim, a instituição de educação infantil não é apenas um lugar adequado para os pais deixarem o filho enquanto trabalham. Nos termos da nova lei, a educação já começa nos primeiros anos de vida, e é papel das instituições de educação infantil - creches e pré-escolas - participarem desse processo com a família e a sociedade. Torna-se importante ressaltar que, mesmo considerando a educação infantil integrante ao sistema de ensino, essa ênfase não significa uma antecipação da vida escolar da criança e sim proporcionar-lhe um desenvolvimento integral (FARIA e PALHARES, 2000).

Para dar maior subsídio aos educadores infantis (professores, diretores, supervisores escolares, secretários de educação etc.) sobre o que foi definido na LDBEN/ 96, o MEC publicou em 1998 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento torna-se um referencial de suporte à construção do currículo das propostas de Educação Infantil das creches e pré-escolas.

Para reafirmar o já citado na LDB/96, é aprovada a resolução que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na forma da Resolução da CEB nº 01/99, de abril de 1999, que são mandatárias para todas as instituições de educação infantil. Esse documento propõe que as crianças e suas famílias devem encontrar nessas instituições um ambiente físico e humano que propicie experiências e situações planejadas, através de estruturas e funcionamento adequados. A integração do educar e do cuidar, atualmente, é uma das mais relevantes funções da educação infantil e, por isso, devem permear o planejamento e a execução da proposta pedagógica da instituição. É muito importante que o cuidar e o educar sejam vinculados a padrões de qualidade no atendimento à criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 1999).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fica definido que o envolvimento da família na instituição de educação infantil deve ser destacado na proposta pedagógica da instituição. Para reforçar essa normatização, a Resolução nº 443, de 2001, da

Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais define, em seu artigo 8º, que a construção do Projeto Político-Pedagógico da instituição de educação infantil deve considerar:

1. Os fins e os objetivos.
2. A concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem.
3. As características da população atendida e da comunidade na qual se insere.
4. O regime de funcionamento.
5. O espaço físico, as instalações e os equipamentos.
6. A habilitação e os níveis de escolaridade dos recursos humanos.
7. A educação continuada dos seus profissionais.
8. A relação educador infantil/criança.
9. A organização do cotidiano do trabalho.
10. A articulação da instituição com a família e a comunidade.
11. A avaliação do desenvolvimento integral da criança.
12. O planejamento geral e a avaliação institucional.
13. A articulação da educação infantil com o ensino fundamental.
14. O atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas pelas crianças (SEE/MG, 2001).

Ainda no artigo 8º dessa Resolução, item 10, fica explícita a necessidade de articulação da instituição de educação infantil com a família e a comunidade, indicando a preocupação legal quanto à participação da família na instituição educativa. Nesse sentido, é preciso que os educadores se organizem visando construir estratégias para promover esse envolvimento da família e da comunidade na instituição de educação infantil, uma vez que esse documento se apresenta apenas como necessidade de fazer parte do projeto político-pedagógico. A questão é: como isso deve ser feito?

Atualmente, principalmente após 1998, os profissionais da área de educação vêm percebendo um grande empenho por parte dos órgãos educacionais em diversos estados, no sentido de promover encontros que orientem os educadores sobre essa nova concepção de criança, de creche e de pré-escola. Mas essa caminhada ainda está muito lenta, e muitos estados e municípios ainda não se conscientizaram desse novo formato da instituição e, principalmente, dessa nova concepção de criança, considerando a integração das ações de cuidar e educar.

Diante de toda essa trajetória histórica da creche e da pré-escola, pode-se dizer que ainda hoje, no século XXI, depara-se com visões puramente assistencialistas dessas instituições que visam apenas ao cuidado da criança. Em contrapartida, também são encontradas instituições que já conseguiram incorporar essa integração do cuidar e educar, proposta em 1996, com propostas pedagógicas fundamentadas e profissionais qualificados para o atendimento da criança nessa faixa etária. Contudo, pode-se perceber que a construção da “nova creche”, segundo Didonet (2001), ainda está a caminho, *não mais distinta das instituições da área educacional, nem diferentes em objetivos, conteúdos e procedimentos na atenção à criança* (DIDONET, 2001, p. 13).

2.2. Família e instituição de educação infantil: inter-relações e relações com a criança

Em todas as culturas existe uma grande tendência de se “naturalizar” a categoria família e, portanto, a nossa cultura também não está isenta disso. Entretanto, é impossível pensar a família como um fundamento “natural” da sociedade (DURHAM, 1983). Bourdieu (1993) mencionou que essa família que se tem a tendência de considerar como “natural” é uma invenção recente e pode estar fadada a um rápido desaparecimento. No entanto, para complementar essas considerações sobre o processo de re-significação relativo à construção do conceito de família, Macedo (1994) relatou:

Família são as funções desempenhadas por seus membros e suas inter-relações, podendo assim apresentar-se como família, um sem número de arranjos entre membros com tais características de lealdade, afeição e durabilidade de pertinência, como por exemplo: casal sem filhos, casal com vários filhos, avós, filhos e netos, um pai ou uma mãe singular e filhos, casais recasados com filhos de outras relações (MACEDO, 1994, p. 185).

Do ponto de vista antropológico, a família é uma instituição universal e constitui uma dimensão transcultural da existência humana, embora seja organizada em diferentes moldes em sociedades específicas (ROMANELLI, 2002). Nesse sentido, Carvalho (1995) destacou que a família real é muito diferente da “chamada família nuclear”. As diferentes formas de ser família se concretizam no expressivo número de uniões estáveis fora do rito do casamento civil e religioso, nas separações e divórcios, nas uniões homossexuais e, ainda, no significativo número de famílias monoparentais, em sua maioria, chefiadas por mulheres.

Bruschini (1994) enfatizou que os estudos antropológicos evidenciam que as relações de parentesco, o casamento e a divisão sexual do trabalho são estruturas universais, que existem em todas as sociedades, variando apenas as formas como se combinam; indicam que a variabilidade das estruturas familiares aponta que, se existisse algum grupo *natural*, este seria, quando muito, a mulher e a sua prole. Carvalho (1995) complementou essa reflexão ressaltando que a família se expande nas relações de parentesco, nas relações entre conterrâneos, entre amigos, colegas e até mesmo pela inclusão de empregados.

Em nosso país, além de passar a ser menos numerosa, a família nuclear, constituída de pai, mãe e filhos - com uma base biológica comum -, deixou de ser o modelo socialmente aceito como padrão. Convivendo ao lado de configurações familiares cuja base é estritamente social ou econômica (SARTI, 1997, citado por MAISTRO, 1997), especialmente nas camadas mais populares, ainda fica perceptível a representação acerca do modelo hegemônico que continua reificando pai, mãe e filhos.

Esse modelo de família nuclear - pai, mãe e filhos -, inicialmente limitado à burguesia, passou a ser o ideal para a maioria da sociedade após o primeiro período da industrialização. Apesar de ser contradito pela realidade social, ele é tomado como referência e implica, muitas vezes, idealizações e normatizações, que acabam gerando crenças e expectativas no âmbito do cotidiano. Pressupõe a idéia de um grupo estável, com determinadas tarefas, como procriar e cuidar da prole. Nessa perspectiva, o pai proveria, com seu trabalho, todas as necessidades da família, enquanto a mãe, carinhosa, compreensiva e infatigável, cuidaria da casa e da educação das crianças. Fica implícito nesse modelo “ideal” de família que tanto o pai quanto a mãe encontrariam intensa satisfação em seu trabalho e digna recompensa econômica que proporcionariam um clima de segurança e perfeita harmonia, de modo a propiciar o crescimento saudável das crianças.

Numa perspectiva divergente, Bruschini (1994) afirmou que famílias são espaços de convívio, de troca de informações entre os membros e onde existe a possibilidade de as decisões serem tomadas coletivamente. São vínculos nos quais os sujeitos têm a oportunidade de se re-socializarem, revendo seus valores e posturas na dinâmica do cotidiano e em função das necessidades do grupo, que se modificam a cada etapa da vida familiar.

Ao compreender a família como uma construção social situada em determinado contexto histórico, é importante apreender o que Bourdieu relatou sobre o “espírito de família”:

Para compreender como a família passa, de ficção nominal a grupo real, cujos membros estão unidos por intensos laços afetivos, é preciso levar em conta todo o trabalho simbólico e prático que transforma a obrigação de amar em disposição amante e que tende a dotar cada um dos membros da família de um ‘espírito de família gerador de devotamentos, de generosidade, de solidariedade, quer dizer, também, os inumeráveis intercâmbios ordinários e contínuos da existência quotidiana, trocas de dons, de serviços, de ajudas, de visitas, de atenções, de gentilezas, etc., tanto quanto os intercâmbios extraordinários e solenes de festas familiares – freqüentemente sancionados e eternizados por fotografias que consagram a integração da família reunida (BOURDIEU, 1993, p. 06).

Para estudar a família ou qualquer tema a ela associado, faz-se necessário superar a aparente *naturalidade* que existe nessa categoria, deixando bem claro o que se entende por família e de que família se está falando. Portanto, torna-se necessário historicizar essa família e contextualizá-la. Uma vez sujeita às transformações econômicas e sociais, a família vem se modificando e desafiando os modelos aceitos como “naturais” na sociedade. O que mais tem provocado essas alterações significativas nos padrões de relacionamento familiar é a inserção das mulheres no mercado de trabalho (MAITRO, 1997).

O "sentimento de família" (ARIÈS, 1973), tão conhecido no século XX, resultou de uma transformação ocorrida em fins do século XVIII e início do século XIX, que passou da realidade moral e social à realidade afetiva. Essa seria produto de uma revolução qualitativa no terreno das representações mentais ocorridas, concomitantemente, com outras importantes transformações econômicas, sociais e políticas da época.

Segundo os estudos de Ariès (1973), a família moderna teria trazido consigo novas posturas e comportamentos em relação às crianças, criando outras formas de intimidade entre pais e filhos e a supervalorização do amor materno.

No caso brasileiro, estudos recentes, citados por Maistro (1997), têm apontado que a vida familiar se modificou em todos os segmentos da população nestas últimas décadas, passando por profundas transformações que se refletiram nas diferentes esferas do contexto familiar. Essa autora relatou que, na década de 1940, houve uma rápida queda na mortalidade e, em seguida, a partir de 1960 teve-se um declínio na fecundidade. Esse acontecimento atingiu, de forma progressiva, todas as camadas sociais e, portanto, a composição e o tamanho das famílias. De outro lado, a velocidade do processo de

urbanização dos anos de 1950, juntamente com a industrialização e o crescimento econômico, acarretou a alteração dos valores, e a mudança econômica levou à redefinição dos papéis das mulheres com maior participação no mercado de trabalho, como relatado a seguir:

Tais questões apontam a diversidade da família, e neste sentido, é mais apropriado falar em famílias no **plural** e não família no **singular**, uma vez que esta instituição vem se modificando e se reestruturando, o que descarta a possibilidade de encará-la como um modelo único ou ideal (MAISTRO, 1997, p. 20).

Essa mesma autora considerou que não só nesses segmentos, mas também nas classes mais elitistas, a "família moderna" ganhou novos contornos. Mesmo nos países onde as diferenças sociais são menores, observam-se grandes transformações na organização familiar e nos papéis sociais por ela desempenhados. É nesse contexto que a educação e o cuidado com as crianças pequenas também se modificam, tornando a instituição de educação infantil uma necessidade social mais universalizada e, portanto, influenciando a construção da trajetória histórica das instituições de educação infantil.

Tem-se, portanto, que famílias constituem-se em instituições marcadas pela heterogeneidade, associada à desigualdade social e à diversidade cultural. A realidade vivida na unidade doméstica varia em função do pertencimento de classe ou de camada social, e a diferença entre famílias ancora-se na estrutura de classe e na complexidade do desenvolvimento das forças produtivas e das subculturas. É através do processo socializador que se dá a reprodução de determinados estilos de vida, embora deva ficar claro que reprodução não significa manutenção contínua de todos os elementos constitutivos de um estilo de vida (MAISTRO, 1997).

Ainda de acordo com Maistro (1997), de modo geral, pode-se considerar a família como unidade de reprodução social que, em sentido lato, recobre a reprodução biológica e o processo socializador. Através desse processo, as relações entre pais e filhos repõem constantemente vínculos entre gerações, articulando passado e presente, projetando-os no futuro. A temporalidade, portanto, é um aspecto constitutivo da vida doméstica, o que faz com que a reprodução - social e biológica - da família tenha um caráter dinâmico.

Essa reprodução ocorre no espaço temporal, sendo caracterizada pela mudança da posição dos componentes da família na sua estrutura, o que depende da idade e da experiência destes. A convivência familiar é, pois, um processo constantemente reposto,

mas que passa por alterações, dependendo da fase do ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico. Mas ainda é no interior desse grupo que interpretações e saberes adquiridos por cada um de seus componentes e referidos ao conjunto da vida social são veiculados, discutidos e se entrecruzam em um processo de recriação que redefine o presente e cria novos projetos para o futuro (ROMANELLI, 2002).

Diante disso, é incontestável o que mencionou Vitale (2002):

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes da sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo (VITALE, 2002, p. 91).

De acordo com Macedo (1994), sendo a família considerada parte de um contexto mais amplo dentro do sistema social, no qual faz parte sua função de transmissão de valores, de suporte físico, afetivo e social, fica implícita a contribuição de seus membros no que se refere ao suporte para o desenvolvimento da criança, favorecendo a construção de sua identidade. Porém, não existe nenhuma configuração familiar melhor que outra, uma vez que a família tem sido o que é possível ser em função do seu contexto, de sua herança, da fase de vida em que está e da capacidade de mudança que tem.

Há famílias constituídas dentro dos padrões tradicionais - casal e seus filhos -, mas é freqüente a existência de mulheres sozinhas que criam seus filhos independentemente da ajuda dos homens, e nem sempre os filhos são de um mesmo pai. Acontece também, quando há ausência da figura da mãe por motivo de doença, morte ou abandono, que a família fique centralizada em torno de outra figura feminina: uma avó, uma tia ou uma irmã mais velha. Há ainda casos, mesmo que menos comuns, em que o pai assume as funções de cuidado da casa e da educação dos filhos. Nessas situações, a família não pode ser entendida como "desorganizada", mas organizada de acordo com as necessidades e desafios que as eventualidades da vida lhe impõem (MAISTRO, 1997). Nesse sentido, Carvalho (1995) afirmou: *é preciso olhar os diferentes arranjos familiares sem os rotular satisfatórios ou não satisfatórios, estruturados ou des-estruturados* (CARVALHO, 1995, p. 7).

Szymanski (2001) defendeu a possibilidade de duas interpretações diferenciadas de família sobre a qual considera a existência da "família vivida" e da "família pensada". A

família pensada se configura na existência de um homem provedor de recursos materiais e uma mulher que só cuide dos filhos e da casa. Já a família vivida se refere à forma habitual de ação dos membros de uma família, fazendo parte dela inúmeros arranjos constituídos na sociedade. Esse tipo de família é visto como um “desvio” de uma maneira já “estabelecida” de se viver. O mundo da “família vivida” é compreendido como constituído de uma variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas que criam novas idéias, novos hábitos e soluções para as situações cotidianas. Estar indiferente a isso é ter a pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a “camisa-de-força” de uma única forma de ver a família. Mas na prática parece ser intensa a resistência no sentido de "abrir as portas" para os diferentes tipos de núcleos familiares frequentemente existentes nas diferentes classes.

Entre algumas investigações a respeito dessa temática, Mantovani (1994) apontou não ser correto falar de família e de creche como se estas constituíssem dois blocos unitários e homogêneos no seu interior. Para ela, o termo *família* compreende uma série vasta e muito diferenciada de grupos familiares, do mesmo modo como ocorre em relação ao termo *creche*, pois acredita na existência de diversos tipos e formas de organização de ação educativa. Nesse sentido, essa autora apontou que a relação instituição de educação infantil e família se apresenta como uma realidade complexa e articulada, com a possibilidade de soluções múltiplas e contrastantes.

Se para a maior parte de nossos contemporâneos socializar a criança é a tarefa primordial da família, isso nem sempre foi verdade (ARIÉS, 1973). Nas camadas mais abastadas, nos séculos XVI, XVII e XVIII principalmente, as tarefas de socializar, cuidar e educar as crianças eram atribuídas a “amas”, isto é, às empregadas da família. Portanto, essa distribuição de funções, em particular, não se aplicou a todos os períodos históricos nem a todas as sociedades e, menos ainda, a todas as camadas sociais. O aumento do número de crianças em instituições de educação infantil exige, no entanto, novos estudos e reflexões sobre o papel de socialização da família.

A grande arte da família, independentemente de como ela seja estudada, segundo Parolim (2002), é manter-se família, sem cristalizar-se dentro de um modelo; continuar promovendo desenvolvimento, crescer, mudar e permanecer sendo família. Quando em uma família os papéis cristalizam e as pessoas não suportam as mudanças que a vida oferece, ela perde a chance de mudar para continuar sendo família. Um bebê requer um

tempo diferente de uma criança pequena. Uma criança quando se torna adolescente pede uma mudança de postura de seus pais. Não se espera que os pais de um adolescente tenham que mandá-lo estudar, fazer as lições ou tomar banho. O jovem já deve ter essas tarefas sob a sua responsabilidade. Um adolescente que entra na faculdade pede uma mudança de comportamento de sua família. Uma mudança igualmente se espera quando um filho casa, se ocorre uma separação, uma morte, a perda de um emprego, uma doença, enfim, uma família funcional saberá mover-se e reestruturar-se de forma a contemplar o acontecimento adequadamente e promover amadurecimento e desenvolvimento para a família (PAROLIM, 2002).

Da parte das instituições de educação infantil e de qualquer escola, cabe-lhes construir respostas e instrumentos que atendam aos “novos tempos”, com todas as suas peculiaridades e as diferentes necessidades. Como todas as outras instituições sociais, a escola é um sistema que tem uma pauta de desempenho socialmente definida e historicamente situada. O desempenho adequado e competente desta tarefa é que estabelece e constitui sua importância e sua função social (PAROLIM, 2002).

Parolim (2002) descreveu, ainda, que a instituição de educação infantil é uma instituição educacional que não substitui a família e sim complementa suas ações. Portanto, é imprescindível uma interação entre a instituição de educação infantil e a família, principalmente para a troca de informações sobre o que ocorre com a criança. É necessário que a instituição de educação infantil seja um espaço aberto e transparente, principalmente para os pais, pois, dessa forma, eles podem conhecer a rotina, os princípios básicos de atendimento, as realizações das crianças. Isso é relevante porque as crianças necessitam de que haja certa continuidade, nas questões referentes ao cuidado e à educação, entre a casa e a instituição que frequenta.

Sabe-se, ainda, que há certa vulnerabilidade da família em levar a criança para uma instituição de educação infantil, pois, culturalmente, isso ainda não é bem aceito por todos. Os profissionais dessa instituição devem estar atentos a esses sentimentos, procurando compreender e não julgar as famílias em caso de conflitos, valorizando a forma como educam seus filhos (ROSEMBERG, 1990). Complementando, Oliveira (1994) relatou que, mesmo ocorrendo todas as transformações sociais que questionam o papel do homem e da mulher e que vêm influenciando na forma como a instituição de educação infantil é socialmente

concebida, ainda há uma percepção, por parte de algumas pessoas, de que compete somente à família o cuidado e a educação da criança pequena.

Rosemberg (1990) afirmou ainda que, ao se levar o bebê para uma instituição de educação infantil, sentimentos contraditórios de culpa e alívio, apreensão e alegria poderão estar permeando as primeiras relações que a família estabelece na instituição. Grande parte das reclamações e comentários das famílias em relação aos cuidados das crianças na instituição de educação infantil expressa esses sentimentos, principalmente por estarem dividindo com outras pessoas as responsabilidades que, até então, eram concebidas como sendo restritas à família. Assim, nas palavras de Oliveira (1994),

Se a creche não oferece um bom atendimento, as queixas serão mais frequentes e legítimas. Mas se a creche se posiciona como fechada à participação das famílias, oferecendo poucas oportunidades para que estas coloquem seus desejos e preocupações, as queixas não vão aparecer claramente. Contudo, elas não deixarão de existir nas conversas entre as próprias mães, na vizinhança, ou mesmo em gestos e ações que demonstram insatisfação, desinteresse ou pouca colaboração frente às condutas que a creche toma com seus filhos. Esta é uma situação que se observa em muitas creches, alimentando os sentimentos de culpa e de desconfiança por parte das famílias. Além disso, os inevitáveis encontros entre estas e os educadores da creche tornam-se momentos tensos, desgastantes e de pouco entendimento mútuo (OLIVEIRA, 1994, p. 115).

Qualquer instituição de educação infantil, por melhor qualidade que ofereça em termos de atendimento à criança, mas que não se preocupa com a interação com a família, tende a enfrentar problemas de relacionamento com ela. Pode-se dizer que ocorre uma espécie de “rivalidade” entre ambas, no sentido de mostrar qual delas tem mais competência no que diz respeito à educação da criança (OLIVEIRA, 1994).

Acredita-se também que, mesmo quando a instituição se preocupa com essa interação com a família, problemas de relacionamento entre ambas tendem a ocorrer, pois esse sentimento de “rivalidade” muitas vezes se expressa de forma inconsciente a instituição e a família. Nenhuma instituição que propõe uma relação de interação está isenta de situações conflituosas, pois, mesmo objetivando um atendimento de qualidade à criança, elas se apresentam como instituições historicamente construídas que mantêm, cada uma, seus valores, suas crenças, seus ideais e, portanto, em algumas situações mostrarão comportamento e conhecimentos divergentes. Entretanto, se a instituição mantém essa proposta de integração com a família de forma concreta, tais situações são possíveis de serem resolvidas sem que o comportamento de uma ou de outra afete a criança que está sendo atendida, bem como a relação entre ambas. Assim, considerando indispensável a

integração família-instituição de educação infantil, fica evidente a necessidade de qualquer creche e, ou, pré-escola procurar compreender como essa integração pode ocorrer por meio do processo de participação/envolvimento da família na instituição. Diante disso, torna-se necessário que essas duas instituições - famílias e creche e, ou, pré-escola - conheçam como se constrói o processo de participação dos seres humanos na sociedade. Vale ressaltar que, após compreenderem e apreenderem como se dá esse processo, tanto as famílias quanto a instituição de educação infantil poderão desenvolver e construir estratégias para que a integração família-escola possa ser real, envolvendo ações que estimulem cada vez mais esse desafio, que é a participação (OLIVEIRA, 1994).

A palavra “participação” vem do termo latino “particeps”, que pode ser entendida como a ação do que tem, toma ou forma parte de algo e recebe algo em troca. No entanto, participação é “fazer parte”, “tomar parte”, “ter parte”, mas cada situação dessa significa uma forma de participação diferenciada, uma vez que é possível “fazer parte” sem “tomar parte” e, assim, explicar a diferença entre participação ativa e participação passiva. Mas, mesmo dentro da participação ativa, ou seja, entre as pessoas que “tomam parte”, existem diferenças na qualidade de sua participação. Diante disso, Bordenave (1994) ressaltou:

A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que por “fazerem parte” da nação, “tem parte” real na sua condução e por isso “tomam parte” – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se ‘sentem parte’ (BORDENAVE, 1994, p. 23).

A questão da participação em nossa sociedade ganhou relevância, sobretudo, a partir do final da década de 1970, início da década de 1980, com os movimentos sociais. Naquele contexto de crise econômica, de índices de inflação altíssimos, os movimentos sociais manifestaram um cunho mais reivindicatório, principalmente pelos bens e serviços públicos. Acentuava-se, naquele momento, as mais diversas formas de associações, como as associações de bairro, de pais e de donas de casa, dentre muitas outras. Posteriormente, na década de 1990 os movimentos sociais ganharam um caráter menos classista, evidenciando as reivindicações dos vários segmentos ou grupos presentes na sociedade: grupos de mulheres, índios, negros, homossexuais, ambientalistas etc. (GOHN, s.d.).

Nos novos contornos que assume, quer seja nos movimentos sociais, nos conselhos municipais, nos conselhos sindicais ou em outras instâncias públicas, muito se tem discutido sobre participação. Para Bordenave (1994), ao se pensar em participação, é importante compreender que ela pode oferecer vantagens bilaterais. Pode ser implantada

com objetivos de liberação e igualdade, mas também para manter uma situação de controle de muitos por alguns. Contudo, pode-se dizer que, quando ela acontece, há uma grande possibilidade de que os conflitos surgidos entre grupos sejam resolvidos de maneira satisfatória para as partes interessadas. No entanto, a participação não pode ser compreendida somente como um instrumento e sim como uma das necessidades do ser humano que é construída e aperfeiçoada e, portanto, não é inata a ele.

Acredita-se que, ao compreender o significado de autonomia e como promovê-la, independentemente da idade da pessoa, será mais fácil apreender o significado de participação e, dessa forma, pode-se esforçar para praticá-la, mesmo enfrentando as dificuldades esperadas quando se trabalha com um grupo de pessoas. Autonomia, segundo Kamii (1988), é definida como:

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMII, 1988, p. ?).

Kamii (1988) compreendeu a autonomia em uma perspectiva de vida em grupo, uma vez que autonomia significa o sujeito ser governado por si próprio, isto é, considerar a existência de fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Têm significado contrário à heteronomia, em que o sujeito é governado por outros. Mas, como afirmou Piaget, a autonomia constitui autonomia intelectual e autonomia moral. Para ele, esses dois tipos não existem dissociados, pois ambos se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, sustenta-se no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo, ou seja:

A falta de consciência do eu e a consciência centrada na autoridade do outro impossibilitam a cooperação, em relação ao comum, pois este não existe. A consciência centrada no outro anula a ação do indivíduo como sujeito. O indivíduo submete-se às regras, e pratica-as em função do outro. Segundo Piaget este estágio pode representar a passagem para o nível da cooperação, quando, na relação, o indivíduo se depara com condições de possibilidades de identificar o outro como ele mesmo e não como si próprio (www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html, 2004).

Para Bordenave (1994), a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência de realizar, fazer coisas, exprimir-se, afirmar-se, isto é, desenvolver sua autonomia. Sua prática envolve satisfação da necessidade de interação com outras pessoas,

a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. Enfim, esse significado de participação evidenciado por Bordenave (1994) se processa em razão do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Pois o indivíduo só consegue propor e exercer uma real participação a partir de sua autonomia moral e intelectual. Daí a relação entre participação e autonomia.

Pode-se ressaltar que a participação é composta de duas bases complementares: uma base afetiva, pois participamos porque sentimos prazer em fazer as coisas com os outros e uma base instrumental, pois participamos porque fazer as coisas com os outros pode ser mais eficaz e eficiente do que fazê-las sozinhos. Portanto, deve haver um equilíbrio entre estas duas bases, pois, se elas entram em conflito, uma delas passa a sobrepor a outra.

A definição de participação apresentada por Bordenave (1994) permite a conclusão de que o “tomar parte” é a forma mais evoluída e complexa da participação do ser humano em qualquer condição que ele esteja. Esse autor estabeleceu uma classificação para as diversas maneiras de participar. Na espontânea, o ser humano é levado a formar grupos específicos (de vizinhos, de amigos etc.), não tendo propósitos claros e definidos a não ser para satisfazer necessidades psicológicas de pertencer. A participação voluntária diferencia-se da espontânea por ter uma organização, um objetivo específico. Já a participação concedida é exemplificada a partir da participação nos lucros definida por certas empresas a seus trabalhadores.

Também é possível compreender que a participação pode se dar em nível individual e em nível coletivo, mesmo entendendo que ela pode ser diferenciada. Também existem a participação econômica e financeira, a participação social, a participação política e, ainda, a participação de ordem cultural, com a ressalva de que nenhum desses tipos pode ser menosprezado, pois, embora não sejam iguais, cada uma tem a sua lógica².

É impossível dissociar a participação dos conflitos, pois há uma relação direta entre conflito e participação, uma vez que a condição de participação no mundo atual é essencialmente conflituosa. Portanto, a participação não pode ser estudada sem referência ao conflito social. Diante disso, a participação é facilitada dentro de uma gestão mais

² Fonte: <http://ciaris.ilo.org/portugue/tos/strprinc/particip/tx_princ/princp_1.htm> A participação como orientação estratégica.

democrática, enquanto numa gestão autocrática ela é inibida ou dificultada. Bordenave (1994) mencionou:

Um aspecto importante da participação é a distribuição de funções. Por exemplo, numa associação de moradores de um bairro ou favela, os membros distribuem entre si os trabalhos: alguns são lideranças, outros tomam parte em comitês de saúde, educação, segurança, etc. Embora cada comitê seja relativamente autônomo em suas decisões e atividades, é a comunidade, como um todo, que autoriza o funcionamento dos comitês, indica quem deve participar em cada setor e recebe os relatórios e prestações de contas. Nota-se que na medida em que a estrutura de uma organização seja flexível e descentralizada, a participação desenvolve-se mais naturalmente (BORDENAVE, 1994, p. 44 – 45).

O mesmo autor defendeu, ainda, que a base da participação é a microparticipação. Esse tipo de participação pode ser exercido na comunidade, nos sindicatos, nas associações de bairro e nas escolas, dentre outras. É nesse nível que a ação de participar e a educação para a participação desenvolvem, ampliam e preparam o indivíduo para a macroparticipação. Vale ressaltar que nas inúmeras forças que atuam na dinâmica participativa está o diálogo como a maior delas. Mas diálogo entendido não somente como uma conversa e sim com o sentido de conseguir se colocar no lugar do outro, compreender o ponto de vista do outro, respeitar a opinião alheia, aceitar a vitória da maioria, pôr em comum experiências vividas, partilhar informações disponíveis, tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos (BORDENAVE, 1994).

Fazendo um recorte teórico em relação ao processo de participação das famílias, dos funcionários e das crianças na escola, não se pode deixar de evidenciar o papel da educação na construção da cidadania. Para Demo (1993), um dos papéis da educação está em ser instrumento de participação política. A educação é uma condição necessária para desabrochar a cidadania, desde que voltada para a formação do ser humano enquanto sujeito em desenvolvimento, inserido dentro de um contexto de direitos e deveres. Maistro (2004) revelou que, ao compreender que a instituição de educação infantil é uma instituição social permeada de relações de conflitos, contradições e ambigüidades, torna-se necessário que esse espaço viabilize a possibilidade de participação real de todos os envolvidos, isto é, das famílias, dos funcionários e das crianças. Mas sabe-se que a visão da instituição de educação infantil como uma instituição coletiva, situada em determinado contexto histórico, ainda está muito restrita aos discursos, encontrando inúmeros obstáculos para sua concretização.

Algumas instituições de educação infantil ainda restringem a participação das famílias à presença nas reuniões de pais ou ao convite para falar sobre algum problema relacionado ao seu filho. Mas, ao mesmo tempo, fica perceptível que a família precisa descobrir como ocupar os espaços de participação enquanto um caminho para a real democratização da escola. Mas quem se responsabilizará para dar o passo inicial? se compreender que a escola assume a necessidade de educar para a democracia no sentido da construção de um ser humano reflexivo, crítico, criativo, participativo, comprometido com a sociedade e transformador da realidade, além de ser uma instituição que complementa as funções da família, pode-se pressupor que essa escola dará o primeiro passo. Portanto, mesmo sabendo que as relações entre a escola e a família têm se modificado, ainda continua e continuará sempre sendo uma relação permeada de conflitos e contradições. Mas, independentemente disso e ao mesmo tempo utilizando-se disso, acredita-se que tanto a família quanto a escola deverão contribuir para a construção de um ser humano mais participativo e mais consciente. Daí a necessidade de a instituição de educação infantil levantar questionamentos com a família no sentido de perceber a importância de seu papel para o bom desenvolvimento da educação da criança. Tais práticas permitiriam visualizar formas concretas de uma participação efetiva (LEITE, 2003; MARTINS, 2004).

Leite (2003), em uma pesquisa realizada em duas escolas públicas, na qual questionou a existência da relação entre o discurso de participação da família na escola e a realidade vivenciada na escola, levantou a possibilidade de existirem alguns condicionantes associados ao problema. Para essa autora, a falta de conscientização sobre a importância da família estaria entre esses condicionantes, e ela explica a questão relatando:

Na maioria das vezes, os pais não têm claro que a sua participação na escola serve como apoio necessário para o trabalho de tantos profissionais envolvidos no processo ensino – aprendizagem. Por outro lado, muitos são os professores que ainda acreditam que se os pais participassem mais efetivamente, trariam mais problemas e muito mais trabalho. Podemos perceber que a participação ou a relação da família com a escola passa, na verdade, por um jogo de empurra – empurra, onde se buscam os culpados e os responsáveis, sem com isso, buscar um compromisso com a educação verdadeira (LEITE, 2003, p. 4).

No entanto, a importância da participação das famílias na instituição de educação infantil é percebida por ambas, dependendo da concepção de participação de cada uma. Sobretudo, cabe à escola compreender que a participação é uma conquista que ocorre num processo contínuo, em que o indivíduo vai construindo uma consciência crítica e que isso não acontece em um processo espontâneo e fácil. É um processo de construção coletiva que

se materializa por meio de avanços e retrocessos próprios de um processo de transformação, presente nas ações e reflexões cotidianas dos envolvidos. Por tudo isso, as relações família-escola devem ser permeadas pelo respeito mútuo, para que possam trocar os seus saberes de modo que estes façam emergir novas formas de relações e, assim, devem estar abertas a contínuas mudanças (MARTINS, 2004).

Ao discorrer sobre a importância da participação da família na escola e da instituição de educação infantil, Caetano (2003) relatou que existe um consenso entre os estudiosos da questão, quanto à imprescindível necessidade de se investigar o movimento de interdependência e influências que ocorrem nas relações entre a família e a escola, por ser esta uma relação complexa e, às vezes, assimétrica. Diante disso, a autora defendeu o fato de a necessidade dos educadores refletir sobre essas questões, buscando a construção de uma relação de cooperação com a família. Segundo ela, essa cooperação deve ser vivida no sentido piagetiano, isto é, de “operar com”, que significa pensar junto, trocar pontos de vista, vivenciar o respeito mútuo. Portanto, o cooperar está diretamente relacionado ao fato de existir uma discussão equilibrada, ocorrendo quando cada um pode colocar seus argumentos e rebater os dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não somente os próprios. Em consenso com a afirmativa dessa autora, Leite (2003) explicitou:

Não podemos entender participação como ausência de divergências, de debates e discussões, pelo contrário, quando a participação acontece, surgem também opiniões diversas, que buscam resoluções para os problemas encontrados de maneiras diferentes, portanto, quando existe participação até mesmo o processo de resolução se torna mais complexo e mais demorado, mas também, por isso mais frutífero e proveitoso (LEITE, 2003, p. 6 – 7).

Diante desses argumentos, fica evidente que o processo de participação, sob uma visão democrática, requer o envolvimento das famílias no sentido de “operar com” em todos os níveis e instâncias de decisão na instituição de educação infantil. Por um lado, é direito da família e, por outro, uma necessidade da instituição, à medida que a participação pode influenciar positivamente a qualidade do trabalho a ser desenvolvido na instituição de educação infantil. Portanto, fica evidente a necessidade de se criar ou aproveitar os meios e as circunstâncias para se iniciar ou ampliar a participação das famílias, objetivando que ela ocorra de forma autônoma e crítica e sabendo que isso a escola não pode realizar isoladamente (CORREA, 2004).

Participação é, pois, uma conquista, uma vez em que o ser humano está em constante construção do conhecimento. Portanto, diante da compreensão de que a construção do conhecimento é infundável, pode-se dizer que a construção do processo de participação ocorre de forma semelhante. Esse posicionamento quanto à participação é revelado nas palavras de Demo, segundo o qual *participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir* (DEMO, 1993, p. 18).

Muitas instituições de educação infantil já estão promovendo essa interação, por meio do processo de participação, de forma a obter um bom relacionamento com a família no dia-a-dia dessa unidade, bem como promover um atendimento de maior qualidade à criança, uma vez que todo o trabalho dessa unidade educacional depende da forma como a família vai contribuir e participar no cotidiano de atendimento à criança. Ainda assim, muitas dificuldades de relacionamentos surgem até que se descubra como serão estabelecidas as relações entre a família e a instituição de educação infantil, enquanto um processo que estará sempre em construção (OLIVEIRA, 1994).

De acordo com Oliveira (1994), a organização para participação das famílias precisa ser planejada junto com os profissionais da instituição, pois abrir a instituição de educação infantil à participação das famílias significa compartilhar sucessos e dificuldades que se apresentam no trabalho de atendimento à criança e, acima de tudo, transformar esse trabalho em colaboração mútua. Entretanto, estudos que tratam, especificamente, das relações das instituições de educação infantil com as famílias ainda são muito reduzidos.

A família e a escola são as instituições mais importantes, embora não sejam as únicas nas sociedades ocidentais incumbidas do processo de socialização da criança. Essa característica leva a uma concepção de que as duas instituições se constituem como complementares nesse processo e, acima de tudo, considera-se que são seqüenciais, pois a escola complementa e dá continuidade às atribuições inicialmente desenvolvidas na família, visando preparar as crianças, socializando-as e educando-as. De fato, o caráter seqüencial tende, cada vez mais, a ocorrer de maneira sobreposta à socialização primária efetuada no âmbito doméstico (ROMANELLI, 2002).

Haddad (1987), ao analisar as relações entre instituições de educação infantil e família, também as definiu como instituições complementares, uma vez que ambas dividem

a responsabilidade da educação da criança. No entanto, considerou que na realidade brasileira tem havido um distanciamento entre elas, não existindo uma relação de troca, de reconhecimento uma da outra e de complementaridade. Na sua perspectiva, chega mesmo a existir entre elas uma disputa, pois, na relação creche-família, a visão de substituir a mãe demonstra atitudes e comportamentos de invasão e posse. Já numa relação família-creche isso implica comportamentos que geram cobranças e atribuição de responsabilidades.

Na experiência relatada por Haddad (1987) seria preciso, apesar dos conflitos existentes, que a complementaridade dessas instituições fosse recuperada a partir do resgate da identidade dos profissionais e das famílias.

Sabe-se que parte dos problemas de disputa ou confronto entre os responsáveis pela criança e os profissionais de instituição de educação infantil se dá pela própria falta de clareza de ambas as instituições quanto ao papel da instituição de educação infantil, que acaba assumindo funções muito mais ligadas a uma necessidade social emergente. Dessa forma, criam-se diferentes expectativas, que são pouco conhecidas e precisam ser investigadas.

Sendo a instituição de educação infantil uma instituição social relativamente nova, pressupõe-se que ela defina seus próprios contornos para poder-se inserir e se articular com outras instituições, como a família. Ao lado da escola, sua atuação com a criança tem origens e funções diferenciadas (HADDAD, 1987).

Segundo estudos realizados por Cerisara (1992), a resignificação das instituições educativas de 0 a 6 anos implica, necessariamente, definição tanto da identidade profissional dos professores quanto definição das especificidades desse trabalho educativo.

Tancredi e Reali (2002), buscando formas de tratar de maneira convergente as questões que envolvem ambas as agências socializadoras (família e escola), sugeriram ser possível a diminuição da "zona de conflito" vivenciada pelas crianças que freqüentam esses dois ambientes culturais. Propostas voltadas para a superação dessa e de outras dificuldades de relacionamento entre escola e família muito provavelmente se pautam em concepções de escola e de família que geralmente orientam a natureza da relação a ser estabelecida. Assim, mesmo que a presença dos pais na escola se volte para os aspectos financeiros, organizacionais ou pedagógicos, suas atribuições podem ir mais além.

Envolver a família na educação escolar dos filhos pode significar, para a escola, ter que conhecer melhor os pais das crianças e realizar um trabalho conjunto com eles para

criar, entre outras coisas, uma atmosfera que fortaleça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesses dois ambientes socializadores. Entretanto, é possível que isso represente, para alguns professores, uma “ameaça” à sua profissionalidade, pois poderiam sentir que estão sendo destituídos de sua competência e de seu papel de ensinar. Contudo, pode-se afirmar que essa discussão sobre a integração família-instituição de educação infantil perpassa um âmbito muito maior que se instala na concepção de participação, de cidadania e de definições de funções e responsabilidade de ambas as partes. A presença e a participação dos pais na escola não pode e não deve significar uma desresponsabilização dos professores para com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, assim como a responsabilidade do governo com o financiamento da educação. Os pais podem e devem envolver-se com o processo escolar de seus filhos e exigir que a instituição cumpra o papel que lhe cabe na educação das crianças sem descaracterizar a especificidade dos papéis que cada instância deve exercer (TANCREDI e REALI, 2002). Mas, quais são os papéis atribuídos a cada uma dessas instituições?

São nas relações mais próximas que, desde o nascimento, são transmitidos às crianças padrões de comportamento, normas valorativas, papéis sociais e de gênero, costumes, hábitos e posturas. Enfim, é nesse mundo que se abrem as primeiras portas para a socialização, que são maneiras de pensar, de agir, de se vincular, de viver o afeto, de se expressar e se manifestar, que, apesar de aprendidos, tornam-se, construtivamente, particulares e naturais. Assim, a família tem papel fundamental na formação da subjetividade, base de sustentação na construção dos futuros adultos (MAISTRO, 1997).

O mundo da instituição de educação infantil como externo à família, que se responsabilizaria pela socialização secundária revelada por Maistro (1997), tem começado cada vez mais cedo a fazer parte da vida das crianças. Contudo, acredita-se que a família permanece sendo o eixo, pois no mínimo é ela quem decide as condições em que se realiza o ingresso da criança em uma instituição de educação infantil.

Depois da família, é na instituição de educação infantil que as crianças permanecem mais tempo, e, dadas suas características e funções, esse é um importante espaço de avaliação das crianças, cujo comportamento está marcado pela sua própria maneira de ver a família. Portanto, a relação entre esses dois sistemas é de fundamental importância para evitar dificuldades, crises e estresse de todos. Esse contato com a família permite à instituição conhecer o conceito que os pais têm de seus filhos (HADDAD, 1991).

Oliveira (1994) destacou que bastam ocorrer pequenos episódios ou comunicações que não ficaram bem claros para causar um desequilíbrio no relacionamento entre os professores e as famílias. *Sentimento de ciúme, gratidão, inveja e culpa aí estão presentes e é necessário estar atento a eles para não alimentar os desentendimentos, os julgamentos precipitados etc. que podem gerar grandes conflitos* (OLIVEIRA, 1994, p. 117). Portanto, é fundamental salientar que família e instituição de educação infantil assumem funções e importâncias diferenciadas para a criança.

Nesse momento, é interessante trazer a visão de Mantovani (1994), que colocou a criança como “mediadora” entre a instituição de educação infantil e a família. Essa autora apontou que a criança representa a ponte ou a conexão entre esses dois sistemas educativos. Nessa perspectiva, desde o seu primeiro dia na instituição assume uma situação de *duplo pertencimento*. Na realidade ela pertence, ao mesmo tempo, a esses dois mundos, selando o início de sua história de socialização nesses contextos. Trata-se de uma questão complexa, em que existem riscos de confusão, conflitos e incompreensões. Para Mantovani (1994), seria necessário que, nos processos de comunicação entre a instituição e a família, houvesse o mínimo de sintonia, de modo a contribuir para a construção da identidade da criança, mas não dramaticamente contrastantes.

A investigação desses dois mundos - *instituição de educação infantil e família* -, cientes de que a criança assume esse papel de *duplo pertencimento*, deve ser feita na tentativa de compreender e apreender seus significados e, principalmente, as relações entre ambos. Nesse contexto, existe alguém que dá sentido a essa busca, alguém que é o ator principal desse enredo, a criança. Embora essa personagem seja o pano de fundo nessa relação, ela é na verdade o ímã que provoca o encontro dessas duas instituições e que lhes dá sentido (MAISTRO, 1997).

Partindo do princípio de que a criança é o principal ator de toda essa “história”, é necessária a compreensão sobre qual é a “concepção de criança” que a instituição de educação infantil tem e assume. Pois, todo esse investimento em promover a integração família-escola se justifica a partir da importância que a creche e, ou, pré-escola dispensa à forma como se dão o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e, portanto, como se dá a construção do conhecimento nesses primeiros anos de vida. Assim, para subsidiar toda essa proposta de integração discutida neste capítulo será apresentada, nesse momento, a ancoragem teórica que se acredita explicitar a visão de desenvolvimento e aprendizagem

da criança e justificar o motivo de se ter eleito esse tema para discussão nesta dissertação. Pois-se acredita que, para o desenvolvimento e implementação de qualquer processo de participação, este deve estar ancorado na mesma proposta que a instituição de educação infantil se fundamenta para atendimento da criança.

As teorias interacionistas fundamentam-se nos princípios de que a criança é um ser ativo em seu processo de construção do conhecimento. Dessa forma, vale ressaltar o questionamento de Piaget ao construir sua teoria epistemológica: como se passa de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado? Como a criança constrói seu conhecimento?

Para Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo). O conhecimento resulta de ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Portanto, é uma construção que vai sendo elaborada desde o nascimento, por meio das interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural. Assim, o conhecimento resulta de uma inter-relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

Cabe, portanto, à sociedade, através de instituições como a família e a escola, propiciar experiências, trocas interpessoais e conteúdos culturais que, interagindo com o processo de maturação biológica, permitam à criança atingir capacidades cada vez mais elaboradas, de conhecer e atuar no mundo físico e social. Contudo, vale revelar que a lógica, a moral, a linguagem e a compreensão são construídas, individualmente, ao longo do seu processo de desenvolvimento, processo esse entendido como sucessão de estágios que se diferenciam um dos outros, por mudanças qualitativas. Mudanças que permitam não só a assimilação dos objetos de conhecimento compatível com as possibilidades já construídas, através da acomodação, mas também sirvam de ponto de partida para novas construções (MULTIRIO, 2002). Portanto, é imprescindível para a construção do conhecimento de como o ser humano desenvolve a compreensão do que significam as invariantes funcionais que são fundamentais para explicar o desenvolvimento desse indivíduo. Essas invariantes funcionais são denominadas por Piaget de adaptação e organização, em que a adaptação ocorre por meio de dois processos básicos: assimilação e acomodação.

Para compreender como acontece o processo de adaptação e organização, faz-se necessário entender que a adaptação é considerada a *essência do funcionamento biológico e do funcionamento intelectual*. Portanto, todos os organismos vivos conseguem se adaptar ao ambiente (BARRETO, s.d.).

Em se tratando dos processos de assimilação e de acomodação que constituem a base para o processo de adaptação do organismo e, conseqüentemente, a base do processo de construção do conhecimento do ser humano, Piaget (2003) definiu esses dois processos da seguinte maneira:

Assimilação é a integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. A assimilação, definida assim em termos funcionais muito gerais, desempenha um papel necessário em todo o conhecimento (PIAGET, 2003, p.13).

A acomodação (por analogia com os "acomodatos" biológicos), é toda modificação dos esquemas de assimilação sob influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam. Mas, assim como não há assimilação sem acomodações (anteriores ou atuais), assim também não há acomodação sem assimilação. Isto significa que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou a formação de cópias, mas desencadeia ajustamentos ativos. E por isso que só falamos em "acomodação" subtendendo "acomodação de esquemas de assimilação" (PIAGET, 2003, p.13).

O sistema cognitivo do ser humano é aberto e fechado ao mesmo tempo, portanto depende do processo de organização para que se mantenha em equilíbrio. Assim, a "organização" *refere-se à tendência e habilidade de todas as espécies de sistematizar e organizar seus processos em sistemas coerentes* (BARRETO, s.d., p. 6). Portanto, sem essa característica, a cada desequilíbrio o sistema cognitivo seria rompido.

Barreto (2001) explicitou que a construção do conhecimento, na teoria piagetiana, parte do princípio de que o desenvolvimento mental do ser humano constitui-se de construções sucessivas que se interagem entre si, levando a uma nova construção. Contudo, essa autora destacou que o desenvolvimento do ser humano obedece aos critérios de ordem e sucessão constante, e cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto que explica as principais funções particulares. Contudo, essas estruturas de conjunto são integrativas e não substituem umas as outras. No entanto, para a compreensão e apreensão de como se dá o processo de desenvolvimento, Piaget definiu quatro fatores, que são responsáveis por explicar como ocorre essa evolução mental, sendo, então, necessários para subsidiar a compreensão do porquê a interação da família com a

instituição de educação infantil é importante para o processo de construção do conhecimento da criança. Ancorando-se na teoria de Piaget, esses fatores podem ser explicados da seguinte forma (BARRETO, 2001):

- *Maturação e hereditariedade*: são fatores ligados ao sistema genético e que se manifestam especialmente pela maturação dos sistemas nervoso e endócrino. Portanto, *a maturação estabelece restrições ao desenvolvimento cognitivo por meio da manifestação do potencial herdado* (BARRETO, 2001, p. 17). É importante ressaltar que esse fator é o ponto de partida para a compreensão do processo de desenvolvimento, mas não é suficiente para explicá-lo.

- *Exercício e experiência*: considerados como essenciais e necessários ao desenvolvimento, estes fatores constituem experiência lógico-matemática, e experiência física, devido à ação do indivíduo efetuada sobre os objetos. Há uma categoria de conhecimentos adquiridos pela experiência dos objetos e de suas relações, mas com abstração a partir dos objetos. Dessa forma, a experiência física leva a um conhecimento que ocorre por meio da abstração empírica, e a experiência lógico-matemática conduz o indivíduo a um conhecimento que ocorre por meio da abstração reflexiva. Vale ressaltar que o conhecimento físico é diferente do conhecimento lógico-matemático, mas são indissociáveis, uma vez que nenhum conhecimento físico pode ser construído sem um quadro lógico-matemático.

- *Interações e transmissões sociais*: *o intercâmbio entre as pessoas é importante, principalmente, para o conhecimento social, que é construído pela criança a partir de suas ações e interações com outras crianças e adultos* (BARRETO, 2001, p. 18). Assim, pode-se situar a importância da participação da família na instituição com relação a esse fator, pois as duas são instituições importantes na construção das relações sociais. Entretanto, assim como os outros fatores, as interações e transmissões sociais não são suficientes para explicar o processo de desenvolvimento, isto é, necessitam da relação com os outros três fatores para que se possa compreender esse processo.

- *Equilíbrio*: concilia as contribuições dos outros três fatores e também constitui fator central no desenvolvimento mental. Este fator ocorre na mudança das estruturas mentais, isto é, quando a criança passa de uma estrutura inferior para uma superior. A mudança de uma estrutura de pensamento menor para uma mais

elaborada implica ocorrência de equilíbrios majorantes, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrios.

Apesar de a afetividade e a motivação não estarem explícitas nesses fatores de desenvolvimento, elas devem ser consideradas como extremamente importantes, pois Piaget explicou o desenvolvimento intelectual como constituído de dois componentes: um cognitivo e um afetivo. O componente afetivo influencia o desenvolvimento intelectual, embora não modifique as estruturas de pensamento, mas sim atua influenciando quais estruturas de pensamento vai modificar. Vale ressaltar ainda que esse aspecto pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento (BARRETO, 2002). É de extrema importância destacar que:

Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. E não se pode pensar no afeto como sendo “diferente” do aspecto cognitivo, pois eles formam uma unidade no funcionamento intelectual (BARRETO, 2002, p. 6).

Para uma melhor compreensão de como se dá a relação do desenvolvimento da criança com a necessidade da interação família-escola, torna-se necessário fazer um recorte desses fatores no sentido de enfatizar as interações e transmissões sociais. Barreto (2001) ressaltou que:

analisando pelo prisma dos fatores do desenvolvimento cognitivo, que permeou toda a obra de Piaget, encontram-se as interações e transmissões sociais como um desses fatores (...) fundamental, necessário e essencial, porém insuficiente (BARRETO, 2001, p. 23).

Essa autora mencionou que o social tem importância fundamental. Portanto, a estrutura de pensamento operacional formal, estrutura mais desenvolvida de nossa inteligência, é interpretada como algo simultaneamente social e individual.

Para Piaget, o ser humano, desde que nasce, está inserido em um contexto social e, portanto, sofre pressões desse meio. Entretanto, essas pressões são assimiladas diferentemente de acordo como o desenvolvimento de cada indivíduo (BARRETO, 2002).

Essa autora relatou ainda:

(...) o sujeito traz o social para dentro de si na forma de experiência com o outro, socializando o pensamento. Desta forma, a socialização é intelectual (BARRETO, 2002, p. 5).

Assim, os mecanismos de assimilação é que vão permitir que a criança perceba os conflitos. Mas são as interações sociais que geram conflitos que podem perturbar o

equilíbrio cognitivo. Porém, essa perturbação só causará desequilíbrios se a criança tiver esses mecanismos de assimilação. Dessa forma, os mecanismos básicos que possibilitarão o desenvolvimento estão no sujeito e não na interação social (BARRETO, 2002).

Todas essas afirmações justificam a necessidade de se conhecer profundamente como se dão o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, revelando a forma como ela constrói seu conhecimento, para que a instituição de educação infantil e as famílias das crianças possam construir uma relação de respeito mútuo e de complementaridade e não de disputa e desentendimentos.

Existem algumas ações sugeridas como norteadoras para o início do estreitamento das relações entre a família e a instituição de educação infantil, no sentido de minimizar os conflitos que podem surgir e afetar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças: participação direta em sala, observação das atividades de sala, seminários sobre assuntos específicos, informativos e jornais, atividades para acompanhamento em casa, conferências individuais, conversas informais, reuniões de pais, visitas domiciliares, palestras, comemorações e festas, exibição de filmes e “slides” sobre a instituição, programas de leitura e discussão sobre educação de pais e desenvolvimento da criança. Resta saber se essas ações serão suficientes na construção das relações entre a família e a instituição, permitindo redução dos conflitos gerados por essa complexa relação.

Para se falar em construção das relações entre família e instituição de educação infantil é necessário, também, compreender o significado das ações de cuidado e de educação, uma vez que a integração destas se configura como função tanto da família quanto da instituição de educação infantil.

2.3. Cuidado/educação e qualidade na educação infantil

Cury (2003) afirmou que a educação e a escolaridade constituídas como forma de mobilização social e de garantia de direitos variam de país para país, existindo, assim, um histórico diferente no que diz respeito a essas mobilizações. Portanto, é necessário considerar a ocorrência de determinantes socioculturais específicos de cada país, ou seja, as conquistas de direitos consagrados em lei não se deram da mesma maneira nos países como o Brasil, que conheceram a dura realidade da colonização, principalmente considerando que

essa colonização veio acompanhada da escravatura. A conquista do direito à educação nesse país, além de mais lenta, conviveu, e convive, ainda com imensas desigualdades sociais. Outro evento marcante que retrata essa diferenciação em relação à consagração dos direitos do cidadão se dá na situação de que os países colonizados, diferentemente dos países europeus, não contaram com um rápido processo de industrialização, ou seja:

Assim sendo, para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. Não houve um processo social em que um outro ator social forte e organizado abrisse, desde logo, um conflito que cobrasse responsabilidades sociais (CURY, 2003, p. 8).

Em se tratando do Brasil, Cury (2003) ressaltou ainda que a educação primária, durante mais de meio século após sua independência, foi proibida para os negros escravos, para os índios e para as mulheres, que enfrentaram inúmeros obstáculos devido a uma visão tradicionalmente discriminatória em relação à etnia e ao gênero. Entretanto, mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização, mas, mesmo assim, tanto a declaração quanto a garantia de direitos tornaram-se imprescindíveis no caso de países como o Brasil.

Nesse sentido, segundo Cury (2003), o Brasil passou a reconhecer o ensino fundamental como um direito em 1934, mas só a partir de 1967 esse ensino, denominado ensino primário, passou de quatro para oito anos obrigatórios. Foi reconhecido como direito público em 1988 com a Constituição Federal, e, nessa mesma Constituição, o atendimento em creches e pré-escolas da criança de 0 a 6 anos também é definido como um direito da criança e um dever do Estado. Isso implica o fato de que o Estado passa a ter o dever de atender todas as crianças maiores de sete anos no cumprimento de sua escolaridade obrigatória, mas a mesma obrigatoriedade não aconteceu com o atendimento da criança de 0 a 6 anos. Cury (2003) afirmou que, ao analisar a história do desenvolvimento do direito desde a sua gênese, pôde-se perceber que:

(...) ele começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Essa conversão ainda não significa a universalização do mesmo. O momento da universalização indica que aquela exigência, já posta como direito, se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento. Finalmente há a especificação de direitos (CURY, 2003, p.10).

Diante disso, pode-se compreender que a especificação acontece quando novos direitos são reconhecidos. Portanto, é possível explicitar, nesse momento, o direito da criança menor de seis anos na obtenção de uma escola adequada à sua idade, uma vez que

em 1996, com a promulgação da LDBEN, essa educação passou a fazer parte da educação básica. No Brasil, atualmente, a educação básica é constituída da educação infantil e do ensino fundamental, e, dessa forma, a educação infantil brasileira toma nova forma. Dentro dessa nova perspectiva, a prática pedagógica amplia-se e a educação deixa de ser apenas uma aprendizagem. Educação não é ciência e sim prática social (RADINO, 2000). A partir daí a educação infantil passa a incorporar, de maneira integrada, as funções de cuidar e educar.

Em se tratando dessas mudanças que vêm ocorrendo em nosso país, podem-se destacar as mudanças econômicas e culturais que provocaram transformações sociais, levando modificações universais no funcionamento das famílias e na educação das crianças em todas as camadas sociais (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2002). Atrelada a essas contínuas mudanças, novas concepções sobre educação coletiva de crianças vêm sendo propostas e implementadas, buscando responder a esse processo social por meio de pesquisas e práticas sobre cuidado, desenvolvimento e educação de crianças em creches e pré-escolas.

Partindo da concepção de que o cuidado e a educação devam ser integrados, fica claro que a criança deve ser vista integralmente, em seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, as crianças, os espaços, as coisas e seres em sua volta, construindo sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção de mundo, sua moral, sem discriminação de classe, de raça e de gênero (CAMPOS, 1994).

Além da LDB/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação reafirma a necessidade da junção e complementação das ações de cuidar e educar no atendimento à criança de 0 a 6 anos. Acredita-se que isso se dá devido a uma profunda dicotomia entre esses dois componentes na atenção que se dá à criança no Brasil, uma vez que, muitas vezes, ainda fica explicitado que a creche tem a função de cuidar e a pré-escola, de educar. Infelizmente, essa concepção é de um tempo em que ainda se concebia a creche destinada às crianças pobres e “abandonadas” e a pré-escola às crianças de famílias mais abastadas e, dessa forma, era suficiente cuidar da criança para que ela sobrevivesse às intempéries físicas, psicológicas e sociais (DIDONET, 2002). Portanto,

as amarras históricas que vinculam o cuidado ao atendimento assistencial, e este por sua vez, à educação da primeira infância, condicionam posturas educativas dos profissionais ao dimensionar o cuidado como menos importante ou talvez até desconsiderá-lo (COUTINHO, 2003, p. 6).

Vale ressaltar que, segundo Craidy (2002), é equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas, uma vez que é impossível cuidar de crianças sem educá-las e vice-versa. Para ela, o que é novo é a exigência de normatização. Diante dessa reflexão, pode-se entender que a mudança ocorreu na “forma” como as pessoas passaram a compreender o que é cuidar e o que é educar, pois o “conteúdo” do significado dessas ações permanece o mesmo.

Mas o que significa, então, cuidar e educar? Como integrar essas duas ações que, atualmente, são efetivamente funções destinadas às creches e pré-escolas? Educar significa não só propiciar o desenvolvimento físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral, mas também, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é compreendido como:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem de forma integrada, de forma a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1998, p. 23).

Segundo Veríssimo (2001), o termo cuidar se refere aos atos de assistir, apoiar ou facilitar a um indivíduo ou grupo melhorar suas condições humanas ou melhorar o modo de vida. Entretanto, apresenta também o termo cuidar, compreendido de uma forma mais ampla, na qual relaciona o cuidar com comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana no processo de viver.

Ao transportar o sentido do termo cuidar para as instituições de educação infantil, pode-se perceber que o significado desta não muda, uma vez que se acredita que a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Dessa forma, contemplar o cuidado na esfera da educação infantil significa:

Compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda

integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (RCNEI, 1998, p. 24).

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural (...) (RCNEI, 1998, p.24).

Uma vez compreendido e apreendido o significado dos termos cuidar e educar, fica evidenciada a impossibilidade de tratar a educação infantil desvinculando as ações de cuidar das ações de educar. Pois na relação com a criança não há como educar sem cuidar e cuidar sem educar. Ao mesmo tempo que se têm como objetivos o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 a 6 anos, isso fica impossibilitado se se desconsiderar o cuidado com o corpo, a saúde, a alimentação e a higiene. Portanto, pode-se afirmar que há uma mútua dependência entre as ações de cuidar e de educar. A maneira como uma criança é cuidada pode favorecer, ou não, o desenvolvimento de suas capacidades, uma vez que não há conteúdo educativo sem que ocorram gestos de cuidar.

Essa nova forma de compreender a educação infantil deve estar associada a padrões de qualidade, mas não se pode falar em qualidade sem explicitar a necessidade de um profissional capacitado para atuar na educação da criança de 0 a 6 anos. De acordo com Campos (1994), a melhor ou pior qualidade no desempenho dos profissionais de educação infantil depende, ainda, de suas características individuais de personalidade e do seu compromisso em relação às famílias das crianças.

É comum ouvir, atualmente, discursos dos representantes de instituições de educação infantil como: *nossa creche é de alta qualidade! O trabalho que desenvolvemos no nosso centro de educação infantil tem como objetivo a manutenção da qualidade do atendimento!* E assim por diante. Em se tratando desse termo “qualidade”, torna-se indispensável que se faça uma reflexão sobre: o que é qualidade? Como oferecer qualidade? Para quem será oferecida essa qualidade? Qual é a nossa compreensão sobre qualidade? Moss (2002) levantou o seguinte questionamento: *como definir e medir qualidade?* E afirmou que vivemos numa época que podemos chamar de a *Era da Qualidade*. Qualidade passa a ser o que todo mundo quer oferecer e ter. Nesse sentido, ele argumentou que *o conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores. É resultado de um modo específico de se ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos*

(MOSS, 2002, p. 17). Defendeu, ainda, que a qualidade é um conceito construído socialmente, ou seja, sendo um conceito subjetivo baseado em valores e crenças, de caráter relativo e dinâmico que possibilita diferentes formas de entendimento e, portanto, precisa ser contextualizado no tempo e no espaço, de maneira a reconhecer as diversidades culturais, além das influências sociais, políticas e morais (DAHLBERG et al., 2003).

Zabalza (1998) também concordou com as questões já suscitadas anteriormente, mas acredita que nos trabalhos sobre *qualidade* é possível identificar eixos que permitam organizar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-lo à análise de diferentes realidades da vida social. Dentre elas, destaca-se: a qualidade é vinculada aos valores; a qualidade é vinculada à afetividade; e a qualidade é vinculada à satisfação dos participantes no processo e aos usuários deste. *Quando pretendemos aplicar o conceito de qualidade à educação, essas três concepções de qualidade se complementam* (ZABALZA, 1998, p. 32). Essas concepções de qualidade em educação permitem fazer uma transferência das idéias aplicáveis à educação em geral ao que constituem as características específicas da educação infantil.

Por sua vez, a educação infantil precisa enfrentar desafios de procura da qualidade que lhe são próprios. Boa parte desses desafios são apresentados na forma de dilemas com alternativas de solução diferentes, cada uma das quais tem seus prós e contras (ZABALZA, 1998, p. 38).

Zabalza (1998) também apresentou alguns dos desafios que a qualidade estabelece à educação infantil: valores e crenças; qualidade do projeto político-pedagógico; qualidade dos métodos ou função; qualidade dos resultados; e desenvolvimento organizacional. Para a construção do conceito de qualidade, ele enumerou 10 aspectos que acredita serem fundamentais para qualquer proposta ou modelo de educação infantil. Também mencionou o seguinte: *procurei concretizar aqui as idéias que foram aparecendo nos itens anteriores para que tudo não ficasse como uma simples reflexão, mas servisse como base para um mecanismo de avaliação da ação educativa no seu conjunto* (ZABALZA, 1998, p. 49).

Esse autor explicitou, ainda, que reconhece não existirem verdades absolutas e que tudo pode ser discutido, mas que se deve reconhecer, também, que nem tudo o que se faz na educação é bem feito. Por isso, tenta estabelecer aspectos básicos da educação infantil que acredita poder ser aplicável a qualquer modelo ou abordagem teórica de uma instituição de educação infantil. Assim, Zabalza (1998) revelou como aspectos básicos os seguintes itens: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento

de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações etc., que permitam o acompanhamento integral do grupo e de cada uma das crianças; e o trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Diante dos aspectos apresentados, propõem-se algumas idéias que, segundo ele, melhorariam a qualidade das escolas: a possibilidade de participar individualmente do aperfeiçoamento das escolas, apresentando iniciativas e propostas de melhoria para que sejam levadas em consideração; o trabalho em grupo; a existência de um propósito estável; a coleta de dados sistematizada e a pesquisa dos métodos; o investimento em formação; a combinação entre o prazer e o trabalho; boas relações com o ambiente; e a possibilidade de dispor, se necessário, de espaços e tempo para o desenvolvimento de experiências significativas no âmbito das aprendizagens (ZABALZA, 1998). Essas afirmações vêm solidificar a compreensão de que não existe uma receita para obter qualidade no atendimento das crianças e suas famílias, mas alguns indicadores que poderão nortear cada instituição de educação infantil na construção da sua proposta de “qualidade”.

Rosa (2002) desenvolveu uma pesquisa que trata das estratégias de *marketing* e qualidade no ensino da educação infantil e, dessa forma, defendeu que, para que um ensino seja reconhecido como de “Qualidade”, não se pode restringir a ter bons professores e ótimas instalações, mas também deve se focar no público ao qual esse serviço é dirigido, especialmente às crianças, que, por meio de seus pais, fazem esse reconhecimento identificando as suas vantagens. Segundo essa autora,

A qualidade na escola é o resultado do compromisso de todos. Pais, professores, alunos, pessoal auxiliar e diretores, ao atenderem às necessidades de seus clientes de forma colaborativa e de cumprirem a missão da organização. Esta qualidade é também conhecida como qualidade enquanto representar um esforço global da organização em busca da excelência (ROSA, 2002, p. 77).

Nesta pesquisa ficou evidenciado que a qualidade está centrada na organização da instituição, nos serviços que ela oferece e também na necessidade de considerar a percepção do público atendido sobre os critérios de qualidade. Dessa forma, fica claro que, em se tratando de educação, especificamente educação infantil, *é preciso envolver todo mundo que trabalha no processo criando relações interfuncionais, eliminando o controle*

sobre as pessoas agindo no sentido de motivá-las a sugerirem novos sistemas e novas idéias pra resolver os problemas e para evitá-los (ROSA, 2002, p. 80).

Fica comprovado, portanto, que a questão da “qualidade” não pode ser desvinculada do processo participativo. Pois, ao possibilitar a participação dos profissionais da instituição e das famílias em todos os processos de tomada de decisão da creche e, ou, pré-escola, acredita-se na construção eficaz de uma proposta de qualidade no atendimento da criança de 0 a 6 anos. Assim, a instituição não oferecerá um serviço de qualidade no atendimento se estiver priorizando a formação do seu pessoal sem, contudo, construir estratégias para uma gestão participativa.

No processo de interação família–escola, as representações sociais que tanto a família quanto a instituição de educação infantil têm em relação a si mesma e em relação à outra, no que tange aos seus papéis/funções, participação, relacionamento e expectativas, configuram-se em importantes caminhos, que poderão possibilitar compreender melhor como foram e como vêm sendo construídas essas relações. É nesse sentido que Oliveira (2002) considerou ser imprescindível e urgente que as pesquisas sobre as instituições escola-família e suas inter-relações desenvolvam reflexões sobre o discurso de seus agentes. *Atravessados por representações de seu lugar e do lugar que cada um atribui ao outro na relação, esses agentes perpetuam um certo cotidiano, naturalizando-o e, conseqüentemente, desconhecendo, como tais, o seu poder de instituintes (OLIVEIRA, 2002, p. 62).* Assim, a importância de se estudar como se dá a construção dessas relações, privilegiando as representações sociais dessas duas instituições, poderá subsidiar as reflexões referentes à necessidade de a instituição de educação infantil promover maior estreitamento entre a relação família-instituição. Nesse contexto, faz-se necessária uma maior compreensão da teoria das representações sociais.

2.4. A teoria das representações sociais

A teoria das representações sociais foi elaborada por Serge Moscovici, psicólogo social francês que, em sua obra intitulada “La psychanalyse, son image et son public (1961, 1976)”, sistematizou o conceito de representações sociais. Segundo Silva (2000), na sua obra Moscovici, além de inaugurar um novo conceito, buscou uma renovação temática,

teórica e metodológica no campo da psicologia social. Nesse sentido, o próprio Moscovici declarou que sua ambição ia além da criação e da consolidação de um campo específico de estudos, pois *queria redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno* (SILVA, 1998, p. 108). Considerado como um dos psicólogos sociais críticos da psicologia social norte-americana, esse autor mostrou que a perspectiva anterior à sua teoria não dá conta de compreender o ser humano em sua “totalidade”. Moscovici propôs, em sua teoria, que os olhares ficassem centrados na relação entre o sujeito e o objeto, no sentido de recuperar um sujeito que, através de sua atividade e de sua relação com o objeto mundo, constrói tanto o mundo quanto a si próprio. Nessa perspectiva, o sujeito e o objeto não têm funcionamentos distintos (SPINK, 1995; WERBA e OLIVEIRA, 1998; SILVA, 2000).

Utilizando o conceito de representações coletivas, construído por Durkheim, como suporte à sua teoria, Moscovici, ao mesmo tempo que se inspirou nessa teoria, também a re-significou, afirmando que o conceito de representações coletivas não é capaz de dar conta das relações informais, cotidianas e dinâmicas da vida humana nas sociedades contemporâneas. Reconhecendo que o modelo de sociedade que fundamenta o trabalho de Durkheim era estático e tradicional, Moscovici preservou o conceito de representação, substituindo, todavia, o conceito de “coletivo”, de conotação mais cultural, estática e positivista, pelo de “social”: daí o conceito de representações sociais (GUARESCHI, 2002, p. 196).

Nesse sentido, a teoria das representações sociais encontra forças para apresentar novas possibilidades de compreender o que é “dito” pelo ser humano enquanto inserido em uma subcultura, em uma sociedade e em determinada época. Portanto, é importante revelar que, contra uma epistemologia do sujeito “puro” ou uma epistemologia do objeto “puro”, a teoria das representações sociais centra seu olhar na relação entre o sujeito e o objeto (SILVA, 2000), ou seja:

Ao fazer isso ela recupera um sujeito que através de sua atividade e relação com o objeto – mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio. Não é acidental, portanto, que uma das bases mais fortes que a teoria das representações sociais vai buscar na Psicologia está na obra Piagetiana. Mas, se a atividade do sujeito é central para a teoria, não menos central é a realidade do mundo. O fato de Moscovici permitir-se olhar para a Sociologia, lá encontrar conceitos e ousar trazê-los para o domínio da Psicologia Social é revelador do papel central que o mundo social ocupa nas representações sociais (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2002, p. 19).

Para desconstruir o individualismo teórico característico das abordagens dominantes na psicologia social, bem como sua tradição hegemônica, Moscovici buscou mostrar que essa teoria propõe analisar a vida humana em uma esfera mais social ou coletiva. Para ele, as representações sociais devem ser consideradas como verdadeiras teorias do “senso comum”, pelas quais se procede à interpretação e, mesmo, à construção das realidades sociais, visando compreender como o saber é representado na sociedade e como ele é compartilhado pelos grupos sob a forma de teoria do senso comum relativa a diversos aspectos da vida e da sociedade. Relatou ainda que *representar uma coisa (...) não é, com efeito, simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstruí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto* (SILVA, 1998, p. 05). A mobilização de tais representações sociais acontece em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas se encontram informalmente e se comunicam: no café da manhã, no almoço, no jantar, nas filas de ônibus, de banco e de supermercados, nas escolas, nos corredores, nos bares etc. Faz, simplesmente, parte da vida em sociedade (SILVA, 1998; SPINK, 1995).

Durante muito tempo, Moscovici eximiu-se em dar uma conceituação mais específica para as representações sociais, tentando situá-las da seguinte forma:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (OLIVEIRA e WERBA, 1998, p. 106).

Mesmo eximindo-se de conceituá-la, Moscovici justificou, no entanto, o porquê do social, relatando que essa teoria é uma modalidade de conhecimento particular que tem por funções a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Segundo Oliveira e Werba (1998), bem como outros autores pesquisadores das representações sociais, talvez seja Jodelet quem melhor conceituou as representações sociais, dizendo: *são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social* (JODELET, in OLIVEIRA e WERBA, 1998, p. 106).

Jodelet, colaboradora de Moscovici há anos, vem se dedicando a precisar e a sistematizar o conceito de representações sociais. Para ela, as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao dado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam

as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir (LANE, 2002; SPINK, 2002). A representação, como um processo mental, carrega um sentido simbólico. Pode-se observar que, partindo também de uma postura cognitivista, Jodelet defende a necessidade conceitual de as pesquisas realizadas em representações sociais englobarem tanto aspectos mentais quanto afetivos, de maneira a avançar para uma concepção do ser humano essencialmente social, condição essa necessária para que ele se individualize e se particularize. Como conseqüência epistemológica fundamental dessa postura, constatou-se a quebra das barreiras entre as ciências sociais, à medida que reconhecem a impossibilidade de conhecer o ser humano sem considerá-lo inserido em uma sociedade, numa cultura, num momento histórico e em dadas condições políticas e econômicas (LANE, 2002; SPINK, 2002).

Com essas idéias, Jodelet contribui na consolidação da teoria de Moscovici, uma vez que defende que o conceito de representações sociais deve dar conta de uma realidade que compreenda, de maneira articulada, as dimensões físicas, sociais e culturais, abrangendo, assim, as dimensões culturais, cognitivas, objetivas e subjetivas (JOVCHELOVITCH, 2002).

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os indivíduos não são apenas processadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos. Essa descrição não se aplica a todas as formas de conhecimento que são produzidas e mobilizadas em dada sociedade. Contudo, Moscovici considerou existirem duas classes distintas de universos de pensamentos: os universos consensuais e os universos reificados (OLIVEIRA e WERBA, 1998; SILVA, 1998; JOVCHELOVITCH, 2002).

Em se tratando do universo reificado, estão as ciências e o pensamento com sua objetividade, rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica. Nesse universo, a sociedade se vê em um sistema com diferentes papéis e categorias, cujos membros dessa sociedade não são igualmente autorizados para representá-la e falar em seu nome (OLIVEIRA e WERBA, 1998; SILVA, 1998; JOVCHELOVITCH, 2002).

No universo consensual estão as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais, e daí são elaboradas as teorias do senso comum. Aqui, a sociedade se vê como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor, e cada um é livre para expressar opiniões. Moscovici revelou, ainda, que a matéria-prima para a construção dessa realidade consensual, que são as representações sociais, advém dos universos reificados (OLIVEIRA e WERBA, 1998; SILVA, 1998; JOVCHELOVITCH, 2002).

Ambos os universos (consensual e reificado) atuam simultaneamente para moldar nossa realidade. Nas sociedades modernas, o novo é comumente gerado ou trazido à luz por meio dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. São novas descobertas ou teorias, produções de fatos políticos e econômicos, inovações classificatórias e analíticas, e assim por diante. A exposição a esse novo é que introduz a não-familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla (OLIVEIRA e WERBA, 1998; SILVA, 1998; JOVCHELOVITCH, 2002).

A partir desses universos, percebe-se que a formação e origem das representações sociais encontram-se na necessidade de tornar familiar o não-familiar. Esse movimento que se processa internamente vem a serviço do bem-estar humano, pois tendemos a rejeitar o estranho, o diferente, à medida que nossa tendência é negar as novas informações, sensações e percepções que trazem desconforto. Para assimilar o não-familiar, dois processos básicos são identificados como geradores de representações sociais: o processo de ancoragem e de objetivação. A ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações etc. - a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas. É importante entendê-la como uma forma de classificar e denominar coisas que não são classificadas nem denominadas, não existem e ao mesmo tempo são ameaçadoras. Significa, então, trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado. É o processo pelo qual se procura classificar, encontrar um lugar, para encaixar o não-familiar. Já a objetivação consiste em uma operação imagética e estruturante, pela qual se dá uma “forma” – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, “materializando a palavra”. Para Moscovici, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, reproduzir um conceito em uma imagem. É transformar uma abstração em algo quase físico. É o processo pelo qual o homem procura

tornar concreto e visível uma realidade (OLIVEIRA e WERBA, 1998; SILVA, 1998; JOVCHELOVITCH, 2002; OLIVEIRA, 2003).

Verifica-se, portanto, que as representações sociais, enquanto forma de conhecimento prático que orienta a compreensão do mundo e a comunicação, constituem as estruturas cognitivas, sociais e afetivas. Dessa forma, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo e sim compreender suas interações sociais cotidianas, contextualizando-as. Nas palavras de Silva (1998),

Ao privilegiar as modalidades de conhecimento prático, produzidas no cotidiano, as representações sociais se inserem num movimento maior de correntes que valorizam e estudam o conhecimento do senso comum. Esse movimento traz em seu bojo importantes mudanças no posicionamento quanto ao estatuto da objetividade e da busca da verdade na ciência moderna: de um lado, legitima-se o saber do senso comum e, de outro, questiona-se o selo de garantia epistemológico (SILVA, 1998, p. 4).

Dessa forma, torna-se imprescindível revelar que a importância das representações sociais como uma categoria analítica possibilita, em sua abrangência e na dinâmica de seu conceito, o entendimento das várias dimensões da realidade - física, social, cultural e cognitiva - de forma objetiva e subjetiva, uma vez que a representação social não é a de uma única pessoa, mas, para ser social, essa representação precisa perpassar pelo grupo social, envolvendo certo grau de generalização (OLIVEIRA e WERBA, 1998; MATOS, 2002). Portanto, uma das principais vantagens de se utilizar essa categoria de análise é a sua capacidade de descrever, de mostrar uma realidade e um fenômeno que existe, do qual muitas vezes nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador.

Apesar da relevância da teoria das representações sociais para a identificação de um saber consensual, todavia torna-se necessário compreender que a apreensão das representações sociais é uma tarefa complexa, conforme ressaltou Silva (2000):

Apesar de inúmeros e frutíferos esforços realizados no estudo das representações sociais, Donnay e Charlier (1990) sublinham que é uma ilusão pensar que é possível apreender todo o conteúdo da representação de um objeto. Segundo eles, apreendemos apenas um aspecto fragmentário das representações que o sujeito queira nos comunicar. Os autores acrescentam, ainda, que as representações sociais variam não somente em função do objeto, da pessoa ou do grupo, mas também da situação de referência, do projeto na qual elas se inscrevem e do momento no qual elas são formuladas (SILVA, 2000, p. 47).

A partir das lentes teóricas apresentadas neste capítulo, foi possível construir os procedimentos metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa e forneceram informações para a compreensão das representações sociais que famílias e os

profissionais do LDI têm de si e do “outro” sobre funções, participação e expectativas em relação ao atendimento da criança.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

"Deus quer, o homem sonha, a obra nasce (...)."
Fernando Pessoa

Neste capítulo, o objetivo foi descrever os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta investigação. Inicialmente, foi apresentada uma justificativa sobre a metodologia selecionada para nortear a pesquisa, e a partir daí este capítulo foi estruturado da seguinte forma: descrição da unidade empírica de análise e os procedimentos utilizados para seleção do grupo a ser investigado; descrição dos procedimentos para a coleta de dados, realizada em uma fase exploratória e uma fase sistemática; e, finalmente, a descrição dos procedimentos para análise dos dados.

Consciente dos desafios e limites que, inevitavelmente, podem advir quando se opta pela realização de uma pesquisa com ênfase qualitativa, optou-se pelo estudo de caso como estratégia metodológica para nortear o processo de investigação. O estudo de caso é caracterizado pelo *estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento* (GIL, 1987, p. 58). É definido, ainda, por um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações. O estudo de caso é entendido, na perspectiva de Triviños (1987), como uma categoria de pesquisa em que o objeto é uma unidade analisada em profundidade. Apresentam-se como algumas vantagens desse tipo de estudo o estímulo a novas descobertas e a ênfase na totalidade. Nesse sentido, *a finalidade deste delineamento não é a de realizar um estudo de causalidade, mas sim, proporcionar a compreensão de um caso particular em sua complexidade* (GIL, 1987, p. 58).

A ênfase na pesquisa qualitativa se justifica, uma vez que, enquanto pesquisador, procura-se explorar a diversidade de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão. Gaskell (2002) defendeu que toda pesquisa contém aspectos qualitativos e

quantitativos. Portanto, não há quantificação sem qualificação, não há análise estatística sem interpretação e, ainda, há necessidade de obter uma visão mais holística do processo de pesquisa social, compreendendo que a pesquisa qualitativa não está isenta de uma quantificação e vice-versa.

A utilização da pesquisa qualitativa como uma metodologia para realizar uma investigação possibilitou considerar a utilização da técnica de triangulação de dados, proposta por Triviños (1987). Tal técnica possibilita também apreender o fenômeno estudado em suas múltiplas dimensões, garantindo a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno. A triangulação de dados parte dos princípios que sustentam ser inconcebível a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações com a macrorrealidade social. A utilização dessa técnica envolve três níveis de coleta e análise dos dados: os processos e produtos centrados no sujeito (as entrevistas), os elementos produzidos pelo meio do sujeito (documentos e instrumentos legais) e os processos originados pela estrutura socioeconômica e cultural, nos quais está inserido o sujeito. Essa técnica possibilitou descrever, explicar e compreender o fenômeno social em estudo. É importante ressaltar que a coleta e a análise de dados são partes do processo da pesquisa qualitativa que se retroalimentam, constantemente (TRIVIÑOS, 1987; SILVA, 2000).

3.1. Descrição da unidade empírica de análise

A pesquisa foi realizada no Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A escolha do LDI deu-se não apenas pelo fato de ter construído parte da trajetória profissional da autora desta dissertação nessa Universidade, mas também pelas possibilidades analíticas que esse universo comporta.

Essa instituição de educação infantil existe desde 1988 na UFV, na cidade de Viçosa, MG. A cidade, por sua vez, está localizada na Zona da Mata Norte de Minas Gerais e possui uma população de 64.854 habitantes (IBGE, 2000).

O LDI ocupa uma área construída de 1.183 m² ³. O referido laboratório é uma unidade de educação infantil vinculada ao Departamento de Economia Doméstica destinada às atividades de ensino, pesquisa e extensão. É um espaço que tem como objetivo a produção de conhecimentos na área de Família e Desenvolvimento da Criança e permite aos profissionais da área intervir nas práticas educativas desse laboratório e também nas de outras instituições de educação infantil. Além disso, permite socializar conhecimentos, por meio de cursos, assessorias e consultorias nas instituições públicas e privadas. O LDI dispunha, em 2003, de 100 vagas para atender crianças na faixa etária de 03 meses a 06 anos, distribuídas em horário integral (0 a 3 anos), integral e parcial (4 a 5 anos) e em horário parcial (5 a 6 anos). As crianças eram filhos de funcionários (docentes e técnicos-administrativos) e estudantes de graduação e pós-graduação da UFV; filhos de funcionários de órgãos vinculados à UFV; e filhos de pessoas da cidade de Viçosa.

No mês de setembro, período em que foi encerrada a primeira parte da coleta de dados, o LDI contou com 84 crianças frequentes, distribuídas nas categorias funcionais descritas no Quadro 3.1.

Quadro 3.1. Categorias funcionais dos usuários do LDI em setembro de 2003

<i>Técnicos-administrativos</i>			<i>Docentes</i>	<i>Comunidade</i>	<i>Discentes</i>		
Operacional	Intermediário	Superior			G	MS	DS
08	18	10	15	02	11	11	09

Fonte: dados da pesquisa.

A equipe de profissionais do LDI constituía-se de: 1 coordenadora, 1 supervisora pedagógica, 1 supervisora da área de serviços (alimentação e limpeza), 7 professoras, 13 auxiliares de sala, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 cozinheiras/lactaristas, 1 porteiro e 1 secretária. A carga horária de trabalho dos funcionários era de 8 horas diárias, exceto à coordenadora, que tinha uma carga horária semanal de 20 horas. O LDI conta, ainda, com estagiários do Curso de Economia Doméstica e estudantes bolsistas de diferentes áreas.

O espaço físico do LDI é organizado em bloco administrativo (secretaria, coordenação, supervisão e sala de planejamento), bloco de atendimento (berçário A, berçário B, salas 1, 2, 3, 4 e 5, solário, área coberta e área externa) e bloco de serviços

³ Fonte: Folder Creche UFV (1988).

(cozinha, lactário, lavanderia, copa e área de serviço). Possuía, ainda, banheiros, vestiário, depósitos.

A proposta pedagógica do LDI fundamenta-se nos princípios teóricos de uma abordagem construtivista, visando à participação ativa da criança no processo de construção do conhecimento. Com base no construtivismo piagetiano, a proposta filosófica do LDI considera que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem se constitui em duas fontes distintas de aquisição de conhecimento, havendo uma relação de interdependência entre elas. No que se refere ao atendimento da criança, o LDI tem como objetivos: proporcionar seu desenvolvimento integral, nos aspectos físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral; oferecer alimentação nutricionalmente equilibrada; oferecer condições favoráveis aos cuidados de higiene e saúde das crianças; acompanhar e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; e apoiar as famílias quanto à assistência e orientação na educação das crianças.

Dentre as atividades do programa de atendimento da criança, tem-se o Programa de Envolvimento da Família, cuja proposta é promover maior integração entre famílias, instituição e crianças, visando a um atendimento de melhor qualidade à criança e respectiva família. O LDI parte da premissa de que, promovendo maior integração entre famílias e Instituição de Educação Infantil, poderá haver maior troca de informações entre elas e, conseqüentemente, melhor qualidade no atendimento dado à criança. Esse programa de envolvimento da família objetivava o desenvolvimento das seguintes ações: reuniões de pais, conferências individuais, participação da família nas atividades com as crianças, empréstimo de livros às crianças, visitas domiciliares, empréstimo de livros aos pais, festas e comemorações, informativos, palestras, seminários, excursões, participação da família em comissões de representação de pais. Essa representação se dá em nível de comissão de representantes de sala e de representante geral. O representante geral de pais (titular e suplente) é membro do Conselho de Administração do LDI⁴.

⁴ O Conselho de Administração é um órgão consultivo e deliberativo, e suas competências estão descritas na Resolução 3/99 do Consu (Conselho Universitário). O Conselho de Administração é constituído dos seguintes membros: chefe do DED, como presidente; coordenadora do LDI; 1 professor representante da área de família e desenvolvimento humano; 1 professor representante do colegiado do DED; 1 técnico de nível superior representante da área de família e desenvolvimento humano e o representante geral de pais.

3.1.1. Seleção dos entrevistados

O termo seleção é empregado explicitamente em vez de amostragem. Isto porque a amostragem carrega, inevitavelmente, conotações dos levantamentos e pesquisa de opinião onde, a partir de uma amostra estatística sistemática da população, os resultados podem ser generalizados dentro de limites específicos de confiabilidade. Na pesquisa qualitativa, a seleção dos entrevistados não pode seguir os procedimentos da pesquisa quantitativa por um bom número de razões (GASKELL, 2002, p. 64).

Segundo Thiollent (1996), na prática da pesquisa social a representatividade dos grupos investigados se dá por critérios quantitativos e qualitativos. Ao se realizar uma pesquisa com ênfase nas estratégias metodológicas qualitativas, o pesquisador pode recorrer às chamadas “amostras intencionais”. Esse tipo de amostra trata de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que apresentam em relação a determinado assunto (THOILLENT, 1996). Nesse sentido, para atender aos objetivos da pesquisa, a seleção dos entrevistados foi intencional.

Após a fase exploratória, na qual foram coletadas as informações objetivando traçar a trajetória histórica da Creche UFV e do LDI, foi necessário definir critérios para que se pudesse realizar a seleção das pessoas entrevistadas, isto é, das famílias, das professoras e das auxiliares de sala que seriam entrevistadas na pesquisa.

3.1.1.1. Seleção das famílias

Os critérios utilizados para a seleção das famílias foram:

- ❖ Famílias de crianças que estivessem incluídas nos seguintes intervalos de frequência no LDI: até 1 ano de frequência, de 1 a 2 anos de frequência, de 2 a 3 anos de frequência, de 3 a 4 anos de frequência e acima de 4 anos de frequência. Esse critério foi considerado em função das faixas etárias de atendimento no LDI, que compreende crianças entre 4 meses e 6 anos de idade. Isso significa que a criança que é matriculada no berçário A e frequenta a sala 5 tem em média cinco anos de permanência no LDI. A partir do tempo de frequência na instituição, do número de crianças por sala *versus* a sala que estava frequentando, obteve-se o número de crianças em cada intervalo de frequência (Quadro 3.2).

Quadro 3.2. Tempo de freqüência e quantidade de crianças por sala, em setembro de 2003, no LDI

<i>Sala</i>	<i>Tempo de freqüência/n° de crianças por sala</i>					Total
	+ de 4 anos	de 3 a 4 anos	de 2 a 3 anos	de 1 a 2 anos	Até 1 ano	
Sala 05	01	-	01	-	04	06
Sala 04	05	01	01	01	07	15
Sala 03	-	06	03	02	02	13
Sala 02	-	-	04	08	03	15
Sala 01	-	-	-	08	05	13
BB	-	-	-	02	08	10
BA	-	-	-	-	12	12
Total	06	07	09	21	41	84

Fonte: dados da pesquisa.

- ❖ Foram consideradas na seleção as famílias das crianças que iniciaram no LDI, desde o berçário A (4 a 10 meses). Definiu-se esse critério com a intenção de contemplar famílias que tivessem crianças matriculadas no BA, BB, sala 1, sala 2, sala 3, sala 4, sala 5, com tempos de freqüência diferenciados. Diante desse critério, construiu-se um novo quadro, mostrando o número de crianças que freqüentaram o LDI desde o berçário A, distribuídas por sala e por tempo de freqüência na instituição (Quadro 3.3).

Quadro 3.3. Número de crianças que iniciaram no berçário A por tempo de freqüência e distribuição por sala no LDI, em setembro de 2003

<i>Sala</i>	<i>Tempo de freqüência/n° de crianças por sala</i>					Total
	+ de 4 anos	de 3 a 4 anos	de 2 a 3 anos	de 1 a 2 anos	Até 1 ano	
Sala 05	01	-	-	-	-	01
Sala 04	05	-	-	-	-	05
Sala 03	-	06	02	00	-	08
Sala 02	-	-	04	04	-	08
Sala 01	-	-	-	08	-	08
BB	-	-	-	02	07	09
BA	-	-	-	-	12	12
Total	06	06	06	14	19	51

Fonte: dados da pesquisa.

- ❖ Foi entrevistada a pessoa que responde como responsável pela criança no LDI.
- ❖ Para selecionar as crianças do berçário A e do berçário B que tinham até um ano de frequência no LDI, selecionou-se a criança matriculada com menor idade e com maior tempo de frequência na instituição.
- ❖ Quando mais de uma criança tinha o mesmo intervalo de tempo de frequência no LDI e a mesma idade ao ser matriculada no LDI, selecionou-se a família da criança que tivesse mais tempo de frequência na instituição.
- ❖ Foram excluídas crianças que tinham algum membro da família trabalhando no LDI.

A partir dos critérios apresentados, selecionou-se para as entrevistas 10 famílias de crianças matriculadas no LDI, distribuídas segundo o Quadro 3.4.

Quadro 3.4. Caracterização das crianças e das famílias que participaram da pesquisa – Setembro de 2003

<i>Sala</i>	<i>Identificação da criança</i>	<i>Identificação da família</i>	<i>Idade /matricula no LDI</i>	<i>Intervalo de frequência no LDI</i>	<i>Parentesco do resp. pela criança no LDI</i>	<i>Tempo real de frequência no LDI em novembro de 2003</i>
5 a 6 anos	Criança 1	Família 1	4 m	+ de 4 anos	Mãe	5 anos e 7 meses
4 a 5 anos	Criança 2	Família 2	4 m	+ de 4 anos	Mãe	4 anos e 1 mês
3 a 4 anos	Criança 3	Família 3	3 m	De 3 a 4 anos	Pai	3 anos e 11 meses
	Criança 4	Família 4	3 m	De 2 a 3 anos	Pai	2 anos e 11 meses
2 a 3 anos	Criança 5	Família 5	5 m	De 2 a 3 anos	Mãe	2 anos e 7 meses
	Criança 6	Família 6	4 m	De 1 a 2 anos	Pai	1 ano e 10 meses
1 a 2 anos	Criança 7	Família 7	3 m	De 1 a 2 anos	Mãe	1 ano e 8 meses
BB	Criança 8	Família 8	4 m	De 1 a 2 anos	Pai	1 ano e 1 mês
	Criança 9	Família 9	5 m	Até 1 ano	Mãe	11 meses
BA	Criança 10	Família 10	4 m	Até 1 ano	Mãe	2 meses

Fonte: dados da pesquisa.

3.1.1.2. Seleção dos funcionários

Para realizar a seleção dos profissionais, considerou-se como critério estar trabalhando no LDI na época das entrevistas. O critério de seleção das professoras e das auxiliares de sala foi o maior tempo de trabalho na instituição. As duas professoras selecionadas foram contratadas antes como auxiliares de sala. As duas auxiliares de sala selecionadas tinham maior tempo de trabalho no LDI e haviam sido contratadas em 1989 e 1990.

Decidiu-se por entrevistar, além dos funcionários que tinham contato direto com as crianças (professoras e auxiliares de sala), as pessoas responsáveis pela supervisão e gestão do LDI. Essa decisão foi devida ao fato de que se considerou importante obter as informações em diferentes perspectivas. Dessa forma, o grupo de funcionários entrevistados constituiu-se da seguinte forma: uma coordenadora, uma supervisora pedagógica, duas professoras e duas auxiliares de sala.

3.2. Procedimentos para coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e análises de documentos. A entrevista semi-estruturada foi definida por Gaskell (2002) como uma técnica ou método utilizado para estabelecer ou descobrir que existem novas perspectivas ou pontos de vista sobre os fatos. Esse tipo de procedimento se torna rico por fornecer os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Esse tipo de entrevista objetiva a formulação de perguntas como se fosse *quase um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir* (GASKELL, 2002, p. 73).

Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Ainda, para subsidiar a coleta de dados, foram utilizados documentos existentes no LDI, objetivando conhecer as informações que se encontravam registradas naquela unidade sobre as famílias das crianças, sobre a organização administrativa da instituição e sobre os seus aspectos históricos desde a sua implantação e funcionamento. Antes de iniciar a coleta propriamente

dita, a pesquisa constou de uma fase exploratória, que teve como objetivo conhecer e (re) conhecer as famílias usuárias do LDI, descritas no próximo item.

3.2.1. Fase exploratória da pesquisa

A fase exploratória em uma pesquisa possibilita ao investigador realizar um levantamento mais fidedigno da situação. Dessa forma, procurou-se conhecer as famílias usuárias do LDI por meio das fichas de informação da criança, das fichas de saúde da criança e dos termos de compromissos. A partir dessas informações, ficou definido que não seria possível construir o perfil das famílias usuárias no período de 1988 a 2003, devido à insuficiência de informações encontradas nos arquivos do LDI, principalmente no período de 1988 a 1999. Foram realizadas algumas visitas ao LDI, com o objetivo de retomar os contatos com a equipe e iniciar novos contatos com as famílias usuárias, para definição das pessoas a serem entrevistadas.

A fase exploratória foi importante na busca dos documentos necessários para a descrição da trajetória histórica da Creche UFV e do LDI e para a descrição do perfil das famílias usuárias, no período de janeiro a setembro de 2003. Para fazer a descrição do perfil dessas famílias, em 2003 foram analisadas todas as fichas de inscrição, de informação sobre as crianças, de saúde e termo de compromisso. Com base nesses documentos, foi possível obter informações sobre o nível funcional e a escolaridade do responsável pela criança na instituição, bem como: a composição familiar da criança, o grau de parentesco que o responsável pela criança tinha com ela, a categoria profissional do responsável pela criança e o número de crianças matriculadas nesse ano, além de identificar a idade com que essas crianças eram inseridas em uma instituição de educação infantil.

Para fazer a descrição da trajetória histórica da Creche UFV e do LDI, procurou-se localizar documentos que poderiam explicitar informações sobre fatos que ocorreram nos 15 anos de funcionamento, tanto para compreender e apreender questões concernentes à história da instituição quanto a sua organização político-pedagógica. Foram localizados os seguintes documentos: relatórios de atividades de 1988 a 2003, exceto os de 1990, 1994, 1995 e 1998; as atas das reuniões do Conselho Administrativo do LDI, exceto de 1995, 1997 e 1998; regimentos; correspondências expedidas e recebidas; relatórios de reuniões;

normas internas de funcionamento; resultados de levantamentos realizados com os pais; documentos referentes à programação de treinamento de pessoal; dentre outros. Após essa fase exploratória, iniciaram-se os trabalhos da fase sistemática, que constou das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as famílias e os profissionais do LDI.

A partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada, foi realizada uma entrevista-piloto, visando aperfeiçoar o instrumento. A entrevista-piloto foi aplicada em uma Instituição de Educação Infantil que possuía os mesmos princípios teóricos e a filosofia do LDI. Realizaram-se três entrevistas-piloto: com a diretora e proprietária da escola, com uma mãe usuária e com uma professora da escola. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Com base na entrevista-piloto foram feitas as modificações, consideradas necessárias para esse roteiro.

Utilizando-se da entrevista em grupo (Apêndice 1), realizada com duas profissionais da equipe técnica, foi possível obter informações sobre as ações propostas pelo LDI quanto ao programa de envolvimento da família da instituição, a representação que tinham sobre a participação das famílias no LDI e informações sobre estratégias que visaram à participação das famílias no laboratório.

Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas com pais, professoras, auxiliares de sala, coordenadora e supervisora pedagógica (Apêndices 2 e 3), com o objetivo de investigar as representações que essas pessoas tinham sobre suas funções, participação na instituição, limites e expectativa, de si mesmas e de seus parceiros. Foi possível, nessa entrevista, compreender o que levou essas famílias a optar pelo LDI enquanto um espaço de cuidado e educação de seus filhos e, ainda, como se construiu a trajetória de trabalho (Apêndice 4) dos funcionários entrevistados.

3.4. Procedimentos para análise dos dados

Os dados foram analisados com ênfase na abordagem qualitativa. Dessa forma, foi necessário descrever, analisar, confrontar e inferir sobre os dados obtidos a partir da leitura dos discursos dos atores envolvidos na pesquisa. Após o processo de coleta dos dados, foram levantadas questões consideradas relevantes, no que diz respeito às ações que vêm

sendo implementadas pelo programa de envolvimento da família daquela unidade educacional.

A análise de conteúdo, instrumento de análise de dados desta pesquisa, é um dos mais antigos instrumentos de análise interpretativa que vêm sendo utilizados. É um método que possibilita desvendar os mistérios que compõem essa complexa relação que envolve os seres humanos (VERÍSSIMO, 2001). Segundo Triviños (1987), o método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (1977), pode ser definido da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN 1977, p. 21 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Ao oferecer a possibilidade de realização de análises comparativas, o método de análise de conteúdo dá a oportunidade de explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens, proporcionando a realização de deduções lógicas e justificadas sobre o significado das mensagens (SILVA, 2000).

O método de análise de conteúdo proposto por Bardin caracteriza-se com algumas peculiaridades essenciais, como a comunicação com ênfase na mensagem e a inferência⁵ que pode ocorrer a partir das informações que o conteúdo da mensagem fornece, bem como a peculiaridade de ser um conjunto de técnicas que nos possibilita chegar à classificação dos conceitos, à codificação destes e à sua categorização (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Oliveira et al. (2004), a análise de conteúdo pode ser um rico instrumento de análise quando se coletam os dados por meio de entrevistas, questionários abertos, discursos ou documentos oficiais e outros, pois ajuda o pesquisador retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto e latente.

Para que a análise pudesse ser iniciada, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, sendo o material resultante dessas entrevistas submetido à análise de conteúdo. Dentre várias técnicas de análise de conteúdo, fez-se a opção pela análise temática, pois possibilita *descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado* (VERÍSSIMO, 2003, p. 35).

⁵ Inferência é a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (OLIVEIRA et al., 2004, p. 4).

Para organizar esse procedimento de análise, os passos seguidos foram: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. No período de pré-análise, os textos das entrevistas foram transcritos, e posteriormente realizou-se uma *Leitura Flutuante* para a constituição do *corpus*. Portanto, o material foi organizado e reescrito de forma a eliminar vícios de expressão e termos repetidos que não influenciariam a compreensão do texto. Nessa fase também foram eliminadas as questões e intervenções realizadas pela pesquisadora durante a entrevista. Os dados, a princípio, foram analisados separadamente em três grupos (famílias, funcionários do LDI, coordenadora e supervisora pedagógica), sendo, posteriormente, feitas algumas comparações entre eles.

A segunda etapa referiu-se ao grupo das famílias e dos funcionários do LDI e consistiu na definição das unidades de registro que foram organizadas em temas. Tal procedimento foi realizado com todos os entrevistados. Em seguida foi necessário selecionar os temas recorrentes aos dois grupos de entrevistados, para uma posterior construção das categorias analíticas. Portanto, foi possível organizar duas categorias analíticas: participação das famílias no LDI e papel da família e da instituição de educação infantil. Essa categorização foi construída a partir dos dados da pesquisa, tendo como pressuposto a teoria de Bardin. A partir dessas duas categorias, identificaram-se alguns temas que foram mais recorrentes durante as entrevistas. Após essa etapa, trabalhou-se com as duas categorias, na perspectiva dos profissionais e nas perspectivas das famílias usuárias do LDI. Assim, dentro da categoria participação foi possível extrair informações sobre avaliação da participação das famílias no LDI no período anterior e posterior a 1999; desafios e limitações que envolvem a relação da família com a instituição; críticas quanto ao processo de participação; e expectativas em relação à criança que frequenta o LDI.

A terceira etapa foi a análise da entrevista em grupo, realizada com as duas profissionais da equipe técnica do LDI. A partir dessas análises, foi apresentada a visão institucional das entrevistadas em relação ao Programa de Envolvimento da Família no LDI.

A apresentação e discussão dos resultados foram construídas a partir dos extratos dos depoimentos, que fizeram parte dos dados. Os discursos apresentados foram precedidos de uma síntese, com o cuidado de manter o sentido original, visando tornar a leitura mais fluente, pois, na fala espontânea, ocorrem quebras, repetições e expressões que podem dificultar a compreensão do texto.

A análise dos documentos utilizados para traçar a trajetória histórica da Creche UFV e do LDI no período de 1988 a 2003 ocorreu após uma longa coleta de informações documentais. Após essa fase, os documentos foram organizados e selecionados de acordo com cada período. Os documentos, como as atas do Conselho de Administração, os relatórios anuais de atividades, as correspondências recebidas e enviadas, o fôlder, os resultados de pesquisa e os relatos de reuniões diversas foram lidos, analisados e organizados de forma que o seu uso fosse possível na descrição da trajetória histórica do Laboratório de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Viçosa.

CAPÍTULO 4

A CRECHE UFV E O LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Neste capítulo será apresentado o caminho percorrido pelo atual LDI desde a sua criação, como Creche UFV, até sua atual estrutura. As informações foram extraídas dos Relatórios Anuais de Atividades, dos documentos institucionais e dos depoimentos dos profissionais entrevistados. Dentro dos objetivos e das condições da pesquisa foi possível reconstruir parte significativa da história da instituição. Esse capítulo foi subdividido em duas seções: a Creche na UFV no período de 1988 a 1999; e o LDI no período de 1999 a 2003.

4.1. A Creche na Universidade Federal de Viçosa: 1988 a 1999

4.1.1. Filosofia e objetivos

Desde 1988, a filosofia de atendimento à criança da Creche UFV foi construída, com base na teoria construtivista. Dentre a apresentação desta proposta filosófica, pode-se destacar a proposta de integração da família com a Creche, pois parte do princípio de que uma boa relação da creche com a família seria indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Essa proposta foi efetivada por meio das seguintes ações: participação dos pais em reuniões, conferências individuais e participação das famílias nas atividades programadas pela Creche.

A idéia de Creche nessa época ainda era de uma instituição que prestava cuidados de higiene e saúde às crianças para as mães trabalharem fora. Porém, muitos avanços em relação à definição dos objetivos desse equipamento já haviam ocorrido em nosso país. Um desses avanços pode ser exemplificado pela própria regulamentação da Constituição do Brasil em 1988. Foi a primeira e a mais valiosa contribuição na garantia dos direitos,

reconhecendo a Creche e a pré-escola como instituição educativa. Define que a educação infantil passa a ser opção da família e direito da criança. Novas contribuições surgiram com o Estatuto da Criança e do Adolescente, legitimando a criança como um ser constituído de direitos, culminado na promulgação da LDB de 1996, que instituiu o atendimento em creches e pré-escolas como uma modalidade de ensino dentro da educação básica. Definiu a educação infantil como uma instância de ensino que atenderá crianças de 0 a 6 anos com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, bem como complementando as ações da família e da comunidade.

A Creche UFV tinha como objetivo: *promover o desenvolvimento físico; o desenvolvimento da coordenação motora e da percepção; a convivência em grupo e solidariedade; a resolução de problemas e a ampliação do raciocínio lógico-matemático; a iniciativa e autoconfiança; a expressão dos impulsos através da arte e gosto pela leitura; a execução da curiosidade e espírito de observação; e a introdução de novos hábitos alimentares*⁶. Portanto, tinha como objetivo promover o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral.

Desde o primeiro ano de funcionamento da creche foram realizados o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento das crianças por meio de registros em fichas e formulários de acompanhamento.

4.1.2. Estrutura e funcionamento – Fatos ocorridos durante 10 anos de funcionamento

A proposta de idealização da Creche na UFV partiu das funcionárias desta Universidade que, cientes de seus direitos trabalhistas, reivindicaram esse serviço por meio de suas associações de classe, a ASAV⁷ e a ASPUV⁸. Esses órgãos representantes fizeram a reivindicação respaldada no parágrafo 1º do artigo 389 da CLT/1943, que diz: *os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 mulheres, com mais de 16 anos poderão ter local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação*. Em 1985, o então Reitor Profº Geraldo Martins Chaves nomeou uma comissão para realizar estudos preliminares sobre a possibilidade de criação da Creche UFV. Em 1986, uma segunda comissão foi nomeada

⁶ Fonte: Relatório de Atividades do ano de 1988.

⁷ ASAV: Associação dos Servidores Administrativos da Universidade Federal de Viçosa.

⁸ ASPUV: Seção Sindical dos Docentes da UFV.

com o objetivo de elaborar o projeto de criação desta creche. Em 1987, essa comissão foi destituída, e outra comissão se responsabilizou pela criação da Creche UFV. No dia 08 de julho de 1988 foi inaugurada a Creche da Universidade Federal de Viçosa, localizada no campus universitário, ocupando uma área de 1.183 metros quadrados. Seu anteprojeto foi realizado pelo Departamento de Economia Doméstica da UFV e o projeto arquitetônico, pelo arquiteto Fernando T. de Almeida, da referida Universidade.

Esta instituição foi planejada para atender 70 crianças de 3 meses a 3 anos de idade, que seriam desligadas ao completarem 3 anos de idade. As salas eram organizadas em berçário A (3 a 9 meses), berçário B (10 meses a 18 meses), sala 1 ano (18 meses a 2 anos), sala 2 anos A (2 a 3 anos) e sala 2 anos B (2 a 3 anos). Atendia as crianças durante 12 meses ao ano, de segunda a sexta-feira, no horário das 6 h 30⁹ às 18 h 30. Assim, o tempo de frequência da criança na Creche obedecia ao horário de trabalho da mãe servidora e somente esta poderia ter acesso ao serviço.

A Creche UFV estava vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. Para estruturar o funcionamento desta foi criado o Conselho de Administração da Creche, cujos componentes eram o Pró-Reitor de Assuntos Comunitários como presidente, a chefe do Departamento de Economia Doméstica, a Coordenadora da Creche e uma mãe servidora. As primeiras ações desse Conselho se objetivaram na construção do 1º regulamento desta unidade que, dentre as propostas apresentadas, aprovaram que 5% das vagas seriam destinadas aos filhos de mães estudantes de graduação, selecionadas pelo Diretório Central dos Estudantes - DCE.

Em 1988, a Creche matriculou um total de 54 crianças de 3 meses a 3 anos, distribuídas da seguinte forma: berçário A = 09 crianças, berçário B = 11 crianças; sala de 1 ano = 13 crianças, sala de 2 anos A = 10 crianças e sala de 2 anos B = 11 crianças. O número de crianças matriculadas foi menor que a oferta de vagas, ou seja, apenas 75% das vagas foram preenchidas.

Quando inaugurada, a Creche contava com um quadro de pessoal de 35 funcionários. A jornada de trabalho das auxiliares de sala e do porteiro era de 6 horas diárias e dos demais funcionários, 8 horas diárias. Esses funcionários eram contratados como “eventuais” pela UFV.

⁹ Esse horário de 6 h 30 tinha como objetivo atender as mães que começavam a trabalhar às 7 horas.

Durante o primeiro ano de funcionamento, várias reivindicações foram feitas pelas mães servidoras e pelas mães estudantes de graduação. As mães servidoras reivindicavam o aumento do número de profissionais por criança nas salas e modificações no ambiente físico (reforma na sala de banho dos berçários, por exemplo). Já as mães estudantes de graduação reivindicavam a isenção de pagamento da taxa de alimentação e da porcentagem relativa ao salário básico do funcionário de menor categoria funcional¹⁰ e, ainda, o aumento no número de vagas para seus filhos.

Todas as mães usuárias pagavam à Creche UFV o referente a 1% do seu salário básico (descontado em folha) acrescido da taxa de alimentação. A taxa de alimentação era calculada de acordo com o número de dias freqüentados pela criança durante o mês. Portanto, a criança só pagava o que consumia. O cálculo realizado representava a soma do custo das despesas com gêneros alimentícios que não eram fornecidos pela UFV naquele mês, dividido pelo número de dias de funcionamento da creche e multiplicado pelo número de dias que cada criança freqüentou. Portanto, os gêneros alimentícios que eram fornecidos pela UFV não eram incluídos nesse cálculo de custo da taxa de alimentação a ser paga pelas mães.

Algumas das reivindicações feitas pelas mães foram aceitas, outras não. Dentre as aceitas, destacaram-se: a ampliação do período de adaptação da criança e a ampliação da faixa etária de atendimento até 4 anos de idade. Já as reivindicações não aprovadas foram: deixar como opcional para as mães a escolha do horário integral ou parcial; a isenção da taxa de 1% e da taxa de alimentação para as estudantes de graduação; a ampliação do número de vagas para filhos de estudantes.

Com a aprovação da ampliação da faixa etária de atendimento, as salas foram distribuídas da seguinte forma: berçário A, berçário B, sala de 1 ano, sala de 2 anos e sala de 3 anos, extinguindo, dessa forma, a sala de 2 anos “B”, transformada em sala de 3 a 4 anos¹¹.

Ainda no primeiro ano de funcionamento, a Creche formou a Comissão de Pais. Essa foi constituída por duas mães, uma representante dos berçários e a outra representante

¹⁰ As mães estudantes de graduação, que não possuíam vínculo empregatício com a UFV, pagavam a taxa de alimentação mais o referente a 1% do salário básico da menor categoria funcional da UFV – nível de apoio.

¹¹ Na antiga estrutura das salas, a Creche dispunha de duas salas para distribuição de crianças de 2 anos que saíam do berçário A, do berçário B e da sala de 1 ano. Com a extinção da sala 2 B destinada às crianças de 2 anos e sua transformação em sala para crianças de 3 a 4 anos, agravou-se o problema de falta de vagas para essa faixa etc.

das salas de 1 e 2 anos. Essas representantes passariam a ser membro do Conselho de Administração da Creche.

Em 1989, o número de crianças atendidas foi ampliado (61 crianças). Houve a redução de 13 funcionários, ficando o quadro de pessoal da Creche constituído de 22 funcionários. É a primeira crise dessa sofrida pela Creche em relação à manutenção e contratação de pessoal.

Ainda em 1989 foi realizada uma modificação no espaço físico dos berçários. A área destinada à sala de atividades foi trocada com a área destinada à sala de repouso. Essa mudança causou insatisfação de algumas mães que, na ocasião, manifestaram-se dizendo que tal mudança teria lhes privado a observação das crianças, o que na antiga organização do espaço era possível, conforme revela a fala de uma das mães: *um pretexto para esconder as crianças do nosso olhar*.

Em julho de 89, as mães representantes solicitaram um posicionamento concreto da Administração da UFV quanto ao quadro de funcionários. Cada categoria funcional fez contato com seus órgãos sindicais para que tomassem providência quanto à situação da contratação de pessoal. De um lado, a ASAV se posicionava pela manutenção dos funcionários da Creche e, por outro, o Pró-Reitor de Assuntos Comunitários defendia a necessidade de concurso, uma vez que resolveria definitivamente a situação funcional da Creche.

Em função do aumento da demanda por vagas na Creche, o Conselho de Administração elaborou critérios para a seleção das crianças: renda familiar, número de dependentes, condições de moradia da família e tempo de serviço na UFV. Todas essas informações eram obtidas das mães funcionárias da UFV.

Em julho de 1990, assume nova coordenadora: Economista Doméstica, técnica de nível superior, lotada na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. O problema com a escassez de pessoal é, novamente, levado à discussão. Com o intuito de solucionar esse problema, a UFV fez o remanejamento de alguns de seus funcionários para a Creche. A incompatibilidade das funções, caracterizando o desvio de função e a insatisfação dos funcionários locados para a Creche, levou-os a não permanecerem nesta unidade, sendo devolvidos ao setor de origem. Nessa ocasião, a chefe do Departamento de Economia Doméstica e a coordenadora, preocupadas com o declínio da qualidade do serviço prestado na Creche, solicitaram à UFV que o problema com a contratação de pessoal fosse resolvido.

Diante desse fato, o Pró-Reitor de Administração sugeriu que fosse aberta uma concorrência, por meio de edital, para contratar uma firma para administrar a Creche. Acrescentou, ainda, que a probabilidade de a Funarbe¹² ganhar essa concorrência seria muito grande, e isso iria resolver o problema de contratação dos funcionários da Creche da UFV, uma vez que esta repassaria para a Funarbe a verba para o pagamento do pessoal contratado. Em dezembro de 1990, esse problema ainda não havia sido resolvido. Nesse mesmo mês, entrou em vigência o Regime Jurídico Único - RJU.

Com a vigência do RJU, a UFV não poderia realizar a contratação dos funcionários da Creche como “eventuais”, pois todos os contratos deveriam ser efetivados por meio de concurso público.

Devido a esse problema de contratação de pessoal, em 1991 a Creche ficou fechada durante uma semana. Porém, após esse tempo os funcionários voltaram a trabalhar sem que sua situação trabalhista fosse legalizada. Esse problema se estendeu até setembro 1991. Nessa época foi regularizada a situação trabalhista dos funcionários, e novas contratações foram feitas (contrataram-se mais 7 funcionários).

Em 7 de novembro de 1991, a Creche firmou contrato celebrado entre a UFV e a Funarbe. Para a coordenadora da época, o problema com a manutenção e contratação de pessoal da Creche havia sido resolvido, definitivamente.

A partir desse período (novembro 1991), o quadro de pessoal ficou preenchido com 29 funcionários.

Foi apresentada no final desse ano a proposta de ampliação da faixa etária para a Creche. Passaria em 1992 a atender à faixa etária de 3 meses a 5 anos. Essa ampliação foi justificada perante solicitação feita pela comunidade universitária. Em 1992, o quadro de pessoal da Creche foi ampliado para 34 funcionários.

A partir de março de 1992 foi implantado o atendimento da sala de 4 a 5 anos. Assim, a Creche passou a oferecer 85 vagas, permanecendo 5% destas para filhos de mães estudantes da UFV. Foi adaptada a sala de atividades múltiplas para instalar a sala de 4 anos.¹³

¹² Funarbe: Fundação de Apoio à Universidade Federal de Viçosa – Fundação Arthur Bernardes.

¹³ Essa sala funcionaria em caráter provisório, até que fosse providenciada a construção de um local com instalações próprias para esse fim. As atividades realizadas na sala de atividades múltiplas foram transferidas para outras dependências da UFV. As atividades de área externa seriam desenvolvidas no espaço já existente, o que levou à reestruturação da rotina das salas. O atendimento às crianças, ao contrário das outras salas, seria

O aumento do número de vagas e da faixa etária de atendimento ocorreu para atender a uma solicitação das mães servidoras, justificando que isso daria continuidade de atendimento a essas crianças, dentro da mesma filosofia, com os mesmos objetivos e metas, evitando, portanto, o *seccionamento do trabalho educativo e garantindo o desenvolvimento das potencialidades globais dessas crianças*.

Em outubro de 1992, houve nova mudança de coordenação da Creche. Assume a coordenação uma Prof^a lotada no Departamento de Economia Doméstica da Universidade. Novamente, chegou-se ao final do ano com escassez de pessoal, uma vez que cinco funcionárias entraram de licença por motivo de saúde e de férias. Muitas discussões ocorreram e, dentre elas, surgiu a possibilidade de a Creche fechar no mês de janeiro para férias coletivas. Em virtude dessa proposta, houve grande mobilização das mães contra essa sugestão, as quais conseguiram que as férias coletivas dos funcionários e crianças não fossem implantadas. Porém, concordaram com um recesso de uma semana entre o Natal e o ano-novo e o recesso para treinamento de pessoal. Esses dois recessos ficaram regimentados no regulamento da Creche.

A defasagem de pessoal, em 1992, foi justificada pela implantação da sala de 4 anos. Mesmo assim, foi sugerida a ampliação do atendimento para a faixa etária de 5 a 6 anos a partir de 1993.

Em março 1993 foi implantada a sala de 5 anos (atendendo crianças de 5 a 6 anos de idade) em regime de atendimento parcial, utilizando a mesma sala de 4 anos, no período da tarde. O Reitor (Prof^o Antônio Lima Bandeira) da UFV autorizou a ampliação do número de vagas na condição de que as mães se responsabilizassem pelo pagamento do salário e encargos sociais de uma professora e uma auxiliar de sala para atender as crianças de 5 a 6 anos, pois o convênio entre a UFV e a FUNARBE não permitia a contratação de mais funcionários, por falta de recursos¹⁴. Mais uma vez, um problema de cunho social é resolvido “domesticamente”, sem que houvesse maior mobilização para solucionar a deficiência de vagas para filhos de funcionários com idade acima de 4 anos.

em período parcial – das 14 às 18 horas. Os mobiliários utilizados nessa sala de atividades foram adaptados e remanejados da própria Creche. Outros foram adquiridos pela UFV e outros pelos pais.

¹⁴ As mães das crianças das salas de 4 e de 5 anos fizeram um contrato à parte com a Funarbe para que esta realizasse o pagamento das duas funcionárias. Dessa forma, a Creche passou a ter capacidade para atender 100 crianças de 3 meses a 6 anos, filhos de mães servidoras e estudantes da UFV, em horário integral (3 meses a 3 anos) e parcial (4 a 6 anos). A porcentagem de 5% das vagas para filhos de mães estudantes de graduação foi mantida.

Somente nesse ano (1993) o regulamento da Creche, redigido desde 1988, foi aprovado pelo CONSU¹⁵ e publicado nos Atos Administrativos da UFV n° 032/88.

Em 10 de setembro de 1993, o Presidente da República, por meio do Decreto n° 977, criou o recurso de assistência ao pré-escolar destinado aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Esse Decreto dispõe:

Art.2º: Os órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional deverão adotar planos de assistência pré-escolar, destinados aos dependentes dos servidores, contemplando as formas de assistência a serem utilizadas: berçário, maternal, ou assemelhados, jardim de infância e pré-escola, quantitativo de beneficiários, previsão de custos e cotas-partes dos servidores beneficiados.

Art. 3º A assistência pré-escolar de que trata este decreto tem por objetivo oferecer aos servidores, durante a jornada de trabalho, condições de atendimento aos seus dependentes, que propiciem:

I - educação anterior ao 1º grau, com vistas ao desenvolvimento de sua personalidade e a sua integração ao ambiente social.

II - condições para crescerem saudáveis, mediante assistência médica, alimentação e recreação adequada;

V - condições para que se desenvolvam de acordo com suas características individuais, oferecendo-lhes ambiente favorável ao desenvolvimento da liberdade de expressão e da capacidade de pensar com independência;

Art. 6º Os Planos de Assistência Pré-Escolar serão custeados pelo órgão ou entidade e pelos servidores.

Art. 7º A assistência pré-escolar poderá ser prestada nas modalidades de assistência direta, através de creches próprias, e indireta, através de auxílio pré-escolar, que consiste em valor expresso em moeda referente ao mês em curso, que o servidor receberá do órgão ou entidade.

§ 1º Fica vedada à criação de novas creches, maternais ou jardins de infância como unidades integrantes da estrutura organizacional do órgão ou entidade, podendo ser mantidas as já existentes, desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado.

§ 2º Os contratos e convênios existentes à época da publicação deste decreto serão mantidos até o prazo final previsto nas cláusulas contratuais firmadas, vedada a prorrogação, ficando assegurada aos dependentes dos servidores à continuidade da assistência pré-escolar através da modalidade auxílio pré-escolar.

¹⁵ Consu: Conselho Universitário da Universidade Federal de Viçosa - Órgão Superior de Administração.

A partir da vigência desse Decreto, os pais tiveram que optar pelo recebimento ou não do auxílio pré-escolar em “espécime”, uma vez que as famílias com crianças de 0 a 6 anos matriculadas na Creche UFV não receberiam esse auxílio, pois utilizavam-se desse serviço prestado pela UFV. No entanto, esse recurso, que as famílias não recebiam do governo por estarem sendo atendidas na Creche da UFV, também não era repassado à Universidade para a manutenção do funcionamento da Creche, e sim, ficava retido na União. Dessa forma, pressupõe-se que, a partir desse momento, a Creche poderia passar por grandes problemas de ordem financeira, uma vez que a Universidade não teria o direito de receber nenhum tipo de recurso do Governo Federal para a manutenção e funcionamento da Creche.

Coincidentemente, logo após essa nova proposta do Governo Federal, o contrato de administração de pessoal da Creche, firmado entre a UFV e a FUNARBE, foi encerrado (31 de outubro de 1993). Mesmo já vigorando esse Decreto, a UFV abriu novo processo de licitação. Todos os funcionários entraram em aviso prévio pela FUNARBE. Nesse ano (1993), além da Funarbe, participou da licitação a empresa “Jardim Miraflores Ltda., do Rio de Janeiro”, que ganhou a licitação por apresentar menor preço. Dentre as cláusulas do contrato celebrado entre essa empresa e a UFV, ficou evidenciado que a responsabilidade desta seria administrar o quadro de pessoal da Creche UFV de acordo com o programa estabelecido pela UFV, portanto a empresa tinha a finalidade de contratar e manter pessoal especializado de acordo com o número e a qualificação dos profissionais definidos pela coordenadora da Creche, em acordo com a Administração da UFV. Em 1º de novembro de 1993, todos os funcionários que estavam de aviso prévio foram readmitidos por essa empresa.

No novo processo de licitação constou a ampliação do número de crianças atendidas, incluindo as crianças das salas de 4 e 5 anos. Diante disso, as mães foram isentadas da responsabilidade de pagamento das funcionárias que atendiam a essa faixa etária. O quadro de pessoal foi ampliado, com a contratação de 13 funcionários. A partir dessa data (novembro de 1993), a Creche passou a contar com 43 funcionários.

Ainda, em 1993 foi criada uma tabela de pontuação que seria utilizada durante a seleção das crianças. Essa tabela seguia os critérios estabelecidos no regulamento da Creche. Foi estabelecido um peso para cada item, tendo peso maior menor renda, maior

número de dependentes e maior tempo de trabalho. Os pesos foram combinados, e obteve-se uma pontuação.

Durante esse ano (1993) ficaram registrados vários conflitos surgidos entre a Creche e as mães usuárias¹⁶. Dentre eles: reclamações relativas à alimentação servida às crianças; solicitações de esclarecimentos sobre o processo de seleção, por estar sendo selecionados filhos de funcionárias da Funarbe; questionamentos sobre o relacionamento do professor com as crianças e das crianças com seus pais; questionamentos relativos à falta de atenção destinada às crianças durante a recepção; solicitação de nova discussão sobre o regulamento da Creche; solicitação de esclarecimentos sobre o remanejamento das crianças.

Após a instituição do auxílio pré-escolar, a UFV deixou de receber recursos para a Creche. Porém, até que o contrato de licitação fosse finalizado, o funcionamento desta continuaria sendo mantido pela UFV.

Em fevereiro de 1994, a então coordenadora da Creche solicitou revisão no regulamento desta unidade para fazer as adequações necessárias, em função do Decreto aprovado em 1993. Em julho desse ano (1994), surgiu novo fato. A coordenadora comunicou ao Conselho de Administração a evasão de crianças nas salas de 4 e 5 anos e a dificuldade de completar as vagas existentes nessas e nas outras salas, atribuindo isso à instituição do auxílio pré-escolar.

Em setembro de 1994, outra coordenadora assume a Creche outra Economista Doméstica, técnica de nível superior lotada no DED/UFV.

O novo regulamento da Creche foi aprovado pelo CONSU em agosto de 1995, na Resolução 04/95. A partir desse ano houve modificação na composição do Conselho de Administração da Creche. Passaram a fazer parte desse Conselho, além da coordenadora da Creche, a chefe do DED, o Pró-Reitor de Assuntos Comunitários, o representante dos pais e os representantes dos Departamentos de Educação, Educação Física e Nutrição. A inserção desses departamentos na composição desse Conselho foi justificada pela necessidade sentida, naquele momento, pelos membros do Conselho de Administração, da participação de outros profissionais de áreas afins para contribuir nas discussões e decisões que cabiam a esse Conselho.

¹⁶ Tais reclamações ficaram registradas em uma correspondência que as representantes das mães encaminharam à coordenadora da Creche. Em resposta, a coordenadora enviou, por escrito, às representantes das mães uma correspondência esclarecendo todos os fatos citados.

Ao finalizar o contrato com a Empresa Jardim Miraflores, nova licitação foi proposta. Dessa forma, em 1º de fevereiro de 1995 o contrato com a Empresa Miraflores S.A. foi renovado. A vigência do mesmo passou a ser de dois anos e foi acrescentado o auxílio-alimentação como benefício aos funcionários.

A partir dessa licitação, a UFV passou a se responsabilizar pelos custos de manutenção de pessoal da Creche, utilizando-se de recursos próprios. A partir do artigo 7º, parágrafos 1 e 2, pode-se compreender que, repassando o valor do auxílio pré-escolar para os servidores, em espécie, o governo transfere a responsabilidade desse atendimento às crianças para os pais e, portanto, se a Universidade decidisse manter esse atendimento, em caráter social, deveria fazê-lo com recursos próprios. Nenhuma mobilização social contrária a essa decisão do governo ocorreu nesse período.

Pode-se pressupor que a partir desse período a situação financeira da Creche começou a se agravar, principalmente porque os profissionais que prestavam serviço nesse setor não eram efetivos da UFV e sim contratados por terceirização. Já outras universidades como a UFSC e UFRN não sofreram o mesmo impacto, pois a maioria dos funcionários que trabalhavam nas Creches dessas instituições era concursada para o cargo. Entretanto, muitas outras se encontravam na mesma situação da UFV.

Em novembro de 1996 ocorreu nova mudança de coordenação. Assume a coordenação da Creche uma Economista Doméstica lotada no COLUNI/UFV.

O contrato com a Empresa Jardim Miraflores é novamente renovado em abril de 1997, por meio de novo processo de licitação, mas dessa vez o tempo de vigência foi reduzido para 12 meses. Nesse ano, o quadro de pessoal da Creche passou a ser de 40 pessoas, sendo 4 funcionários cedidos pela UFV e 36 contratados pela Miraflores.

No início de 1998, as salas de 4 e 5 anos passaram a funcionar à tarde. Para esse novo horário de funcionamento foi necessário fazer modificações no espaço físico. Foram extintas a sala de pesagem, a sala de amamentação e a sala das técnicas para estruturar as salas de 4 e 5 anos. Diante dessa reforma, a sala de confecção de material foi extinta e transformada em sala das técnicas.

Em outubro 1998 houve nova mudança de coordenadora. Assumiu a coordenação da Creche UFV outra Economista Doméstica, técnica de nível superior lotada no DED. A nova coordenadora desenvolvia suas atividades no Laboratório de Desenvolvimento Humano – LDH. Vale ressaltar que até 1998 a coordenadora da Creche UFV era indicada e

nomeada pelo Reitor desta Universidade, após consultar o Departamento de Economia Doméstica.

Em abril de 1999 terminou o contrato da empresa Jardim Miraflores com a Creche UFV, não ocorrendo nova licitação.

Nesse momento, a situação financeira da Creche UFV, que já estava se agravando desde 1993, chegou ao seu máximo. A UFV tinha um custo anual com a Creche no valor de R\$350.000,00 (valor da época).

Então, em 1999 a Administração Superior implementou uma proposta para que a UFV continuasse a prestar esse serviço à comunidade, mas objetivando não só oferecer um espaço de atendimento à criança, mas também um espaço de formação profissional, bem como um espaço de produção e socialização de conhecimentos. Assim, a Creche UFV foi extinta, criando-se, em seguida, o Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI.

Por se tratar de uma unidade que passaria a ser instrumento de ensino, pesquisa e extensão, a UFV transferiu a responsabilidade dessa prestação de serviços para o Departamento de Economia Doméstica, e acreditava que, com essa decisão, os problemas financeiros de manutenção dessa unidade poderiam se resolver. A decisão de transferi-la para o DED se justificou, por esse departamento já trabalhar com a formação de profissionais em nível superior, para a educação infantil. Essa experiência completou 25 anos em 2004.

Os funcionários da Creche passaram a ser contratados, por meio de terceirização, pela própria UFV, via Centro de Ensino e Extensão – CEE.

Todo esse processo foi oficializado com a publicação em Minuta de Portaria em março de 1999, assinada pelo então Reitor da UFV Prof^o Luiz Sérgio Saraiva (Anexo 1).

? Programa de envolvimento das famílias

O envolvimento das famílias na instituição era um dos objetivos da Creche. Desde a sua idealização e criação, essa atividade era incentivada pela equipe técnica. Em todos os relatórios de atividades foi possível encontrar ações desenvolvidas pela Creche para que houvesse a participação das famílias, especificamente dos pais, durante algumas atividades programadas. Na época, intitulava-se que eram *executados programas para atendimento*

*familiar*¹⁷. Destacam-se como ações: reunião de pais, participação dos pais nas atividades com as crianças, festas e comemorações, visitas, reuniões com representantes de salas, conferências individuais, participação dos pais como membro do Conselho de Administração.

Cabe ressaltar que a participação dos pais como representantes ocorria desde a implantação da Creche. Inicialmente, a representação era constituída de duas mães que participavam como membro do Conselho de Administração representando todo o grupo. Em 1990, por meio do Ato nº 11/90, foi criada a Comissão de Pais. Essa comissão era composta por um representante e respectivo suplente, para cada sala e do representante geral com o respectivo suplente. O representante geral era membro do Conselho de Administração. Para definir os representantes de sala e o representante geral, eram realizadas eleições, e eles tinham mandato de um ano. A partir de 1997 não estava havendo candidatura para a representação de sala e nem mesmo para a representação geral. Dessa forma, a coordenadora decidiu que nas salas em que não havia candidatos os pais seriam convocados para uma reunião em que se faria o sorteio. Diante dessa dificuldade encontrada pela Creche, nesse período, para eleger os representantes de salas e representante geral, torna-se necessário que a equipe técnica desta unidade educacional invista na reflexão sobre essa questão tão evidente – a falta de interesse dos pais em se candidatarem à representação –, para que possa traçar novas estratégias de participação/ envolvimento das famílias, objetivando superar esse problema.

4.2. O Laboratório de Desenvolvimento Infantil: 1999 a 2003

4.2.1. Filosofia e objetivos

O LDI continuou funcionando dentro da mesma filosofia, objetivos e proposta pedagógica da antiga Creche UFV. Portanto, todas as atividades realizadas com as crianças e respectivas famílias continuaram sendo desenvolvidas como anteriormente.

4.2.2. Estrutura e funcionamento – 4 anos de experiência enquanto laboratório

¹⁷ Fonte: Folder da Creche UFV elaborado em 1988.

Em fevereiro de 1999, o Pró-Reitor de Assuntos Comunitários convocou a Chefe do DED para comunicar a decisão do Reitor da Universidade (Pro^o Luiz Sérgio Saraiva) em relação à Creche UFV. Alegando o alto custo que essa Universidade estava tendo com a empresa licitante (Jardim Miraflores), mostrou a impossibilidade de a UFV continuar arcando com essas despesas. Uma série de discussões ocorreram, uma vez que a área de Família e Desenvolvimento Humano do DED ainda não havia sido comunicada dessa situação em que a Creche e a UFV se encontravam. Durante essas discussões, a chefe do DED solicitou que a área de Família e Desenvolvimento Humano fosse consultada para que juntos pudessem refletir sobre a situação. Em meio a essa discussão, a Administração Superior, na pessoa do Reitor desta Universidade, definiu que iria desativar a Creche UFV e propôs ao Departamento de Economia Doméstica – DED que transformasse a Creche em um Laboratório, com os mesmos objetivos e filosofia da Creche UFV.

Diante do impasse entre o fechamento da Creche UFV e a possibilidade de criação de mais um laboratório no DED, a área decidiu aceitar a proposta da Universidade, desde que a Administração Superior desse todo o apoio administrativo, logístico e financeiro ao Departamento, além de fazer os investimentos necessários para transformar a Creche em laboratório.

A Universidade propôs que os funcionários deste novo laboratório fossem contratados pelo Centro de Ensino e Extensão – CEE, por meio de um convênio que seria firmado entre a UFV e o CEE, com a justificativa de reduzir à metade os custos com contratação de pessoal.

A área de Família e Desenvolvimento Humano encaminhou uma proposta de convênio e do novo regimento, uma vez que aquele espaço não seria mais Creche e sim Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI.

Foi convocada, pela coordenação da Creche, por meio de solicitação da Administração Superior, uma reunião geral dos pais usuários da Creche UFV para comunicar as mudanças. Essa reunião contou com a presença do Vice-Reitor (Prof^o Carlos Siqueyuki Sedyama) e do Pró-Reitor de Assuntos Comunitários. Os mesmos conduziram a reunião explicando a decisão que a Administração estava tomando, para que pudesse reduzir custos. Muitos questionamentos foram levantados, pois os pais ficaram receosos do que pudesse vir a acontecer com essa unidade educacional.

Nessa mesma época, instalava-se uma crise econômica nas universidades públicas federais. Os orçamentos para essas instituições, a cada ano, estavam sendo reduzidos pelo MEC. Muitos problemas de ordem financeira começaram a emergir durante esse período.

Nessa reunião, foi comunicado aos pais que, com a desativação da Creche UFV, todos passariam a receber no contracheque o auxílio pré-escolar. Dessa forma, eles repassariam esse valor ao LDI, somando-se ao custo com a alimentação. Ficou definido que seria uma única taxa de R\$125,00 para período integral e R\$105,00 para período parcial, sendo extintos o desconto de 1% e a taxa de alimentação.

Tabela 4.1. Custo para os pais com a criança na Creche UFV antes do recebimento direto do auxílio pré-escolar – 1993 a 1999

<i>Período de atendimento</i>	<i>Valor do auxílio pré-escolar</i>	<i>Taxa média de alimentação</i>	<i>Desconto de 1% do salário básico</i>	<i>Custo médio total</i>
Integral	R\$89,00	R\$47,00	Não calculado	R\$136,00
Parcial	R\$89,00	R\$14,00	Não calculado	R\$102,00

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 4.2. Custo para os pais com a criança no LDI após o recebimento do auxílio pré-escolar em contracheque – 1999

<i>Período de atendimento</i>	<i>Custo Creche UFV</i>	<i>Custo LDI</i>	<i>Diferença</i>
Período integral	R\$136,00	R\$125,00	(-) R\$11,00
Período parcial	R\$102,00	R\$105,00	(+) R\$3,00

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dessa reunião houve um grande movimento dos pais, pois não concordavam com a desativação da Creche e com o pagamento do valor proposto pela UFV. Foram realizadas várias reuniões entre os pais, até que apresentaram uma contraproposta, à UFV, relativa aos valores a serem pagos por esse serviço prestado. Essa proposta constava do repasse do auxílio pré-escolar de todos os usuários do LDI, independentemente da categoria funcional. Porém, a Administração Superior não aceitou essa proposta e negociou com os pais uma taxa de R\$110,00 para período integral e R\$80,00 para período parcial.

Ainda em abril, o regulamento do LDI é aprovado pelo CONSU, Resolução n° 3/99, de 9 de abril de 1999 (Anexo 2). O regulamento aprovado não foi o proposto pela equipe da área de Família e Desenvolvimento Humano, já que se manteve o mesmo regulamento da Creche UFV com três alterações: substituição do nome Creche para Laboratório de

Desenvolvimento Infantil – LDI, criação do conselho fiscal e mudança na composição do Conselho de Administração. Nenhuma explicação foi dada referente à não-apresentação ao CONSU da proposta de regulamento do LDI feita pela área de Família e Desenvolvimento Humano. O convênio foi redigido e enviado à Reitoria, mas não foi assinado.

O Conselho de Administração passou a se constituir com os seguintes membros: chefe do DED, coordenador do LDI, dois professores e um técnico de nível superior habilitados nas áreas de educação infantil, família ou desenvolvimento humano, indicados pelo colegiado do DED, com mandato de dois anos, e um representante de pais. Já a constituição do conselho fiscal se deu com os seguintes membros: dois representantes de pais e um representante do DED. A atribuição desses dois conselhos encontra-se no capítulo II, seção I e seção II da Resolução nº 3/99 (Anexo 2).

Foram recontratados pelo CEE os 36 funcionários que já prestavam serviço ao LDI. Assim, o quadro de pessoal ficou constituído de 39 funcionários.

Do grupo de auxiliares pedagógicas, seis tinham carga horária de 40 horas semanais e duas de 20 horas semanais. Os demais funcionários contratados pelo CEE tinham carga horária de 30 horas semanais, distribuídas em dois turnos de trabalho (manhã e tarde).

Nesse período muitas reuniões do Conselho de Administração foram realizadas objetivando organizar o funcionamento do LDI. Foi necessário fazer nova proposta regimental. Dentre elas, o LDI daria prioridade aos servidores da UFV, mas estaria abrindo suas vagas para os órgãos vinculados à UFV (CEE, SIF, FUNARBE, CENTREINAR, AGROS) ¹⁸ e estudantes de pós-graduação. Passariam a compor o Conselho de Administração os dois representantes dos pais (um titular e um suplente), sendo o direito a voto dado apenas a um deles.

Em 28 de maio desse mesmo ano (1999), o representante de pais levou ao Conselho de Administração nova proposta relativa aos valores das mensalidades, em que especificava o valor de R\$89,00 para período integral e R\$80,00 para período parcial. O conselho sugeriu que essa proposta fosse levada pelos pais à Administração Superior, uma vez que esse Conselho não tinha autonomia para reduzir o valor das mensalidades.

A comissão de pais encaminhou a nova proposta de mensalidade à Administração superior e solicitou uma reunião com o Vice-Reitor e o Pró-Reitor de Assuntos

¹⁸ CEE: Conselho de Ensino e Extensão da UFV; SIF: Sociedade de Investigações Florestais; FUNARBE: Fundação Arthur Bernardes; CENTREINAR: Centro Nacional de Treinamento em Armazenagem; e AGROS: Instituto UFV de Segurança Social.

Comunitários. Após essa reunião, a Administração Superior acatou a proposta dessa comissão, ficando a mensalidade fixada nesses valores. Entretanto, esses novos valores estipulados não seriam suficientes para cobrir os custos com a contratação de pessoal, mas a Administração Superior se comprometeu a arcar com a complementação de recurso para a contratação e manutenção de pessoal. Com essa nova taxa de arrecadação dos pais, esses valores cobririam, em média, 30% do custo com contratação de pessoal.

A partir desse ano, as aulas práticas das disciplinas do Departamento de Economia Doméstica passaram a ser ministradas no Laboratório.

As propostas de férias coletivas para as crianças e funcionários voltaram a ser discutidas nesse ano (2000). Após longas discussões, ficou acordado que, a partir de janeiro de 2001, seriam implantadas as férias coletivas em caráter experimental. O período de férias foi definido em acordo com os pais e ficou resguardado que ela ocorreria no mesmo período de férias escolares da Universidade, ficando previsto 20 dias de férias em janeiro e 10 dias após a semana de treinamento anual dos funcionários. Portanto, o tempo de férias das crianças se totalizava em 35 dias. Nessa reunião foi sugerido que se formasse uma comissão com participação de pais, funcionários e coordenação para avaliar o resultado da experiência com as férias coletivas. Foi uma grande conquista, pois há muitos anos estava sendo proposta essa modalidade de férias.

Após a eleição para Reitor, nesse ano, em reunião com os funcionários do LDI no dia 08/09/2000, o Diretor do CEE apresentou a situação financeira do Laboratório e explicou que ao final do mandato do atual Reitor, não podendo deixar dívidas, seria necessário fazer a demissão de todos os funcionários.

A comissão de pais, ciente dessa situação, delegou ao representante geral que entrasse em contato com o Reitor (Prof^o Luis Sérgio Saraiva), que afirmou ser esse procedimento normal dentro da UFV e que já havia conversado com o Reitor eleito (Prof^o Evaldo Ferreira Vilela) sobre o LDI, mas, no momento, nenhuma decisão poderia ser tomada. Muitos transtornos foram causados em função dessa indefinição, e o LDI estava correndo o risco de ficar fechado no mínimo durante sete dias devido ao aviso prévio dos funcionários. Os representantes de pais e a chefe do DED fizeram contatos com o Reitor eleito para conseguir uma garantia de que o LDI não seria fechado. Os funcionários decidiram continuar trabalhando mesmo sem a definição sobre a contratação até que a nova administração decidisse sobre o caso.

Essa incerteza sobre a situação do LDI se espalhou pelo campus universitário, fazendo parte da pauta de assembléia da ASAV. O presidente desta associação solicitou uma reunião com a chefe do DED e a coordenadora do LDI, solicitando esclarecimentos sobre a possibilidade de o Laboratório ser fechado. Durante esse período, muitos transtornos ocorreram, inclusive denúncia ao Ministério do Trabalho, afirmando que os funcionários estavam trabalhando sem nenhum vínculo empregatício.

Em novembro de 2000, após a posse do novo Reitor (Prof^o Evaldo F. Vilela), os funcionários do LDI foram recontratados pelo CEE, que, por sua vez, também estava sob nova direção.

Em janeiro de 2001, a coordenadora do LDI foi comunicada pelo assessor do Reitor que os funcionários do LDI seriam demitidos do CEE e recontratados pela Funarbe, pois o CEE não poderia mais continuar com a responsabilidade de contratação de pessoal, justificada pela implantação da “Lei de Responsabilidade Fiscal”, uma vez que esse órgão não dispunha de instrumentos legais para a prestação desse tipo de serviço.

Em abril de 2001, o LDI passou a receber seu suprimento de fundos via Diretoria de Material - DMT. Dessa forma, o LDI não seria mais o responsável por fazer as compras dos gêneros alimentícios não fornecidos pela UFV. Muitos problemas ocorreram em função dessa mudança, pois os gêneros alimentícios demoravam a chegar e, muitas vezes a responsável pelo Setor de Alimentação e os pais tiveram que se deslocar para buscar esses alimentos nos mercados da cidade.

Em outubro de 2001, o subchefe do Gabinete do Reitor participou de uma reunião do Conselho de Administração, quando comunicou que até o final do ano deveria ser resolvida a situação financeira do LDI e que os funcionários teriam que sair do CEE e passariam a ser contratados pela Funarbe. Comunicou, também, que o Reitor assumiu o compromisso de manter 50% do valor dos custos com a folha de pagamento dos funcionários do LDI, e os outros 50% deveriam ser de responsabilidade dos pais.

O ano de 2001 foi extremamente delicado, pois os pais usuários não concordavam com a paridade de custos. Acreditavam que deveriam repassar, somente, o valor integral do auxílio pré-escolar para a UFV, ficando o restante dos custos a cargo da Universidade. Foram formadas comissões de pais para que pudessem estudar melhor a proposta da Administração Superior e apresentar nova proposta.

A equipe do LDI e o Conselho de Administração apoiaram a proposta dos pais, por considerarem o LDI um Laboratório da Instituição e, sobretudo, porque os funcionários eram terceirizados devido ao fato de não ter ocorrido concurso público para esses cargos.

A Funarbe passou a ser a nova empresa contratante. Isso elevou os custos com folha de pessoal, pois os encargos sociais passaram de 38% para 97,23%. Dessa forma, para manter o número atual de funcionários do LDI, seria necessário aumentar o valor da contribuição dos pais e reduzir o salário dos funcionários, uma vez que a paridade deveria acontecer com um encargo social acrescido em quase 60% do valor atual.

Diante disso, o Conselho de Administração apresentou à Administração Superior um estudo financeiro indicando o acréscimo na folha de pagamento, propondo um aumento do número de crianças a ser atendida, e abertura de vagas para a comunidade de Viçosa.

A Administração Superior se mostrou irredutível na sua proposta, uma vez que justificava não ter recursos para manter o custo do LDI. Assim, foi enviada uma nota à comunidade universitária sobre a decisão da Administração Superior em relação ao LDI. Nessa nota constava a proposta de paridade financeira entre a UFV e os pais para a manutenção da folha de pagamento dos funcionários terceirizados, bem como o compromisso da UFV em manter os custos de manutenção para funcionamento do LDI, de acordo com suas possibilidades.

Após definida a planilha salarial e os valores da contribuição dos pais, a proposta foi apresentada ao Conselho de Administração. Além do valor de 93,23% de encargos sociais, a Funarbe ainda cobraria 5% sobre o valor depositado pelos pais. Houve tentativa, por parte do LDI, para que a Funarbe o isentasse dessa taxa, uma vez que a UFV estava fazendo uma parceria com essa Fundação e, sobretudo, porque os funcionários estavam sendo contratados por essa empresa por ser a única, segundo a Administração Superior, que apresentava os requisitos legais para prestar esse serviço a UFV. No entanto, não houve acordo com a Funarbe quanto à isenção dessa taxa de 5%.

Em 31 de outubro de 2001 foi realizada reunião com os funcionários do LDI com a presença da coordenadora, da Chefe do DED e do Vice-Reitor (Prof^o Fernando da Costa Baeta) para comunicar e esclarecer aos funcionários as decisões tomadas pela administração superior. No dia 30 de novembro, todos os funcionários tiveram seus contratos rescindidos com o CEE e começaram a cumprir aviso prévio. Após várias discussões, a UFV decidiu realizar a contratação dos funcionários pela Funarbe desde o dia

1º de dezembro de 2001 e a proposta era efetivar essa contratação a partir de janeiro de 2002.

Foi enviada uma comunicação aos pais usuários informando o valor da mensalidade do período integral e do período parcial, de acordo com cada categoria funcional. A tabela abaixo apresenta a definição desses valores. Em anexo está a correspondência encaminhada aos pais (Anexo 3). A confirmação da matrícula para 2002 deveria ser entregue na secretaria do LDI até 21 de dezembro de 2001.

Tabela 4.3. Valor da mensalidade do LDI de acordo com o nível funcional em 2001

<i>Níveis funcionais</i> ¹⁹	<i>Valor p/ Modalidade de atendimento</i>		<i>Desconto para irmãos sobre o 1º</i>	
	Integral	Parcial	Integral	Parcial
Nível superior	R\$150,00	R\$89,00	10%	-
Nível intermediário	R\$135,00	R\$89,00	10%	-
Nível operacional	R\$89,00	R\$89,00	10%	-
Funcionários do LDI	R\$75,00	R\$44,50	10%	-
Est. de Graduação	R\$89,00 + compl. da PAC. de R\$61,00	R\$89,00	10%	-
Est. de Pós-graduação	R\$150,00	R\$89,00	10%	-

Fonte: dados da pesquisa.

Com essa nova proposta de mensalidade, a diferença de valores pagos pelos usuários responsáveis após a transferência do LDI para a FUNARBE ficou distribuída da seguinte forma:

Tabela 4.4. Custo do LDI para os pais no período de 1999 a 2001, comparado com o custo do LDI para os pais no período de 2001 a 2002

<i>Níveis funcionais</i>	<i>Diferença do custo com a criança após a Creche ser transformada em LDI</i>					
	<i>LDI/ CEE</i>		<i>FUNARBE/ após receber o auxílio pré-escolar</i>		<i>Diferença nos valores pagos pelos responsáveis</i>	
	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial
Superior	R\$89,00	R\$80,00	R\$150,00	R\$89,00	(+) R\$61,00	(+) R\$9,00
Intermediário	R\$89,00	R\$80,00	R\$135,00	R\$89,00	(+) R\$46,00	(+) R\$9,00
Operacional	R\$89,00	R\$80,00	R\$89,00	R\$89,00	R\$00,00	(+) R\$9,00
Est. Graduação	R\$89,00	R\$80,00	R\$89,00	R\$89,00	R\$00,00	(+) R\$ 9,00

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando esses dois quadros, fica explícito que essa reestruturação em relação à contribuição financeira dos pais para a utilização dos serviços prestados no LDI gerou mais

¹⁹ Classificação de níveis funcionais da UFV: **Superior** – professores e técnicos de nível superior; **Intermediário** - funcionários de nível médio (auxiliar administrativo, contínuo etc.); e **Operacional** - funcionários de apoio (auxiliar de limpeza, auxiliar de laboratório etc.).

custo para os funcionários de nível superior, não alterando o custo dos funcionários de nível operacional para o período integral.

Nessa reestruturação, a folha de pagamento dos funcionários e a distribuição da carga horária de trabalho se objetivaram como mostra a tabela abaixo:

Tabela 4.5. Custo da folha de pagamento de pessoal do LDI sem encargos sociais previstos para 2002

<i>Ocupação</i>	<i>Quatde</i>	<i>C. H. diária</i>	<i>Rendimentos</i>	<i>Custo total</i>
Professoras	06	08 h	R\$300,00	R\$1.800,00
Professoras	02	05 h	R\$220,00	R\$440,00
Auxiliares de sala	19	06 h	R\$189,00	R\$4.725,00
Cozinheira	02			
Lactarista	01			
Auxiliares de serviços gerais	03			
Secretária	01	08 h	R\$240,00	R\$240,00
Técnicas de nível superior	02	06 h	R\$500,00	R\$1.000,00
Total	36	-	-	R\$8.205,00

Fonte: dados da pesquisa.

Obs.: além do salário, todos os funcionários teriam direito ao vale-alimentação no valor de R\$110,00.

Portanto, de acordo com os cálculos apresentados pela Funarbe, o custo mensal do LDI com folha de pessoal ficaria discriminado como mostrado no quadro abaixo:

Tabela 4.6. Custo total da folha de pagamento do LDI previsto para 2002

<i>CUSTO MENSAL DA FOLHA DE PAGAMENTO</i>	
Salários	R\$8.205,00
Encargos sociais (97,23%)	R\$7.977,72
Vale-alimentação	R\$4.097,34
Vale-transporte	R\$786,24
Estagiário (2)	R\$360,00
Total	R\$21.426,30

Fonte: correspondência enviada à Funarbe, pela coordenadora, para a efetivação da contratação dos funcionários.

Obs: foi realizada alteração no vencimento da secretária que passou para R\$300,00

Durante todo o ano de 2001, muitas mudanças ocorreram no LDI não só em níveis administrativos, como também em relação à qualidade do serviço prestado.

Alguns fatos marcaram a mudança de Creche para Laboratório de Desenvolvimento Infantil. Dentre eles, pode-se ressaltar: a ampliação dos objetivos, uma vez que passou a ter

como proposta o atendimento às aulas práticas das disciplinas do Curso de Economia Doméstica – Licenciatura em Educação Infantil e curso afins, além do maior envolvimento dos professores e técnicos da área de Família e Desenvolvimento Humano do DED. Foi criado o site do LDI, disponível na home page da UFV. Foi instituído o Conselho Fiscal do LDI com representação de pais, do DED e do LDI (Resolução 3/99, do Consu).

As atividades do ano de 2002 foram reiniciadas em janeiro com 71 crianças, sendo 59 destas em horário integral (3 meses a 3 anos) e 12 em horário parcial (4 a 6 anos). O Conselho Fiscal iniciou os trabalhos de acompanhamento da receita e despesas do LDI. Como o número de crianças estava abaixo do número de vagas oferecidas, o laboratório iniciou o ano com déficit em relação aos recursos arrecadados dos pais. Como isso já havia sido previsto, a UFV fez o depósito integral (relativo aos 12 meses do ano) de 50% referente às despesas com folha de pagamento de pessoal na conta do LDI/Funarbe. Para que esse dinheiro pudesse ser movimentado, foi celebrado um convenio entre o DED/CCH/UFV e Funarbe. O ano de 2002 seria um teste para que fosse avaliado o novo formato administrativo do LDI.

Diante das várias mudanças no aspecto administrativo foi necessário realizar nova proposta de regimento do LDI, que foram implantadas a partir de fevereiro de 2002.

Em março de 2002, a então coordenadora do LDI foi afastada das atividades na instituição para cursar o Mestrado, e as duas técnicas de nível superior em Economia Doméstica, funcionárias terceirizadas do LDI, exerceriam as atividades de coordenação até que outra solução fosse encontrada. As atividades de coordenação foram divididas entre coordenação administrativa e coordenação pedagógica.

Em novembro de 2002, a chefe de DED, preocupada com a situação financeira do LDI e pressionada pela Administração Superior, nomeou uma comissão para estudar e elaborar propostas de reestruturação do LDI para o ano de 2003. Ciente da situação financeira do LDI, a comissão de pais passou a se reunir para discutir o problema e acompanhar os estudos.

Foi nomeada pela chefe do DED uma comissão de reestruturação interna do LDI composta por professores da Área de Família e Desenvolvimento Humano, contanto com a colaboração da coordenadora afastada, com os objetivos de analisar a situação financeira do LDI e buscar alternativas para o funcionamento do Laboratório a partir de 2003. Foram

analisados: a carga horária dos funcionários, o quadro de pessoal, a rotina do LDI, o valor das mensalidades dos pais e a folha de pagamento dos funcionários.

Novamente, o LDI sofreu ameaça de fechamento. Os pais se organizaram em um movimento contra a situação que se apresentava e realizaram várias reuniões entre seus pares, com o representante geral e com a comissão de reestruturação do LDI.

Em 2003, o LDI iniciou atendimento em horário integral até 4 anos, e somente a turma de 5 anos seria atendida em horário parcial.

Com a reestruturação do LDI, alguns funcionários foram dispensados.

Ao finalizar o trabalho de reestruturação interna do LDI, a comissão chegou às seguintes conclusões:

- ❖ Todos os funcionários teriam regime de trabalho de 8 horas diárias, sendo estas definidas de acordo com a necessidade do LDI.
- ❖ Em função do aumento da carga horária de trabalho dos funcionários, o LDI iria diminuir seu quadro de pessoal para 27 funcionários contratados, além dos 3 funcionários da UFV. Dessa forma seria necessário rescindir o contrato de 9 funcionários. A redução desses funcionários foi na categoria das auxiliares de sala, auxiliares de serviços gerais e técnica de nível superior em Economia Doméstica, sendo mantidas todas as professoras. A decisão em demitir a técnica de nível superior foi devido à disponibilidade que o LDI teve de remanejamento de outra técnica de nível superior em Economia Doméstica, já concursada e, portanto, sem ônus para o LDI.
- ❖ Seria realizada uma análise das funções das auxiliares de sala e do desempenho de cada uma delas, sendo mantidas aquelas que tivessem melhor desempenho.
- ❖ O LDI faria uma parceria com o Centro de Desenvolvimento da Criança – Passo a Passo, contratando a Diretora dessa escola em regime de 20 horas para coordenar o LDI.
- ❖ Haveria mudança no horário de funcionamento do LDI, passando a funcionar no horário das 7h30 às 18 horas, já que o horário das 7 às 7h30 era ocioso.
- ❖ Os valores das mensalidades foram recalculados de forma que, a partir de 2003, passariam a ser diferenciados de acordo com a categoria funcional dos responsáveis pela criança, sendo fixados nos valores apresentados na Tabela 4.7.

Tabela 4.7. Valor da mensalidade do LDI distribuído por categoria funcional em 2003

<i>CATEGORIA FUNCIONAL</i>	<i>VALOR DA MENSALIDADE</i>
Professores da UFV e Professores do Coluni	
Professor titular	R\$210,00
Professor adjunto/classe E	R\$190,00
Professor assistente/Classe D	R\$170,00
Professor auxiliar/Classe C	R\$150,00
Funcionários da UFV e Funcionários de Órgãos Vinculados	
Nível superior	R\$150,00
Nível intermediário	R\$120,00
Nível operacional	R\$89,00
Funcionário do LDI	R\$89,00
Estudantes	
Graduação (selecionado pelo DCE)	R\$89,00 + complementação da PAC de R\$61,00
Graduação (selecionado pelo LDI)	R\$150,00
Mestrado	R\$150,00
Doutorado	R\$170,00
Comunidade	
Comunidade Viçosense	R\$250,00

Fonte: Relatório Anual de Atividades de 2003.

? **Descontos para quem tem mais de 1 filho:** 1º filho – valor integral; 2º filho – 10% de desconto do valor integral; 3º filho – 5% de desconto do valor integral.

- ❖ O quadro de distribuição de funções foi reestruturado, sendo as maiores modificações relativas às atividades das auxiliares de sala. Nessa nova distribuição a função, realmente, seria de auxiliar as atividades do professor em todas as atividades com as crianças e não de limpeza como era anteriormente.
- ❖ Foram reestruturadas as seguintes fichas: inscrição, matrícula, termo de compromisso, autorização para ministrar remédios, rol de roupas dos berçários, sala 1, 2 e 3, informes, triagem dos berçários e da sala 1.
- ❖ O LDI ficaria fechado no período de 30 dias (13/02 a 14/03/03) para que a reestruturação proposta fosse realizada. A confirmação da matrícula das crianças que já freqüentavam o LDI seria realizada no período de 14/02 a 16/03/03 e, em caso de vagas ociosas, as inscrições seriam abertas para a comunidade no período de 17/03 a 17/04/03.
- ❖ Com a reestruturação, as salas de atividades passaram a ser discriminadas como: Berçário A (3 a 11 meses), Berçário B (11 a 18 meses), sala 1 (18 meses a 2 anos e 4 meses), sala 2 (2 a 3 anos), sala 3 (3 a 4 anos), sala 4 (4 a 5 anos) e sala 5 (5 a 6 anos).

Vale ressaltar que as idades nas salas 2, 3, 4 e 5 poderão variar conforme o mês de nascimento das crianças que freqüentam essas salas.

Após essas definições, a chefe do DED, presidente do Conselho de Administração, apresentou ao referido conselho, no dia 07 de fevereiro de 2003, a proposta de reestruturação do LDI elaborada pela comissão. Os representantes dos pais, presentes na reunião, solicitaram que essas propostas fossem revistas, pois, se preocupavam com a redução de pessoal. Porém, um membro do conselho propôs que a proposta de suspensão das atividades fosse mantida para que o LDI pudesse legalizar a situação e realizar as adaptações necessárias para voltar ao seu funcionamento normal.

Diante da aprovação da proposta de reestruturação, os pais solicitaram que o LDI tivesse suas atividades suspensas, apenas, durante uma semana e se comprometeram a fazer as matrículas durante esse período, justificando que os pais que não fizessem a confirmação da matrícula nessa data estariam desistindo da vaga e, dessa forma, a abertura de vagas para a comunidade poderia ser feita logo após essa semana.

Para se conseguir uma paridade entre pais e UFV no pagamento da folha de pessoal, deveria ser tomada essa decisão ou aumentar ainda mais os valores da mensalidade. Após todos esses esclarecimentos, a comissão de pais compreendeu a decisão tomada pela comissão de reestruturação e se comprometeu a apoiar suas decisões.

A comissão de reestruturação aceitou a proposta da comissão de pais mediante o compromisso de que eles iriam agilizar o processo de matrícula das crianças.

No dia 14 fevereiro de 2003 foram demitidos os funcionários das seguintes categorias: técnica de nível superior do setor de alimentação (1), auxiliares de serviços gerais (3) e auxiliares de sala (5). A demissão foi realizada pela comissão de reestruturação que recebeu cada funcionário individualmente. Aos funcionários demitidos foram explicado os motivos pelos quais não poderiam permanecer prestando serviços no LDI.

No dia 24 de fevereiro de 2003, o LDI deu início às atividades com as crianças. Na sala 4, os pais puderam fazer opção entre período integral e período parcial, à tarde. O LDI retornou o atendimento com 70 crianças matriculadas, sendo 61 delas em horário integral.

Durante o ano de 2003, a então coordenadora se empenhou em fazer os ajustes necessários quanto às funções definidas na proposta de reestruturação, quanto aos horários de trabalho de cada funcionário, quanto aos horários de descanso desses funcionários (definido por lei) e quanto às demais atividades que necessitavam ser reorganizadas.

O maior desafio a ser superado seria a organização dos horários das auxiliares de sala, uma vez que passaram a cumprir 8 horas diárias de trabalho e o LDI, 10 horas e 30 minutos de atendimento às crianças. Portanto, os horários dessas funcionárias tiveram que ser organizados de forma que durante essas 10 horas e 30 minutos, as crianças estariam sendo atendidas sem que houvesse desfalque de pessoal.

Ainda em 2003 ficou definido que ao final desse ano o LDI passaria por nova reestruturação, porém, dessa vez, seria uma reestruturação relacionada à faixa etária de atendimento, ao número de crianças atendidas, ao período de atendimento e, conseqüentemente, à reforma na estrutura física.

Nessa nova proposta, o LDI passaria a atender, em 2004, crianças na faixa etária de 3 meses a 4 anos em horário integral, disponibilizando 87 vagas. O grupo de 5 anos passaria a ser atendido no Laboratório de Desenvolvimento Humano – LDH.

Muitos dos problemas administrativos foram tratados de forma pouco participativa e pouco democrática e, portanto, não envolvendo uma reflexão mais aprofundada sobre a real situação das unidades de educação infantil nas instituições federais de ensino com os diferentes segmentos dessas universidades. Em função do Decreto nº 977/93, que implanta o direito ao auxílio pré-escolar aos funcionários públicos, essas unidades começaram a vivenciar problemas de ordem financeira.

Essa questão requer uma discussão mais aprofundada no que se refere às políticas públicas para a educação infantil relacionadas aos programas e projetos elaborados para atender a essa instância da educação básica. Conseqüentemente, essa reflexão deverá se estender em relação ao papel do Estado e da Universidade no que diz respeito ao envolvimento e ao compromisso dessas instâncias para com a situação da educação infantil no País, mais especificamente com a “gerência” das instituições de educação infantil dentro das instituições federais superiores de ensino.

A partir do momento em que essas reflexões forem feitas, poder-se-iam encontrar soluções melhores e mais eficazes para a situação administrativa e financeira do LDI dentro da UFV.

Nesse aspecto, podem ser levantadas algumas questões: as universidades têm assumido as responsabilidades a ela delegadas para fiscalização, acompanhamento e orientação quanto ao uso do auxílio pré-escolar pelas famílias beneficiadas? O que as universidades têm feito no sentido de avaliar esse auxílio e fazer gestão junto ao governo

federal para que o mesmo seja revisto, principalmente, no que se refere ao valor concedido, uma vez que desde sua implantação esse valor não tem sido reajustado? Como os beneficiados com esse recurso poderiam estar contribuindo para implementação deste auxílio? Como os beneficiados com esse recurso poderiam estar acompanhando e fiscalizando a sua utilização nas instituições superiores de ensino? Que ações deveriam partir da universidade, em conjunto com as unidades de educação infantil e seus usuários, para que a situação relativa aos recursos financeiros destinados a essas unidades pudesse ser resolvida de forma mais duradoura e não de uma forma paliativa, como tem ocorrido?

Muitos são os questionamentos sobre o uso, a manutenção, a fiscalização e a orientação sobre esse recurso destinado aos funcionários públicos, uma vez que o Decreto nº 977/93, art. 11, dispõe: *A fiscalização de assistência pré-escolar far-se-á através de comissões designadas pelos dirigentes das áreas de recursos humanos de cada órgão e entidade* (Decreto 977, 1993, p.2). É importante conhecer, portanto, qual o compromisso que as instituições federais superiores de ensino têm assumido com essa questão em níveis social, educativo e de gestão. Refere-se como “as instituições”, porque não é só o LDI da UFV que vem passando por problemas dessa ordem, mas todas as unidades de educação infantil das instituições federais superiores de ensino. Essa afirmativa pode ser confirmada diante da publicação de uma pesquisa que culminou numa dissertação de mestrado defendida na UFSC, que levanta e analisa essa situação das unidades de educação infantil dentro das universidades. Dentre as conclusões dessa pesquisa, pode-se evidenciar a afirmativa de que,

o trabalho com a educação infantil não pode ficar à margem da atividade universitária como se fosse apenas um serviço prestado à comunidade universitária, pois se apenas este fosse o sentido não se justificaria a presença dessas unidades no interior da universidade (RAUPP, 2002, p. 114).

Contudo, fica perceptível que a indefinição do papel universitário quanto a essas unidades de educação infantil vem dificultando a garantia de recursos humanos e financeiros próprios (RAUPP, 2002). Nessa pesquisa, a autora destacou como se razão da existência dessas instituições de educação infantil dentro das universidades, a criação de um equipamento que atenda a criança, mas também que seja um espaço de formação profissional onde serão produzidos e socializados conhecimentos. Essa proposta contribui para a compreensão de que proposta da UFV para o LDI pode estar caminhando para uma

possível solução. Entretanto, cabe lembrar que cada universidade tem autonomia para definir, disponibilizar e gerir recursos, tanto humanos quanto financeiros.

Dessa forma, Raupp (2002) enfatizou que a razão de existência das unidades de educação infantil nas universidades passa também pela legitimação institucional dessas, com sua inclusão nos estatutos das universidades como unidades acadêmicas. Concomitantemente, construir planos estratégicos para possibilitar o funcionamento dessas unidades de acordo com o projeto político pedagógico de cada uma. Para a efetivação desses planos estratégicos, pressupôs-se que seja necessária, a participação dos atores envolvidos nessas diferentes instâncias - Administração Superior, DED, LDI e famílias usuárias.

Conclui-se, portanto, que as soluções paliativas que vêm sendo propostas para o funcionamento e manutenção do LDI pela UFV têm mostrado a pouca mobilização da comunidade universitária, somando-se à ausência de política administrativa para solucionar, definitivamente, o problema da contratação de profissionais habilitados para o cargo.

Entretanto, pressupunha-se que uma parceria do LDI com as pró-reitorias, principalmente a de ensino, extensão e comunitária, poderia fortalecer essa unidade educacional e possibilitar maior visibilidade desta unidade dentro da UFV. Assim, os movimentos em prol da solução desses problemas teriam um caráter mais coletivo e mobilizador.

CAPÍTULO 5

O PROGRAMA DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA DO LDI

"Certas coisas são produzidas pela necessidade, outras pelo acaso, outras, enfim, por nós mesmos."
Epicuro

Neste capítulo, encontra-se o programa de envolvimento da família do Laboratório de Desenvolvimento Infantil, bem como as respectivas ações. Esse programa tem como objetivo promover a integração entre famílias e a instituição. A seguir foi apresentada a visão da equipe técnica do LDI - profissionais entrevistados - em relação a esse programa proposto.

O programa de envolvimento da família constitui-se de diferentes ações, que possibilitam às famílias das crianças se envolverem com o programa desenvolvido no LDI. Algumas dessas ações são planejadas pela instituição e outras, sugeridas pelas famílias. Ao desenvolver esse programa, o LDI objetivou promover maior integração entre famílias, instituição e crianças, visando a um atendimento de qualidade da criança e respectiva família. Por meio dessa interação, a troca de informações entre as famílias e a instituição de educação infantil poderá ser mais estreita, favorecendo o conhecimento mútuo entre as duas. Acredita-se que essa integração seja um mecanismo de *feed back* entre a instituição de educação infantil e a família, na sua proposta de promover melhor qualidade no atendimento à criança e à família.

Como parte da proposta filosófica do LDI, o referido programa se estende em diferentes níveis de ação: reuniões de pais, conferências individuais, participação da família nas atividades com as crianças, empréstimo de livros às crianças, visitas domiciliares, empréstimo de livros aos pais, festas e comemorações, informativos, palestras e seminários, excursões, participação das famílias como membro da comissão de pais e representantes no Conselho de Administração, contatos informais (NEVES et al., 1996). A seguir são descritas as ações que nortearam a implementação desse programa.

a) Reunião de pais ou responsáveis

Nessas reuniões eram discutidos assuntos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Tinham como objetivo levantar necessidades sentidas pelos pais, com o propósito de discuti-las e descobrir caminhos que favoreçam melhor relação entre a família e a criança, a família e a instituição e a criança e a instituição. Portanto, os temas a serem discutidos podem ser programados com a participação dos pais ou responsáveis, no sentido de atender às suas necessidades e expectativas. É importante salientar que se deve objetivar a troca de experiências sobre assuntos relativos à criança, de modo que tanto a família quanto a instituição de educação infantil caminhem em sintonia.

b) Conferência individual

Esta reunião se realizava entre a coordenadora, a supervisora e os pais ou responsáveis, podendo, ainda, participar a professora da criança. A finalidade era discutir, com pais ou responsável, aspectos específicos do desenvolvimento e aprendizagem do seu filho, podendo ser solicitada pelos pais, pela professora da criança ou pela coordenadora e supervisora da instituição.

A conferência exige treinamento e fundamentação teórica da equipe técnica que deve ter habilidade para ouvir e falar, conhecimento teórico e prático das situações comuns relacionadas ao desenvolvimento da criança em cada faixa etária. É necessário também vivência com a criança obtida das observações da criança para que se possa discutir com os pais ou responsáveis sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança e as possíveis orientações solicitadas pela família ou demandadas pela instituição. Ao término da conferência, foram registrados os dados na ficha de acompanhamento da criança, que são usados com as outras fichas de observação como subsídios para a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

c) Visitas domiciliares

Estas visitas eram realizadas por estudantes de graduação do Curso de Economia Doméstica, os quais receberam treinamento e orientação específicos para realizá-las. Além desses estudantes, os professores ou outros funcionários, que fossem treinados para esse fim, também podiam fazer essas visitas domiciliares.

O objetivo era observar e acompanhar a criança em seu ambiente familiar, ampliando conhecimentos diversos sobre ela em seu cotidiano com a família. Utilizava-se um roteiro de observação e perguntas, que era preenchido após a visita, no qual se relatavam todas as observações.

d) Participação dos pais ou responsáveis nas atividades com as crianças

Esta atividade implicava proporcionar aos membros da família da criança a possibilidade de estarem na sala de atividades com a criança desenvolvendo alguma atividade ou somente atuando como um adulto interventor. Contudo, essa atividade visava obter maior participação dos pais ou responsáveis pelas atividades das crianças, para que pudessem observar, compreender e compartilhar do trabalho desenvolvido no LDI. A participação poderia acontecer de diversas formas: participação em excursões, em atividades de cocção de alimentos desenvolvidas com as crianças, contando histórias infantis, nas brincadeiras e jogos da sala-ambiente e na área externa ou, simplesmente, participando das atividades diárias com as crianças.

e) Empréstimo de livros de literatura infantil às crianças

Este programa, além de objetivar maior envolvimento da família com a criança, visava proporcionar a ela maior contato com o mundo da leitura e da escrita, dando-lhe oportunidade de desenvolver o gosto pela leitura. Embora fosse um programa específico, também era considerado como uma das ações propostas para estimular maior integração entre a instituição de educação infantil e a família.

f) Programa de empréstimo de livros aos pais

Este programa tinha como principal objetivo proporcionar aos pais ou responsáveis condições de pesquisar e sanar dúvidas sobre o desenvolvimento do filho e, ainda, ampliar seus conhecimentos com relação ao desenvolvimento da criança.

g) Festas e comemorações

Visam promover maior integração entre as famílias, crianças e instituição. Tais eventos eram organizados e realizados com a participação efetiva dos pais ou responsáveis.

h) Informativos, palestras e seminários

Estas ações pretendiam possibilitar aos pais ou responsáveis oportunidade de obter informações de âmbito mais geral sobre a criança de 0 a 6 anos. Eram discutidos assuntos como: desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos; a importância do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos; papel do professor no atendimento da criança em creches e pré-escolas; importância da família no desenvolvimento da criança; novos rumos da educação infantil como parte da educação básica; literatura infantil; alimentação saudável; televisão e criança; etc.

i) Comissão de pais, representação no Conselho de Administração e representação no Conselho Fiscal

No LDI há possibilidade de participação dos pais ou responsáveis pela criança em comissões para representação geral, representação de sala e representação no Conselho Fiscal. Os representantes de salas e o representante geral (titular e suplente) eram membros da comissão de pais. O representante geral era membro do Conselho de Administração do LDI, podendo participar, ainda, da comissão de avaliação dos funcionários do LDI. Os membros do Conselho Fiscal se responsabilizam por acompanhar a gestão econômico-financeira do LDI e examinar contas, balanços e documentos, emitindo relatórios a serem encaminhados ao Conselho de Administração.

j) Contatos informais

Ocorriam no dia-a-dia da instituição, geralmente no momento em que os responsáveis levavam e buscavam a criança nas visitas diárias que faziam às crianças, nos dias de comemorações e quando participavam de atividades das crianças. Esse contato tinha como objetivos facilitar e promover troca de informações entre professoras e responsáveis pelas crianças.

A relação entre a família e a instituição de educação estava sempre em processo de construção. No caso do LDI, que já apresentava algumas ações para esse tipo de integração, acredita-se que para implementar essa proposta seja necessário à instituição envolver-se com as famílias, para juntas analisarem esse programa e definirem novas possibilidades de envolvimento da família que seja de interesse para ambas as partes. Dessa forma, cada

instituição deve se responsabilizar por construir estratégias que estimulem esse maior envolvimento.

5.1. O programa de envolvimento da família: visão institucional

O Programa de Envolvimento da Família do LDI era apresentado pelas entrevistadas como parte de uma proposta já existente no projeto político-pedagógico desse laboratório.

Os profissionais, representantes da equipe técnica, que foram entrevistados consideraram como ações desse programa as reuniões de pais, as reuniões de pais por sala; a apresentação de seminários aos pais; as festas e comemorações; as visitas diárias dos pais às crianças; a representação de pais na comissão de pais e no Conselho de Administração; o empréstimo de livros; e a participação dos pais nas atividades com as crianças e nas conferências individuais. Foi possível identificar ações variadas desenvolvidas pelo LDI para promover a interação com a família, ao longo do ano de 2003.

Embora o LDI apresentasse nesse programa as ações desenvolvidas para realizar a integração da família-instituição, nos depoimentos não foram mencionados as ações relativas às visitas domiciliares e os contatos informais, como parte do programa que tem sido desenvolvido. No entanto, ficaram evidenciadas nas falas das entrevistadas, como uma ação extremamente importante, as visitas que os pais faziam às crianças durante o intervalo de almoço ou de folga no trabalho. Tal atuação foi citada por 100% das entrevistadas como de grande valor, no que se refere ao favorecimento da integração da família com essa instituição de educação infantil.

De acordo com os depoimentos, no rol dessas diferentes atividades existiam algumas em que a presença das famílias era mais frequente do que em outras. Assim, enquanto os seminários e as reuniões de pais contavam com uma menor presença destes, nas reuniões de pais realizadas por sala a presença deles, segundo as entrevistadas, era mais significativa. Durante a realização da entrevista, a coordenadora do LDI relatou que, com a frequência reduzida dos pais nos seminários propostos, foi realizada uma pesquisa no LDI para identificar o melhor horário para se fazê-las. Todavia, quando esses eventos ocorriam nos horários sugeridos pelos pais, a frequência ainda continuava reduzida.

Evidenciou-se, no entanto, que as participações das famílias nas atividades diárias com as crianças, nas comemorações, nas leituras de histórias para a criança em casa, nas visitas às crianças no LDI, nas conferências individuais e nas reuniões por sala foram consideradas pelos profissionais do LDI como atividades que “têm propiciado um grande envolvimento da família com a instituição”, conforme explicitado no seguinte depoimento:

Eles vêm, entram na instituição, pegam as crianças, brincam na área externa ou no estacionamento ou fazem passeios na redondeza. Até na sala 4, os pais, todos os dias, vem! Podem vir também, em outro horário que não seja o intervalo do almoço (Profissional 1).

(...) A participação [dos pais nas conferências individuais] foi ótima e contamos com a presença do pai e da mãe. Eles ficavam muito interessados (Profissional 2).

Nesses relatos foi possível identificar que o interesse dos pais em participar de atividades que tratam de assuntos mais específicos, relacionados aos filhos, era maior do que em outras situações. Ou seja, quando se tratava da participação dos pais durante o horário em que as crianças estavam em atividades, a frequência e presença destes eram mais significativas.

Com base na entrevista realizada, foi possível identificar que o planejamento das ações para estimular o envolvimento das famílias era realizado pela equipe técnica do LDI, não tendo participação das famílias na definição dessas ações. O planejamento da equipe técnica era levado ao Conselho de Administração para aprovação e, depois, divulgado aos pais. Dessa forma, ancorada na teoria de participação de Bordenave (1994), pode-se inferir que a concepção de participação desses profissionais se classifica dentro do tipo mais elementar desse processo, uma vez que as famílias não se envolvem no planejamento e organização dessas atividades.

Partindo do princípio de que, ao trocar idéias e experiências, os pais teriam a possibilidade de “sentir-se parte” desse processo, entende-se que essa forma de planejamento requer implementação, tendo como base a discussão com o grupo de pais, que em processo de cooperação podem definir as ações a serem planejadas para o ano ou semestre. No entanto, Oliveira (1994) afirmou que isso pode vir significar para os profissionais compartilhar sucessos e dificuldades que se apresentam no trabalho de atendimento à criança. Assim, pode-se levantar o seguinte questionamento: se a abertura da instituição de educação infantil às famílias representa a possibilidade de compartilhar sucessos e dificuldades, porque não ouvir e discutir com as famílias a forma como poderiam participar e se envolver com a instituição?

Diante dessa discussão, pressupõe-se que, se o LDI implementar sua forma de planejar essas ações de participação, passando a realizá-las juntamente com as famílias, haverá grande possibilidade de maior integração entre as duas instituições e, conseqüentemente, uma participação mais freqüente das famílias nas atividades propostas.

Ao avaliar a participação das famílias no LDI, as entrevistadas foram unânimes em dizer que a participação dos pais tem sido muito positiva, mas torna-se necessário avançar mais nesse processo. Lembravam que em algumas situações, como a semana da família, as visitas e a participação nas atividades com as crianças no LDI, o envolvimento dos pais havia sido muito bom. Porém, em outros eventos como as excursões com as crianças, semana da criança, esperavam que essa participação fosse maior. Diante das formas de participação expostas por essas profissionais, pode-se dizer que ocorre uma tendência de se privilegiar a presença dos pais no espaço institucional como um tipo de integração extremamente importante para o LDI.

Ao mesmo tempo que explicitavam pouco envolvimento dos pais com o LDI, essas entrevistadas identificavam, consensualmente, que o laboratório desenvolva muitas atividades envolvendo as famílias das crianças e, portanto, não poderiam cobrar que os pais participassem de todas as atividades propostas, ou seja:

Na semana da família houve uma participação, um envolvimento muito grande. Nós nos surpreendemos. Foi muito bom! Eles participaram a semana toda, em todas as salas eles participaram muito. Participaram das atividades, contando histórias, na hora do lanche, participaram de atividade de cocção e também da abertura e do encerramento da semana (Profissional 2).

Logo depois [da semana da família] veio a semana da criança. Eu imaginei que a participação seria muito grande e não foi tanta! (Profissional 1)

Apesar de a proposta de integração da família já existir no LDI desde 1988, ainda enquanto Creche UFV, muitos dos questionamentos dessas profissionais referiam-se à falta de integração dos pais com as famílias e vice-versa:

No meu tempo não tinha pai lá dentro ajudando a organizar festa não! E não participavam também das excursões! Participar no dia a dia igual eles tem abertura de estar participando..., não tinham não! A participação deles era mínima! Era uma coisa bem mais distante, principalmente da coordenação. A sensação que eu tinha era que a coordenadora já chegava lá com pavor dos pais. Cada uma que saía de lá, saía corrida dos pais! E a gente ficava nesse meio, tanto é que nós não sabíamos lidar direito com os pais. Já melhorou, mas ainda precisa melhorar mais. (Profissional 1).

A partir dos depoimentos, teve-se a oportunidade de identificar que a visão dessas entrevistadas a respeito da integração da família com o LDI não se deu sempre de forma

expressiva, sobretudo nos 10 primeiros anos de funcionamento dessa instituição. As possibilidades de participação foram limitadas, o que de certa forma limitava o estreitamento das relações entre profissionais e as famílias. Atualmente, conforme as profissionais do LDI, o envolvimento das famílias na organização das atividades do LDI vem aumentando, mesmo que ainda seja possível melhorar. Consideram que, atualmente, a participação/envolvimento das famílias no LDI podem ser avaliados como excelentes, comparando-se 10 anos atrás, ou seja:

Eu acho que a participação da família cresceu muito nos últimos anos. Se formos avaliar do início para agora, a família tem muito mais abertura. Hoje os pais têm mais abertura de estar conversando com as professoras e antes era tudo direcionado para as técnicas. Hoje existe também, o envolvimento do profissional da sala com a família. A família tem mais liberdade de estar questionando, perguntando. Deve ser pelo fato de estarem mais dentro da instituição (Profissional 1).

Contudo, pode-se perceber, a partir desse extrato, que a participação da família significa a sua maior proximidade com os profissionais do LDI, além da liberdade que têm para perguntar e questionar fatos relativos ao atendimento e ao comportamento da criança na instituição.

Ao apresentar o processo evolutivo do Programa de Envolvimento da Família no LDI, as entrevistadas expuseram que, “quando foi dada” às famílias essa oportunidade de estarem presentes nesse espaço institucional em diferentes momentos do dia, as funcionárias do laboratório sentiram-se um pouco assustadas, pois os pais passariam a ter oportunidade de entrar nas salas de atividades e, ou, observarem o cotidiano da criança. Com isso passariam a demandar mais informações relacionadas ao cuidado e educação das crianças e teriam a oportunidade de presenciar como se dava a relação das profissionais com as crianças, bem como destas com seus pares. Devido à possibilidade dessa presença mais freqüente dos pais, foi explicitado um entendimento, inicial, de que a presença deles poderia vir a prejudicar o andamento das atividades com as crianças, ou seja:

Quando foi dada essa abertura, todo mundo assustou. Todo mundo achou que não ia dar certo. Eles iam está aqui dentro dando palpite, e a coisa não ia desenvolver. E não aconteceu nada disso. Muito pelo contrário, está tudo muito bem e, a gente percebe que está melhor. Para criança foi bem melhor e não houve os transtornos que nós imaginávamos que ia acontecer com a família aqui dentro (Profissional 1).

Esse sentimento de insegurança, demonstrado em relação à presença dos pais na instituição, uma vez que essas profissionais se acometiam do medo de que a presença dos pais nas salas poderia significar um ato de vigília, também já foi estudado, teoricamente,

por Bonomi (1998). Esse autor concluiu que a presença dos pais nesse espaço, que seria considerado de domínio dos profissionais, pode propiciar que presenciem episódios da vida da instituição que poderão influenciar negativamente o seu juízo. Eles têm a oportunidade de vivenciar situações de crianças chorando, de uma criança mordendo a outra e até momentos de tumulto. Portanto, mesmo que essa presença seja considerada racionalmente necessária, ela pode vir a causar um incômodo emocional nos profissionais. Isso pode vir a ser amenizado diante da construção de uma relação de cooperação com a família, demonstrando segurança no trabalho que está sendo desenvolvido. No entanto, acredita-se que essa cooperação seja vivenciada *no sentido* piagetiano de “operar com”, o que significa pensar junto, trocar pontos de vista, vivenciar o respeito mútuo (CAETANO, 2003). Para que essa relação possa ser construída de forma significativa para ambas as partes, sem que nenhuma delas se sinta vigiada, é indispensável tomar consciência de que, como mencionou Oliveira (2002), mesmo sendo complexa essa relação é necessário compreender que ela sempre será foco de conflitos, contradições, ambigüidades e equívocos. Contudo, é preciso que professores, coordenadores e especialistas da instituição percebam que cabe a eles a preocupação de implementar formas organizacionais mais adequadas de integração dos pais, objetivando a melhoria da qualidade do atendimento à criança.

Esse depoimento revela que o processo participativo das famílias no LDI tem sido melhorado ao longo dos anos, mesmo que a concepção de participação esteja ainda em um nível mais elementar, ou seja, percebe-se como prioritário em relação ao envolvimento da família a sua presença no espaço institucional. Contudo, esse conceito de participação ainda está sendo visto, de acordo com Bordenave (1994), como “fazer parte”. Diante disso, é importante ressaltar que “participar” é um processo construído ao longo do tempo, em parceria com os atores envolvidos nesse processo, almejando sempre a busca de novas formas e estratégias para implementar essa participação.

CAPÍTULO 6

LDI, PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

"O mundo inteiro é um palco, onde todos os homens e mulheres são meros participantes: eles têm suas saídas e suas entradas; e cada um, por sua vez, desempenha muitos papéis."
(William Shakespeare)

Este capítulo objetivou descrever e analisar as representações sociais dos profissionais do LDI e das famílias sobre a interação família/instituição. Nessa perspectiva, os temas discutidos foram: participação das famílias na instituição e o papel atribuído a elas e à instituição na perspectiva desses dois atores (família e profissionais).

O ponto de partida foi a apresentação das representações sociais das famílias e dos profissionais do LDI diante dos temas já expostos. Finalmente, foram evidenciadas as convergências e divergências entre esses atores em relação a esses temas, bem como os motivos que levaram as famílias usuárias do LDI escolher essa instituição para seus filhos.

6.1. O universo representacional dos profissionais do LDI e das famílias usuárias

Neste item foram apresentadas as análises obtidas das entrevistas realizadas com os profissionais e as famílias usuárias do LDI. Em se tratando de uma abordagem qualitativa, procurou-se organizar as análises em categorias temáticas, previamente definidas nas questões da entrevista, sendo elas: participação e papel da família e da instituição de educação infantil. Ao buscar apreender o que esses atores compreendiam sobre “participação da família no LDI”, identificou-se a necessidade de ouvir sobre a avaliação/análise que eles fizeram da possibilidade de participação dos pais na instituição.

Por permitir muitas possibilidades de discussão, este item foi organizado em quatro seções: na primeira foram elencadas as representações sociais dos profissionais e das

famílias usuárias do LDI em relação a essas categorias temáticas. Na segunda seção foi possível apresentar a análise que esses atores fizeram sobre o processo de participação das famílias no LDI. A terceira constou de uma apresentação das divergências e convergências representadas nesses discursos. Na última seção, relatou os motivos de os pais terem escolhido o LDI para matricular seus filhos.

6.1.1. Representações dos profissionais e das famílias usuárias do LDI sobre participação

Ao realizar as discussões sobre as representações sociais dos profissionais do LDI e das famílias usuárias em relação à compreensão do que se entendia sobre participação das famílias na instituição de educação infantil, emergiram temas que complementam a objetivação desses atores quando expuseram suas idéias sobre participação. Nesse sentido, além das representações sociais sobre participação, foram apresentadas discussões sobre a análise da participação das famílias no LDI, problemas vivenciados pelas famílias usuárias e profissionais do LDI em situações que envolviam o processo de participação e as expectativas que esses atores tinham em relação à criança que frequentava essa instituição.

Quadro 6.1 - Representações sociais dos profissionais do LDI sobre participação

Categoria	%
Presença no espaço institucional	100%
TOTAL	100%

A concepção apresentada pelos profissionais sobre a compreensão do que consideravam “participação das famílias” no LDI estava relacionada à idéia de presença da família no espaço institucional, sendo efetivada por meio do envolvimento familiar nas programações planejadas pela instituição, da sua participação nas atividades com as crianças e, ainda, da possibilidade de acompanhar, observar e integrar-se à instituição.

É possível entender que os profissionais entrevistados se ancoravam na idéia de proporcionar aos pais a possibilidade de entrarem na instituição, de conhecer o dia-a-dia da criança no LDI e de dar-lhes informações sobre a criança, além de possibilitarem envolvê-los nas programações dos eventos do LDI.

Para esses profissionais, a participação da família no LDI estava diretamente relacionada com a presença física desta em eventos, comemorações, reuniões de pais e conferências individuais, além de estarem realizando atividades com as crianças. Pode-se inferir que a representação desses profissionais em relação à compreensão do que se entendia sobre participação se objetivou no sentido de integração. Porém, essa integração estava diretamente relacionada com a presença das famílias no espaço institucional. Dessa forma, compreendiam que participar era:

A integração da família com a escola. É estar sabendo o que está acontecendo com o filho. É participar das palestras, das comemorações, das reuniões (Profissional 4).

Uma coisa contínua, cotidiana, todo dia. É desde o momento que o pai chega com a informação de casa até o retorno que a gente tem que dá para eles. Essa participação dos pais dentro da instituição é muito importante para o desenvolvimento da criança (Profissional 6).

Ao apresentarem essa concepção de participação, os profissionais acreditavam que a interação com a família, advinda da sua presença no espaço institucional, poderia favorecer uma melhor compreensão, por parte dos pais, das situações que ocorriam com a criança no dia-a-dia, e, conseqüentemente, isso estaria sendo revertido em benefícios para a criança em seu processo de desenvolvimento. Relatavam que os pais se sentiam mais seguros quando podiam estar presentes no LDI e acreditavam que essa segurança seria indispensável para que esses profissionais conseguissem cumprir as funções de cuidar e educar. A partir dos extratos abaixo, pode-se perceber um sentimento de valorização profissional, somado a uma possibilidade de mostrar que o trabalho realizado com as crianças estaria mais *transparente* para os familiares.

Com a possibilidade de maior *acesso* e presença das famílias no LDI, as profissionais explicitavam a expectativa de que isso proporcionaria maior segurança por parte dos pais:

(...) Quando os pais vêm o que esta passando [com a criança], eles vêm como é o nosso trabalho, e até dão mais importância. Eu acho importante eles fazerem atividades lá dentro [das salas]. Eles podem ver que é um trabalho transparente. É um trabalho que eles tem liberdade de participar. A gente sempre espera que eles participem mais! (Profissional 3).

Estar participando é uma forma dos pais tomarem conhecimento, de saberem o que acontece com o filho no seu dia a dia, uma vez que as crianças passam em torno de 10 horas na instituição. Eu acho que gera segurança e uma maior satisfação além de terem liberdade e acesso à instituição (Profissional 2).

A idéia de participação expressada pelas profissionais estava mais voltada para a presença dos pais na instituição do que no envolvimento destes em questões relacionadas à

gestão. Compreendiam a participação como uma forma de os pais receberem informações, isto é, “tomar parte” do que estaria acontecendo com a criança naquele ambiente. Esse “tomar parte” se refere às informações que as profissionais repassariam para os pais ao final do dia da criança no LDI. Essa possibilidade de “tomar parte” demonstrou uma tendência de que o processo de participação no LDI esteja em seu processo inicial e mais elementar. Embora essa seja um tipo de participação importante, é preciso conhecer mais profundamente o que significa o processo de participar enquanto constituinte de três partes, *tomar parte, fazer parte e tornar-se parte*.

É importante ressaltar que a grande maioria das publicações que discutem sobre a integração da família com a instituição de educação infantil mostra um caráter relevante, em relação à participação/envolvimento da família, o “estar presente no espaço institucional”. Poucas são as publicações que defendem o envolvimento da família conciliando a presença no espaço institucional e a responsabilidade com a parceria na gestão. Esse tipo de envolvimento é muito difundido entre as escolas públicas devido à obrigatoriedade legal, no que se refere a essa participação dos pais e da comunidade.

A partir da concepção de Bordenave (1994), da qual ninguém nasce sabendo participar, ancorando-se na teoria construtivista, que explica que a aprendizagem do ser humano se dá por meio da interação e se constrói a partir das experiências vivenciadas, pode-se inferir que, ao tomar consciência da necessidade de reflexão sobre a concepção de participação, poderão ser criadas oportunidades de percebê-la de forma diferente e, portanto, discuti-la e vivenciá-la. Assim, quanto mais experiências participativas a instituição conseguir vivenciar, mais oportunidade terá de aperfeiçoá-la. A idéia é de que o processo de participar não se pode restringir ao repasse de informações e sim às trocas destas, possibilitando novas construções em relação à participação e envolvimento da família com a instituição. Do ponto de vista dos profissionais do LDI, o fato de poderem receber e repassar informações às famílias já implica uma efetiva proposta de participação das famílias na instituição, dando a conotação de passividade desses atores.

O Quadro 6.2 ilustra a análise dos profissionais quanto ao processo participativo das famílias no LDI. Durante a entrevista foi possível identificar que essa avaliação se dividiu em dois períodos diferentes. Fizeram referência a um período anterior a 1999 e outro posterior a essa data.

Quadro 6.2. Compreensão da forma de participação das famílias na instituição até 2003

Categorias	Subcategorias	%
Antes de 1999	- Presença limitada (entrada restrita e horário delimitado)	67%
Após 1999	- Presença estimulada (envolvimento nas atividades, interesse nos eventos e intervenções nas salas de atividades)	33%
TOTAL		100%

Pôde-se perceber que mais da metade dos profissionais entrevistados fizeram referência ao período anterior a 1999, explicitando que até aquela data as famílias tinham um acesso limitado à Creche UFV, pois só podiam estar presentes na instituição nos momentos de levar e buscar a criança e durante as festividades propostas por essa unidade.

Extratos de entrevistas mostraram a visão que as profissionais tinham das famílias durante esse período de 1988 a 1999. Algumas profissionais manifestaram que, anteriormente, a presença dos pais na instituição lhes causava medo, apreensão, insegurança. Além disso, não tinham autonomia para conversar com os familiares das crianças, uma responsabilidade destinada à coordenadora e às técnicas:

As mães não tinham acesso dentro da sala feito a que elas têm hoje. Essa liberdade de participar das atividades, de participar da adaptação tinha sim, mas não tinha tempo de adaptar o filho direito. Hoje a mãe fica mais na sala com a gente e pode ver como é a rotina durante o dia (Profissional 3).

Quando eu entrei lá a participação deles era muito fraca. O pai não tinha acesso de entrar na sala durante as atividades das crianças, como hoje é permitido. Eles ficavam no portão e o porteiro perguntava com qual criança ou qual sala ele queria falar. O porteiro ia chamar a pessoa que eles queriam falar (Profissional 6).

Outro fato relevante nesta análise foi a forma como os pais já foram vistos pelas profissionais antes de terem a oportunidade de um maior contato: *como pessoas inimigas, que estavam na instituição para brigar e que só aceitavam as decisões que os favoreciam.*

Acredita-se que esse entendimento por parte das profissionais favorecia o distanciamento que havia entre estes e os familiares das crianças.

A partir das avaliações realizadas pelas profissionais entrevistadas, pode-se pressupor que as reuniões de pais eram vistas, por elas, como um momento de reclamações e brigas, sem que houvesse uma análise e discussão do fato que havia sido levado para a reunião. Segundo elas, deveria sempre sobressair a decisão dos pais, uma vez que os viam como *donos* daquela instituição.

(...) Hoje o relacionamento melhorou muito, muito mesmo. Mas antigamente não havia boa interação não. A participação deles dentro da instituição não era grande como é hoje. Hoje eles participam bem mais. Antes, eles só participavam das reuniões, tinha muitas reuniões, até para brigar. Antes era assim, os pais se sentiam donos. Às vezes, eles queriam mostrar que a decisão final foi deles (Profissional 1).

Foi possível identificar, então, que nesse período existiam problemas entre familiares e profissionais que não estavam sendo utilizados para reflexões e discussões sobre as situações-problema e sim como um momento de *briga* entre aqueles que recebiam ordem e cuidavam das crianças e aqueles que davam ordens e vigiavam os que cuidavam de seus filhos. Muitos foram os casos de conflitos levantados pelas profissionais, como situações de mordidas, assaduras e má-alimentação.

Ao relatarem como essa participação das famílias estava ocorrendo nos dias de hoje, as profissionais entrevistadas ressaltaram esse envolvimento como “muito importante” para o desenvolvimento da criança que frequenta o LDI. Consideraram importante a presença dos pais durante as atividades com as crianças e durante os eventos. Ainda, consideravam que esse envolvimento possibilitaria maior interação dos pais com o cotidiano da criança. Porém, nesse grupo, 33% das profissionais entrevistadas identificaram essa presença como *causadora de problemas*, sobretudo em relação à presença física de alguns pais na instituição que, ao presenciarem determinados acontecimentos, não assumiam a postura de parceiro, mas de verdadeiros “fiscais”:

A participação é boa. Há um tempo atrás, os pais estavam ficando muito tempo na sala e aconteceram fatos de mães ficarem observando os filhos das outras. Ficavam observando e falando, então eu acho nesse caso teria que dar uma atividade para os pais (Profissional 5).

A partir dessas considerações, pode-se inferir que as profissionais do LDI vivenciavam momentos de contradições e ambigüidades ao objetivar o projeto de participação/envolvimento da família no LDI. Ao mesmo tempo que explicitavam que o significado de participação estava vinculado à presença física das famílias no espaço

institucional, viam-se incomodadas com essa presença na sala de atividades, com a criança afirmando uma situação de intervenção vista como negativa em relação a algumas situações conflituosas ocorridas naquele espaço.

Embora a presença física dos pais na instituição pudesse estar causando alguns problemas de relacionamento entre profissionais e famílias, é importante que as profissionais consigam compreender essas atitudes, fazendo que esses conflitos sejam utilizados para maior aproximação entre esses atores. Na maioria das vezes, é necessário que o profissional se ancore em algumas teorias para que consiga reverter essa questão em uma atitude de cooperação e diálogo com os pais.

Analisando a forma de participação dos pais nas atividades do LDI, as profissionais evidenciaram que eles preferiam e, conseqüentemente, tinham maior frequência nas reuniões que aconteciam por sala, ocasiões em que eram tratados assuntos mais específicos sobre a criança. Para elas, havia também uma participação considerável desses pais nas conferências individuais, nas comemorações e festividades do LDI (ocasiões em que o envolvimento de alguns pais se dava na decisão, preparação e organização dessas festividades, antes e durante esses eventos) e nas atividades desenvolvidas com as crianças. Relatavam que, quando o assunto da reunião era contextual, o interesse dos pais em participar não era tão grande:

Hoje na reunião que fizemos, não faltou nenhum pai, porque a pauta foi de interesse para eles. Tratamos de mudança de sala e esse assunto causa muita ansiedade neles. A participação foi maciça. As comemorações do LDI têm a fama de serem ótimas e eles participam muito porque a criança vai apresentar e eles tem esse interesse (Profissional 1).

(...) Eu já observei que eles preferem reuniões por turma. Nessas eles sabem que vai ter algum assunto mais diretamente ligado com o filho, com o desenvolvimento, com o comportamento [da criança]. Eu percebo que eles conseguem falar mais nessas reuniões (Profissional 2).

Algumas sugestões foram apontadas pelas profissionais no sentido de estimular maior participação das famílias no LDI; dentre elas, relatavam a necessidade de conscientizá-las da importância de participar da instituição; acreditavam que, ao procurarem informar-se sobre as habilidades das pessoas nas famílias das crianças, poderiam utilizar-se dessas em algumas atividades propostas às crianças, envolvendo-as; evidenciavam que, ao programarem eventos com a participação direta dos pais, facilitavam a presença e a disponibilidade deles em desenvolver alguma atividade na sala com as crianças, por exemplo contar história, brincar na área externa etc. A maioria das profissionais revelou que o LDI já tinha promovido muitas situações que estimulavam os pais a participar e se

envolver, mas acreditavam na necessidade de estar sempre descobrindo novas formas de participação:

Eu acho que a gente tem que estar descobrindo novas formas de participação. Não podemos parar nas reuniões, eu acho que a gente tem que melhorar. Uma coisa que precisa é conscientizar mais os pais da importância dele participar. Talvez eles não participam porque não acham importante. Eu sei que conta à questão de tempo também! É tentar descobrir uma forma de está mostrando a importância da participação deles. Até a própria visita, é uma coisa visível, a criança está com um comportamento e quando eles começam a visitar elas já melhoram, imagina numa participação mais efetiva! (Profissional 1).

Eu acho que o LDI tem feito bastante. Nessa parte aí está sendo bem aproveitado! Os pais participam. O LDI está fazendo esse envolvimento, essa interação. (...) Eles podem participar mais das brincadeiras, trabalhando, fazendo atividades planejadas na sala com as crianças (Profissional 4).

A participação dos pais no LDI se concretizou em diversas ações, sem que se privilegiasse a presença em reuniões. Porém, acredita-se que a instituição deva repensar e articular novas formas de participação, visando à maior aproximação e proporcionando momentos de discussão, de trocas de informações, de sugestões, de idéias etc. Demo (1993) ressaltou a necessidade de uma participação enquanto um processo infundável, em construção, sempre se fazendo. Para ele, não existe uma participação suficiente, nem acabada, pois aquela que se imagina completa já está em processo de regressão. Porém, vale mencionar que não se deve tornar “sagrada” a participação, pois essa não será a responsável por resolver todos os problemas da instituição e também não pode ser considerada indispensável em todas as ocasiões (BORDENAVE, 1994). Portanto, a instituição de educação infantil, ao conhecer profundamente os limites dessa participação, propicia aos atores envolvidos que as questões sejam discutidas e respeitadas de forma democrática. Quanto a essa percepção sobre o processo participativo, Bordenave (1994) relatou ainda: o fato de o grupo ter adotado um enfoque participatório não quer dizer que todo o mundo deve participar de tudo, todo o tempo. Isso poderia acarretar ineficiência e anarquia.

A partir desse conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas da vida cotidiana dessas profissionais no LDI sobre participação/envolvimento da família e avaliação desta na instituição, foi possível extrair fatos considerados como desafiadores e limitantes no processo de integração família/instituição de educação infantil.

O relacionamento com as famílias na instituição foi percebido como via de mão dupla, pois cada uma pode compartilhar informações e experiências, objetivando aprender

uma com a outra. As profissionais entrevistadas, ao exporem sobre a relação que tinham com as famílias das crianças no LDI, revelavam uma interação bastante positiva, sobretudo porque algumas evidenciavam que esse relacionamento havia melhorado com o tempo. Consideravam que a relação entre as famílias e o LDI vinha se aperfeiçoando e proporcionando um convívio de respeito, harmonia, compreensão e troca.

A partir do momento que o LDI propiciou às famílias as possibilidades de estarem presentes na instituição, de forma autônoma, as profissionais foram construindo novas formas de relacionamentos não só com as famílias, mas também entre si:

O relacionamento é bom. Melhorou muito, tem mais harmonia. Eu sinto que está um ambiente gostoso bom (Profissional 4).

Hoje o relacionamento é ótimo mesmo. Muito bom. Eu acho que eles nos tratam muito bem. Eles chegam, conversam, brincam. Você percebe um ou outro, às vezes, mais distante. Antigamente tinha muita indiferença com a professora, hoje não tem mais isso, eles conversam, brincam (Profissional 1).

Embora gostassem da forma como os pais as tratavam, as profissionais relatavam preocupação em não misturar a vida pessoal com a profissional. Demonstravam estarem preocupadas em manter, com as famílias, uma relação de proximidade, respeito e amizade, mas de uma forma mais profissional e menos pessoal, para que não incorressem no risco de tanto as famílias quanto os profissionais se envolverem nos problemas pessoais uns dos outros. Diante dos depoimentos das profissionais, foi possível perceber a necessidade de esse estreito relacionamento estar sendo mantido de forma amigável e respeitosa, mas sem que nenhum desses ultrapasse seus limites, isto é, que todos soubessem e conhecessem a importância do “bom senso”:

Em relação aos pais eu procuro ter uma certa formalidade, passar aquilo que foi feito, sem ultrapassar os limites, porque eu acredito que a gente não deve falar demais. (...) A gente procura se relacionar com os pais de uma forma amigável, sempre estar agradando. Eu acho que o tratamento é o normal. (...) Devemos tratá-los da melhor forma possível, mais sem deixar que as famílias ultrapassem os limites com os funcionários. Porque se der muita abertura alguns chegam a confundir a amizade, o profissionalismo da gente com a vida pessoal da gente. Acho que devo tratá-los da melhor forma possível, desde que haja um bom senso por parte dos pais. Por parte dos funcionários também. Tem hora que a gente tem essa mania de querer envolver muito na família (Profissional 6).

Ao se referirem à relação entre famílias e profissionais, as entrevistadas foram unânimes em considerar que a mesma deveria ser construída em um ambiente de respeito, diálogo, sinceridade e confiança. Além disso, apontavam a aceitação e a individualidade como aspectos indispensáveis nessa construção. Na compreensão de que é necessário

respeitar a individualidade de cada um, pôde-se identificar a consciência dessas profissionais, considerando que, assim como as crianças deveriam ser tratadas em sua individualidade, os adultos também solicitavam essa forma de tratamento. Por isso, acreditavam na possibilidade de que cada profissional privilegiasse cada família, percebendo-a como única, respeitando os momentos de alegria, de tristeza, de raiva, de insatisfação, compreendendo os diferentes comportamentos em distintos momentos. Porém, acreditavam que essa atitude também deveria estar presente nas famílias:

Tem aquelas famílias que são mais calorosas com a gente, que chega, brinca, cumprimenta. Tem aqueles que passam pela gente e finge que não vê. Tem aqueles que cumprimentam um dia, outro não. Cada família tem um jeito. Tem uns que são muito abertos, outros são muito comunicativos, outros são muito fechados. Eu acho que essas coisas tem que partir da iniciativa da gente também, porque às vezes é uma pessoa mais travada que não tem tanta liberdade de cumprimentar e falar (Profissional 6).

Na construção dessa relação com as famílias, as profissionais consideraram como uma limitação o pouco tempo que tinham para estabelecer diálogos com elas. Em muitas situações, evidenciavam que os momentos de recepção e despedidas das crianças estavam sendo insuficientes para que esse diálogo pudesse acontecer:

Eu vejo que a gente tem pouco tempo, às vezes, de conversar com os pais. Eu percebo que eles gostam muito de conversar, de ouvir informações sobre a criança, de saber se ela está bem, se está feliz. Só dar tempo de falar um bom dia!, tudo bem?, como foi o final de semana. Mais também eu acho que nós não temos que ficar rindo e batendo papo o tempo todo para ser um bom profissional (Profissional 3).

Além dessa limitação, relataram o acontecimento de alguns *problemas* ocorridos, na maioria das vezes, entre professoras e pais. Percebiam que as relações estavam rodeadas de conflitos, porém acreditavam que, com o diálogo, muitos deles poderiam ser possíveis de resolver. Evidenciaram que uma das formas de conseguir manter esse diálogo em situações de conflito ocorria por meio de reuniões e conversas informais:

Eu vejo que existem problemas, mas sempre tem as reuniões para tentar resolver os problemas que existem. Tudo é acertado com uma boa conversa. Eu digo problemas no dia a dia (Profissional 4).

Outros pontos apresentados como limitações na manutenção dessa relação de interação estavam relacionados à forma como viam a presença dos pais na instituição, antes de compreenderem a importância dessa participação e envolvimento. Evidenciavam que muitos tinham medo de conversar com os pais e, na maioria das vezes, trabalhavam com “um pé atrás”, inseguros com a criança, pois esta não podia cair, machucar-se, adoecer,

morder, ser mordida etc. Quando algumas dessas situações ocorriam, as profissionais eram vistas como desatenciosas, culpadas e responsáveis pela situação:

Eu me lembro que aconteceu uma vez que eu estava no berçário, da criança cair e bater a boca. Aquilo me deu medo, hoje a gente não precisa ficar com esse medo de falar. A criança machucou, eu tive que leva-la a coordenação para falar e ela me chamou atenção porque eu tinha que ter mais cuidado e não podia deixar a criança cair. A gente trabalhava com medo, com um pé atrás e outro na frente (Profissional 4).

Além das situações cotidianas em que os profissionais se ancoravam para apresentar os limites dessa relação, foram identificadas algumas questões que mereciam ser criticadas. Dentre elas, estariam presentes críticas quanto ao ambiente físico, ao ambiente humano e também à administração do LDI. Em relação ao ambiente físico, demonstraram a necessidade de a UFV e o DED investirem na melhoria dos mobiliários das salas de atividades, uma vez que esses móveis já tinham mais de 10 anos de uso e estavam se deteriorando a cada ano. Ao levantarem críticas sobre o ambiente humano, destacaram a dificuldade que sentiam em solicitar algum tipo de ajuda financeira aos pais, desde o momento em que as mensalidades passaram a ser cobradas diretamente. Outro fato apresentado foi a falta de liberdade e autonomia que a maioria das profissionais tinha até 1999, uma vez que não podiam opinar e não participavam da elaboração do planejamento de atividades, dentre outras coisas. Apresentavam essa questão como crítica, contemplando tanto aspectos da administração quanto das relações humanas, ao fazerem comparações desse momento com a liberdade e autonomia que passaram a ter no desenvolvimento de suas atividades a partir desse período:

Logo que eu entrei lá, nós tínhamos medo de conversar com os pais, não sabíamos o que podia ser falado (...). Tinham coisas que as meninas não podiam tratar. A coisa era muito centralizada. Hoje isso está diferente (Profissional 1).

(...) A gente trabalhava com medo, com um pé atrás e outro na frente. Eu não tinha essa liberdade que eu tenho hoje. Hoje eu sinto abertura para trabalhar mais à vontade, antes eu não podia decidi por mim muitas coisas e hoje nós temos essa autonomia (Profissional 4).

Eu acho que as coisas mudaram muito, antes a gente não tinha liberdade para estar participando, não podia dar opinião. Eu hoje acho que a gente está mais aberta, tem mais diálogo umas com as outras (Profissional 5).

Diante dos extratos de entrevistas, pôde-se perceber que as profissionais se ancoraram no pressuposto de que seria necessário tornar familiar o não-familiar, ao exporem suas insatisfações em relação às mudanças contínuas de coordenação do LDI. Relatavam que essas mudanças contínuas haviam causado muitas dificuldades, e muitas

vezes se pegavam fazendo comparações e desconsiderando que cada pessoa tinha um jeito próprio de agir, de pensar, de resolver problemas etc. Uma vez que o ser humano tem a necessidade de rejeitar o estranho, o diferente, por ter a tendência de negar novas informações, sensações e experiências, as profissionais entrevistadas expressaram um sentimento de muita ansiedade e expectativa cada vez que ocorria esse tipo de mudança:

É muito difícil uma coordenação que muda tanto, a gente tem que aprender a se adaptar. (...) As pessoas chegam com idéias novas. Acrescentam, mais cada uma tem uma forma de pensar e a gente começa a comparar. Cada coordenação que vem cria em todo mundo muita ansiedade e expectativa (Profissional 1).

O envolvimento de pais implica uma série de atividades alternativas que variam de programa para programa, retratando o nível de interação entre pais e profissionais. Portanto, cabe à instituição de educação infantil, juntamente com a família, julgar qual o tipo de envolvimento é mais desejável para o programa. Independentemente do tipo de programa proposto, alguns elementos são essenciais para que esse envolvimento seja construído: *flexibilidade* para permitir mudanças nos níveis e tipo de participação com o passar do tempo; *individualização* para adequar o estilo e o grau de envolvimento nas necessidades dos pais, das crianças e do programa proposto; e *opções* para oferecer aos pais o direito de escolha, de forma a alcançar resultados significativos e construtivos. No entanto, é fundamental ressaltar que para as famílias terem uma participação ativa na instituição de educação infantil é preciso que elas conheçam a rotina, as regras, a maneira de lidar com as crianças e também suas responsabilidades específicas. É importante que os professores e auxiliares de sala, além dos supervisores pedagógicos, acompanhem as atividades realizadas pelas famílias, fazendo registros necessários para posteriores discussões. Portanto, acredita-se na necessidade de pais e profissionais revisarem, periodicamente, o trabalho que ambos vêm fazendo, objetivando apoiar, dar estímulos, fazer críticas e dar sugestões, sempre que necessário, mas de forma bastante cuidadosa, para que a prática seja aperfeiçoada cada vez mais (SPODEK e SARACHO, 1998).

Ancorando-se nas idéias e pressuposições construídas dentro de uma relação de socialização, as profissionais entrevistadas materializavam esses conceitos ao reproduzir imageticamente suas expectativas em relação ao atendimento das crianças que freqüentavam o LDI.

As expectativas apresentadas por elas revelavam preocupações com a promoção do desenvolvimento integral da criança. Muitas delas conseguiram objetivar a expectativa que

tinham, destacando que precisavam proporcionar à criança o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões por si própria (autonomia) e de resolver problemas que poderiam vir a enfrentar, de forma equilibrada. Pode-se identificar nessas profissionais a preocupação com a formação da criança enquanto pessoa, isto é, uma “formação” vislumbrada no longo prazo. Isso demonstra que essas profissionais têm a visão de que o trabalho com a criança objetiva contribuir para a sua formação enquanto pessoa, enquanto cidadã. É uma visão muito mais do depois do que do momento. Fica implícito, portanto, que o bom desenvolvimento na educação infantil irá refletir no futuro não só em termos de escolarização, mas para a formação do indivíduo:

Minha expectativa é, que amanhã a gente veja a criança como eu já vejo algumas, fazendo o Coluni. Que consiga conquistar o espaço dela, que não tenha barreiras e que consiga superar as dificuldades. Que ela vá além! Tem muitas crianças na cidade que a gente consegue vê-las e acompanha-las. Eu espero vê-las na universidade, ir à formatura! A gente fica feliz! Não é meu filho, mas é prazeroso você vê como foi trabalhado essa autonomia, essa independência ..., o construtivismo nosso (Profissional 3).

Eu espero o melhor para a criança. Que ela se desenvolva integralmente com o professor estimulando, ajudando. Que ela consiga desenvolver sua autonomia (Profissional 4).

Avaliavam, positivamente, o trabalho que vinham desenvolvendo com as crianças no LDI, em virtude da proposta pedagógica dessa instituição. Assim, conseguiam fazer uma relação desse bom atendimento com a possibilidade que estavam tendo de aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades. Relatavam que as oportunidades de participarem de cursos de capacitação e treinamentos havia sido indispensáveis para o seu aperfeiçoamento profissional. Dessa forma, acreditavam que poderiam vislumbrar expectativas mais complexas em relação ao atendimento à criança:

Minhas expectativas são as melhores possíveis. Eu acho que com a formação que os funcionários estão tendo, com o esclarecimento que a gente está tendo agora, com os estudos, acho que os funcionários lá melhoraram demais. Tem hora que eu mesma vejo coisas que eu não via antes e que vejo hoje de uma forma diferente. Hoje eu entendo as coisas que não entendia antes. A gente procura colocar no nosso dia a dia toda a nossa prática, a nossa vivência, o que nós estamos aprendendo através do curso, através de treinamentos. É uma forma melhor de lidar com a criança (Profissional 6).

Nessa lógica, pode-se inferir que, ao conhecer o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, todos os profissionais têm a oportunidade ímpar tanto de construir suas próprias habilidades de organizar processos de formação quanto de oportunizar aos sujeitos a possibilidade de problematizarem suas práticas cotidianas. Diante disso, pressupõe-se que somente conseguiremos vislumbrar novas expectativas em relação

ao atendimento à criança quando os profissionais que atuam na educação infantil conseguirem reunir os conhecimentos construídos à sua prática cotidiana. Portanto, vale reafirmar que não só as crianças devem ser estimuladas a desenvolver sua autonomia moral e intelectual, mas também os adultos que estão direta e indiretamente envolvidos com esse tipo de educação.

Quadro 6.3. Representações sociais das famílias usuárias do LDI sobre o processo participativo

Categorias	Subcategorias	%
Presença no espaço institucional	- Nas atividades com as crianças na instituição; nas festividades, comemorações, reuniões, conferências individuais; nas visitas e nas programações dos eventos	60%
Envolvimento da família	- No trabalho com as crianças na instituição; na emissão de opiniões em eventos e na gestão administrativo-financeira do LDI	40%
TOTAL		100%

No conjunto das representações das famílias sobre a concepção de participação, podem-se destacar duas idéias principais: a idéia da presença física das famílias no espaço institucional e a de envolvimento da família na instituição. Assim, é possível compreender que o entendimento do que seja participação para as famílias entrevistadas condiz com o que Bordenave (1994) disse quando categorizou esse processo como “fazer e tomar parte” e “ser parte”.

Dentre as ações de participação que significam fazer e tomar parte do que está acontecendo na instituição, boa parte dos depoimentos das famílias destacava a necessidade de obter informações sobre o dia-a-dia da criança e sobre seu desenvolvimento, bem como visitá-las no LDI, complementar o trabalho da instituição em casa e estar presente nas atividades diárias das crianças na instituição:

Participar é ver o que as crianças estão fazendo (Família 4).

(...) Eu acho muito importante, também, a gente está ali ouvindo ela [a criança] cantar, ou qualquer coisa que ela esteja fazendo lá. Eu acho muito importante a gente está presente (Família 6).

Ainda privilegiando a presença física da família no espaço institucional como indispensável para vivenciar a experiência de participação no LDI, a maior parte das famílias entrevistadas ressaltou que o fato de estarem presentes nas conferências individuais e nas reuniões por sala na instituição, além das atividades descritas anteriormente, retratava a preocupação que os pais tinham com seus filhos e com a escola; e conseqüentemente esse tipo de participação poderia revelar o envolvimento da família com a instituição. Porém, além disso, 40% das famílias entrevistadas revelaram uma compreensão de participação em um nível mais intenso, explicado por Bordenave (1994) como “sentir-se parte”. Essa forma de participação significa um envolvimento mais ativo do grupo. Pode-se referir às situações em que os atores envolvidos no processo tenham oportunidade de propor, questionar e agir. Nesse sentido, nos relatos das famílias entrevistadas, identifica-se essa concepção de participação quando explicitavam a compreensão que tinham de participar, dar opiniões, ter iniciativas, envolver-se com os problemas, propor eventos, questionar, fazer crítica, mobilizar-se quando necessário e trocar informações em termos da gestão da instituição:

É parceria, troca, inclusive em termos de gestão (Família 2).

Talvez a gente pudesse se dedicar uma hora que fosse, cada pai. Seria voluntário, estaria com seu filho e ajudando (...)(Família 5).

É você colocar suas opiniões, o que você não concorda. Tem muita coisa ali que a gente não concorda e não pode falar porque já tem a regra.(...) Então, a participação seria você respeitar o que ela esta colocando, mais também você poder chegar lá e colocar suas opiniões, até mesmo em festividades. Eu acho que seria legal os pais terem idéias de comemorar alguma coisa (Família 7).

Às vezes alguma coisa que a gente acha que não está indo bem, cabem a nós pais perguntar, questionar, mais sempre no sentido de fazer críticas construtivas, dar sugestões (Família 9).

Como relatou Bordenave (1994), ninguém nasce sabendo participar, entretanto a habilidade de participar cresce a cada vez que existem oportunidades de praticá-la. O importante, então, é compreender que nem todas as pessoas participam e compreendem a participação da mesma maneira, pois isso depende de cada um e dos conhecimentos e experiências vivenciados até o momento. Dessa forma, quando se fala em participação não significa que todo mundo deve participar de tudo, todo o tempo.

No conjunto dos relatos e opiniões das famílias entrevistadas, pode-se identificar declarações em que os pais julgavam não ter uma boa participação na instituição. Isto é, as famílias acreditavam que deveriam estar mais envolvidas nesse processo e, portanto, sentiam-se insatisfeitas quanto à sua contribuição participativa no LDI. Porém, alguns avaliavam-na como positiva. É possível perceber que não havia um consenso entre as próprias famílias entrevistadas quando tinham oportunidade de avaliar a sua integração com a instituição, uma vez que todos tinham o consenso de que participar seria integrar-se:

Eu vejo pouca participação da família, até porque nem todo mundo tem tempo. Mais a gente vê que tem pouca mesmo, pouca participação das famílias (Família 1).

Eu vejo a participação dos pais, hoje muito limitada. (...) Não é uma integração grande com a creche e com os pais (Família 2).

Agora eu te confesso, que às vezes pra mim é muito difícil. Eu não sou exemplo de mãe que participa, que acompanha, que pega junto. Quero deixar isso claro, embora que teoricamente você tem uma compreensão, não significa na prática a gente vivencie isso (Família 3).

Eu acho que é pouco. Principalmente eu. Eu sou uma que participo pouco e acho que eu deveria participar bem mais. Eu acho que se o LDI tivesse um trabalho incentivando, sei lá, alguma coisa assim (Família 5).

Eu acho que é muito boa. Sempre que a gente vai tem alguma coisa. Tem sempre os pais no horário do almoço visitando as crianças (Família 6).

Diante das falas das famílias entrevistadas, pode-se considerar que a maioria percebia a pouca participação do grupo. No entanto, essa participação estava representada pelas famílias diante da ação de “fazer parte” e “tomar parte”, isto é, tornaram a valorizar a presença física da família na instituição durante a avaliação do envolvimento dela no LDI. Embora o laboratório tenha proporcionado às famílias a possibilidade de estarem presentes nesse espaço durante as atividades desenvolvidas com as crianças, pôde-se perceber que essa instituição também privilegiava a presença física das famílias como a principal forma de participação. Entretanto, essa forma ainda limitada de compreender o processo participativo vem possibilitando um repensar dessas famílias sobre o envolvimento com a instituição e, ainda, oportunizando novas análises e avaliações sobre esse processo de forma crítica.

É importante compreender que a participação das famílias pode se concretizar em diversas ações, sem que seja privilegiada a sua presença nas reuniões de pais. Como esse processo encontrava-se em constante construção, entende-se que a instituição, ao propor ações para promover a integração da família, deve partir daquilo que é familiar e

consensual para o grupo, isto é, das representações que as famílias têm do que seja participar e integrar. Dessa forma, podem-se enumerar algumas ações propostas pelas próprias famílias do LDI ao serem entrevistadas: insistir na promoção das palestras; inserir os pais nos trabalhos de alguns temas propostos à criança; identificar as diferentes habilidades dos pais por meio de um levantamento feito no LDI e convidá-los para se apresentarem às crianças; dar retorno, com maior frequência, aos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos; tornar mais freqüente a presença dos pais no LDI para contar histórias, fazer atividade de cocção, de ciências etc.; organizar um horário para que os pais possam conversar, mais tranqüilamente, com os professores sobre o dia-a-dia de seus filhos etc.:

De repente, ter outros tipos de integração também. Nós participamos da semana da família contando histórias, participando do lanche, durante as atividades. Mais às vezes isso deve ficar mais freqüente. Aí a gente consegue perceber algumas coisas e de repente consegue ter mais contato. Fazer uma maior interação, eu acho que é possível sim (Família 1).

Eu acho que isso deveria ser uma proposta do LDI, no sentido dos pais se dedicarem algumas horas a serviço do laboratório. Uma participação que eu e minha esposa tivemos lá, recentemente, foi apresentar os insetos. Foi muito gratificante, é uma forma dos pais se integrarem com o local, se integrarem com as crianças, não apenas ligado somente a seu filho. Eu acho que atividades como estas poderiam ser mais programadas (Família 2).

Eu acho que seria muito legal se a creche tivesse, freqüentemente, reuniões com temas específicos. Eu acho que é uma oportunidade rica que a gente tem que aproveitar essa abertura dos pais, esse interesse, e está passando algumas orientações básicas (Família 3).

Acho que poderia haver um horário para que os pais pudessem conversar com a professora sobre muitas questões relacionadas à criança e que pudessem fazer uma avaliação das professoras, porque muitas coisas elas acabam não falando (Família 7).

Embora as famílias compreendam que o processo de participar esteja além do “fazer e tomar parte”, identificou-se que a necessidade de informar-se sobre a questão financeira do LDI, sobre as planilhas de custo com pessoal e sobre os “débitos” e “créditos” do LDI ainda não se configuraram como uma compreensão de um nível mais complexo do processo de participar como “ser parte”, de acordo com Bordenave (1994). Pode-se inferir que, a partir das falas das famílias, o entendimento de “ser parte”, isto é, dividir as responsabilidades, as funções, as limitações, as dúvidas e as soluções, poderia estar sendo encaminhado a partir dessa necessidade sentida por elas de estarem sendo informadas sobre questões administrativo-financeiras do LDI:

No LDI existe o problema com a questão financeira. Eu acho que para melhorar essa situação é preciso colocar os pais do LDI em contato com tudo e está fazendo sempre reuniões com a gente para mostrar o que é que está pendente, o que é que não está, como foi aplicado o dinheiro, o que é

que deu, o que é que faltou, como deveria ser. Para haver um melhor entrosamento dos pais com o LDI, acho que uma forma seria está apresentando essas planilhas. O que é que tem débito, o que é que tem crédito, para poder dar satisfação pra gente do que está acontecendo (Família 8).

Embora as famílias entrevistadas ressaltassem uma participação no LDI, ainda limitada, revelavam que a relação que mantinham com as profissionais do LDI havia sido “muito boa” e positiva. Existia um consenso de que não só as famílias tratavam bem os profissionais, mas também se sentiam bem recebidos por eles. Assim, enumeraram alguns adjetivos para explicitar essa integração positiva: *os funcionários são cordiais, nos tratam muito bem, são educados, carinhosos etc.:*

Pelo menos aparentemente, é uma relação educada, é sempre cordial. Você chega, conversa e sempre tem uma resposta. Os funcionários se interessam, explicam o que é perguntado. Isso ajuda muito a ter uma boa relação (Família 6).

Eu acho que os funcionários hoje estão melhores do que quando eu entrei. Hoje eu sinto um carinho maior. Eles tratam a gente muito bem e acho que eles também deveriam ser muito bem tratados (Família 8).

As famílias têm tratado bem. Nunca vi ninguém falar aqui que tem trem errado com seu menino. Nunca vi (Família 4).

Mesmo considerando existir uma boa relação entre família e profissionais, algumas famílias expressavam preocupação ao perceberem que, em alguns momentos, ocorriam situações de desrespeito para com os profissionais, incompreensão e cobranças sem justificativa:

Na forma de tratar, a gente vê que tem uma diferença. Tem pessoas que percebem bem como é a luta. É uma loucura. Mas com relação às famílias, elas às vezes cobram certas coisas! Por exemplo, em casos de acidentes, quando acontece da criança se machucar... Alguns pais não percebem isso. Acham que tem que ter um adulto para cada criança, para ficar o tempo inteiro monitorando. Eu percebo que às vezes, eles tratam mal, fazem piadas (Família 1).

Eu já presenciei várias reclamações de pais mas acho que não tinha nenhum fundamento. Reclamavam porque deixou morder o filho, isso não tem fundamento. Eles fazer essas coisas perto da gente! (Família 5).

A integração entre a instituição e as famílias pode revelar a ocorrência de um envolvimento emocional muito grande de ambas as partes. Algumas famílias se percebiam fazendo críticas aos comportamentos de outras famílias ao avaliarem a relação destas com os profissionais do LDI. Em algumas situações, as famílias utilizavam esse envolvimento emocional para delegar total confiança aos profissionais e, com isso, amenizar seu sentimento de culpa e temor por ter deixado a criança nas mãos de pessoas “desconhecidas”. Ora esse sentimento se invertia e os pais demonstravam um temor de que

as professoras e as auxiliares de sala passem a ser mais importantes para a criança do que o pai ou a mãe. Por sua vez, esse comportamento pode estar presente nos profissionais que lidam diretamente com as crianças, pois, ao darem espaço a certo envolvimento emocional com elas, asseguravam a obtenção do afeto e apego, com a criança acabando por se colocar, algumas vezes, em competição com seus pais (BONOMI, 1998). Assim, as trocas de informações, tão almejadas nos depoimentos das famílias entrevistadas, poderiam acabar se revelando, em alguns momentos, em atitudes que distanciavam as famílias da instituição ao invés de aproximá-las.

Partindo do pressuposto de que a instituição de educação infantil tem o conhecimento necessário para reconhecer as dificuldades que envolvem o relacionamento com as famílias, por meio de um processo de participação, é importante que a instituição tenha como objetivo aproximar-se das famílias, de forma a contribuir para que as dificuldades vivenciadas por elas, ao deixarem a criança na instituição, sejam compreendidas e respeitadas.

Os fatores apresentados pelas famílias como limitantes e desafiantes na construção dessa relação de integração podem ser divididos em três partes: limitações em relação ao ambiente físico, ao ambiente humano e à administração do LDI, sendo este último o mais evidenciado pelo grupo de famílias entrevistadas. A maioria das considerações relacionadas à administração do LDI esteve relacionada à importância que a UFV tem dado a essa unidade nos últimos anos.

Cabe ressaltar o momento e o contexto histórico no qual as entrevistas com as famílias foram realizadas. Nos últimos três anos, o LDI viveu uma grande instabilidade financeira. Como já foram explicitadas na descrição da trajetória histórica dessa unidade, muitas modificações, especificamente em nível administrativo, ocorreram nesses últimos anos, causando muitas insatisfações por parte das famílias usuárias e também por parte das profissionais da instituição. Em alguns depoimentos ficaram registradas as insatisfações das famílias usuárias, durante todo o processo das mudanças que culminaram na transferência da Creche UFV para LDI.

Diante dos acontecimentos, pressupõe-se que essa interação proposta pelo laboratório, de envolvimento e participação das famílias, tem sido afetada. Portanto, mesmo sendo explicitado que essa interação tem sido, nesses últimos anos, melhorada e implementada, pode-se inferir que essa proposta poderia estar sendo mais bem

desenvolvida se o processo de transferência da Creche UFV em LDI tivesse envolvido uma discussão mais aprofundada sobre a real situação das unidades de educação infantil nas instituições federais superiores de ensino, em função da legislação que implantou o direito da assistência ao pré-escolar para os filhos dos funcionários públicos.

Ao levantarem opiniões sobre limites e desafios em relação ao ambiente físico do LDI, algumas famílias destacaram problemas como: brinquedos sucateados e necessidade de uma higienização mais pesada em relação aos colchões:

Eu acho que a limpeza da área comum é, em alguns momentos, um pouco deficitária, apesar de eu ver limpando com álcool. No inverno tem muitas doenças associadas às maçanetas, a área onde se coloca muito as mãos e principalmente onde as crianças ficam. Eu acho que os colchões deveriam ser limpos com uma higienização um pouco mais pesada (Família 2).

O LDI está carente de materiais, de brinquedos, de tudo que tem aqui (Família 8).

Embora as representações das famílias culminassem no entendimento de um bom relacionamento com os profissionais, não deixaram de enumerar aspectos que consideraram limitantes em relação à sua atuação. Explicitaram a necessidade que sentiam de obterem mais diálogo com os profissionais. Relataram, ainda, que o LDI deveria procurar mais pelos pais para informá-los sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. Porém, uma opinião que foi recorrente em quase todas as famílias entrevistadas foi a escassez de pessoal, principalmente no horário de almoço:

Eu acho o horário do almoço bem crítico. É um horário que tem poucos funcionários. Só tem duas ou uma funcionária ali. É um horário que deveria ser obrigatório os pais estarem ali. Não tem esse negócio de que não posso. Ou os pais vêm esse horário ou eles colocam mais funcionários (Família 7).

Ao tratar da percepção que as famílias entrevistadas tinham sobre as conduções administrativas do LDI para solucionar os problemas pertinentes à questão financeira, foram apresentados como críticos, de maneira consensual entre as famílias, a forma e o descaso que a Administração Superior da UFV tem disponibilizado ao LDI, bem como a forma autoritária diante das decisões de demissão de funcionários e de escolha da coordenadora:

Minha preocupação é o futuro. Se continuar implementando essa política de que o laboratório ou a creche tem que dar retorno financeiro e isso influenciar na relação número de funcionários e crianças, eu acho que isso pode interferir na relação do LDI com a família. Depois dos problemas que o LDI tem passado, eu tenho muita preocupação. Principalmente porque pais que já estão lá há mais tempo dizem que isso só vem piorando. Antes nunca tinha problema, depois começou a ter problemas e agora o problema ficou mais sério (Família 2).

(...) Eu acho que a administração deveria ter priorizado a creche como algo de mais necessidade, de mais importância, Eu fico com muito medo de, realmente não haver uma política administrativa que se empenhe, como até então vinha acontecendo (Família 3).

(...) Tem a questão da demissão dos funcionários, a nomeação da Heloísa para estar coordenando o LDI. Uma coisa que em nenhum momento a gente tomou conhecimento de como seria e porque precisava de uma outra pessoa. Porque nenhuma outra pessoa do departamento? Em nenhum momento a gente foi questionada (Família 1).

Segundo elas, essas manifestações requeriam uma discussão mais profunda no que se referisse às políticas públicas para a educação infantil e, conseqüentemente, uma reflexão que se estenderia ao papel do Estado e da Universidade, no que diz respeito ao envolvimento e compromisso destes para com a situação da educação infantil no País, mais especificamente com a “gerência” das instituições de educação infantil dentro das instituições federais superiores de ensino. No entanto, pressupõe-se que, a partir do momento que essas reflexões forem feitas, poderiam ser encontradas soluções melhores e mais eficazes para a situação administrativa e financeira do LDI dentro da UFV.

Uma vez que as creches e pré-escolas das universidades não têm recebido recursos do governo para sua manutenção, cada Instituição Federal Superior de Ensino – IFES teve que encontrar suas próprias estratégias para a manutenção dessa unidade dentro da universidade. No entanto, ao considerar que essas IFES deveriam oferecer cursos para formação em educação infantil, ficou evidenciada a necessidade de que cada instituição estudasse e encontrasse estratégias para manter essas unidades, porém objetivando a formação acadêmica de profissionais que irão produzir e socializar conhecimentos, além do atendimento à criança e da demanda social da comunidade universitária. No entanto, ficou perceptível que a indefinição do papel universitário quanto a essas unidades de educação infantil vem dificultando a garantia de recursos humanos e financeiros próprios (RAUPP, 2002). A manutenção de recursos humanos pode ser considerada, atualmente, no LDI o maior problema que este tem passado em relação à situação financeira, gerando inúmeras razões para a instabilidade dessa unidade desde a implantação do auxílio pré-escolar.

Ao exporem suas expectativas em relação ao atendimento à criança, as famílias destacaram o papel educativo do LDI, referindo-se ao desenvolvimento integral da criança, ou seja, a possibilidade de desenvolver-se nos aspectos físico-motor, cognitivo, social, afetivo e moral. O LDI tem sido visto como uma instituição que, juntamente com as famílias, poderá contribuir na formação de um ser humano integral, para que possa exercer sua cidadania de forma consciente e conscienciosa:

Educar e incentivar o desenvolvimento geral da minha filha, para ela poder passar todas as fases que ela tem que passar na alimentação, na convivência com outras crianças e saber ceder para não ficar uma criança egoísta. Eu acho que eles incentivam isso. Essa convivência é legal, o respeito com o outro, com os pais (Família 7).

Eu espero que ele tenha um desenvolvimento adequado. Que esse desenvolvimento esteja ligado à questão social, mais também a uma preparação pedagógica para ele ir para a escola. Que tenha seus sentidos estimulados, desenvolvidos preparando-o para uma fase seguinte que seria uma escola. Tenho a expectativa que ele esteja cada vez mais em um ambiente agradável e espero que se tenha mais infraestrutura lá dentro (Família 2).

No entanto, algumas famílias ainda consideraram que o LDI deveria estar privilegiando o estímulo ao raciocínio da criança e sua preparação para a escola. Porém, não desconsideravam a sua importância na socialização e formação das crianças. Dessa forma, seria responsabilidade da instituição esclarecer às famílias qual a concepção de desenvolvimento e aprendizagem que tem para que elas consigam apreender novos conhecimentos relativos aos objetivos e filosofia do LDI.

6.1.2. Representações dos profissionais e das famílias usuárias do LDI sobre papéis atribuídos às famílias e à instituição de educação infantil

Neste item foram apresentados as responsabilidades/papéis atribuídos tanto às famílias quanto às instituições de educação infantil. Esses papéis se referiram à atuação dessas duas instituições (família e LDI) em relação à criança usuária desse programa.

Quadro 6.4. Representações sociais dos profissionais sobre o papel da família

Categorias	Subcategorias	%
Em relação à criança	- Troca de informações	50%
Em relação à instituição	- Interação, integração (famílias - profissionais - crianças), presença nos eventos da instituição	50%
TOTAL		100%

As representações das profissionais acerca dos papéis das famílias das crianças no LDI foram expressivas, tanto em relação à criança quanto à instituição. Ao apresentarem suas opiniões sobre os papéis que as famílias precisam assumir numa instituição de educação infantil, ressaltaram a troca de informações sobre a criança. Dessa forma, cabe à família não só receber informações sobre a criança, mas também informar os

comportamentos destas aos professores, auxiliares, coordenadores etc. As profissionais entrevistadas ressaltaram também o fato de que as famílias precisavam mantê-las informadas, sobretudo a respeito do comportamento emocional das crianças. Além disso, deveriam estar atentas à criança, questionando e conversando com as profissionais. Essas ações revelaram uma diretriz de comportamento para os pais:

Tem a responsabilidade de ver o que é feito por nós, se tem algum problema com a criança. Passar sobre o estado emocional da criança, desenvolvimento, falar como ela é em casa, na família, no grupo. Os pais deveriam procurar o laboratório pra conversar sobre a criança. Também deve questionar e perguntar sobre o nosso trabalho (Profissional 3).

É o pai ou a mãe chegar e falar para a gente o que está acontecendo em casa com a criança, se a criança teve problemas, por exemplo, não dormiu a noite, se a criança precisa tomar remédio, alguma coisa assim (Profissional 5).

Dentre as profissionais entrevistadas, 50% delas destacaram como responsabilidade das famílias a interação com a instituição, estar presente no espaço institucional e, ainda, dar continuidade ao trabalho desenvolvido no LDI. Além disso, apresentaram também como responsabilidade das famílias o estabelecimento de relação harmoniosa com os profissionais da instituição.

Vale ressaltar que, ao apresentarem como papel das famílias a sua presença na instituição de educação infantil, as profissionais reafirmavam a compreensão que tinham sobre o que seria participação. Uma vez que apresentavam o entendimento de participação como presença das famílias no espaço institucional, pôde-se perceber que existia uma coerência nessa representação quando afirmavam ser papel/responsabilidade das famílias a presença delas nos eventos promovidos pelo LDI.

Foram unânimes em considerar que a responsabilidade da família seria complementar o trabalho desenvolvido pela instituição, o que acabaria causando dificuldades na definição do limite de até onde vai o papel da família e onde inicia o papel da instituição:

[Responsabilidade da família e da instituição], eu não consigo ver distinção entre a função da família e da instituição. Eu acho que uma complementa a outra. Eu acho que os dois têm que estar sempre juntos. Não existe separação. Não tem como ser um de uma forma e outro de outra (Profissional 6).

Grande parte dos depoimentos revelou um sentido de participação como “estar presente”. Para as profissionais entrevistadas, as famílias deveriam ter a responsabilidade de “participar”, de estarem presentes nos eventos promovidos pelo LDI, como: reuniões de pais, conferências individuais, festas e comemorações, apresentações das crianças.

Ressaltaram também a importância das famílias em participar das atividades com as crianças dentro do LDI, contando histórias, tocando instrumentos musicais, levando informações às crianças sobre diferentes assuntos etc.:

Os pais têm que integrar junto com a criança no LDI. Tem que participar através das festas, das comemorações, de palestras. A partir do momento que os pais põem a criança na escola, eles têm que participar (Profissional 4).

Manter a instituição bem informada quanto a qualquer alteração em relação à criança. Preencher as fichas, manter endereços e telefones atualizados, participar das reuniões, das conferências, envolver-se com todo o trabalho relacionado diretamente com a criança na instituição (Profissional 2).

Ela tem a responsabilidade de saber como o filho está. E ao mesmo tempo precisam estar sempre presentes (Profissional 6).

Revelaram também a necessidade de as famílias estarem cumprindo os horários estabelecidos pela instituição, bem como suas normas. Essa subserviência expressa por grande parte das profissionais entrevistada, apontava uma concepção ambígua ao se analisar o sentido que estava sendo dado à possibilidade de participação/envolvimento da família na instituição. Concomitantemente à idéia de livre acesso das famílias no espaço institucional e à responsabilidade de estar presente nos eventos promovidos no LDI e nas atividades desenvolvidas com as crianças na sala-ambiente, fica também a idéia de que isso só poderia ocorrer a partir do momento que essas famílias respeitassem as normas que seriam impostas pela instituição, não ficando claro o entendimento de que essas normas também deveriam ser discutidas pelo grupo.

Foi possível identificar, diante dos depoimentos dessas profissionais, que elas delegavam à família a função/papel de educar e cuidar de seus filhos. Algumas evidenciavam mais a função de cuidar, outras a função de educar. Porém, a integração do cuidado com a educação apareceu como responsabilidade tanto das famílias quanto da instituição de educação infantil:

*[Função da família] É mais a educação, os pais têm o objetivo de educar seu filho (...)
(Profissional 4).*

[Função da família e da instituição] Acho que é cuidar e educar, os dois. Tanto a família tem função de cuidar e de educar, quanto à instituição (Profissional 1).

Diante das representações dessas profissionais sobre as funções das famílias, pode-se inferir que, mesmo conscientes de que a interação entre eles estaria cercada de valores, crenças e culturas diferenciadas, elas apostavam nessa interação como sendo

imprescindível para um bom relacionamento, uma vez que compartilhavam um objetivo comum: os cuidados e a educação da criança. Ao justificarem que a função de cuidar e educar seria tanto da família quanto da instituição, cabe aos profissionais compreenderem que as famílias, ao exercerem a função de cuidar e educar, na maioria das vezes realizavam-nas sem a intenção de propiciar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, numa perspectiva teórica.

Dentro dessa temática, Bandioli e Mantovani (1998) discutiram alguns pontos que poderiam dificultar a relação entre a família e a escola, mostrando que alguns deles estavam relacionados a esse universo de funções que se complementavam, sendo, muitas vezes, difícil separar o que seria função da família e o que seria função da instituição de educação infantil.

Na especificidade das instituições de educação infantil, pode-se deduzir que, se as profissionais acreditavam na importância da integração escola/família, a relação com as famílias poderia se tornar cada vez mais positiva e significativa. Porém, ao refletir contrariamente a essa posição, poderia agravar um sentimento de “temor ao juízo do outro”, considerado natural ao referir-se a esse tipo de relação de interação. Cabe considerar que o profissional, educador, teme o juízo dos pais em relação ao seu profissionalismo e, muitas vezes, busca proteger-se atrás das normas e regras da instituição. De outro lado também, muitas vezes os pais acabam omitindo informações importantes da vida de seus filhos.

Quadro 6.5. Representações sociais dos profissionais sobre o papel da IEI

Categorias	Subcategorias	%
Em relação às famílias e	- Envolvimento da família na instituição	10%
Em relação às crianças	- Estimulação do desenvolvimento integral, troca de informações com as famílias, cuidar e educar, fornecer estrutura física adequada e pessoal qualificado	90%
TOTAL		100%

Assim como a responsabilidade da família, foi possível encontrar duas categorias de responsabilidade para a instituição de educação infantil: em relação à criança e em relação à família. Porém, a maioria das profissionais entrevistadas enfatizou que a instituição tinha o

papel de estimular o desenvolvimento da criança, trocar informações com as famílias, oferecer estrutura física e pessoal qualificado e, sobretudo, desenvolver as ações de cuidar e educar. Apenas 10% das profissionais apresentaram como papel/responsabilidade da instituição estimular o envolvimento da família no trabalho da instituição:

A responsabilidade do laboratório é estar cumprindo com a proposta [pedagógica]. De estar colocando a família a par do trabalho, do que está acontecendo [com a criança]. Estar passando também para a família, o dia a dia da criança, que seja o primeiro passinho que ela deu, porque a criança passa dez horas por dia ali. A responsabilidade é desde de quem está na secretaria até quem está na cozinha (Profissional 2).

(...) Está envolvendo as famílias em todo o trabalho feito com as crianças (Profissional 2).

A responsabilidade de cuidar e educar a criança, de forma integrada, apareceu em 90% dos depoimentos das profissionais, quando mencionaram a responsabilidade da instituição de educação infantil. Acreditavam, também, que essas ações deveriam ser complementares às ações das famílias. Além disso, explicitavam que, a partir do momento que a criança passasse a frequentar uma instituição de educação infantil, essa instituição passaria a fazer parte da família dessa criança. Assim, as profissionais passaram a ver a escola como uma nova família da criança:

Dentro da instituição, o laboratório é responsável por tudo! Desde a área da educação até os cuidados (Profissional 3).

Tem que ter a responsabilidade de educar e cuidar. A escola é uma família e a criança na casa dela é outra família. Então as duas se complementam (Profissional 5).

As representações sociais das profissionais em relação às funções do LDI caminhavam no sentido de mostrar que a instituição tinha a função de promover o desenvolvimento integral da criança, estimulando-a em todos os aspectos do desenvolvimento. Ressaltaram que, além disso, deveriam se responsabilizar por cumprir a proposta pedagógica, oferecer um ambiente adequado ao desenvolvimento da criança e oferecer segurança e aconchego.

De acordo com as representações dessas profissionais sobre o que consideravam responsabilidade da instituição de educação infantil, podem-se identificar pontos de vista que ainda não haviam sido muito delimitados. Ora, a família e a instituição tinham as mesmas responsabilidades com as crianças, ora a família exercia um papel sobre a criança diferenciado da instituição, ora ambas – família e instituição – se complementavam. Essa compreensão ambígua diante da definição de responsabilidades da família e da instituição

surgiu devido à dificuldade de compreender e estabelecer os limites dessa relação, devido à necessidade de complementaridade de papéis/responsabilidades/funções entre família e a instituição de educação infantil:

É o desenvolvimento integral da criança. A gente também tem que se preocupar com o cuidar e educar, mas é diferente da família (Profissional 4).

O laboratório tem essa responsabilidade de atender, de trabalhar com a criança, estimula-la dentro das necessidades que tem de estímulo. Se tiver alguma criança mais evoluída, as técnicas procuram mais desafios. A gente oferece oportunidade e o ambiente propício para que eles possam descobrir, conhecer e interpretar da forma deles (Profissional 3).

Atender a criança em seu desenvolvimento, estimulação e cuidados. Eu acho que é isso. Também tem responsabilidade com a família, mantendo contato, dando o retorno para os pais do que se passa dentro da instituição com os filhos (Profissional 2).

Consideraram que a instituição deveria ser parceira da família para que o trabalho desenvolvido com a criança fosse de qualidade. Ressaltaram a necessidade de a instituição estar mantendo uma relação de interação com a família.

Na visão das profissionais, a instituição deveria complementar a função da família no que se refere ao cuidado e educação da criança. Além disso, consideravam indispensável a manutenção de uma relação de respeito, reciprocidade e confiança. Em função dessa limitação, ao separar a função da família e da instituição em relação à criança, cabe ressaltar que a instituição de educação infantil, ao realizar essas ações de cuidar e educar, deve fazê-las de forma “intencional”, isto é, sempre objetivando promover a construção do conhecimento da criança, proporcionando a ela sair de um conhecimento menos elaborado para um mais elaborado. Esse tipo de reflexão pôde ser identificado de forma consensual no grupo entrevistado.

Quadro 6.6. Representações sociais das famílias sobre o papel da família na instituição de educação infantil

Categorias	Subcategorias	%
Pré-matricula no LDI	- Conhecer a estrutura física e a proposta pedagógica	10%
Pós-matricula no LDI	- Trocar informações, participar de eventos, acompanhar o trabalho da instituição com a criança, relacionar-se bem com os professores e auxiliares, preocupar-se com o comportamento da criança e com a saúde	90%
TOTAL		100%

A partir das entrevistas com as famílias, foi possível identificar que, ao apresentarem suas responsabilidades, surgiram duas categorias: durante o período em que a criança estava na instituição, que se assemelhou ao que as profissionais apresentaram como responsabilidade em relação à criança; e a responsabilidade da família no processo de escolha da instituição, que se assemelhou ao que as profissionais apresentavam como responsabilidade em relação à família. Diante disso, pode-se dizer que as famílias entrevistadas também apresentaram responsabilidades que estavam diretamente relacionadas à criança e à família.

Opiniões consensuais foram apresentadas pelas famílias entrevistadas ao destacarem as funções que exerciam em relação à criança na instituição de educação infantil. Assumem, portanto, que são responsáveis por complementar as ações da escola e, ainda, manter uma constante integração com a instituição. Acreditavam na necessidade de maior entrosamento entre eles (família e LDI) e maior articulação no sentido de “unir forças”:

Tem que ter uma interação muito grande. O que a família fala tem que está interagindo com o que a creche fala. Não pode entrar em choque porque a criança fica desorientada e chega em um ponto que não sabe se é o que você fala ou é o que a creche fala que está certo. Eu acho que tem que ter uma interação muito grande (Família 1).

Eu acho que a família tinha que se integrar mais à escola. De estar ali, junto com a escola, de formar a criança. Eu acho que seria um trabalho entre os pais e a escola mesmo (Família 5).

As famílias entrevistadas identificaram como responsabilidade a escolha de uma escola que ofereça profissionais qualificados, uma boa estrutura física e um projeto pedagógico. Além disso, delegavam a si a responsabilidade de promover a interação social da criança, a educação, a proteção, a formação religiosa, a orientação, a dedicação e a manifestação de carinho.

Algumas das famílias entrevistadas se colocaram como responsáveis pelos comportamentos e atitudes das crianças na escola. Porém, assim como as profissionais, as famílias percebiam um imbricamento dessas funções. Por exemplo, ao identificar como responsabilidade de ambas o papel de inserir a criança em um ambiente social, considerando-a como ser integral:

A família ensina a ter formação religiosa, a respeitar as pessoas mais velhas, a respeitar os professores, a respeitar os avós, os tios e as coisas pequenas. Um é complemento do outro. Uma coisa não pode funcionar sem a outra. Eu acho que um tem que andar em conjunto com o outro. Eu acho que a família é responsável para estar colaborando com o que a escola hoje proporciona para a criança. A gente tem que apoiar (Família 8).

No que se referiu à escolha criteriosa da escola, algumas questões como: informar-se sobre a proposta pedagógica, analisar o espaço físico e identificar a formação dos profissionais que estariam atendendo a criança começaram a fazer parte desses critérios no universo representacional das famílias, no que se referia a uma “boa escola” para seu filho. Diante dessas informações, pode-se pressupor que, atualmente, as famílias têm ficado mais atentas ao aspecto da “qualidade na creche e na pré-escola”, estando, muitas vezes, informando-se sobre o que a instituição pode oferecer à criança, de forma mais cautelosa e conscienciosa:

Um aspecto fundamental eu acho que é fazer um raio X da instituição no sentido de saber se ela é adequado para o seu filho, para aquele estágio que ele está. Se os funcionários tem competência para ali estar. Se a infraestrutura do local não vai causar acidentes sérios. Se existe uma preocupação com o aspecto da saúde, da higiene. (...) Os pais não devem ver a instituição local como um local de depósito do seu filho. Eu acho que é obrigação dos pais entenderem isso (Família 2).

A qualidade de “boa escola” representada por essas famílias trouxe à tona alguns pontos que poderiam dificultar a relação com a instituição devido à dificuldade em separar e compreender o que seria função da família e o que seria função da instituição. Algumas dessas dificuldades tendiam a ocorrer devido ao entrelaçamento de “saberes” diferenciados, aqueles mais legitimados pela formação, da educadora e dos pais. Estes se diversificam em função do grupo social e do grau de instrução. Em alguns relatos das famílias, pode-se identificar maior valorização do “saber” que é construído na escola, demonstrando não dispor de conhecimentos suficientes para educar seus filhos e, portanto, necessitando de que o LDI faça isso por elas:

A escola está preparada para uma função que eu não fui [preparada]. Ela tem os estudos. Hoje a minha função não é essa. Eu não tenho condições de ensinar a minha filha o que o LDI ensina, através de jogos, através de todas as formas que eles usam para ensinar (Família 8).

Essa postura, ao ser adotada pelas famílias, pode favorecer ou dificultar o estabelecimento das relações com a instituição, caso tal atitude ocorra inconscientemente por parte dos pais e, ou, dos profissionais. Essas ações inconscientes podem desencadear, em alguns momentos, atitudes dos profissionais colocando-se como substitutos, por exemplo, da mãe. No entanto, atitudes de insatisfações das mães, expressando um sentimento de perda em relação à criança. Cabe à instituição de educação infantil capacitar seus profissionais para que compreendam e descubram uma forma de encaminhar esses

fatos, conscientes de que não podem assumir esse comportamento de substitutos do papel da mãe.

Quadro 6.7. Representações sociais das famílias sobre o papel da IEI

Categorias	Subcategorias	%
Em relação às famílias	- Contribuir com o cuidado e educação das crianças, trocar informações sobre a criança	40%
Em relação às crianças	- Estimular o desenvolvimento integral, oferecer atividades lúdicas, cuidar e educar	40%
Em relação aos aspectos técnicos e pedagógicos	- Disponibilizar profissionais qualificados	20%
TOTAL		100%

Ao organizar os dados sobre as responsabilidades atribuídas pelas famílias entrevistadas à instituição de educação infantil, foi possível identificar três categorias: uma em relação às famílias, outra em relação às crianças e a última em relação aos aspectos técnicos e pedagógicos da instituição. De maneira consensual, 20% das famílias entrevistadas ressaltaram a necessidade de a instituição apresentar um ambiente adequado para a criança e com profissionais qualificados. Entretanto, o que ainda é mais ressaltado pelas famílias é a necessidade que sentem de a instituição contribuir para com a família, trocar informações sobre a criança, informar sobre o comportamento da criança e, indispensavelmente, estimular o desenvolvimento integral dessa criança, por meio de atividades lúdicas, integrando as ações de cuidar e educar.

No conjunto das representações das famílias sobre as responsabilidades da instituição de educação infantil, destacaram-se três aspectos comuns: questões relacionadas à integração e complementação das funções das famílias, questões relacionadas com a educação e desenvolvimento da criança, e questões relacionadas aos aspectos sociais e afetivos.

Ao apresentarem a necessidade de que o LDI complemente as funções das famílias, essas acabaram elegendo para a instituição as responsabilidades de integrar-se a elas, de informar aos pais assuntos específicos de seus filhos, dar carinho e proteção, colaborar com

os pais na educação de seus filhos, respeitar às famílias e ainda, algumas vezes, assumir uma postura de cobrança em relação aos pais:

Informar o que está acontecendo com a criança. Andar sempre junto com a gente. Juntos podemos dar uma solução para algum problema (Família 10).

Eu acho que o fundamental é o carinho. A criança tem que se sentir acolhida, os funcionários tem que tentar dar o mesmo calor que os seus pais, do que seria um ambiente com os pais. E ao mesmo tempo não deixar que os pais fujam da sua responsabilidade. Enfim, está integrando. Cobrar quando os pais não vem no horário de brincadeira com seu filho, tem que ter uma cobrança do LDI. Tem que ter uma cobrança com relação à não deixar que a criança fique lá quando está doente (Família 2).

O segundo aspecto comum encontrado no universo dessas representações das famílias relacionou-se à função da instituição em oferecer um ambiente de qualidade, prezando pela proposta pedagógica, pela filosofia, pela manutenção do ambiente, pela atualização dos profissionais, pela estimulação do desenvolvimento integral da criança e pelo oferecimento de um espaço lúdico, onde a criança tenha oportunidade de brincar:

Zelar pelo ambiente físico para dar as crianças um local saudável de viver. Preocupar-se com questões como a qualidade da água. Preocupar-se com a administração e com a filosofia (Família 2).

Agir, criar condições para aquilo que ele se presta a oferecer. Cuidar da estrutura física, da manutenção, da atualização, da parte pedagógica, da filosofia de trabalho. Levar isso ao conhecimento dos pais. Uma coisa que eu acho que falta muito (Família 3).

Eu considero essa parte motora, de movimento motor igual escolinha mesmo. O desenvolvimento coletivo, a idéia de grupo, de sociedade, isso influencia muito. Esse é o meio mais coletivo que a criança convive. Ela aprende a dividir, aprende a ter os limites dela. Isso foi muito importante e quem ensinou foi o LDI (Família 6).

Outra questão bastante evidenciada nos depoimentos das famílias estava relacionada ao estabelecimento de limites para as crianças:

Eu acho que essa parte da educação da criança, de estar sempre conversando o que pode, o que não pode, o que não está certo, é uma contribuição muito boa. Nisso o LDI pode estar ajudando muito aos pais. Colaborar na formação pessoal da criança (Família 5).

No terceiro aspecto sobressaiu a função da socialização, juntamente com a afetividade. Acreditavam, as entrevistadas, que a instituição também deveria assumir essa responsabilidade em parceria com as famílias:

A função da escola também é dar carinho, proteção, mais a escola vai estar visando mais à educação da criança e a parte também da amizade, daquele laço que cria das crianças com os professores, um bom relacionamento, tanto em casa quanto na escola (Família 9).

Ao refletir sobre as representações de que as instituições têm - papel de integrar a família, trocar informações sobre a criança, prezar pela qualidade do trabalho e ser parceira da família -, pode-se pressupor que a instituição exerce uma função extremamente importante na construção dessa relação de parceria e complementaridade com as famílias. Portanto, é possível inferir que a instituição tem a responsabilidade de atender às necessidades das crianças e de suas famílias, a fim de construir uma relação de cooperação real e de confiança.

6.2. Convergências e divergências nas representações das famílias e dos profissionais do LDI

Famílias e profissionais entrevistados apontaram como convergente as representações que têm sobre a compreensão do que seja participação da família na instituição de educação infantil. Ambas expressaram a idéia de participação vinculada à presença física das famílias no espaço institucional. Essa presença se dava com a participação em reuniões de pais por sala, a participação em conferências individuais, festas e comemorações e participação nas atividades com as crianças na sala-ambiente. A partir das entrevistas realizadas, também foi possível identificar que a ação de visitar a criança no LDI foi, expressivamente, ressaltada pelas famílias e pelas profissionais, ao apresentarem sua concepção de participação na instituição de educação infantil. Essas visitas ocorriam durante o intervalo de almoço dos pais e familiares ou durante um intervalo de folga que eles tinham durante o trabalho. Assim, acredita-se que essa facilidade em estar presente no espaço institucional, juntamente com a criança, dava-se pelo fato de a maior parte dos usuários do LDI ter vínculo empregatício ou estudantil com a UFV.

As profissionais, ao destacarem em suas entrevistas ações como: envolvimento das famílias no planejamento e execução de eventos, na observação do dia-a-dia da criança na instituição, na demanda de informações sobre o desenvolvimento desta e na participação durante as atividades nas salas, permitiram entender que a compreensão em relação ao entendimento do que seja participar está mais voltada para a ação de estar “à parte” do que a ação de “sentir-se parte”. As famílias, além de partilharem da mesma idéia ao representar sua concepção, identificaram esse processo de participação em um nível mais intenso, pois

consideraram também como participação a possibilidade de dedicar-se à instituição, dar opiniões, ter iniciativas, envolver-se com os problemas, propor eventos, questionar, fazer crítica, mobilizar-se quando necessário e trocar informações em termos da gestão da instituição.

Elas apresentaram-se com opiniões divergentes quando analisaram o sentido de sua participação no que se referia às atividades promovidas pelo LDI. As famílias consideraram sua participação insuficiente, demonstrando insatisfação diante de seus próprios limites, uma vez que, por parte do LDI, é dado maior flexibilidade da presença nesse espaço. Já as profissionais analisaram essa participação como muito positiva, embora explicitassem ter consciência de que, em alguns momentos, a presença dos pais na instituição poderia vir a causar alguns problemas. Mesmo assim, evidenciaram que essa presença pode ser melhorada. Essa afirmação dos profissionais foi justificada pelas diversas possibilidades de participação que o LDI tem oferecido às famílias, entendendo que estas não dispõem de tempo para participar de todos os eventos que requeiram presença no espaço institucional.

Na maioria dos depoimentos, as famílias não divergiram das opiniões dos profissionais, porém foi possível perceber uma visão mais democratizada no que se referia à compreensão do que seja participação da família no LDI. Isso pôde ser percebido quando as famílias entrevistadas expuseram sua não-participação em atividades voltadas para a gestão do LDI. Embora isso tenha sido percebido, é possível afirmar que ambas apontaram sugestões convergentes para estimular maior participação das famílias no LDI. Dentre elas, foram expostas ações como: identificar as diferentes habilidades dos pais por meio de um levantamento feito no LDI e convidá-los para apresentá-las às crianças; tornar mais freqüente a presença dos pais no LDI para contar histórias, fazer atividades de cocção, de ciências etc.; e organizar uma forma de os pais manterem um contato, individualizado, com os professores fora da sala-ambiente, para conversarem sobre assuntos referentes ao dia-a-dia da criança no LDI. Embora haja esse consenso, as profissionais ressaltaram a necessidade de a instituição descobrir novas formas de participação que poderiam proporcionar maior envolvimento das famílias.

As famílias ainda apresentaram como sugestões para estimular sua participação na instituição ações como: insistir na promoção das palestras; inserir os pais nos trabalhos de alguns temas propostos às crianças; dar retorno, com maior freqüência, aos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos; propiciar a participação dos pais na gestão do LDI; dar

mais orientações aos pais sobre situações como mordida, agressividade, chegada do novo irmão etc. Ainda nessa lógica, os profissionais consideraram como necessidade a conscientização das famílias sobre a importância da participação destas na instituição para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Muitos aspectos puderam ser considerados comuns entre as famílias e as profissionais no que se referia às opiniões sobre os papéis/responsabilidades atribuídos a ambas. Existia um consenso de que a família precisaria estar interagindo mais intensamente com o LDI, complementando as suas responsabilidades e integrando-se ao trabalho desenvolvido por essa instituição. Ressaltaram também a necessidade de estar informando as famílias sobre o dia-a-dia das crianças. Nessa perspectiva, as profissionais destacaram como de responsabilidade das famílias solicitar informações sobre a criança e fazer questionamentos, bem como se encarregar de informar aos profissionais os diferentes comportamentos das crianças por eles observados.

Apesar de as profissionais não mencionarem, explicitamente, a responsabilidade das famílias na escolha da instituição, pode-se entender que havia um consenso com as famílias entrevistadas ao dizerem sobre a responsabilidade de escolha da escola. Principalmente as famílias entrevistadas deixaram claro que essa seria uma de suas responsabilidades. Ainda acrescentaram como papel da família atuar na formação religiosa da criança.

Tanto as profissionais quanto as famílias entrevistadas foram unânimes em identificar como função de ambas ações de cuidar e educar as crianças, bem como a responsabilidade de dar carinho e proteção. No entanto, nas opiniões das famílias a função de cuidar foi mais destacada, e nas opiniões das profissionais foi dado maior destaque às funções de educar. Além disso, ambas revelaram dificuldades em distinguir/diferenciar o que seria papel/responsabilidade da família e o que seria papel/responsabilidade da instituição, demonstrando que em vários momentos elas se sobrepunham.

Escolher criteriosamente a escola e ainda responsabilizar-se por se informar sobre a proposta pedagógica e o espaço físico da instituição, além da necessidade de identificar a formação dos profissionais que estarão atendendo à criança, foram explicitados pelas famílias como algumas das representações de suas responsabilidades. Já as profissionais não mencionaram esse tipo de responsabilidade para as famílias. Todavia, os papéis atribuídos às famílias foram percebidos tanto pelos profissionais quanto por elas próprias,

sob a perspectiva de complementação e integração com o LDI diante das ações de cuidar das crianças e educá-las.

Em nenhum momento essas instituições (família e LDI) se apresentaram com opiniões divergentes sobre o papel/responsabilidade da família, evidenciando-se, assim, maior possibilidade de ambas construírem uma relação de respeito, reciprocidade e confiança, visando proporcionar à criança o desenvolvimento integral e harmonioso.

No universo das representações das famílias e dos profissionais sobre as responsabilidades/papéis da instituição de educação infantil, podem-se destacar opiniões consensuais entre ambas. Tanto as famílias quanto as profissionais consideraram como função da instituição responsabilizar-se pela iniciativa de propor a integração da família com o LDI. Além disso, identificaram como papel do LDI complementar o trabalho que estiver sendo desenvolvido pela família, por isso destacaram a necessidade de trocar informações com as famílias, principalmente em relação ao comportamento das crianças em casa e no LDI.

Embora as famílias e os profissionais também apresentassem como função do LDI prezar pelo respeito e confiança das famílias, nas representações dessas sobre a função da instituição de educação infantil foi destacado como responsabilidade do LDI cobrar participação e envolvimento mais efetivo das famílias, ao perceberem essa necessidade.

No campo específico do atendimento à criança, tanto os pais quanto as profissionais se ancoraram nas imagens de que a responsabilidade de apresentar a filosofia da instituição, cumprir a proposta pedagógica e oferecer um ambiente físico e humano adequado à criança é da instituição de educação infantil. Porém, nas representações das famílias sobre as funções do LDI foi identificada a responsabilidade pela atualização dos profissionais que atuam nesse campo, o que não foi encontrado nas representações dos profissionais. Outra questão, também considerada pelas famílias e não identificada nas representações dos profissionais, foi a responsabilidade do LDI em manter um ambiente lúdico, oportunizando “o brincar” à criança durante o período em que ela se encontrar na instituição.

A valorização da integração do cuidar e do educar é compartilhada por ambas as partes (família e LDI), identificando-a como responsabilidade da instituição de educação infantil.

Embora não identificadas representações divergentes entre as famílias e as profissionais do LDI, essas famílias delegaram à instituição de educação infantil a responsabilidade de

estabelecer limites às crianças. No entanto, essa função não foi explicitada pelos profissionais do LDI em nenhum momento.

Ainda que as representações das famílias e das profissionais do LDI não tenham sido análogas, elas se dirigiram para um mesmo sentido ao identificarem limites, desafios, críticas e avaliações que poderiam interferir na construção dessa relação. Apontaram três pontos de discussões: questões relacionadas ao ambiente físico, ao ambiente humano e à administração da UFV e, conseqüentemente, do LDI.

Quanto ao ambiente físico, tanto as famílias quanto as profissionais consideraram a necessidade de maior investimento da UFV com relação à da manutenção e conservação dos mobiliários das salas de atividades. Porém, as famílias ainda consideraram sucateados muitos dos brinquedos utilizados com as crianças, além de terem apontado necessidades de maiores investimentos na higienização dos colchões das salas de atividades.

Em relação ao ambiente humano, os fatores considerados como limitantes pelas famílias e pelas profissionais na construção da relação de interação com as famílias se divergiram em um ponto e se convergiram em outro. Enquanto as famílias solicitavam à instituição mais informações sobre o desenvolvimento das crianças e levantavam a existência de escassez de pessoal, principalmente no intervalo do almoço, as profissionais apontaram como limitantes as dificuldades que sentiam ao solicitarem ajuda financeira aos pais desde o período em que foi instituída a cobrança de mensalidade. No entanto, foram apresentadas como convergentes as opiniões de ambas sobre a insuficiência dos diálogos mantidos com as famílias. Mostraram essa insuficiência como um ponto limitante e ao mesmo tempo desafiante na construção dessa relação. Outro fator limitante apresentado pelas profissionais do LDI foi o pouco envolvimento que mantinham com as famílias a algum tempo atrás. Porém, apresentam hoje, como uma “vitória”, a possibilidade que tiveram de estabelecer uma relação mais próxima com essas profissionais e, portanto, serem autônomas para o estabelecimento desse contato.

Situações relacionadas ao processo administrativo do LDI também foram representadas com opiniões diferenciadas pelas profissionais e pelas famílias. Enquanto as famílias criticavam a irreflexão e a forma autoritária como a Administração Superior vinha tratando os problemas financeiros do LDI, as profissionais, por sua vez, identificaram como problemas administrativos a constante mudança de coordenação desse Laboratório. Esta

última questão também foi apresentada pelas famílias, no entanto com uma percepção diferente. Para elas, essa coordenação tem sido definida de forma autoritária.

Apesar desses conflitos, limites e desafios apresentados pelas profissionais e pelas famílias, de modo geral avaliou-se a relação entre elas como altamente positiva. Ambas apontaram que o essencial para a construção de uma boa relação entre a família e a instituição seriam o respeito, a sinceridade, a confiança, o diálogo e a individualidade.

A representação das famílias e das profissionais do LDI apontou como expectativa em relação ao atendimento à criança para o LDI a atribuição do trabalho visando promover o desenvolvimento integral da criança. Porém, as representações das famílias ainda estavam marcadas pela priorização do raciocínio da criança e preparação para a escola. Já as profissionais revelaram uma visão mais ampla dessa formação da criança, apontando a necessidade de trabalharem objetivando a construção da autonomia e a capacidade de resolução de problemas. Assim, as expectativas das profissionais se apresentaram em um plano mais de longo prazo, visando a uma formação da criança enquanto cidadã.

6.3. O LDI enquanto opção das famílias

A partir dos depoimentos das famílias foram apresentados os motivos considerados responsáveis diante da decisão dos pais em matricular seus filhos no Laboratório de Desenvolvimento Infantil.

A maioria das famílias entrevistadas revelou que a decisão em matricular a criança no LDI estava atrelada à facilidade de acesso, pois justificaram que trabalhavam no campus UFV e, assim, poderiam ficar perto dos seus filhos. Tal justificativa demonstra a necessidade dos pais de se sentirem perto dos filhos, mesmo não podendo estar presentes em todos os momentos. A certeza de que os filhos estarão próximos enquanto trabalham pode vir a preencher e modificar, um pouco, o sentimento de “abandono” que muitos sentem ao dividir o cuidado e a educação da criança com a instituição de educação infantil:

Comodidade de ter que trabalhar e poder deixar com alguém. Eu sempre vi a creche como um espaço que sempre me inspirou confiança. Eu tinha uma imagem muito positiva da creche. As referências eram muito boa (Família 3).

Nós dois trabalhamos na UFV. Eu gostei daqui porque aqui os meninos estão sendo olhados (Família 4).

Eu já trabalhava na universidade e achava muito melhor porque eu estava aqui dentro e ela ficaria perto de mim. Disseram-me que a creche era muito boa. Achei melhor coloca-la na creche do que deixa-la em casa com a babá. De da primeira, eu tinha certeza que todas três iam pra lá também (Família 5).

Outro motivo, também exposto, foi a condição da infra-estrutura física que o LDI oferece. Mesmo cientes das dificuldades financeiras por que o LDI tem passado nesses últimos quatro anos, ainda identificavam esse ambiente como suficiente para atender às suas expectativas, comparativamente com outras instituições:

A partir do momento que nós começamos fazer as visitas nas creches, vimos que a melhor opção era o LDI. Mesmo com toda essa dificuldade que o LDI tem passado, ainda é melhor (Família 1).

(...) Fomos antes ao LDI para ver qual era a proposta de trabalho. Também visitamos algumas creches na cidade. Ao compararmos, vimos que o LDI tinha uma boa infraestrutura, especialmente organizacional e humana (Família 2).

Entre diversos motivos apresentados, as famílias foram unânimes em ressaltar o “quesito” referência. Relataram que a “boa referência” que tiveram a respeito do LDI, em relação ao bom atendimento, à responsabilidade dos profissionais, à formação desses profissionais e, portanto, à qualidade de atendimento oferecido foi um dos principais motivos que as levaram a essa decisão:

(...) Na verdade, o que me ajudou muito a decidir foram às boas informações que as pessoas dão da creche (...) (Família 7).

Eu optei por lá porque ouvia dizer, há muitos anos, que a creche da universidade era o melhor local para a criança ficar. Todas as pessoas que eu conhecia que tinha filhos lá só falavam coisas boas. Eu fui me acostumando com a idéia (...) (Família 8).

Eu já tinha conhecimento de pessoas da família que deixaram seus filhos lá. Minha mãe disse que eu poderia deixá-lo com ela, mais no LDI ele tem condições de aprender muito mais. No LDI ele tem toda uma orientação, os cuidados com alimentação, etc. Tem pessoas especializadas (Família 9).

Outras questões expostas pelas famílias entrevistadas foram o fato de não aceitarem deixar seus filhos sob os cuidados de babá, por terem a oportunidade de se socializarem com outras crianças e, também, pela estrutura funcional do LDI. Diante dessas justificativas, foi destacado o papel social do LDI por possibilitar às crianças dividirem o mesmo ambiente com diferentes níveis sociais:

Quando a gente fez a escolha, um aspecto importante que ajudou na decisão foi que havia uma questão social envolvida. Os pais não pagam a mesma mensalidade. Isso foi uma coisa que pesou pra eu colocar meu filho lá. A gente acredita que é interessante ele estar envolvido com pessoas de diferentes classes sociais (Família 2).

Mediante os depoimentos sobre a escolha do LDI enquanto um ambiente que poderia atender com qualidade os filhos desses entrevistados, pôde-se perceber que o critério de escolha não se reduziu à utilização de um espaço que facilitasse “a vida” dos pais. Ficou evidenciado que, além da questão da proximidade física, existiram outros critérios, como: adequação do ambiente físico para a criança nessa faixa etária, formação dos profissionais, responsabilidade dos profissionais com o trabalho desenvolvido e também a proposta pedagógica do LDI. Contudo, pode-se inferir que a preocupação das famílias em selecionar uma instituição de atendimento às crianças estava indo além da necessidade de ter um lugar que “cuide bem do seu filho”. Nessa perspectiva, cabe à instituição de educação infantil suscitar cada vez mais esse tipo de exigência dos pais, para que continuem cobrando da sociedade uma educação de qualidade não só na educação infantil, mas também nos outros níveis de ensino.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo não é o que pensamos. Mas, é com nosso pensamento, do qual as representações constituem o conteúdo, que organizamos o mundo enquanto organizamos a nós mesmos. As representações são as marcas dos modos como assimilamos (...) todas as coisas com as quais entramos em contato, seja com o corpo, seja só com o pensamento (relações imaginárias). Por isso mesmo, reconstituir as representações é descobrir os sistemas de referências que fomos construindo e que nos serviram e nos servem de guia em nossas relações com os outros e conosco. Lidamos com o mundo, com o que pensamos dele. Como o percebemos e o sentimos. Recuperar essas representações permite-nos, portanto, compreender como pessoas e instituições agem e sentem da forma como o fazem. Este é o primeiro e o decisivo passo para quem pretende algum tipo de intervenção em nível pessoal ou institucional (Lino de Macedo apud Oliveira, 2002, p. 5).

Este capítulo objetivou, levantar reflexões em relação a esta etapa final deste trabalho, para que seja possível continuar o percurso de tentar compreender como as relações entre a instituição de educação infantil e as famílias vêm sendo construídas, a partir da forma como cada um assimila as coisas que os proporcionarão pensar e agir no mundo.

A proposta desta pesquisa foi buscar apreender as representações sociais das famílias e dos profissionais do Laboratório de Desenvolvimento Infantil. Para iniciar essa busca, partiu-se do pressuposto de que as representações que a família e a instituição de educação infantil tinham sobre si mesma e sobre a outra em relação às suas funções, participação na instituição e expectativas poderiam revelar relações complexas, ambíguas, contraditórias, sendo, por vezes, mediadas pelo conflito, mas indispensáveis para relação de respeito, compreensão, cooperação e diálogo entre ambos - famílias e LDI. Assim, o Programa de Envolvimento da Família implementado pelo LDI poderia ser mais eficaz no cumprimento de seus objetivos à medida que, ao planejar as ações desse programa, o mesmo privilegiasse as representações que os atores envolvidos nessa relação têm sobre esses temas. Portanto, esse tipo de reflexão poderia contribuir, de maneira mais efetiva, para a melhoria da qualidade do atendimento à criança na instituição e, ainda, para a busca de alternativas que possibilitassem estreitar as relações entre essas duas instituições,

oportunizando maior envolvimento da família no cotidiano da instituição de educação infantil.

A partir da questão evidenciada e dos pressupostos, buscou-se uma ancoragem teórica que pudesse guiar esse processo de construção da compreensão de como essas relações se estabelecem. Daí a necessidade de conhecer a concepção de família, como parceira da instituição de educação infantil, uma vez que suas funções se complementam e, em alguns momentos, se entrelaçam.

Para compreensão do funcionamento da creche e da pré-escola, foi necessário estar evidenciando alguns fatos históricos que marcaram a trajetória da existência desse laboratório, desde quando ainda seu funcionamento se dava enquanto Creche UFV.

A partir das discussões teóricas, ficou evidenciada a necessidade de refletir sobre a qualidade no atendimento à criança que frequenta uma instituição de educação infantil.

Uma vez definida a ancoragem teórica para a realização desta pesquisa, foi possível analisar os discursos do grupo investigado em relação às representações que tinham de si e do outro a respeito dos papéis/responsabilidades e do envolvimento/participação na instituição. Contudo, no decorrer da investigação as entrevistas sinalizaram vários aspectos não evidenciados na proposta inicial da pesquisa. Assim, propôs-se a discutir os desafios para a construção da participação das famílias na instituição de educação infantil e o processo de decisão dos pais em optar pelo LDI como uma instituição a qual poderiam confiar seus filhos.

Com a descrição da trajetória histórica dessa instituição, que compreendeu o período de 1988 a 2003, foi possível destacar alguns fatos:

- ❖ Desde 1988, a Creche UFV, e depois o LDI, vem passando por sérios problemas no que se refere à contratação de pessoal. Portanto, essa instituição de educação infantil nunca contou com um quadro de pessoal estável e nem com uma política de recursos para contratação e manutenção desse pessoal. Durante alguns anos ficou a promessa de abertura de concurso público, ação nunca efetivada pela UFV.
- ❖ Com a instituição do Programa de Assistência ao Pré-Escolar pelo governo federal, ficou a idéia de uma desresponsabilização da Universidade com o serviço prestado aos dependentes de seus funcionários, uma vez que esse recurso passou a ser de forma direta, isto é, creditado no contracheque dos funcionários.

- ❖ A partir da instituição do auxílio pré-escola, a situação funcional do LDI foi cada vez mais se complicando, pois não mais existia um recurso específico para a sua manutenção. Portanto, a prioridade dada para a distribuição dos recursos na Universidade (conforme consta nas atas do Conselho Administrativo dessa instituição) à Creche UFV e ao LDI foi sempre tratada num plano secundário, dentro das prioridades de alocação dos recursos na Universidade.

Diante desses fatos, pôde-se compreender que a implementação da Creche na Universidade Federal de Viçosa (re)colocou os conflitos sociais em relação aos atores da pesquisa, que são comuns nos processos de construção da cidadania. Nesse campo de tensão, os vários atores sociais, aqui representados por diversos segmentos de classes – funcionários, professores e administração da Universidade – colocam-se, muitas vezes, em terrenos de disputas e tensão, no difícil processo de conquista dos direitos. Assim, a Administração da UFV, ao buscar soluções locais para continuar mantendo o atendimento em creche aos seus funcionários e também atender à necessidade do Curso de Economia Doméstica na formação superior de profissionais para atuar na educação infantil, tomou a decisão de transferir as bases físicas dessa instituição para o Departamento de Economia Doméstica, criando, assim, o Laboratório de Desenvolvimento Infantil. A partir desse momento, o atendimento à criança, nessa instituição, deixou de ser um aspecto exclusivamente social, passando também a um espaço de formação profissional, onde são produzidos e socializados conhecimentos, além do atendimento à criança e à sua família. Após a extinção da Creche UFV e a criação do LDI, parte dos problemas relacionados à manutenção foram solucionados, uma vez que esse laboratório passou a ser uma unidade vinculada ao ensino. Porém, o maior problema, que era a contratação de pessoal, continuou sem solução definitiva, uma vez que grande parte da equipe ainda continua sendo contratada via serviço terceirizado.

Diante de várias tentativas, em 2003 a administração superior, via DED, implantou um projeto de parceria com as famílias usuárias do LDI, no qual estabeleceu que passaria a arcar com 50% do custo da folha de pessoal e os pais subsidiariam os outros 50%.

Durante sua trajetória histórica, dois períodos distintos poderiam ser considerados marco na construção da relação creche/família. O primeiro período foi a época em que as famílias não tinham acesso direto aos professores e auxiliares de sala e não podiam permanecer dentro da instituição, a não ser nos momentos de comemorações, de entrada e

saída da criança da instituição. O outro momento foi quando o LDI deu abertura aos pais de permanecerem na instituição de acordo com a necessidade que sentiam. Portanto, o LDI passou a dar abertura aos professores e auxiliares de sala de estarem em contato direto com os familiares das crianças. Nos discursos dos profissionais ficou explícito o sentimento de insegurança, causado pelo fato de os pais poderem acompanhar de perto o cotidiano de seus filhos e, conseqüentemente, a forma como as pessoas se relacionavam com as crianças.

Ao mesmo tempo que essa insegurança foi demonstrada, hoje os funcionários conseguem perceber as mudanças ocorridas na relação entre eles e as famílias e revelam acreditar que a abertura da instituição à família é de extrema importância para que possam realizar um trabalho de qualidade. Essa mudança não foi percebida só pelos funcionários, mas também pelas famílias que tiveram a oportunidade de vivenciar essas duas épocas dentro da instituição.

Pode-se dizer que o fato de as famílias não terem acesso “livre” na instituição causava insatisfação também às famílias. Atualmente, com a política de maior acesso que o LDI passou a dar às famílias, pode-se perceber que esse problema ainda existe, mas não na dimensão e forma que existia anteriormente. Hoje as famílias têm oportunidade de acompanhar as várias atividades desenvolvidas com as crianças.

Ao trabalhar com a concepção de família, é importante ressaltar que, para Bruschini (1994), os estudos antropológicos evidenciam que as relações de parentesco, o casamento e a divisão sexual do trabalho são estruturas universais, que existem em todas as sociedades, variando apenas as formas como se combinam. Disse ainda que famílias são espaços de convívio, de troca de informações entre os membros e onde existe a possibilidade de as decisões serem tomadas coletivamente. Carvalho (1995) relatou que a família se expande nas relações de parentesco, nas relações entre conterrâneos, entre amigos, colegas e até mesmo pela inclusão de empregados. Esse tipo de inclusão, diante da expansão das relações familiares, também pôde ser observado nos depoimentos das famílias e das profissionais entrevistadas no LDI. Muitas delas mencionavam, inclusive, o próprio laboratório como parte da composição de sua família, além de amigos, parentes etc.

A partir das falas das profissionais entrevistadas, foi possível identificar que a concepção de família que têm se refere ao grupo social em que vivem, considerando a família um grupo que partilha relações de afetividade. Fica implícito nos depoimentos que

tanto as profissionais quanto às famílias entrevistadas corroboram a afirmação de que a família é uma categoria construída socialmente.

A partir dos extratos de entrevista das representantes da equipe técnica do LDI, a respeito do Programa de Envolvimento da Família, pôde-se entender que este vem funcionando de forma satisfatória, devendo continuar sendo (re) significado.

Diante da proposta de envolvimento da família apresentada por essas profissionais, evidenciam-se como necessário duas questões para reflexão, objetivando a continuidade desse programa: a necessidade de o LDI construir princípios que nortearão o desenvolvimento das ações a serem propostas pela instituição, na visão de uma gestão participativa; e, em se tratando de uma gestão participativa, esse programa deve ser implementado com a parceria das famílias.

Acredita-se que essas reflexões relacionadas ao Programa de Envolvimento da Família possibilitarão ao LDI maior integração com as famílias e, conseqüentemente, uma participação mais efetiva destas nas atividades propostas.

Ao analisar o universo representacional das famílias do LDI em confronto com as profissionais do LDI, percebeu-se um consenso entre ambas. As representações que se apresentaram como divergentes foram identificadas somente quando se referiram à análise do processo participativo das famílias no LDI. Alguns pontos evidenciaram posições ambíguas por parte das profissionais, isto é, ao mesmo tempo que a participação era considerada satisfatória, também era vista como deficiente e também era justificada pela falta de tempo das famílias em função do trabalho que exerciam. Já por parte das famílias existe uma conscientização de que estas se auto-avaliam como pouco participativas, mas demonstram o desejo de melhorar esse nível de participação. Outra diferença observada foi à medida que as profissionais enfatizavam a participação dos pais na perspectiva de “tomar parte”, como presença em reuniões e palestras, os pais enfatizavam sua proposta de participação de uma forma mais ampla, “ser parte”, inclusive, na gestão da instituição. Cabe ressaltar que, em qualquer proposta de participação, os limites de atuação dos atores envolvidos devem ser discutidos no grupo.

A participação enquanto um processo democrático não banalizado, mas sim como uma relação de diálogo e cooperação, no sentido de trocar informações, de pensar junto, de colocar e ouvir argumentos, de examinar proposições diferenciadas, seria supostamente

uma possibilidade para viabilizar uma relação de integração entre família, instituição e criança.

Diante da análise do processo participativo no LDI, ficou evidenciada a necessidade de essa instituição repensar as formas de participação, principalmente no que diz respeito ao envolvimento das famílias na instituição.

Quanto à representação do que consideram responsabilidades/papéis da família e da instituição de educação infantil, foi possível perceber um imbricamento na definição dessas responsabilidades. O fato é que ambas as instituições acreditavam na necessidade de maior entrosamento entre elas e maior articulação no sentido de “unir forças”. Portanto, mesmo conscientes de que essa interação ocorrerá em um campo constituído de valores, crenças e culturas diferenciadas compartilharam de um objetivo comum: os cuidados e a educação da criança. Diante disso, fica explícita a dificuldade tanto da família quanto da instituição, na definição de até aonde vai a responsabilidade da família e onde começa a da instituição.

Ao evidenciar aspectos relacionados às expectativas que têm em relação à criança que frequenta o LDI, tanto as famílias quanto os profissionais acreditavam que a proposta pedagógica do LDI tem sido satisfatória. Portanto, pode-se entender que, para as famílias, o LDI será uma instituição que, juntamente com elas, contribuirá na formação de um ser humano integral, para que possa exercer sua cidadania de forma consciente e conscienciosa. Nessa perspectiva, as expectativas das famílias identificam, além do desenvolvimento integral, a expectativa de que o LDI enfatize o desenvolvimento intelectual da criança. Já o LDI compreende que a criança deve ser percebida e compreendida como um ser humano integral, e, portanto, é necessário atendê-la em todos os aspectos do desenvolvimento: físico-motor, social, cognitivo, afetivo e moral. Contudo, a intenção do LDI é proporcionar o desenvolvimento da criança, para que ela se torne cada vez mais autônoma, moral e intelectualmente.

No encaminhamento de propostas para estimular a participação das famílias no LDI feito pelas famílias e profissionais, foram apresentadas sugestões, como implementar ações já desenvolvidas no LDI, tornando-as mais frequentes e mais bem organizadas. Essa participação dos pais poderia ocorrer nas atividades com as crianças; em reuniões etc. Ainda foi proposta a sugestão de, no ato da matrícula da criança, levantar as habilidades dos membros da família, visando construir um memorial dessas habilidades, para que

possam ser “exploradas” pela instituição. Outras propostas foram encaminhadas exclusivamente pelas famílias e outras, pelos profissionais.

As diferenças nas opções disponíveis são afetadas pelas características específicas de um programa, seu ambiente geográfico, a população a que atende e os recursos que estão disponíveis. Portanto, cabe à instituição de educação infantil, juntamente com a família, julgar qual o tipo de envolvimento é desejável para o Programa. Independentemente do tipo de Programa proposto, são sugeridos alguns elementos essenciais para que esse envolvimento seja construído: *flexibilidade* para permitir mudanças nos níveis e tipo de participação com o passar do tempo; *individualização* para adequar o estilo e o grau de envolvimento com as necessidades dos pais, das crianças e do programa proposto; e *opções* para oferecer aos pais o direito de escolha de forma a alcançar resultados significativos e construtivos.

Ainda, ao ser apresentado o desafio na construção da participação das famílias na instituição de educação infantil, os problemas administrativos e financeiros vivenciados na Administração Superior da Universidade foram considerados como um “entrave” na construção da interação família/LDI. Pressupõe-se que esse problema tem sido causado pela Administração Superior e não pela equipe técnica do laboratório. Mas, mesmo assim, algumas definições relativas às questões financeiras do LDI afetaram, diretamente, a possibilidade de integração. Acredita-se que essa proposta poderia estar sendo mais bem desenvolvida se os problemas administrativos e financeiros estivessem sendo resolvidos de forma mais participativa e democrática, envolvendo uma reflexão mais aprofundada sobre a real situação das unidades de educação infantil nas instituições federais superiores de ensino, em virtude da legislação que implanta o direito da assistência ao pré-escolar para os funcionários públicos.

Ao suscitar, durante essa investigação, os motivos que levaram às famílias à escolha do LDI como uma instituição que apresentasse as qualidades elencadas por eles para que pudessem confiar seus filhos, foi possível ressaltar: facilidade de acesso por estar próximo do ambiente de trabalho dos pais; boa referência quanto à qualidade do atendimento à criança, responsabilidade e formação dos profissionais; infra-estrutura física dessa unidade; falta de credibilidade em deixar a criança sob responsabilidade de uma babá; e importância que a instituição tem em propiciar a socialização da criança. Contudo, pode-se inferir que a preocupação das famílias em selecionar uma instituição de atendimento à criança vai além

da necessidade de ter um lugar que “cuide bem do seu filho”. Atualmente, essa decisão tem evidenciado maior conscientização dos pais, do LDI, no sentido de que a instituição de educação constitui um espaço que deve possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, integrando as ações de cuidar e educar.

Diante das discussões apresentadas, foi possível perceber que a relação de integração entre o LDI e as famílias não ficou muito evidenciada no que se refere a conflitos e contradições. Dessa forma, voltando ao objetivo geral dessa pesquisa, torna-se indispensável salientar que a relação de ambas (família e instituição de educação infantil) dependem da concepção que têm de participação. Sobretudo, cabe à escola compreender que a participação é uma conquista que ocorre num processo contínuo em que o indivíduo vai construindo uma consciência crítica que não acontece em um processo espontâneo e fácil. É um processo de construção coletiva que se materializa por meio de avanços e retrocessos próprios de um processo de transformação, presente nas ações e reflexões cotidianas dos envolvidos. Enfim, ao desejar uma relação de integração/envolvimento entre a família e a instituição de educação infantil, é preciso a conscientização de que essa relação poderá estar permeada de contradições e conflitos. Ao mesmo tempo, é impossível dissociar a participação dos conflitos, uma vez que há uma relação direta entre uma e outra. Assim, o importante é propiciar a essas duas instituições meios para descobrirem seus conflitos, suas contradições e ambigüidades, de forma a haver compreensão e respeito entre elas e, conseqüentemente, uma relação de cooperação entre si.

No campo das limitações dessa pesquisa, pôde-se apontar a ausência de documentos nos arquivos do LDI, que impossibilitou a autora desta dissertação traçar o perfil familiar das crianças que frequentaram a instituição no período de 1988 a 1999, além de não ter sido possível recuperar todos os fatos para que se pudesse traçar a trajetória histórica dessa instituição de forma mais fidedigna.

Finalizando, considera-se que as reflexões aqui apresentadas não se esgotam, pois algumas perguntas ainda precisam ser respondidas, ou seja: quais as representações desses atores sobre as ações de cuidar e de educar? Quais atribuições que esses atores dão a si mesmos e ao outro em relação ao cuidar e ao educar? Como compreendem a qualidade na educação infantil? Esses e muitos outros questionamentos surgiram no percurso desta pesquisa. Porém fica instaurado aqui o convite a um novo começo, a fim de que novas possibilidades de discussões possam vir a surgir. Contudo, acredita-se que a reflexão aqui

apresentada fará com que se repense e reestruture o Programa de Envolvimento da Família dessa instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- ASSIS, R. de. A educação infantil dá retorno. **Revista Nova Escola**, v. 151, n. 132, p. 23 - 25, maio 2000.
- BANDIOLI, A.; MONTAVANI, S. **Manual de educação infantil – De 0 a 3 anos**. DILEONE, R. S.; OLMÍ, A. (Trad.). 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 355 p.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil – Pra que te quero?** Organizadoras: Porto Alegre: Artimed, 2001. p. 67 - 79.
- BARRETO, M. de L. M. **Procedimentos de representação gráfica da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade: Uma perspectiva piagetiana**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado), Universidade de Campinas, Campinas.
- _____. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Texto elaborado para a disciplina ECD 331 – Desenvolvimento da Criança I, Viçosa, MG: UFV/DED, [s.d.]. p. 8 - 9.
- _____. **Concepções do desenvolvimento da criança**. Texto elaborado para a disciplina ECD 335 – Planejamento, implementação e administração de instituições de educação infantil. Viçosa, MG: UFV/DED, 1992. 5 p.
- _____. **Filosofia e objetivos**. Texto elaborado para a disciplina ECD 335 – Planejamento, implementação e administração de instituições de educação infantil. Viçosa, MG: UFV/DED, 1992. 5 p.
- _____. **O Papel da equilibração no desenvolvimento cognitivo**. Texto elaborado para a disciplina ECD 331 – Desenvolvimento da criança I. Viçosa, MG: UFV/DED, [s.d.]. 8 p.
- _____. **Recrutamento, seleção e treinamento de pessoal**. Texto elaborado para a disciplina ECD 335 – Planejamento, implementação e administração de instituições de educação infantil. Viçosa, MG: UFV/DED, 2002. 10 p.
- _____. **Planejamento e programação do tempo nas atividades com as crianças**. Texto traduzido para a disciplina ECD 335 – Planejamento, implementação e administração de instituições de educação infantil. Viçosa, MG: UFV/DED, [s.d.]. 7 p.
- BARROS, C. S. G. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996. p. 7 - 49.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11 - 23.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In: DILEONE, R. S.; OLMI, A. (Trad.). **Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 9, p. 161 - 72.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. Coleção Primeiros Passos. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 84.

BOURDIEU, P. A propós de la famille comme categorie réalisé. In: **Actes de la recherche em sciences sociales**. Paris: Maison de Sciences de L' Homme, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. SEF/DPE/COEDI. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 1, p. 23 - 25.

_____. MEC. Parecer da CEB, nº 22/98. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 1999. (Resolução nº 01/99).

_____. **Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais**. Portaria nº 499, de abril 2001.

_____. Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 977, de 10 de setembro de 1993**. Brasília, 1993. 3 p. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 08 set. 2003.

BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Família, casa e trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 88, p. 18, fev. 1994.

CAETANO, L. M. Sobre a relação escola e família. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES do PROEPRE – Proepre 20 anos, Águas de Lindóia. **Anais**. Águas de Lindóia, SP, 2003. p. 268 - 273.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32 - 39.

CARVALHO, M. do C. B. de. O lugar da família na política social. In: **Curso – Família Contemporânea no Brasil**. São Paulo: PUC, [s.d.]. 16 p.

CERISARA, A. B. **Das grades fechadas a casa vazia**, São Paulo: USP, 1992. (Monogr).

CHAGURI et al. **Os fazeres na educação infantil** – Pais e educadores: a fome de conhecimento um do outro. São Paulo: Cortez, 1998. p. 35 - 36.

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS – CLT. **Ministério do Trabalho**. Brasil, artigo 389, 1943.

CORREA, B. C. **Gestão democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil**. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos. São Paulo: FE-USP, 2001. p. 16.

COUTINHO, A. M. S. **Educação infantil: espaço de educação e cuidado**. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos/ n. 07. Florianópolis: UFSC, 2003. p. 11.

CRAIDY, C. M. A Educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57 - 61.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil** – Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67 - 79.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cad. Pesquisa. [online]. Julho, 2002, n.116, p.245-262. Disponível em: < www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 30 set. 2003.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A., LOPES, M. C. (Trad.). **Qualidade na educação infantil da primeira infância** – Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 264.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1993.

DIDONET, V. Creche: a que veio ..., para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11 - 27, jul. 2001.

DIDONET, V. **A educação da criança de 0 a 6 anos** – A integração do cuidar e do educar. Disponível em : < <http://www.ensinofernandomota.hpg.com.br/textos.htm>>. Acesso em: 2002.

DURHAM, E. **Família e reprodução humana** - Perspectivas antropológicas da mulher III. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. p. 13 - 14.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. Introdução. In: **Família brasileira** – A base de tudo. 4. ed. São Paulo: Cortez, [s.d.]. p. 11 - 15.

FONI, A. A Programação. In: DILEONE, R. S.; OLMÍ, A. (Trad.). **Manual de educação infantil: 0 a 3 anos** – Uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 8, p. 140 - 172.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – Um manual prático. Guareschi P. A. (Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 516 p.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987. 159 p.
- GOHN, M. da G. Movimentos sociais e ONG'S no Brasil na era da globalização. In: **Teoria dos movimentos sociais, paradigmas clássicos e contemporâneos**. [s.p.]: Loyola, [s.d.]. p. 195 - 325.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Introdução, In: **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17 - 25.
- GUARESCHI, P. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 191 - 225.
- HADDAD, L. A relação creche-família: relato de uma experiência, **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, fev.1987.
- _____. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa nacional por amostra e domicílios**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: maio 2003.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.63 - 85.
- KAMII, C. **A criança e o número**. Trad. Regina A. de Assis. Campinas: Papyrus, 1988. 124 p. Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br/piaget.htm>. Acesso em: abril 2004.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos** – Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2000. p. 73 - 90.
- LEITE, S. R. M. **A participação da família na escola**. (Texto da Disciplina Didática e Fundamentos do Ensino). Londrina, PR: UEL, Dep. de Educação, 1998. 11 p.
- LÓPEZ, J. S. **Educação na família e na escola** – O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2002. 178 p.
- MACEDO, R. M. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 183 - 206.
- MACEDO, R. M. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 91, nov. 1994.
- MAISTRO, M. A. **As relações creche** – Famílias: um estudo de caso. Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação (Mestrado).

MANTOVANI, S. I. Rapportittra La Scuola e la Famiglia. **Instituto di Pedagogia**, Università di Milano, 1994. (Mimeogr.).

MARTINS, E. B. C. O processo de participação na escola pública: perspectiva dos sujeitos envolvidos. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 12, n. 1, p. 87 - 100, 2003.

MELLO et al. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. 195 p.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17 - 25.

MULTIRIO - Empresa Municipal de Múltiplos. **Os pressupostos da teoria construtivista de Jean Piaget**. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: < <http://www.multirio.rj.gov.br/cime/index.html>>. Acesso em: 15 jun. 2003.

_____. Empresa Municipal de Múltiplos. **Os objetivos da educação numa visão construtivista**. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, secretaria municipal de educação. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/cime/index.html>>. Acesso em: 15 jun. 2003.

NEVES, N. V. G. et al. Programa de envolvimento de pais. In: **Família e desenvolvimento humano na economia doméstica: O Programa de Educação Infantil no Laboratório de Desenvolvimento Humano**. Viçosa, MG: UFV/DED, 1996.

NEVES, N. V. G. **Organização do ambiente físico para centros de educação infantil**. (Apostila de Curso – Convênio DED/UFV e Prefeitura Municipal de Campo Belo). Campo Belo, MG: [s.n.t.]. [s.d.]. p. 7.

NEVES, N. V. G. **O brinquedo e a criança: conhecimentos básicos**. Viçosa, MG: UFV/DED. 2001. 10 p. (Apostila de Curso para 33ª SER de Ponte Nova – Curso para Profissionais de Educação Infantil).

OLIVEIRA, E. da S. G. de. **Representações sociais e avaliação institucional: uma aproximação possível**. 2003. Disponível em: <www.ctera.org.ar/emv/investigacion/red/tercerencuentro/pdf>. Acesso em: maio 2003.

OLIVEIRA, E. de et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. São Paulo: PUC. 2004. 17 p. (Texto organizado na disciplina – Projeto).

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações Sociais. In: STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 104 - 117.

OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de (des) encontros** – Um estudo das representações de pais e professores. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. 148 p.

OLIVEIRA, S. M. L. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35 - 61.

OLIVEIRA, Z. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 114 - 120.

PALHARES, M. S.; FARIA, A. L. G. de. **Educação infantil pós LDB: Rumos e desafios – Polêmicas do Nosso Tempo.** 2. ed. Campinas, SP, 2000. 112 p.

Parecer CEB, nº 22/ 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

Parecer nº 04/ 2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.**

PAROLIN, I. C. H. As dificuldades na aprendizagem e as relações familiares. O mundo da educação. **Revista @prender Virtual.** Disponível em: <http://www.aprendervirtual.com/colunistas/isabel_parolin/2002_01_02_.htm>. Acesso em: 08 maio 2002.

PENCE, A.; MOSS, P.; DAHLBERG, G. **Qualidade na educação infantil da primeira infância – Perspectivas pós-modernas.** Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento.** Trad. de Francisco M. Guimarães. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 423.

RAUPP, M. D. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas.** Florianópolis: UFSC, 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado).

RADINO, G. Educação infantil no Brasil: em busca da infância. Janeiro de 2000. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=51>>. Acesso em: 02 fev. 2004.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RODRIGUES, M. L. **Análise de um programa de atendimento à criança e à família de 1978 a 1993: o caso da Creche Myriam de Oliveira Fernandes.** Viçosa, MG: UFV, 1996. Dissertação (Mestrado).

ROMANELLI, G. **Escola e família de classes populares: notas para discussão.** Fevereiro de 2002. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/escola_e_familia.asp>. Acesso em: 12 abr. 2002.

ROSA, A. P. da. **Estratégias de marketing e a qualidade do ensino na educação infantil: o caso do CIESC.** Florianópolis: PPGE/ UFSC, 2002. Dissertação (Mestrado).

ROSEMBERG, F. **A creche e a família – Creche/pré-escola: Secretaria do Menor,** 1990. (Texto de aula).

ROSSETTI - FERREIRA, M. C. et al. **Novos ares para a educação infantil - Os fazeres da educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.

ROSSETTI - FERREIRA, M. C. et al. **A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena.** São Paulo: USP. Disponível em: <www.fsp.usp.br/ROSSETTI.htm>. Acesso em: nov. 2003.

ROSSETTI - FERREIRA, M. C. et al. **Política de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento.** Cad. Pesquisa [online]. Março, 2002, n° 115. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 30 set. 2003. p. 65 - 100.

SANCHES, E. C. **Creche – Realidade e ambigüidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 221.

SANT'ANA, R. B. de. **Educação infantil na LDB: Mudanças e perspectivas.** **Vertentes,** São João del-Rei, n. 13, p. 110 - 121. jan./jun. 1999.

SEE/MG – **Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.**, A Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. [S. l.: s. n.], 2001. (Resolução n° 443, de 2001, p. 7).

SILVA, L. H. **As representações sociais da relação escola – família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância.** São Paulo: PUC, 2000. Tese (Doutorado).

SILVA, L. H. **Representações sociais e educação:** Refletindo sobre as possibilidades de um diálogo. *Psicologia em Estudo*, DPI/CCH/UEM, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 105 - 124, 1998.

SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações nas perspectivas da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: **Textos em representações sociais.** 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 117 - 145.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. Trabalhando com os pais. In: SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três e oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 165 - 185.

SZYMANSKI, H. **A relação família/ escola – Desafios e perspectivas.** Brasília: Plano, 2001. 95 p.

_____. Teorias e “teorias” de famílias. In: **A família contemporânea em debate.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 29 - 38.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa – Ação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 108 p.
TRANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. de M. R. **Visões de professores sobre as famílias de seus alunos:** um estudo na área da educação infantil. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tregalin.PDF> . Acesso em: 1° jun. 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNICEF. Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste. In: **Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais**. 2. ed. Brasília: Projeto Nordeste, Banco Mundial, 1997.

VERÍSSIMO, M. D. O. L. R. **O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança**. São Paulo: 2001. Tese (Doutorado).

VITALE, M. A. F. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: **A família contemporânea em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89 - 96.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.

Apêndice 1

Identificação do entrevistado

Nome do entrevistado: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Horário: _____ Duração: _____

Entrevista em Grupo – coordenadora e supervisora pedagógica – fase exploratória

1. Quais as atividades que são propostas por esta instituição para estimular a participação da família?
2. Como as famílias participam nas atividades propostas pela instituição?
3. Vocês tiveram alguma dificuldade para implementar a proposta de participação da família? Quais?
4. Qual é a frequência de participação das famílias nas atividades propostas pela instituição?
5. Na percepção de vocês, qual membro da família que mais participa das atividades propostas na instituição?
6. Como foram planejadas as ações do programa de envolvimento da família? Quem participou deste planejamento?

Apêndice 2

Identificação do entrevistado

Nome do entrevistado: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Horário: _____ Duração: _____

Entrevista individual – coordenadora, supervisora pedagógica, professoras e auxiliares de sala

1. Gostaria que você me contasse qual foi a sua trajetória de trabalho no LDI?
2. Você já vivenciou algum tipo de problema aqui no LDI com alguma família? Como isso foi resolvido?
3. Você conhece a proposta de atendimento a criança que o LDI se propõe?
4. Para você, qual é a responsabilidade da família durante o período que a criança está no LDI?
5. E qual a responsabilidade que o LDI deve ter com a criança que está freqüentando esse ambiente?
6. Quando se fala em participação da família no LDI, o que você entende?
7. Como você vê a participação das famílias no LDI?
8. Você acha importante a família participar na instituição? Como poderia ser essa participação, no seu ponto de vista?
9. O que você acha que o LDI deve fazer para estimular a participação das famílias?
10. Para você, o que é função da família e o que é função da I.E.I?
11. Você acha que o LDI impõe alguma restrição à participação das famílias? Que tipo de restrições?
12. Quais as expectativas que você tem em relação ao LDI no que diz respeito ao atendimento à criança que aqui freqüenta?
13. Como você vê o relacionamento das famílias que têm filhos matriculados no LDI com esta instituição?
14. Como você vê o relacionamento do LDI com as famílias que tem filhos aqui?
15. Como você acha que o LDI deve tratar as famílias das crianças que ali freqüentam?
16. Como você acha que as famílias das crianças que freqüentam o LDI devem tratar os funcionários que ali trabalham (professores, auxiliares de sala, técnicas e coordenadora)?
17. Como você define família?

Apêndice 3

Identificação do entrevistado

Nome do entrevistado: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: ____/____/____ Horário: _____ Duração: _____

Entrevista individual – Famílias

18. Gostaria que você me falasse um pouco do porque decidiu matricular seu filho (a) no LDI.
19. Quando tomou a decisão de matricular seu filho numa creche, você recebeu alguma crítica das pessoas que se relacionavam com você? Essas críticas, se aconteceram, foram porque se tratava do LDI ou poderia ter sido para qualquer outra creche? Como você conseguiu lidar com isso?
20. Como você avalia a sua decisão hoje? Que experiências você teve aqui que considera como positiva? Que experiências que você teve aqui que considera como negativa? Você acha que essas experiências negativas contribuíram para você se aproximar ou se afastar do LDI?
21. Você já vivenciou algum tipo de problema aqui no LDI? Como isso foi resolvido? (você já teve algum problema com professores, auxiliares de sala, técnicas e coordenadora?).
22. Você conhece a proposta de atendimento a criança que o LDI se propõe?
23. Para você, qual é a responsabilidade da família durante o período que a criança está no LDI?
24. E qual a responsabilidade que o LDI deve ter com a criança que está freqüentando esse ambiente?
25. Quando se fala em participação da família no LDI, o que você entende?
26. Como você vê a participação das famílias no LDI?
27. Você acha importante a família participar na instituição? Como poderia ser essa participação, no seu ponto de vista?
28. O que você acha que o LDI deve fazer para estimular a participação das famílias?
29. Para você, o que é função da família e o que é função da I.E.I?
30. Você acha que o LDI impõe alguma restrição à participação das famílias? Que tipo de restrições?
31. Quais as expectativas que você tem em relação ao LDI no que diz respeito ao seu filho?
32. Como você vê o relacionamento das famílias que têm filhos matriculados no LDI com esta instituição?
33. Como você vê o relacionamento do LDI com as famílias que tem filhos aqui?
34. Como você acha que o LDI deve tratar as famílias das crianças que ali freqüentam?
35. Como você acha que as famílias das crianças que freqüentam o LDI devem tratar os funcionários que ali trabalham (professores, auxiliares de sala, técnicas e coordenadora)?
36. Como você define família?

Apêndice 4

Apresentação da trajetória de trabalho na Instituição relativa às funcionárias entrevistadas

As informações contidas abaixo foram retiradas das entrevistas realizadas com essas pessoas após terem falado sobre a questão nº1 do apêndice 2. Foram registrados aqui, apenas os fatos que elas lembraram de contar durante a entrevista.

Profissional 1 - iniciou no LDI em 1993. Fez concurso e iniciou como professora da sala de 3 anos. Ficou um ano como professora e quando uma das técnicas passou a coordenadora ela foi chamada a assumir o cargo de técnica no ano de 1994. Na época, sua contratação foi realizada pela empresa Miraflores S/A.

Profissional 2 - foi convidada pela chefe do Departamento de Economia Doméstica para assumir a coordenação do LDI em fevereiro de 2003. Iniciou suas atividades, mas todo o trabalho já estava esquematizado, porque algumas mudanças estavam sendo implementadas e ela precisava estar avaliando. Sua carga horária de trabalho é de 20 horas semanais.

Profissional 3 - foi chamada para trabalhar na creche pela filha do professor Chaves. Na época foi contratada para trabalhar com auxiliar de sala no berçário A, onde permanece até hoje. Ficou durante um bom tempo como auxiliar e fazia seis horas diárias de trabalho. Na coordenação da Valéria Vitarelli passou a exercer o cargo de professora. Nunca trabalhou em outra sala. No início era contratada com o nome de professora, depois passou a ser recreadora e agora auxiliar pedagógica. Segundo ela, as coisas vêm melhorando consideravelmente e sente que hoje sua profissão tem mais valor. Foram feitas muitas ampliações e tem recebido uma boa assessoria das técnicas e da coordenadora. Diz ainda que a gestão da Naise ficou registrada por ter sido feito um trabalho sobre a questão profissional, a valorização profissional, no sentido de compreende-las. Segundo ela, foram realizados estudos para que pudessem melhorar o trabalho como auxiliar pedagógico. Disse que foi muito trabalhada a questão do comportamento individual, o comportamento profissional. Ela diz que em seu caso específico, foi na questão pessoal, de relacionamento com os colegas. *Nessa gestão foi feito um trabalho para melhorar a auto estima dos funcionários e uma coisa que ficou pra mim foi: como é importante a gente saber para poder trabalhar com a criança. Eu me senti nessa época, muito segura e a gente só cresceu.*

Profissional 4 - começou a trabalhar na Creche UFV em 1988, quando a mesma foi inaugurada. Segundo ela os trabalhos já haviam sido iniciados antes da inauguração. Trabalhavam numa sala do Centro de Ensino e Extensão confeccionando brinquedos, histórias, histórias de flanelógrafo e preparando todo o material para que o trabalho pudesse ser iniciado com as crianças. Isso aconteceu uns dois meses antes da inauguração da Creche. Começou a trabalhar na sala de 1 ano como auxiliar de sala. Com algumas mudanças em final de 1988 foi para a sala de 2 anos assumindo a função de professora. Segundo ela, teve muito medo de não dar conta do trabalho, mais podia contar com duas

auxiliares de sala. No ano seguinte começaram os treinamentos, mas nessa época não tínhamos muita abertura com a coordenadora e nem com os pais. Essa abertura foi dada há pouco tempo. Mais tarde foi trabalhar na sala de 3 anos. Sua carga horária de trabalho era de 8 horas diárias. Quando surgiu a sala de 4 e 5 anos, fez um concurso interno e se tornou professora pré-escolar da turma de 5 anos. Diante disso passou a ter apenas 4 horas diárias de trabalho. Ela diz: *hoje eu sinto que me deu abertura de trabalhar mais a vontade, antes eu não podia decidi por mim muitas coisas. Hoje a gente tem essa autonomia.* Também já trabalhou na sala de 4 anos, e no berçário fez uma substituição durante um mês. Quando o CEE atuava como empresa contratante sua carga horária de trabalho foi para 5 horas diárias e depois para 6 horas. Atualmente, trabalha 8 horas diárias e esta como professora da turma de 5 anos.

Profissional 5 - foi convidada pelo professor Thibeau. Disse que ele a convidou para trabalhar lá porque percebeu que ela gostava muito de criança. Foi recebida pela técnica Gisele que a mostrou a sala onde iria iniciar seu trabalho. Iniciou como auxiliar na sala de 3 anos, depois na sala de 2 anos e depois na sala de 1 ano. Atualmente trabalha no berçário A. *No meu primeiro dia de trabalho a técnica explicou o que eu tinha que fazer.* Segunda ela, não chegou a receber nenhum treinamento para exercer a função de auxiliar antes de começar a trabalhar.

Profissional 6 - começou a trabalhar na creche em 1990 como auxiliar de sala, função que desempenha atualmente. Diz que as coisas mudaram muito, mas acredita que foi uma mudança positiva. Segundo ela os funcionários não tinham abertura como tem hoje para conviver entre eles e também com os pais. Para ela a creche mudou muito em todos os sentidos, mas principalmente, na integração com a criança e na valorização dos profissionais. Relata que atualmente, tem mais autonomia para falar, para expor suas idéias e para dar sugestões. Está mais livre, trabalhando com mais segurança. Ela diz: *hoje o que eu tenho que falar, eu posso chegar perto da coordenadora e da técnica e conversar porque sei que elas vão parar e me ouvir.*

Anexo 1

MINUTA DE PORTARIA

O Reitor da Universidade Federal, no uso de suas atribuições, conferidas pelo Decreto de 14/08/1996, publicado no Diário Oficial da União de 15/08/1996, e considerando:

- A necessidade de reforçar a área de Desenvolvimento Humano do DED;
- Otimizar os recursos de infraestrutura da Universidade;
- Inserir o atendimento à criança e à família dos servidores nas atividades fins, ensino, pesquisa e extensão, da Instituição;

RESOLVE

1. Desativar a Creche para os filhos de servidores, criada pela Portaria nº 511/88, de 24 de maio de 1988.
2. Transferir a administração da base física da área ocupada pela Creche para o Departamento de Economia Doméstica.
3. Criar o Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI, no Departamento de Economia Doméstica, que funcionará de acordo com Regimento Próprio, constante no anexo desta Portaria.
4. Autorizar o funcionamento do LDI, na base física mencionada no item 2.

Publique-se e cumpra-se.

Viçosa, de março de 1999

Luiz Sérgio Saraiva
Reitor

Anexo 2

RESOLUÇÃO Nº 3/99

O **CONSELHO UNIVERSITÁRIO** da Universidade Federal de Viçosa, órgão superior de administração, no uso de suas atribuições legais, considerando o que consta no Processo 99-02073,

RESOLVE

aprovar o Regimento do Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI, do Departamento de Economia Doméstica, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal de Viçosa, que passa a fazer parte integrante desta Resolução.

Publique-se e cumpra-se. Viçosa, 9 de abril de 1999. (a) **Luiz Sérgio Saraiva - Presidente.**

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 3/99 - CONSU

REGIMENTO DO LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - LDI, DO DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA, DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CAPÍTULO I

DA FINALIDADE

Art. 1º - O Laboratório de Desenvolvimento Infantil - LDI, do Departamento de Economia Doméstica, da Universidade Federal de Viçosa, tem por finalidade o atendimento de crianças, filhos e tutelados de servidores, e de estudantes em Viçosa, na faixa etária compreendida entre três meses e seis anos de idade, em conformidade com o disposto no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), oferecendo cuidados de higiene e saúde, alimentação e estimulação, em todos os aspectos de desenvolvimento da criança, em espaço adequado às necessidades infantis, sob a orientação de pessoal técnico especializado, de acordo com a filosofia e os objetivos gerais do programa.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO

Art. 2º - O LDI é constituído da seguinte estrutura funcional:

- I - Conselho de Administração;
- II - Conselho Fiscal;
- III - Coordenação;
- IV - Equipe Técnica;
- V - Equipe de Apoio Técnico;
- VI - Equipe de Serviços Gerais.

Seção I

Do Conselho de Administração

Art. 3º - O Conselho de Administração do LDI é constituído dos seguintes membros:

- I - Chefe do Departamento de Economia Doméstica, cabendo-lhe convocar e presidir o Conselho de Administração e tomar as providências pertinentes;
- II - Coordenador do LDI;

III - Dois professores e um técnico de nível superior habilitados nas áreas de Educação Infantil, Família ou de Desenvolvimento Humano, indicados pelo Colegiado do Departamento de Economia Doméstica, com mandatos de dois anos;

IV - Um representante dos pais.

Parágrafo único - O representante dos pais será eleito entre seus pares e será presidente da Comissão de Pais, que, por sua vez, será composta pelo conjunto de pais representantes de cada turma de crianças, separadas por faixa etária, com mandato de dois anos e enquanto mantiver aluno no LDI, podendo ser reconduzido.

Art. 4º - O Conselho de Administração do LDI é órgão consultivo e deliberativo, competindo-lhe:

I - definir a filosofia e estabelecer os objetivos e metas dos programas de desenvolvimento a serem executados;

II - definir os critérios de seleção e a quantificação dos usuários, atendendo à legislação em vigor;

III - aprovar o orçamento anual proposto pela Coordenação.

Seção II

Do Conselho Fiscal

Art. 5º - O Conselho Fiscal do LDI é constituído dos seguintes membros efetivos, tendo cada um deles um suplente:

I - Um representante do Departamento de Economia Doméstica, indicado pelo Colegiado;

II - Dois representantes dos pais, eleitos pelos seus pares.

§ 1º - Os membros do Conselho Fiscal terão mandato de um ano, podendo ser reconduzidos.

§ 2º - Somente poderá ser membro do Conselho Fiscal pai ou mãe com filho no LDI, exceto no caso do item I, e que não seja membro do Conselho de Administração.

§ 3º - O Conselho Fiscal será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares.

Art. 6º - Ao Conselho Fiscal do LDI compete:

I - acompanhar a gestão econômico-financeira do LDI;

II - examinar contas, balanços e documentos, emitindo parecer, que será encaminhado ao Conselho de Administração.

§ 1º - O Conselho Fiscal somente deliberará com a presença de todos os seus membros.

§ 2º - Compete ao Presidente convocar o Conselho e tomar as medidas pertinentes.

Seção III

Da Coordenação

Art. 7º - A Coordenação do LDI será exercida por profissional de nível superior, com formação nas áreas de Educação Infantil, Família ou Desenvolvimento Humano, nomeado pelo Chefe do Departamento de Economia Doméstica.

Art. 8º - À Coordenação do LDI compete:

I - assegurar que os objetivos do programa sejam alcançados;

II - proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento físico-motor, socioemocional e cognitivo da criança, buscando seu desenvolvimento integral;

III - selecionar e treinar o seu pessoal;

- IV - planejar e supervisionar programas, atividades e alimentação;
- V - participar das atividades, orientar e avaliar o pessoal;
- VI - supervisionar, manter em dia a documentação necessária ao controle administrativo-financeiro e produzir relatórios pertinentes;
- VII - discutir com os técnicos o planejamento das atividades a serem executadas com as crianças e suas famílias;
- VIII - supervisionar as atividades desenvolvidas pelo pessoal do LDI, segundo a rotina estabelecida;
- IX - estabelecer normas internas de funcionamento do LDI, em acordo com o Conselho de Administração, bem como zelar pelo seu cumprimento;
- X - manter o relacionamento harmonioso entre o pessoal e deste com as crianças e suas famílias;
- XI - elaborar proposta orçamentária a ser submetida ao Conselho de Administração, anualmente.

Seção IV

Da Equipe Técnica

Art. 9º - À Equipe Técnica compete:

- I - assistir à Coordenação do LDI nas funções de planejamento e avaliação das atividades de desenvolvimento da criança;
- II - planejar, orientar e supervisionar a execução da programação das atividades de desenvolvimento da criança, bem como dos cuidados de higiene, saúde e alimentação.

Seção V

Das Equipes de Apoio Técnico e de Serviços Gerais

Art. 10 - À Equipe de Apoio Técnico compete:

- I - executar as funções constantes da programação das atividades de desenvolvimento da criança;
- II - preparar o material didático necessário ao desenvolvimento das atividades;
- III - tomar os cuidados próprios e necessários à higiene, à saúde e à alimentação da criança.

Art. 11 - À Equipe de Serviços Gerais compete:

- I - executar as atividades de preparação e armazenagem de alimentos, inclusive no lactário;
- II - limpar e conservar as instalações e utensílios da cozinha;
- III - lavar, passar e conservar o vestuário;
- IV - zelar pela limpeza geral das dependências do LDI e áreas adjacentes, bem como pela conservação de suas instalações e equipamentos.

CAPÍTULO III

DO FUNCIONAMENTO

Art. 12 - O LDI funcionará das 6h45min às 18h30min, ininterruptamente, de segunda a sexta-feira.

§ 1º - Nas últimas semanas de julho e de dezembro, o LDI entrará em recesso por cinco dias, período destinado, exclusivamente, ao planejamento, à avaliação do semestre e ao treinamento de pessoal.

§ 2º - O cumprimento de feriados nacionais e locais ou ponto facultativo obedecerá às determinações da UFV.

Art. 13 - A criança deverá ter, no mínimo, 20 dias de férias anuais, que poderão ser divididos em dois períodos, dependendo do caso.

§ 1º - O período de férias da criança poderá coincidir, ou não, com as férias regulamentares dos pais.

§ 2º - Em razão do ensino sistematizado, as turmas da pré-escola (quatro e cinco anos) terão suas férias definidas em dois períodos anuais, sendo 30 dias em janeiro e 15 em julho.

CAPÍTULO IV
DA SELEÇÃO, ADMISSÃO, FREQUÊNCIA E
DESLIGAMENTO DA CRIANÇA

Seção I

Da Seleção

Art. 14 - A capacidade máxima do LDI será definida pelo Conselho de Administração do LDI, distribuída da seguinte forma:

I - Berçários;

II - Salas de um ano;

III - Salas de dois anos;

IV - Salas de três anos; e

V - Salas de quatro e cinco anos.

Art. 15 - As inscrições poderão ser feitas em qualquer época do ano.

Art. 16 - Competirá ao Conselho de Administração do LDI fazer a seleção das crianças, sempre que houver disponibilidade de vagas.

Art. 17 - Serão selecionados, preferencialmente, filhos de servidoras (ou menores sob sua tutela), filhos de servidores viúvos, divorciados ou separados judicialmente, que detenham a sua guarda, e de alunas de graduação que frequentem curso na UFV.

§ 1º - Serão reservados cinco vagas para filhos de alunas de graduação, que frequentem curso na UFV, selecionados pelo Diretório Central dos Estudantes, semestralmente, sujeitos aos mesmos direitos e deveres das demais crianças.

§ 2º - As vagas não preenchidas poderão ser ocupadas mediante nova seleção.

Art. 18 - O preenchimento das vagas será feito de acordo com os seguintes critérios:

I - a menor renda familiar;

II - o maior número de dependentes;

III - o maior tempo de serviço na UFV.

Parágrafo único - A seleção será feita conforme tabela de pontuação, com pesos diferenciados para cada critério estabelecido.

Art. 19 - As matrículas serão efetivadas logo após a seleção.

Parágrafo único - No ato da matrícula da criança, os pais receberão cópia do Regimento do LDI e assinarão Termo de Compromisso, para seu fiel cumprimento.

Seção II

Da Admissão e Frequência

Art. 20 - Competirá a um pediatra avaliar o estado de saúde das crianças para sua admissão.

Parágrafo único - Se necessário, o LDI poderá contar com a Divisão de Saúde da UFV, para parecer sobre admissão, afastamento temporário ou desligamento da criança.

Art. 21 - A data para o início do período de adaptação da criança será determinada pela Coordenação do LDI, sendo cancelada a matrícula da criança que não comparecer após transcorridos 20 dias da data prevista ou que faltar 20 dias, sem justificativa, no período de adaptação.

§ 1º - Durante o período de adaptação da criança, os pais terão direito de permanecer no LDI, em comum acordo com a Coordenação.

§ 2º - A adaptação da criança ao LDI exige frequência ininterrupta. Assim, os pais serão orientados para assegurar a assiduidade e pontualidade da criança.

Art. 22 - Só será justificada a ausência da criança no LDI nos seguintes casos:

I - por enfermidade;

II - por licença-prêmio do servidor e licença-maternidade da servidora;

III - em casos especiais, que serão submetidos à apreciação do Conselho de Administração do LDI.

Art. 23 - Em caso de ausência do servidor ou da servidora no trabalho, por motivo de licença-maternidade, licença médica e licença especial, a criança deverá retornar às atividades regulares do LDI transcorridos, no máximo, 40 dias de ausência no período de licença da mãe.

§ 1º - Ao retornar, a criança poderá permanecer no LDI por período integral ou parcial.

§ 2º - A criança que não retornar às atividades regulares, após os 40 dias de ausência, terá sua matrícula cancelada.

§ 3º - No caso das crianças das salas de quatro e cinco anos, não se aplica a opção de período parcial.

Art. 24 - Não será permitida a frequência de crianças que estiverem em tratamento que exija atendimento diferenciado ou que apresentem evidentes sinais de doenças infectocontagiosas, ausência de condições básicas de higiene pessoal e ferimentos graves.

Parágrafo único - Em caso de afastamento da criança por motivo de saúde, seu retorno ao LDI só será permitido mediante a apresentação de atestado médico ou parecer da Divisão de Saúde da UFV.

Seção III

Do Desligamento

Art. 25 - Em caso de desvinculação do servidor ou da aluna da UFV, a matrícula da criança será imediatamente cancelada.

Art. 26 - Em caso de óbito e aposentadoria do servidor, a criança poderá permanecer no LDI até o período da próxima seleção, respeitado o período mínimo de três meses.

Art. 27 - Na hipótese de divórcio ou separação judicial, a criança permanecerá no LDI se o servidor mantiver sua guarda.

CAPÍTULO V

DA ENTRADA E SAÍDA DAS CRIANÇAS

Art. 28 - A entrada das crianças no LDI será controlada e registrada diariamente.

Parágrafo único - Somente será permitida a entrada da criança no LDI devidamente uniformizada.

Art. 29 - Os horários de entrada e saída das crianças serão os mesmos do trabalho do servidor responsável, à exceção das turmas de quatro e cinco anos.

Parágrafo único - Será permitida tolerância de 30 minutos na entrada e 15 minutos na saída.

Art. 30 - O pessoal do LDI não poderão manter crianças sob sua guarda após o horário de funcionamento previsto neste regimento.

Art. 31 - A criança somente poderá ser entregue ao responsável ou à pessoa por ele designada, neste caso, desde que o LDI seja informado com a devida antecedência.

CAPÍTULO VI

DO ATENDIMENTO

Art. 32 - O horário de atendimento do LDI será das 7h às 18 horas.

Parágrafo único - O horário das turmas de quatro e cinco anos será das 8h às 12h e das 14h às 18h, respectivamente, considerando-se uma tolerância de 30 minutos na entrada e 15 minutos na saída.

Art. 33 - Durante o período de atendimento, as crianças só poderão sair do LDI mediante prévio comunicado à Coordenação, salvo em casos especiais.

§ 1º - As crianças permanecerão no LDI sob a guarda de seu pessoal e responsabilidade da Coordenação. Quaisquer irregularidades que possam interferir na integridade física ou comprometer a saúde da criança deverão ser comunicadas imediatamente ao responsável pela criança.

§ 2º - As mudanças de comportamento ou atitudes que possam interferir no processo educativo, verificadas no período em que a criança estiver no LDI, deverão ser comunicadas e discutidas com o responsável pela criança.

Art. 34 - Só será permitida a administração de medicamento à criança com prescrição médica e autorização, por escrito, do responsável pela criança.

Art. 35 - Em casos de acidentes ou enfermidade imprevista, ocorridos no LDI, que requeiram assistência médica imediata, o responsável pela criança será imediatamente comunicado.

§ 1º - A Coordenação do LDI deverá tomar providências imediatas para prestar os primeiros socorros, caso os pais não o possam fazer.

§ 2º - Caso a criança não possa ser removida, o médico da Divisão de Saúde da UFV, ou outro médico, deverá atendê-la no LDI.

§ 3º - Com a chegada do responsável pela criança, a Coordenação do LDI transferir-lhe-á a responsabilidade sobre a criança, sem prejuízo da apuração das causas do acidente, se for o caso.

Art. 36 - Todas as crianças deverão ser vacinadas, de acordo com a idade.

Parágrafo único - Será da competência e responsabilidade dos pais ou responsáveis a vacinação das crianças, sendo obrigatória a apresentação, à Coordenação do LDI, do comprovante de vacinação.

Art. 37 - As excursões e os passeios com as crianças, programados pela Coordenação do LDI, deverão ser comunicados aos pais com antecedência, para autorização, ou não.

§ 1º - A autorização dos pais deve ser por escrito.

§ 2º - O não-cumprimento do item anterior impedirá a participação da criança no evento programado.

§ 3º - Em cada evento programado, as crianças serão acompanhadas por responsáveis do LDI e dos pais que quiserem participar.

Art. 38 - No caso de crianças amamentadas ao peito, as mães deverão comparecer ao LDI nos horários previstos para a amamentação.

Art. 39 - A alimentação obedecerá aos padrões técnicos adequados às necessidades nutricionais da criança e supervisionados pela Coordenação do LDI, respeitada a orientação profissional.

Parágrafo único - Não será permitido à criança trazer alimentação de casa, exceto alimentação especial.

Art. 40 - As visitas, ao LDI, dos pais que não detenham a guarda da criança deverão ser autorizadas pelo que a detenha.

Art. 41 - A Coordenação do LDI poderá aceitar e, ou, solicitar assessoria de profissionais e estagiários da UFV, em conformidade com os objetivos propostos pelo programa desenvolvido pelo LDI.

CAPÍTULO VII

DO PESSOAL

Art. 42 - O quadro de pessoal do LDI será proporcional ao número de crianças atendidas, composto por profissionais habilitados para cada função.

Parágrafo único - O preenchimento do quadro, em qualquer função, dar-se-á por processo seletivo, sob a coordenação da administração do LDI.

Art. 43 - Todo o pessoal deverá manter relacionamento de respeito, harmonia e cooperação entre si, com as crianças e com os pais destas.

Art. 44 - As férias regulamentares do pessoal serão concedidas conforme programação definida pela Coordenação do LDI.

Art. 45 - A jornada de trabalho do pessoal, no que couber, deverá coincidir com o horário de funcionamento do LDI.

§ 1º - Durante todo o período de atendimento do LDI, será obrigatória a permanência de, pelo menos, um técnico de nível superior.

§ 2º - A Coordenação do LDI será responsável pelo cumprimento rigoroso do horário e da qualidade de trabalho do pessoal.

Art. 46 - O pessoal estará sujeito a sanções, estabelecidas pelo Coordenador, quando do não-cumprimento das atribuições e deveres.

CAPÍTULO VIII

DOS DEVERES DOS PAIS

Art. 47 - São deveres dos pais:

I - conhecer e cumprir o regimento interno do LDI;

II - obedecer aos horários do LDI;

III - trazer as crianças, diariamente, com o material de uso pessoal, segundo a orientação da Coordenação do LDI;

IV - manter endereços e telefones atualizados no LDI;

V - manter o LDI informado a respeito de qualquer alteração de comportamento e saúde da criança;

VI - preencher corretamente todas as fichas solicitadas pela Coordenação do LDI, a respeito da criança, sem omitir informações;

VII - participar das reuniões convocadas pela Coordenação do LDI e pela Comissão de Pais;

VIII - manter relacionamento de respeito, harmonia e cooperação entre si;

IX - colaborar para que os objetivos do programa proposto sejam alcançados;

X - seguir as normas internas de funcionamento estabelecidas pelo LDI;

XI - zelar pelo patrimônio do LDI.

Parágrafo único - A mãe estudante deverá deixar na Secretaria do LDI, diariamente, informações dos locais onde poderá ser encontrada em qualquer momento.

CAPÍTULO IX

DAS REUNIÕES

Art. 48 - A Coordenação do LDI reunir-se-á com a Comissão de Pais, ordinariamente, uma vez por mês e com todos os pais duas vezes por semestre, em datas previamente estabelecidas, e, extraordinariamente, sempre que se fizer necessário, por solicitação do Coordenador ou da Comissão de Pais.

Parágrafo único - A Coordenação do LDI fará a convocação, por escrito, com antecedência mínima de três dias, salvo em casos especiais, informando, necessariamente, os assuntos a serem tratados.

Art. 49 - A Comissão de Pais poderá convocar reuniões, sempre que necessário, com antecedência mínima de três dias, salvo em casos especiais.

§ 1º - Constarão, necessariamente, da convocação os assuntos a serem tratados.

§ 2º - Sempre que for convocada uma reunião do Conselho de Administração, o representante dos pais deverá reunir-se, antecipadamente, com a Comissão de Pais, para discussão da pauta.

§ 3º - A pauta será comunicada aos pais pelos representantes de salas, e as sugestões serão apresentadas ao representante dos pais, para discussão no Conselho de Administração.

Art. 50 - Nas reuniões de caráter deliberativo, serão feitas três convocações, sendo a primeira com 2/3 do número total de pais, a segunda com a presença da metade mais um e a terceira, e última, convocação, com os que estiverem presentes.

Parágrafo único - As decisões serão tomadas pela maioria dos presentes.

CAPÍTULO X

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 51 - A Coordenação do LDI e, ou, os pais poderão propor ao Conselho Universitário da UFV alterações no presente regimento.

Art. 52 - O não-cumprimento das normas fixadas neste regimento será objeto de apuração pelo Conselho de Administração do LDI, podendo implicar o desligamento da criança.

Art. 53 - Os casos omissos serão decididos pelo Conselho de Administração do LDI, sendo a decisão comunicada por escrito à Administração Superior da UFV.

Art. 54 - O presente regimento entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 55 - Revogam-se as disposições em contrário.

Anexo 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA
LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL



Viçosa, 19 de dezembro de 2001.

Srs. Pais,

Após inúmeras discussões sobre a gestão financeira do LDI, o Conselho de Administração reuniu-se nos dias 11 e 18/12/01, deliberando as seguintes questões sobre a mensalidade do LDI:

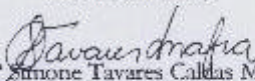
- A mensalidade para horário integral será de R\$ 150,00;
- A mensalidade para horário parcial será de R\$ 89,00;
- Pais que tenham mais de 1 filho no LDI terão 10% de desconto sobre a mensalidade do 1º filho;
- Pais servidores da UFV da categoria operacional continuará pagando a mensalidade no valor de R\$ 89,00 para horário integral;
- Os pais, ambos da categoria funcional de nível médio, pagarão mensalidade no valor de R\$ 135,00;
- Pais estudantes de graduação continuarão pagando mensalidade no valor de R\$ 89,00. A Pró - Reitoria de Assuntos Comunitários subsidiará o valor para complementação para R\$ 150,00;
- Pais, funcionários do LDI, pagarão mensalidade com 50% de desconto;
- Os casos específicos deverão ser encaminhados ao Conselho Fiscal do LDI para apreciação e análise. Em seguida, o mesmo encaminhará a proposta ao Conselho de Administração do LDI para aprovação.

Torna-se de extrema importância salientar que o Conselho Fiscal será o responsável por acompanhar toda gestão financeira do LDI, podendo ainda enviar, ao Conselho de Administração, novas propostas para reestruturação da receita e despesa do LDI.

Em anexo segue um formulário para confirmação de matrícula de seu (a) filho (a) no LDI neste novo formato. O mesmo deverá ser entregue na secretaria do laboratório até 21/12/01 (6ª feira), para que possamos retomar às atividades normais em 08/01/02 (3ª feira).

Nesta oportunidade agradecemos a todos pelo valioso apoio e compreensão que temos recebido nesses momentos de difíceis decisões.

Atenciosamente,


Profª Simone Tavares Caldas Mafra

Chefe do DED e Presidente do Conselho de Administração LDI

Campus Universitário - Viçosa - MG - 36571-000
Tel.: (31) 899-2660 ou (31) 899-2574 - www.ufv.br/ldi