

A qualidade das práticas educativas em uma creche do município de Santo André (SP)

Ligia de Carvalho Abões Vercelli¹

José Carlos da Silva²

Resumo

Esta pesquisa-intervenção teve por objetivo analisar a qualidade das práticas educativas de um berçário que atende bebês de 0 a 2 anos de idade, localizado em uma creche do município de Santo André (SP). Buscamos responder as seguintes questões: como as ADI, a estagiária e a professora compreendem o papel da creche? Que concepções de criança e de infância permeiam as práticas educacionais dessas profissionais? Elas consideram a creche como um direito da criança ou da mãe trabalhadora? A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e o instrumento de coleta de dados foram a observação da prática, discussão em rodas de conversa e reflexões em conjunto com uma professora, duas agentes de desenvolvimento infantil e uma estagiária, nos espaços de reunião. Constatamos que a professora e demais profissionais apresentam divergências de concepções de criança, que dificultam a coesão do grupo de trabalho na condução dos mesmos procedimentos para as diferentes situações e momentos do cuidar e educar.

Palavras-chave: Qualidade na Educação Infantil. Berçário. Práticas educativas.

Abstract

The main objective of this intervention research was to analyze the quality of the educational practices of a nursery that serves babies from 0 to 2 years old, located in a nursery in the city of Santo André (SP). We seek to answer the following questions: how do the ADI, the trainee and the teacher understand the role of day care? What conceptions of children and childhood permeate the educational practices of these professionals? Do they consider day-care as a child's or working-mother's right? The methodology used was qualitative and the instrument of data collection was the observation of the practice, discussion in conversation and reflection along with a teacher, two child development agents and a trainee in the meeting spaces. We find that the teacher and other professionals present divergences of conceptions of children, which hinder the cohesion of the work group in conducting the same procedures for the different situations and moments of caring and educating.

Keywords: Quality in Early Childhood Education. Nursery. Educational practices.

¹ Doutora e mestre em educação. Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove). E-mail: vercelli.ligia@gmail.com

² Mestre em educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove). Graduada em Pedagogia e em Assistência Social. Assistente pedagógico de creche no município de Santo André. E-mail: zec13@outlook.com

Introdução

Desde a década de 1990, seguindo as mudanças políticas e legais suscitadas com o processo de redemocratização do Brasil, vem sendo debatida e pesquisada a qualidade das práticas educativas na Educação Infantil; produções, neste sentido, são divulgadas, predominantemente, em eventos acadêmicos e revistas de educação (Cadernos CEDES, Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional, Educação e Realidade, dentre outras). Contudo, apesar da evolução sobre a temática, ainda é muito comum observarmos ações contraditórias; práticas equivocadas com viés assistencialista, pautada no cuidar básico sem organização de espaços ou materiais, como também poucas experiências significativas para as crianças. Quando não, atividades preparatórias impregnadas do modelo escolar, desconsiderando a brincadeira, a criatividade, o movimento etc.

Avanços ocorreram, especialmente a partir da Constituição de 1988, que abre a possibilidade de fiscalização das ações do governo por parte do cidadão comum e cria caminhos para a participação organizada em conselhos, que possuem representantes do poder executivo e da sociedade.

É no movimento conjunto de todos os envolvidos que a educação de crianças em espaços coletivos poderá avançar ainda mais e cumprir sua função: cuidar, com qualidade, de crianças pequenas, educando-as para o exercício da cidadania e da autonomia.

O histórico da Educação brasileira retrata constantes mudanças decorrentes das manifestações políticas, econômicas e sociais. Após a ditadura militar, com um novo processo de redemocratização do país, os movimentos sociais recomeçaram a luta por direitos que foram suprimidos, ou que nem foram garantidos com o regime autoritário, daí o porquê da elaboração de uma nova Constituição.

Atualmente, contamos com documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que enfocam a qualidade da Educação Infantil, que trazem grandes contribuições à prática pedagógica, tais como os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a).

A qualidade na educação infantil

Cabe a nós, professores, pesquisadores da Educação Infantil, investir no processo de conhecer a real situação nos espaços de trabalho com as crianças pequenas, os bebês, e refletir sobre as práticas que vêm sendo utilizadas, objetivando-se constituir meios para a organização e reorganização de creches com propostas à promoção de melhores condições de atendimento às crianças.

Qualidade não é conceito pronto, mas um processo que se alcança no intercâmbio entre os professores, os auxiliares, os formadores, os diversos profissionais da educação que atuam na creche.

Gadotti (2010) nos aponta que a qualidade não está separada da quantidade e que, até agora, só tivemos uma educação de qualidade para poucos. O autor declara que

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor,

do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2010, p. 7).

O autor enfatiza a complexidade da busca pela qualidade na educação, já que não basta melhorar apenas um aspecto para garantir sua melhoria. É preciso considerar maior gama de fatores para conquistar tal qualidade, tais como: número de profissionais adequado ao atendimento e consolidação dos serviços a serem prestados (administrativo, cozinha, limpeza, pedagógico, dentre outros); condições estruturais e materiais para a realização das tarefas a serem executadas; ambiente de trabalho que possibilite relações interpessoais harmoniosas, de respeito às individualidades, que haja confiança entre as partes; gestão democrática e transparente que possibilite a descentralização das responsabilidades e leve os envolvidos a refletirem sobre as demandas, sobre as expectativas, visando atingi-las. E ainda, há que se cuidar do físico e também do emocional das pessoas envolvidas no processo educacional, seja na educação infantil como também nos campos universitários.

No âmbito da Educação Infantil, Sousa (1998) também aponta a dificuldade em conceituar o termo. Segundo ela, é “[...] mais fácil exigir, falar sobre ou reconhecer a qualidade – em um dado produto ou serviço ou num programa, numa pessoa, ou numa equipe de trabalho, do que defini-la” (SOUSA, 1998, p. 2). Para a autora, parte dessa dificuldade está no seu caráter multidimensional, considerando ainda a interdependência de suas dimensões ou fatores. Sendo assim, a discussão da autora ampara-se nos desafios da qualidade, na diversidade, no contexto da educação infantil. Sob essa suposição, Sousa (1998, p. 6) apresenta algumas das principais características gerais do conceito de qualidade:

1. Qualidade é um processo complexo e multidimensional;
2. Qualidade não resulta do acaso, é construída e conquistada. Supõe, entre outros, a visão do todo, tempo, esforço, determinação, persistência, motivação e trabalho interdisciplinar;
3. Buscar a qualidade requer a explicitação de critérios e de indicadores – a partir do que se está considerando a qualidade e a partir de que se pode dizer que ela existe;
4. A qualidade é sempre considerada a partir de um dado contexto. Isto é, requer que se esclareça onde e sobre que qualidade se está falando. Os contextos são, em geral, diversificados;
5. A qualidade será tanto maior quanto maior for a diminuição de suas próprias incertezas (ou da percepção sobre suas incertezas);
6. A qualidade envolve credibilidade;
7. Há sempre certo grau de abertura ou flexibilidade quando se fala em qualidade. Isto sinaliza a necessária abertura para níveis ainda mais altos de qualidade;
8. A qualidade implica no envolvimento de ideias e pessoas e na diversidade de suas relações pessoais e profissionais;
9. Há uma estreita relação entre a qualidade e satisfação de necessidades.

Por considerar cada aspecto importante, e especialmente, sua relação no conjunto, a autora enfatiza vários desafios da educação infantil, na busca pela qualidade, considerando sua complexidade e multidimensionalidade, pois envolvem muitos fatores de natureza diversa.

Zabalza (1998), no livro *Qualidade em Educação Infantil*, aponta-nos dez aspectos-chave para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade que constituem aspectos fundamentais de qualquer proposta. São eles:

1. Organização dos espaços – [...] precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso, especializados, [...] uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades – A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças.
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais – Tudo na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural.
4. Utilização de uma linguagem enriquecida – [...] criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista: tornar possível e estimular todas as crianças a falarem; criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) criança [...].
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades – Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto.
6. Rotinas estáveis – As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro [...].
7. Materiais diversificados e polivalentes – Uma sala de aula de educação infantil deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições [...].
8. Atenção individualizada a cada criança – [...] é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal [...] apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas etc.
9. Sistemas de avaliação, anotações etc., que permitam o acompanhamento do grupo e de cada uma das crianças – [...] ter uma orientação suficientemente clara e avaliar cada passo se está havendo um avanço em direção aos propósitos estabelecidos. [...] ter a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global.
10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (Escola Aberta) – Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola. [...] enriquece a própria

ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. [...] os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães [...] (ZABALZA, 1998, p. 50-55).

Campos (2006), pesquisadora da infância, referente à qualidade da Educação Infantil, destaca, através de dados de pesquisa, que problemas de qualidade que são constatados na Educação Infantil são desafiadores, pois trata-se de uma modalidade que atende a crianças bem pequenas, segmento frágil e indefeso com relação à eficácia do cuidar e educar. Muitas delas com faixa etária mais próxima do nascimento, que não se comunicam oralmente, não se locomovem sozinhas, e que não conseguem expressar com maior clareza suas necessidades aos responsáveis.

A autora aponta que ainda há instituições funcionando sem supervisão oficial, que não são contabilizadas em estatísticas, funcionando à margem dos sistemas educacionais; mesmo no caso de unidades cobertas pelos Censos Escolares do MEC, ocorre de muitas não atenderem às condições mínimas de infraestrutura definidas no Plano Nacional de Educação (PNE). Ressalta, como outro importante indicador de qualidade, a qualificação dos professores, que também revela problemas; no caso de creches, ocorrem as situações mais precárias neste sentido.

Também aponta alguns desafios que permanecem, constatados através de um diagnóstico realizado em 2005, por uma comissão da Unesco/OCDE, realizada no Brasil, na qual atuou como especialista nacional convidada. O diagnóstico indica que mudanças legais inseridas na década de 1990 foram positivas, porém detectou a permanência de problemas sérios no acesso e na qualidade da Educação Infantil, como:

- a. creches que ainda não foram atreladas ao sistema educacional, havendo muitas instituições conveniadas sob responsabilidade da área de assistência social, e que nem sempre trabalham em colaboração com a área educacional;
- b. financiamento da Educação Infantil insuficiente em grande parte dos municípios;
- c. a situação das creches em relação às pré-escolas sempre pior, pois as creches comunitárias, que atendem aos segmentos mais pobres da população, são justamente as que apresentam as piores condições de funcionamento;
- d. omissão dos governos estaduais em relação a suas responsabilidades, tanto na função de apoio aos municípios mais pobres, como em seu papel legal específico na formação de professores em nível médio e superior, como também, na supervisão do atendimento, nos municípios que não constituíram seus sistemas de educação próprios e integram o sistema estadual;
- e. currículos dos cursos de formação, tanto no nível médio como no superior, reservam pouco espaço para conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil;
- f. programação de atividades com as crianças, avaliada como pouco diversificada, rotinas empobrecidas, rígidas, representando pouco estímulo a seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, cultural e social;
- g. apontou também a insuficiente integração entre a pré-escola e a 1ª série do Ensino Fundamental (CAMPOS, 2006, p. 61).

Como perspectiva para o futuro, a autora relata que a realidade educacional brasileira ainda representa um enorme desafio, e que, sem o enfrentamento de forma responsável, teremos no país dificuldades em superar suas inaceitáveis desigualdades sociais. Também cita que, no momento da implementação das definições legais, a Educação Infantil acaba sendo prejudicada, seja por falhas na supervisão, corrupção ou uso inadequado dos recursos, predominando ainda uma visão de que para a criança pequena qualquer coisa serve; não valorizando o profissional que trabalha com ela, sem a preocupação com crianças passando longas horas em ambientes insalubres, longe do contato com a natureza, forçadas a contínuos períodos de ociosidade, considerando que não se julga que livros, materiais pedagógicos e brinquedos sejam necessários em seu cotidiano.

Contudo, sinaliza que existem grupos e setores importantes que estão na luta para transformar em realidade as conquistas legais: os Fóruns Municipais e Estaduais da Educação Infantil e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib); organizações, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), além de sindicatos e entidades da sociedade civil. Finaliza argumentando que o desafio está posto e a sociedade brasileira tem condições para enfrentá-lo.

Com base nas referências e concepções citadas, podemos afirmar que a qualidade na Educação Infantil não depende de um único aspecto, mas de vários fatores que, se bem estruturados e organizados, poderão possibilitar à criança, condições satisfatórias para o seu desempenho, um olhar mais amplo para as questões relacionadas ao cuidar e educar, visando a uma educação igualitária e justa, baseados na premissa de que, independentemente da classe social, do arranjo familiar, a creche é um direito da criança, e todas as crianças têm o direito a uma educação de qualidade.

Paulo Freire (2008, 2009) constituiu, neste processo de reflexão e criação, uma obra abrangente de referência para educadores voltados à investigação e criação de pedagogias críticas que tenham compromisso com a humanização, com a liberdade e com a justiça social. É possível verificar, em sua obra, importantes contribuições e grandes possibilidades de ressignificações para todas as modalidades de educação. Sendo assim, buscamos evidenciar contribuições da pedagogia freireana para a Educação Infantil, visando a uma reflexão sobre a educação de crianças pequenas, compreendidas como sujeitos de conhecimento, que trazem consigo saberes, desejos e experiências (leitura de mundo), desde que nascem.

O autor nos ajuda a compreender e pensar o ser humano e as crianças como seres históricos e produtores de cultura, “[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 1996, p. 40). Devemos considerar que as crianças vivem em contextos socioculturais distintos e possuem diferentes necessidades cognitivas, expressivas, estéticas e emocionais, carecendo ser compreendidas e atendidas, para a ampliação de suas possibilidades de existência humana.

Freire, em suas produções, conceitua e nos faz refletir sobre: diálogo, construção de conhecimento, amorosidade, tolerância, escuta, curiosidade, dentre outros; conceitos e categorias que têm muito a contribuir com o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e que qualificam o atendimento às crianças, na elaboração das propostas de trabalho.

A educação dialógica de Freire ganha grande força e qualifica as ações tomando a brincadeira como centro organizador do currículo, desenvolvendo diferentes situações de aprendizagem que propiciam o desenvolvimento da criança, especialmente da Educação Infantil, tais como: dança, contação de histórias, música, rodas de conversa, artes plásticas e outras.

Na relação com as famílias, dialogando para conhecer melhor as crianças e suas realidades, sobre as brincadeiras que as crianças têm em suas casas, na rua ou em outros espaços que frequentam, a escola/creche pode aprender com as famílias, tendo em vista o saber que estas têm sobre a educação das crianças fora da instituição. É interessante chamar as famílias para participar da construção do currículo, refletir sobre o cuidar, o educar e o brincar, discutindo sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, no espaço escolar e fora dele. A brincadeira e o diálogo podem ser assuntos para integrar crianças, famílias e instituição, com grandes ganhos para a comunidade escolar.

A metodologia

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-intervenção, pautada na reflexão das práticas discutidas e observadas; o instrumento de coleta de dados ocorreu por meio da observação da prática e de discussões em rodas de conversa, na perspectiva do Círculo de Cultura cunhado por Paulo Freire, nos espaços de reunião de organização do trabalho (OT). A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (2015), sugere que o pesquisador exerça uma participação mais efetiva, quando observa o ambiente e a situação que está sendo investigada mais de perto.

As autoras sinalizam que, para concretizar as observações, faz-se necessário que o observador tenha conhecimento de como fazer registros descritivos, saber diferenciar e separar, dos banais, dos corriqueiros, detalhes que sejam relevantes; aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para a validação de suas observações. Exige, também, um preparo mental para que não se disperse durante o processo, mantendo-se concentrado durante os momentos da observação.

Durante os momentos de observação, o pesquisador tem uma proximidade maior com o objeto da pesquisa, a partir da sua organização, contará com meios, com oportunidades de presenciar, verificar e registrar os fatos que lhes possibilitará encaminhar sua pesquisa com maior segurança.

A roda de conversa foi dirigida na perspectiva do Círculo de Cultura de Paulo Freire no qual trabalha-se com relação entre pares, em círculo, com possibilidades dos participantes se olharem, discutindo, partilhando; contrapondo entendimentos e diferentes compreensões, objetivando uma construção, o levantamento de encaminhamentos e possíveis soluções no coletivo.

Assim, a roda de conversa é a expressão de um momento rico para o exercício dialógico, podendo ser aplicado em atividades de planejamento, pesquisa, e de comunicação, em qualquer tipo de ação coletiva que incentive processos educativos, com propósitos para uma postura de vida participativa, seja na escola, na empresa, em ambientes rurais e urbanos. A pesquisa foi realizada em uma creche localizada no município de Santo André.

As observações ocorreram no mês de setembro do ano de 2016. Inicialmente, apresentamos a proposta formalmente à equipe gestora e aos sujeitos da pesquisa. Esclarecemos qual o propósito da presença do pesquisador, seu papel, a escolha da unidade, estabelecendo um acordo, os passos da pesquisa, o cronograma (datas e horários), ou seja, esclarecendo dúvidas, dialogando sobre a instituição creche e a instituição Universidade, atuando, mesmo que por um período curto, em parceria. Observei todos os espaços da creche, tomei conhecimento de como se daria a rotina, como os espaços eram organizados e em quais tempos seriam utilizados pelas crianças e adultos.

A primeira roda de conversa também ocorreu no mês de setembro de 2016, e logo após a saída das crianças. Ficou esclarecido que faríamos uma discussão e reflexão a respeito das práticas, da organização dos espaços e tempos, no sentido de compreendê-las, buscar qualificá-las, aprimorá-las em ações futuras. Iniciamos uma conversa sobre o trabalho desenvolvido, tendo alguns esclarecimentos a respeito da rotina, da documentação pedagógica, dentre outras inquietações, considerando desde então o conceito de qualidade, partindo da indagação: “O que é qualidade?”. Após as respostas, realizamos algumas considerações e partimos para uma conceituação mais específica: “O que é qualidade na Educação Infantil?”.

Qualidade na educação infantil sob a perspectiva de educadoras

Na primeira roda de conversa ficou esclarecido que nos reuniríamos em momentos de reunião pedagógica e que faríamos discussão e reflexão a respeito das práticas, da organização dos espaços e tempos, no sentido de compreendê-las, buscar qualificá-las, aprimorá-las em ações futuras, sempre ao final do atendimento às crianças. Iniciamos uma conversa sobre o trabalho desenvolvido, tendo alguns esclarecimentos a respeito da rotina, da documentação pedagógica, dentre outras inquietações, considerando desde então o conceito de qualidade, partindo da indagação: “O que é qualidade?”. Após as respostas, realizamos algumas considerações e partimos para uma conceituação mais específica: “O que é qualidade na Educação Infantil?”, tendo como referência as atividades realizadas na creche.

As rodas de conversas se deram na perspectiva do Círculo de Cultura apresentado por Paulo Freire (2011), sendo possível todos os sujeitos se olharem, se ouvirem, aprendendo uns com os outros.

No segundo encontro perguntamos à professoras o que elas entendiam por qualidade. As respostas nos apontam que não há uma definição exata para a palavra qualidade; trata-se de um conceito muito amplo. Qualidade para elas é um conceito subjetivo, reflete as necessidades internas de cada um. Muitas avaliam a qualidade pela aparência, outras se voltam à qualidade do material com que é feito determinado produto. Qualidade pode ser qualidade da vida das pessoas de um país, qualidade da água que se bebe ou do ar que se respira, qualidade do serviço prestado por uma determinada empresa etc. Como o termo tem diversas utilizações, o seu significado nem sempre é de definição clara e objetiva.

Em seguida, partimos para uma segunda indagação: “Como definiriam a qualidade na Educação Infantil?”. E mais uma vez observamos opiniões que ora se assemelham e em dado momento se contradizem, tais como: acolhimento de todos, aprendizagem por parte de todas as crianças, suprir as necessidades. Zabalza (1998) aponta o tema da qualidade como uma questão polissêmica, que pode reunir vários significados. Entre outras visões frequentes, destacam-se as três seguintes:

- a. podemos verificar a qualidade vinculada aos valores. Para muitos autores, este é o componente básico da qualidade: que contenha elementos valiosos, ou seja, poderíamos dizer de alguma coisa que possui qualidade se reagir adequadamente aos valores que se esperam desta instituição, dessa pessoa, dessa situação, etc. Parece óbvio que no campo da educação este seja um dos componentes mais importantes da qualidade;
- b. a qualidade vinculada à efetividade: esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados;

- c. a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo: faz parte daquilo que se entende como “qualidade de vida”, inclusive, nos âmbitos estritamente empresariais como: satisfação dos empregados.

A Educação Infantil precisa enfrentar desafios que lhe são próprios para uma melhor qualidade, a saber: a dicotomia entre cuidado e educação; o paradoxo público e o privado na distribuição de compromissos; a conexão entre atenção à infância e igualdade; a conexão entre direito ao trabalho dos pais e mães e atenção às crianças pequenas.

No terceiro encontro abordamos as temáticas família, criança e creche como direito e a quem ela presta seus serviços. Discutimos também sobre as observações referentes à rotina, o olhar mais atento aos momentos de higienização e trocas, alimentação, uso dos espaços e brincadeiras. Em seguida, o pesquisador perguntou: Qual a visão que as educadoras tinham da relação família-creche? De que maneira essas duas instituições poderiam se ajudar?

Quanto à relação entre creche e a família, as educadoras ressaltam que devem haver uma unidade para que o vínculo seja criado. Percebemos, nos dias atuais, que existem dificuldades, sendo necessário muitas discussões e reflexões por meio das formações continuadas nas instituições, pois por meio da transformação das concepções de família, de criança, e do papel do professor, é possível desenvolver ações que aproximem as famílias, buscando estabelecer vínculos de confiança e assim fortalecendo essa relação.

Para Kramer (1992), a participação das famílias das crianças na vida da escola num relacionamento franco é componente fundamental da proposta pedagógica, principalmente quando se tem firmado o compromisso com uma educação democrática. Assim, na medida em que é considerada no currículo a realidade social e cultural das crianças como um de seus alicerces básicos, entende-se a relação escola-família na sua dimensão social, respeitando e considerando a maneira de agir e pensar dos pais, valorizando seus costumes e tradições, mas, simultaneamente, deixando claro as metas, atitudes e prioridades educacionais, fortalecendo o intercâmbio escola-família, visando a qualidade para o trabalho pedagógico, e “[...] ‘abrir a creche’ significa reconhecer que a creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança, compartilhando com a família a educação da mesma” (OLIVEIRA et al., 2011, p. 138).

Um bom atendimento a partir do momento em que as famílias procuram a instituição para conhecer, fazer sua inscrição, sua matrícula, já favorecerá para que essa relação de confiança se estabeleça. É muito importante que o(a) professor(a) desde o início se posicione como um profissional nesta relação, e não como alguém que estará substituindo a família provisoriamente. Família e creche, mãe e professor(a) têm funções e importância diferentes para a criança. A professora, antecipando para as famílias o seu modo de organização, as condutas que serão tomadas, esclarecendo os motivos, possibilita a colaboração destas, evitando mal-entendidos e reações de surpresa.

A boa relação entre os professores, outros educadores da unidade e as famílias é um processo a ser constantemente conquistado, favorece muito para a efetivação qualitativa para o trabalho com as crianças, pois dificuldades que ocorrem no dia a dia podem ser resolvidas com maior rapidez e segurança. Uma relação cuidadosa entre os pares pode prevenir problemas que costumam surgir, principalmente se o processo de comunicação for truncado e frágil.

No quarto encontro realizamos observações referentes aos planejamentos, organização dos espaços, interação entre as crianças, das crianças com os adultos, da interação entre os adultos.

Participando da rotina diretamente em sala-referência e acompanhando o grupo (bebês e adultos) por outros espaços da creche, observei uma cordialidade e harmonia nas relações; todavia, alguns pequenos ruídos na

comunicação. As assistentes de desenvolvimento infantil (ADI) não tinham conhecimento com antecedência das propostas de trabalho e/ou intencionalidade das ações a serem realizadas no dia a dia. A professora também maninha tinha um diálogo mais direto com a estagiária.

No quarto encontro a temática foi voltada aos planejamentos, organização dos espaços; interação criança-criança; criança-adulto; adulto-adulto. No que tange aos planejamentos, verificamos que eram elaborados por ciclos com a participação dos professores de ambos os períodos (manhã e tarde). Havia um semanário para cada professor, material pedagógico em que registravam as situações de aprendizagem, as atividades planejadas para a semana, descrevendo os objetivos e as estratégias a serem utilizadas. Constatamos que, mesmo para este material, não havia a participação das ADI ou estagiárias no processo de elaboração. Vale ressaltar que a responsabilidade na elaboração de planejamentos e demais registros cabem aos professores, porém, ADI e estagiários podem contribuir oferecendo ideias, propondo sugestões de situações de aprendizagem que diversifiquem as estratégias, e atividades que possam acrescentar possibilidades exitosas com relação aos objetivos propostos. O grupo de educadores de determinado ciclo precisa, como um todo, ter conhecimento da intencionalidade das propostas de trabalho com as crianças. Desta forma, poderão dividir as tarefas, contribuir com informações que façam conexão com os pontos observáveis que os professores utilizam para elaboração dos relatórios de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Com relação à organização dos espaços, principalmente com crianças bem pequenas, cabe aos professores organizar, criar condições favoráveis para que as crianças estabeleçam relações e façam suas experimentações. É muito comum, principalmente no caso desta pesquisa, ADI e estagiária organizarem o espaço, criando um ambiente propício para um acolhimento tranquilo e prazeroso para os bebês. Geralmente, espalham determinados brinquedos e objetos nos tapetes em que as crianças se acomodam; selecionam alguns DVDs que elas apreciam, e para os mais dependentes do adulto quanto a insegurança ou carência afetiva inicial, um colo é oferecido.

As crianças demonstram, após o período de adaptação, uma relação social bem positiva; interagem umas com as outras de maneira harmoniosa, com atitudes de afeto, de coleguismo e amizade. Ocasionalmente, pequenos contratempos relacionados às disputas por brinquedos, atitudes que resultem em comportamentos dados como mais “agressivos” são mediados pelas educadoras, que devem estar atentas, observando, acompanhando o grupo. Em situações mais complexas caberão intervenções mais direcionadas, não no sentido de punir, mas orientar. A interação como proposta na infância é foco principal; sendo assim, ocorre a interação durante vários momentos da rotina de crianças dos vários ciclos (diversificação de faixas etárias).

A relação social entre os adultos também é positiva, apesar dos diferentes cargos e funções que os mesmos possam exercer dentro da unidade escolar. Todos, independentemente do segmento a que pertença, têm a criança como elemento principal do trabalho. Desde o administrativo, que cuida dos prontuários, da organização dos documentos, do atendimento inicial, do elo de comunicação, do compartilhamento das informações que chegam à creche via e-mail, ou demais meios de comunicação. Os profissionais que atuam diretamente nas salas-referência, pessoal de cozinha, limpeza, manutenção e gestor, devem e apresentam elos positivos no que tange à relação social.

Horn (2004) ressalta que, para que a estruturação espaço-temporal tenha significado, é fundamental que o(a) professor(a) observe com o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, o que lhes chama mais atenção, em que momento estão mais calmas ou mais agitadas. Considerar o contexto sociocultural e a proposta pedagógica da instituição, ao apurar essas dimensões, pode garantir que as ati-

vidades planejadas e realizadas não se transformem numa sequência monótona de atividades que não têm relação com o grupo de crianças com o qual interagimos cotidianamente. Ainda segundo as autoras, o cotidiano de uma escola infantil tem de prever momentos diferenciados, que não se organizarão da mesma forma para as crianças maiores e menores. A jornada diária das crianças e dos adultos envolve diversos tipos de atividades: horário de entrada (acolhimento), a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, os jogos diversificados, como o faz de conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plástico, os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto, e outras. Considerar que estes momentos sejam desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverá possibilitar múltiplas experiências, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação e que ampliem ou desenvolvam as distintas linguagens expressivas, possibilitando a interação com outras pessoas.

Ao planejar tais atividades, há que se organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças, que estão relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, de acordo com sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que são relacionadas às diferenças individuais, tempo e ritmo para a realização das atividades, as necessidades sociais e históricas, que dizem respeito à cultura, pensando no que é significativo para a comunidade, dentre outros.

Quanto à formação de professores, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) apontam que a qualificação dos profissionais que realizam seu trabalho com as crianças é um dos fatores que mais influem na qualidade da educação. Profissionais bem formados, que contam com o apoio de seus pares, dos gestores, que procuram refletir sobre sua prática, que buscam aprimoramento, influem fundamentalmente na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade. O documento aponta que as instituições devem possuir programas de formação continuada que permitam aos professores executarem seus planejamentos, refletirem sobre suas práticas e avaliarem, aprimorando seus registros. Que haja momentos de trocas de experiências, rodas de conversa no sentido de qualificar o trabalho, de conhecer, opinar sobre os projetos e propostas que devem ser elaborados e sistematizados no coletivo.

Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, chama-nos a atenção para esta preocupação, este cuidado que devemos ter aprimorando o nosso papel, a importância da reflexão crítica sobre a prática nos momentos de formação. Relata sobre a consciência do inacabamento, a predisposição à mudança, à aceitação do diferente. Pois esta relação é a “[...] aproximação cada vez maior entre o que eu digo e o que eu faço, entre o que eu pareço ser e o que eu realmente estou sendo” (FREIRE, 1996, p. 94).

Nóvoa (1991) considera a escola como lócus de formação continuada do professor. Reconhece como sendo o lugar onde se evidenciam os saberes e as experiências dos professores. É nessa rotina que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua *práxis*, havendo uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento de sua formação; porém, essa perspectiva não é simples, nem ocorre espontaneamente. Não basta crer que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e, a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuamente. Nesse sentido, o pesquisador faz um alerta:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que

só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e, acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupo de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimentos em que todos se sentem responsáveis por ela.

O autor destaca também a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo, em que a escola seja explorada em todas as suas dimensões formativas. Para a escola se constituir em locus de formação continuada, faz-se necessário a promoção de experiências internas de formação, que esta iniciativa se articule com o cotidiano escolar e não desloque o professor para outros espaços formadores. Essa compreensão implica na necessidade das instituições escolares criarem espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica através de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais, construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, inclusive programa de formação contínua e avaliação coletiva deste.

É importante ressaltar a práxis reflexiva na cultura da formação, visto que os saberes adquiridos na experiência ficam adormecidos, ou melhor, relevados ao esquecimento e não são canalizados e sistematizados para um saber acadêmico. O autor nos coloca que a própria universidade não tem essa vivência em seus cursos de formação inicial ou continuada para docentes, pois parte do zero e desconsidera um saber construído na experiência que precisa ser confrontado com a produção científica. O autor nos afirma que “[...] a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

No quinto e último encontro de observação e roda de conversa tratamos sobre os documentos oficiais que regem a Educação Infantil, tais como: *Projeto Político-Pedagógico (PPP)*; *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*; *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* e o processo de formação continuada.

Neste encontro, discutimos com o grupo sobre as seguintes questões: 1) Há na creche, tempos/momentos reservados para que os professores e outros profissionais que atuam diretamente com as crianças possam refletir e planejar sobre sua prática entre seus pares? 2) Os professores e demais profissionais têm acesso aos documentos oficiais elaborados junto ao MEC e PPP da unidade escolar? 3) Em momentos de formação continuada, quem sugere e estabelece as temáticas?

Durante o período de observação e acompanhamento da rotina para realização da pesquisa foi possível observar que as funcionárias exerciam suas atividades, falavam sobre suas experiências enquanto profissionais da educação, e que, mesmo com o tempo existente para as reuniões de orientação e formação para o trabalho, tinham pouco ou quase nenhum contato com os documentos oficiais.

No caso da ADI e estagiária, desconheciam totalmente. Neste sentido, seguimos para algumas questões: 1) Quais documentos oficiais que regem a Educação Infantil você conhece, e que poderiam te subsidiar/orientar em suas práticas educativas na creche? 2) Você tem referência de algum teórico que fundamente o processo

de desenvolvimento e aprendizagem da criança? 3) Você conhece o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*?

Constatamos que as profissionais tinham conhecimento dos documentos oficiais, por meio de discussões teóricas que ocorreram no curso de magistério, graduação e em discussões de grupos em momentos de formação continuada na unidade escolar, porém desconheciam o acervo para consulta. Participam da discussão, elaboração e construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), porém não tiveram acesso ao documento finalizado e impresso.

Citaram como documentos utilizados até mesmo para estudos de concurso público, os seguintes: *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* e *Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCN)*.

Referente ao documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, as respostas foram unânimes em afirmar o desconhecimento, porém durante a pesquisa foi possível observar registros em ata de formação referente a conteúdos do documento em questão, como também cópias xerográficas do mesmo, inseridas no semanário dos professores (documento de registros da rotina, com propostas de situações de aprendizagem e relatório reflexivo).

Na ocasião, as docentes puderam ter acesso aos documentos, e dialogaram sobre o quanto eles subsidiam a elaboração dos planos de trabalho, na construção do currículo e no embasamento para o atendimento das crianças e suas famílias.

Diante do exposto, fica evidente que a qualidade do trabalho depende de uma política que contemple a necessidade da formação inicial e continuada, tantos dos professores como também dos demais profissionais, formação esta voltada para as especificidades do trabalho com as crianças pequenas e com os bebês.

A formação específica é fundamental na construção da identidade destes profissionais. É preciso investimento na articulação entre teoria e prática, para que os conhecimentos destes, por meio da formação teórica, e das práticas relacionadas ao cuidar e educar possibilitem a percepção das contradições e a compreensão do processo de trabalho na Educação Infantil.

Considerações finais

Constatamos que estruturalmente a unidade em questão tem características adequadas, se considerar critérios para atendimento que, no mínimo, respeitem os direitos fundamentais da criança, tais como: salas-referência amplas, banheiros de adultos e de crianças em bom estado de conservação, cozinha, lactário, depósitos de materiais e outros. Porém, para o número de crianças atendidas, a questão de organização do tempo e espaço precisa ser estruturada minuciosamente e com eficiência, para que se atenda de maneira satisfatória.

Observou-se a intencionalidade em algumas ações, entretanto, evidenciaram-se, em várias situações, posturas e práticas equivocadas, tais como: demasiado autoritarismo, pouca interação de afeto para com as crianças, conduta ou atitude mecânica no trato com as crianças em momentos de higiene e alimentação, não selecionar materiais adequados, não propor desafios, não respeitar os ritmos de cada uma, privilegiar crianças e suas famílias em detrimento de outras, e outros aspectos peculiares à rotina do berçário que necessitaram de um olhar atento para qualificá-los. Sendo assim, é notória a necessidade, por parte das profissionais, de aprofundamento em leituras, troca de experiências, apropriação dos documentos oficiais que proporcione a reflexão a respeito das práticas,

visando qualificá-las, como também do próprio planejamento de trabalho semanal.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade apresenta características de um instrumento integrador, trazendo em seu bojo todo um perfil da comunidade escolar, com viés de caráter democrático e transparente, porém um documento impresso não utilizado para consulta. Muitas vezes, no que tange ao trabalho pedagógico desenvolvido, este documento se mostra inconsistente, pois algumas metas projetadas perdem-se no campo do ideal, e os gestores encontram dificuldades em torná-las reais.

Um dado significativo, que se revisto pode contribuir para um trabalho mais efetivo e organizado, refere-se ao distanciamento entre as professoras com as ADIs e estagiárias no planejamento das ações a serem desenvolvidas com os bebês. Em muitas situações, somente a professora tem o conhecimento da proposta a ser executada em determinado dia, isso dificulta na organização dos espaços, transformando-os em ambientes adequados à proposta; como também, na seleção dos materiais a serem utilizados. Esta falta de planejamento em conjunto, antecipado, interfere na qualidade das práticas.

Diante desses dados analisados, foi possível notar que, para garantir a qualidade na creche “Bela Infância”, faz-se necessário ampliar o olhar pedagógico para as práticas que ocorrem tanto no macro quanto no micro das relações que permeiam a unidade escolar, pensando na intencionalidade de todas as ações. Principalmente, levando o grupo a construir uma (re)significação da função da creche e da identidade da professora de Educação Infantil, que se diferencia em alguns aspectos da professora de séries iniciais, como também das demais profissionais que atuam diretamente com as crianças bem pequenas.

Também seria importante debater atitudes e condutas que tornam o processo educativo mais enriquecedor, pois um bebê e uma criança bem pequena em contato com boas práticas, vivencia experiências que contribuem para seu melhor desenvolvimento.

Ainda há um percurso a ser percorrido para que as educadoras considerem a creche como um direito da criança, independentemente das condições favoráveis ou desfavoráveis de sua família. A questão do direito à mãe trabalhadora ainda é uma característica muito presente nos discursos das educadoras da creche, sendo necessário um investimento processual para haver alguma mudança.

Em relação às concepções, acompanhando e observando a rotina durante a pesquisa, até mesmo nas abordagens em roda de conversa, e considerando que as profissionais nos relataram o pouco ou nenhum contato com os documentos oficiais, em várias situações da rotina, observou-se que as docentes não reconhecem a criança como protagonista e sujeito social. Observa-se, nas práticas, nos fazeres, atitudes e condutas das profissionais, uma visão tradicional, centrando na preocupação com o comportamento das crianças. A criança não é percebida como um ser social, ativo, em pleno desenvolvimento, portadora e produtora de história e de cultura.

Consideram teoricamente e relembram a infância como uma etapa da vida, que, dependendo da situação, do lugar, do modo de vida, pode ser caracterizada como um tempo de alegria, ou de maus-tratos; da brincadeira ou do trabalho forçado; de liberdade ou privação. Mas na rotina do berçário, são as profissionais quem autorizam o momento, as escolhas e o tempo das brincadeiras. Apesar da necessidade da organização do tempo e do espaço, na maioria das vezes não discutiram, não escutaram e não anteciparam para e com as crianças as alterações da rotina, negando o direito da escolha. Em muitos momentos, as profissionais realizaram ações que as crianças poderiam exercer sozinhas, como, por exemplo, escolher um brinquedo, guardar ou dividir, mantendo um controle sobre os interesses e necessidades delas. É difícil a compreensão de que infância é uma condição de ser criança, voltada

para o lúdico, e mudar a característica de um berçário e de uma creche demasiadamente marcada pela rotina e pelo cumprimento de tarefas.

No que se refere à formação continuada, percebemos que há uma dicotomia entre teoria e prática, ou seja, as educadoras apresentam dificuldades em estabelecer relação entre as formações e suas práticas, portanto os espaços de formação são imprescindíveis para que essa dicotomia seja minimizada.

Por meio deste estudo foi possível deslumbrar novos caminhos e ações que irão contribuir para o melhor desenvolvimento da qualidade das práticas da creche “Bela Infância”, assim como para parceiros de debates e reflexões sobre o tema, no município de Santo André.

Referências

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006b.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Medo e ousadia**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar? São Paulo: Olho D'Água, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1992.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.
- NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos et al. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Os desafios da qualidade na diversidade**. Texto apresentado no Seminário Nacional do SESI: identidade na diversidade, Belém, 1998.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.