

UM ESTUDO SOBRE OS ENCONTROS DIÁRIOS ENTRE PROFESSORAS E PAIS EM DUAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

BHERING, Eliana - UNIVALI

MACHADO, Greice - UNIVALI

GT: Educação Especial /n.15

Agência Financiadora: FUNCITEC/SC

Resumo

A educação infantil envolve relações que vão para além dos limites da instituição. A relação com as famílias das crianças e hoje vista como um dos aspectos mais importantes para o sucesso do atendimento das crianças nesta faixa etária. Esta relação passa a ser vista como parceria ao invés de simplesmente complemento esporádico. Este estudo tem como objetivo descrever os contatos diários estabelecidos entre duas professoras de duas instituições de educação infantil em duas universidades brasileiras e os pais de crianças entre 18 meses e 3 anos. A análise dos dados nos mostrou que os contatos, em ambas as instituições, são geralmente estabelecidos para falar sobre os cuidados para com as crianças com a preocupação centrada no bem estar delas. Além dos contatos diários entre professoras e pais, as instituições mantem os pais informados sobre o funcionamento geral, eventos promovidos, e atividades especiais das instituições através de bilhetes, reuniões coletivas, e mural. Este estudo parece revelar que a ênfase destes contatos se resume em trocas de informações sobre cuidados demonstrando um envolvimento periférico. Apesar disto, percebe-se que há um potencial para o desenvolvimento de parceria uma vez que ambas instituições demonstram investimento e preocupação com esta relação.

Palavras-chave: educação infantil; contatos entre pais e professoras; rotina diária.

Revisão bibliográfica

Este tema vem sendo debatido e investigado em vários países do mundo incluindo o Brasil. A importância dele está refletida na literatura nacional tanto da educação infantil, ensino fundamental e médio como até mesmo no ensino superior (Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória, 1996; Rossetti-Ferreira, Amorim, e Vitória, 1997; Oliveira, 2002; Referenciais Curriculares da Educação Infantil, 1998; Souza Santos, 2001; Parâmetros

Curriculares Nacionais, 1997; Zanella et al, 1997; Nogueira, Romanelli, Zago [orgs.], 2000; respectivamente e outros). Autores com Bastiani (1995), Wonfendale (1996), e Epstein (1991) têm se dedicado ao tema durante as últimas duas décadas em seus respectivos países, ressaltando a importância do tema para o desenvolvimento infantil, do adulto e de práticas que fomentarão o sucesso escolar. A ênfase que estes autores dão reflete a nossa preocupação com o sucesso das crianças na sua escolaridade como um todo, nas várias formas que podemos estabelecer contato com as famílias assim como sugerem reflexões e práticas mais pertinentes ao nosso contexto educacional. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (MEC, 1997) assim como dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (MEC, 1998) podemos refletir sobre a intensidade que devemos dar à inclusão das famílias ao longo do processo educacional das nossas crianças. Além disso, é importante ressaltar, principalmente no âmbito histórico da educação infantil brasileira, que o envolvimento de pais tem evoluído no sentido de sair da perspectiva assistencialista (Oliveira, 2000), isto é, a instituição de educação infantil cuida do bem estar das crianças enquanto seus pais estão trabalhando, para acompanhar a evolução da proposta do cuidar e educar, onde a instituição e a família começam a compartilhar as responsabilidades da educação das crianças. A parceria passa a ser a ênfase dos projetos para a infância, das propostas curriculares e foco de atenção dos investigadores.

As metodologias que estão influenciando a nossa prática, como por exemplo, Reggio Emilia (Gandini e Edwards, 2002), também trazem novas perspectivas do envolvimento de pais na prática diária dos centros de educação infantil, ressaltando que tanto a proposta do centro quanto as expectativas dos pais podem ser compatíveis e complementares no sentido de buscar uma “normalidade rica” (Ceppi e Zini, 1998) para a rotina das crianças. De acordo com Ceppi e Zini (1998) esta “normalidade rica” vai além da idéia da excepcionalidade da experiência: temos que buscar recursos (materiais e humanos) que proporcionarão experiências ricas e variadas dentro da rotina diária da instituição, tanto para o ambiente como para as relações estabelecidas entre todos envolvidos no centro de educação infantil. Rinaldi (2002) defende “...um tipo de educação que tem como foco a criança e o relacionamento com a família, com os professores, com as outras crianças e com o contexto social maior. Esses serviços não são contra a família nem a substituem, são

serviços integrados a família. São lugares para diálogo, lugares de relação, lugares de participação e lugares de educação, em um processo que envolve crianças, professores e família” (p.76). Mantovani (2001) também defende que a relação com a família deve ajudá-la a ajudar a si mesma a desenvolver relações seguras e únicas com seus filhos.

Apesar de ser reconhecida a importância do contato e da parceria entre instituições de educação infantil e os adultos responsáveis pela criança (Referenciais para Educação Infantil, 1998; Oliveira, 2002; Bondioli e Mantovani, 1998, Hohmann e Weikart, 1997, Gandini e Edwards, 2002 e outros), ainda temos práticas que não contemplam, refletem ou promovem uma parceria enriquecedora dos contatos entre instituição e lar (Bhering e De Nez, 2002). O envolvimento de pais que promove o contato positivo, uma parceria eficaz e o compartilhamento de responsabilidades pode ser desenvolvido de diversas maneiras para que contemple e aproveite o potencial diferenciado dos pais/família de cada criança que recebemos (Epstein e Dauber, 1991, Hornby, 1990).

O envolvimento de pais é aqui definido como uma série de possibilidades de receber os pais/família nas instituições para compartilhar responsabilidade. Zabalza (1998) ressalta que a participação dos pais na educação infantil/escola reflete a situação interna de intercâmbios comunicativos entre a instituição e a família, a continuidade educativa entre família e instituição como espaço vantajoso no desenvolvimento da criança, a revalorização dos recursos familiares na escola, a maior responsabilidade da família quanto a problemas educativos tanto no contexto familiar quanto fora dele, e o compartilhamento no aperfeiçoamento da qualidade de vida da criança. Por um outro lado, Carvalho (2000) apresenta uma crítica ao envolvimento de pais no que se refere ao repasse da responsabilidade da escola para a família ressaltando que a família é um importante componente da educação formal da criança, mas não pode assumir responsabilidades que dizem respeito aos profissionais da educação. Carvalho (2000) demonstra uma preocupação com relação às políticas macro que atingem as práticas diárias da educação escolar. Esta sobreposição de ambientes escola/creche e família deve ser analisada com cuidado levando em consideração as limitações e facilidades que ambas instituições apresentam para o compartilhamento das responsabilidades envolvidas na educação de crianças.

Bronfenbrenner (1997) argumenta que para podermos compreender o desenvolvimento humano, precisamos, além de considerar os aspectos e as dimensões

individuais das pessoas, de prestar atenção nos ambientes onde estamos inseridos - tanto os imediatos, tais como lar, escola, igreja e outros, como aqueles que não necessariamente freqüentamos, mas que mantemos estreita ligação através de pessoas que temos contatos freqüentes e que influenciam nosso desenvolvimento e atuação na sociedade (como por exemplo, o local de trabalho dos pais). Os ambientes do lar e da instituição de educação infantil para a criança constituem seus principais microssistemas, isto é, são os ambientes imediatos que ela convive; por um outro lado estes mesmos ambientes são micro e exossistemas para pais e educadores. O lar das crianças é o exossistema para os educadores, pois estes não freqüentam os lares das crianças, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança; por um outro lado, a instituição é o exossistema para os pais, pois os pais não freqüentam a instituição, mas também sentem a contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos. Ora, sendo a criança um elo de ligação entre as duas instituições, mas que ainda apresenta suas habilidades em desenvolvimento (principalmente no que toca a linguagem e a sociabilidade) não consegue ainda agir como mediador para aproximar ambas as partes e levar informações que ampliem a compreensão dos adultos sobre seus microssistemas, a região do mesossistema. A confluência destes microssistemas nos fornece elementos importantes não só para a compreensão de ambas as contribuições na educação das crianças, mas também no enriquecimento das práticas familiares e institucionais. Esta confluência de microssistemas, o mesossistema, está, entre outras possibilidades, representada pelos encontros diários que as famílias e educadores estabelecem no momento de entrada e/ou saída.

O estudo do mesossistema parece ser muito pertinente para que possamos compreender o impacto que cada transição ecológica (Bronfenbrenner e Crouter, 1985) da criança tem no seu desenvolvimento, pois Bronfenbrenner (1997) argumenta que a cada transição ecológica, transformações ocorrem nos ambientes de maneira a promover o próximo contexto para o próximo estágio de desenvolvimento. Isto é, à medida que a criança começa a freqüentar novos contextos, modificações vão ocorrendo nos mesmos a partir das novas demandas que surgem em decorrência dos novos eventos e novas interações. O fato de uma criança começar a freqüentar uma instituição de educação infantil é tão importante para a criança como para os adultos envolvidos no processo. Segundo Bronfenbrenner (1998),

“ Placing a child in a daycare may be as important for its effect on the parents as on the child. By providing a support system to the family, daycare may enable parents to function more effectively in their childrearing role. From a somewhat different perspective, once the child enters daycare or school, parents may change the structure of the the home environment, the activities they engage in with the child, their disciplinary practices, and even the character of the affectional relationship between parent and child. The nature of these changes will also be affected, however, by the alterations in the child behavior induced by participation in the new situation in school” (p.396/397).

Desta forma, a pesquisa sobre o envolvimento de pais na instituição de educação infantil é guiada por uma pergunta ampla: como nós estamos nos preparando para fomentar o desenvolvimento saudável das nossas crianças que freqüentam instituições de educação infantil no Brasil? Uma maneira de responder esta pergunta é estudar como pais e educadores de diferentes classes sociais se preparam para receber as crianças depois delas passarem por experiências significativas, porém muitas vezes distintas em dois ambientes de extrema importância para a criança. Como eles se preparam para ou encaram seus encontros diários depois de passar horas distantes da criança (quando vem de casa e quando vem da instituição). O estudo das práticas pontuais, tais como, programas de inserção da criança na instituição, reuniões de pais, comunicações escritas e festividades são exemplos de outras oportunidades de estudo e investigação como sendo também uma área de confluência entre os dois microssistemas em questão.

Assumindo que faz parte da vida de muitas crianças hoje no Brasil freqüentar uma instituição de educação infantil, estamos implicitamente dizendo que o cuidar e o educar destas crianças estão sendo compartilhados entre seus principais microssistemas. Se seus cuidados e educação estão sendo compartilhados, então novas possibilidades se abrem para o envolvimento de pais. Estas crianças estão sob os cuidados de pessoas não familiares (pelo menos a princípio) e conforme depoimentos de educadores de infância (Bhering, Garcia, 2001, Bhering e De Nez, 2002), as crianças passam grande parte do seu dia

(especialmente parte do dia quando estão acordados) nas instituições. A situação gera tensões naturais na instituição e para os pais que, por sua vez, devem ser atendidas pela instituição (Epstein e Dauber, 1991). As ligações entre o lar e a instituição se tornam então elemento crucial para o desenvolvimento da criança: as nossas práticas e as práticas dos pais/família constituirão ambientes que fomentam o desenvolvimento infantil. A troca de informações e a colaboração (ou a falta delas) entre as partes influenciam o planejamento das atividades, interações, rotina e parceria.

Contextualizando esta pesquisa

Esta pesquisa pretende estender a nossa compreensão sobre a participação da família/pais nas atividades dos filhos na instituição de educação infantil para investigar as nossas práticas diárias em relação aos ambientes/relações/interações que planejamos para nossas crianças como contextos de desenvolvimento partindo dos contatos dos pais com a instituição que seus filhos freqüentaram. Isto é, a partir do que fazemos diariamente como prática de parceria entre pais/instituição, podemos visualizar, de ambos os lados, a preparação que fazemos para fomentar o desenvolvimento da criança.

Metodologia

Instrumento:

Para coleta de dados utilizamos uma planilha que categoriza os momentos do encontro entre pais e professoras. Existem três momentos distintos para guiar a observação: cumprimento, conversação e despedida. Em cada um destes momentos, observa-se a atuação de ambos incluindo também a contribuição e atuação da criança. A planilha é capaz de descrever a natureza destes encontros indicando a iniciativa, atitude e a liderança de cada parte envolvida e presente durante os encontros diários. Esta planilha gera dados tanto qualitativos quanto quantitativos, pois além de marcar os itens já previstos nesta planilha, ainda anota-se dados sobre como a situação desenvolvida antes, durante e depois do final do dia com as crianças no que diz respeito aos encontros com os pais. Vamos apresentar neste artigo, a parte qualitativa desta observação indicando como estas situações são desencadeadas em ambas instituições. Trata-se de um estudo que descreve, a partir dos itens desta planilha, as situações dos encontros diários entre as professoras e os pais.

Para observar estes encontros, nos posicionávamos dentro da sala e/ou no ambiente onde os pais buscavam seus filhos (hall, corredores, parque, etc) sempre acompanhando as ações da educadora. O objetivo de pesquisa incluía conhecer o padrão destes encontros de ambos os lados – pais/responsáveis e professoras e caracterizar estas situações quando os pais e professoras entram em contato. A análise de dados foi feita a partir das anotações de campo e descrições produzidas diariamente ao observar os encontros diários. Além destas anotações e descrições das situações, fizemos também entrevistas com as professoras e coordenadoras das instituições para que pudéssemos conhecer todas as formas de contato com os pais feitas pelas professoras e instituição.

Amostra:

Professoras de duas turmas de crianças entre 18 meses e 3 anos em duas instituições universitárias (uma na região sul e outra na região sudeste do Brasil) e os pais das crianças. A instituição A pertence a uma universidade pública e oferece somente a educação infantil; os professores são contratados pelo município e são cedidos para a instituição através de um convenio feito entre as duas instancias; os pais contribuem voluntária e mensalmente não havendo custos em forma de mensalidade; e atende somente filhos de alunos, funcionários e professores da universidade. A instituição B pertence a uma universidade mantida por uma fundação (sem fins lucrativos) e oferece desde educação infantil ao ensino médio; os professores são contratados pela universidade; há mensalidade para todas as crianças com possibilidade de desconto para funcionários e professores da universidade e bolsas de estudo para casos especiais; e atende crianças da comunidade em geral incluindo filhos de alunos, professores e funcionários. Ambas instituições estão localizadas dentro do campus das universidades e acolhem estagiários de vários cursos. Ambas instituições recebem apoio e influencia da comunidade universitária através de projetos de extensão e pesquisa.

A escolaridade dos pais de ambas instituições incluía desde nível universitário até sem qualificação formal, com um grande número de pais com nível universitário em ambas as instituições. Classificamos a escolaridade em 6 categorias: universitário, técnico, magistério (a qualquer nível), não qualificado, estudante e não informado; respeitando as informações disponibilizadas pelos pais (exemplo, classificamos como nível técnico, aquele

que informou ser gerente administrativo, mas com formação em nível de ensino médio). Ambas as professoras tinham nível universitário. Os quadros destas instituições se constituíam assim:

Instituição A – Direção (1); secretária (1); orientadora (2), professoras (6), ajudantes de turma (2); enfermeira, bibliotecária, serventes de limpeza e cozinha; estagiários variados (psicologia, artes, biblioteconomia, etc).

Instituição B – Coordenadora da educação infantil; orientadora pedagógica (1); 6 professoras e 7 atendentes; recepcionista; duas serventes de limpeza; professores de computação, educação física, música e inglês; estagiários de psicologia, pedagogia, e outros cursos.

Análise e discussão dos dados

A partir das anotações do diário de campo e das informações coletadas pela planilha de observação, começamos a análise construindo um texto que descrevia todas as situações observadas e adicionando as informações coletadas via entrevista sobre as práticas de envolvimento e contato com os pais nas duas instituições. A coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro, portanto as crianças já estavam bem familiarizadas com as instituições e educadoras. Se a coleta de dados tivesse ocorrido no início do ano, o contato com os pais poderia ter sido diferente ou até mesmo mais intenso, pois nestes momentos, conforme relatos das educadoras, os pais pareciam mais inseguros ao deixar as crianças na instituição, demonstrando estarem muito apegados a elas. No caso da instituição A, havia um projeto específico que privilegiava o momento de ingresso da criança na creche permitindo que os pais ficassem em sala com a criança até que ela se sentisse bem em ficar sem os pais em sala (este projeto prevê um tempo máximo para os pais acompanharem seus filhos no período de inserção, mas caso a criança precise de mais tempo com os pais, as duas partes chegam num acordo sempre privilegiando o bem estar da criança). Na instituição B, não havia nenhum programa especial para o período de ingresso das crianças, mas os pais são convidados a ficar e/ou visitar a instituição quando acharem necessário para ajudar seus filhos neste período.

A partir do procedimento de leitura dos dados registrados nos diários de campo, construímos o quadro abaixo como referência para a análise. Percebemos, ao longo da leitura e discussão das anotações, que havia pouca diferença na natureza do contato

estabelecido pelas instituições em questão. Apesar disto, a rotina do final do dia, o processo do ingresso das crianças nas instituições e os profissionais incluídos no quadro se diferem de uma instituição para outra. A metodologia empregada também se deferia, pois a instituição A trabalhava a partir da metodologia de projetos enquanto a B dava ênfase aos projetos das crianças a partir da utilização dos cantinhos notando uma influencia sócio-construtivista.

Percebemos que em ambas instituições os pais têm acesso e liberdade de circular por todo o espaço dela. Há diferenças sutis entre as duas instituições: no caso da instituição A, os pais chegam e tanto podem ir ate a sala para buscar/interagir com a criança e adultos, como pode esperar no hall para que elas venham depois de finalizar o dia. Por ser assim, os pais na instituição A interagem também com os outros pais, e outros funcionários da instituição (recepcionista, enfermeira, orientadora pedagógica, diretora, etc.). Já na instituição B, pelo fato de a professora continuar a desenvolver atividades na sala ou ao redor dela com as crianças, não havia um momento definido de parada e preparação para ir embora. Portanto, os pais vão ate a sala buscar as crianças e ficam ali observando, interagindo, conversando com as pessoas (crianças e adultos). No trajeto ate a sala dos filhos, os pais também interagem com outras pessoas da instituição. Percebe-se que em ambas instituições, o corpo de funcionários está disponível para os pais para quaisquer que sejam os contatos. No entanto, a ênfase destes contatos e sempre semelhante: o bem estar das crianças.

INSTITUICAO A	INSTITUICAO B
Pais buscam os filhos no hall de entrada.	Pais buscam os filhos na sala.
Pais têm livre acesso na instituição.	Pais têm livre acesso na instituição.
Não há rigidez de horário para buscar os filhos, mas há um limite definido ate quando a criança pode permanecer na instituição.	Não há rigidez de horário para buscar os filhos, mas há um limite definido ate quando a criança pode permanecer na instituição.
Os pais permanecem na instituição quanto tempo quiserem.	Os pais permanecem na instituição quanto tempo quiserem.
Rotina finaliza na sala e as crianças são levadas para o hall.	Rotina é finalizada à medida que as crianças vão embora.
Atividade é finalizada antes de irem para o hall.	Atividades só terminam quando a criança decide terminar para ir embora.
Salas em local protegido e seguro, distante da	Salas em local protegido e seguro, distante da

entrada da instituição.	entrada da instituição.
Educadora circula pela creche (resolvendo problemas relacionados com as crianças) enquanto as crianças esperam pelos pais no hall.	Professora se mantém em sala com as crianças, em atividade até todas irem embora.
Dedicação compartilhada com outras atividades na hora da despedida no hall como atividades que fazem parte da finalização do dia.	Dedicação à rotina de atividades durante os últimos momentos do dia como parte integrante de seu planejamento em sala.
Prioridade da atenção no momento de saída: crianças.	Prioridade da atenção no momento de saída: atividades e crianças.
Caderneta de informações: Informações sobre alimentação, medicamento, fezes e bilhetes dirigidos para todos os pais etc. Os pais utilizam a caderneta para enviar recados também.	Caderno de informações: Colar os bilhetes dirigidos a todos os pais com informações sobre o funcionamento da instituição, eventos, reuniões, horários; Convites para aniversário.
Conversas informais com os pais se referindo ao estado geral das crianças privilegiando o CUIDAR.	Conversas informais com os pais sobre o estado geral das crianças principalmente relacionado à saúde e segurança, privilegiando o CUIDAR.
Algumas vezes, nestes momentos da despedida, a professora menciona algo sobre o convívio social da criança quando requisitado.	Há preocupação em informar aos pais que ela toma todas as medidas possíveis para evitar que as crianças machuquem umas as outras.
Percebe uma preocupação/insegurança dos pais em deixar os filhos na instituição. “Será que ele ficara bem com ela?”	Percebe uma preocupação/insegurança dos pais em deixar os filhos na instituição. “Será que ele ficara bem com ela?”
No momento da despedida, as crianças podiam transitar entre o hall, o jardim e as salas próximas ao hall.	No momento da despedida, as crianças podiam transitar nos corredores, ir para outra sala, ou ficar dentro de sua própria sala desenvolvendo atividades.
Quadro no hall da instituição para veicular mensagens gerais, atividades da creche, da universidade, etc. Incluem fotos das crianças, cartazes e produtos das atividades das crianças.	Quadro na porta da sala para veicular mensagens gerais da instituição e turma. Incluem fotos das crianças. Expõem trabalhos das crianças colocando do lado de fora da sala.
Trabalhos desenvolvidos a partir da metodologia de projetos com salas específicas para artes, biblioteca, faz-de-conta.	Sala estruturada a partir de cantinhos com materiais variados (da casinha, leitura, blocos e jogos, etc.).

Quadro 1 – quadro comparativo entre as duas instituições.

O contato estabelecido com os pais e vice-versa, na sua maioria, era de natureza positiva: ambas professoras pareciam seguras ao manter contato com os pais e dispostas a dar informações. Os pais, por sua vez, também se mostravam interessados em saber como seus filhos passaram o dia. Apesar disto, é intrigante perceber que as metodologias empregadas nas instituições não pareciam influenciar a natureza dos contatos. Isto é, ambas metodologias (projetos e cantinhos) privilegiam as idéias, interesses e dedicação das crianças e suas interações. Estas escolhas metodológicas demonstram que ambas instituições valorizam as experiências das crianças e aquilo que trazem consigo de casa, mas não desencadeiam diálogos entre os adultos sobre a participação das crianças nas

atividades propostas. O interessante é que as professoras comentam entre si sobre as colocações inteligentes e pertinentes, e as conclusões que as crianças chegam que demonstram esperteza e aprendizagem significativa, mas não parecem valorizar este tipo de conversas com os pais. Ocasionalmente, colocam para os pais alguma contribuição que a criança deu principalmente quando se trata do bem estar e segurança dela (relacionado aos cuidados).

Ambas metodologias valorizam a relação família/instituição (Gandini, Edwards, 2001; Hohman e Weikart, 1997; Katz, 2001) e expressam a importância desta relação para o bom andamento da rotina diária das crianças. Ambas ressaltam que a parceria com os pais oferece benefícios para ambas as partes: a partir de contatos com os pais, o planejamento das atividades pode ser enriquecido principalmente com atividades que contemplam as culturas representadas em sala. Os momentos dedicados ao planejamento, de acordo com as experiências de Reggio Emilia (Gandini e Edwards, 2001; Edwards, Gandini e Forman, 1999), poderiam incluir as experiências dos pais. Estas experiências podem revelar as prioridades dos pais, pois conforme esta metodologia, o serviço direcionado as crianças entre 4 meses e 6 anos, deveria ser uma parceria com os pais e ainda direcionado para as demandas e necessidades das famílias, devido aos tipos de cuidados e demandas educativas que as crianças nesta faixa etária apresentam assim como a demanda atual de trabalho dos adultos. Por um outro lado, Bronfenbrenner (1989) ressalta que o desenvolvimento humano é desencadeado a partir da interação entre as características pessoais dos indivíduos e os ambientes nas quais estes indivíduos vivem. Os processos desencadeados nestas interações delimitam as oportunidades para todos os envolvidos. Portanto, do ponto de vista desenvolvimental, a relação entre a instituição de educação infantil e famílias vai além daquilo que diz respeito aos cuidados com as crianças, pois estamos também delimitando as possibilidades das oportunidades que criamos para as crianças. O tipo de relação desenvolvida entre estas duas instâncias reflete a ênfase que cada uma das partes pretende dar a esta relação: se quisermos dividir a responsabilidade de cuidar das crianças, isto é, cada uma das partes assume tarefas distintas – a instituição educa com atividades específicas e cuida para que as crianças estejam seguras, e os pais cuidam em casa de maneira a prepará-las para a aprendizagem a ser vivida na instituição educativa; ou se quisermos compartilhar nossas responsabilidades, as tarefas serão assumidas por ambas as

partes e de maneira a criar possibilidades de aprendizagem para todas as partes envolvidas. Esta segunda abordagem não implica em passar para os pais toda a responsabilidade de fazer o que a instituição educativa faz, mas de informar o que fazem para que os pais possam também aprender principalmente a compreender os processos pelas quais seus filhos empreenderão para obter sucesso escolar e pessoal. Por outro lado, a instituição aprende a abrir suas portas e perder a resistência de envolver os pais na sua rotina de trabalho vendo-os como recurso e parceiros ao invés de estranhos. A discussão sobre as atividades, seus objetivos, desenvolvimento progressivo e envolvimento das crianças com elas, são informações preciosas para os pais, pois a natureza das atividades ajuda a compreender a capacidade, habilidades, alcance e desenvolvimento das crianças. E assim, daremos subsídios para os pais entenderem o que fazemos na instituição que dá ênfase ao desenvolvimento saudável e integral das crianças. Desta forma, estaremos privilegiando a ação e interesses das crianças no sentido que as metodologias escolhidas pelas instituições aqui em questão realmente dão.

Conclusão

Há varias maneiras e níveis de manter relações com os pais que possam satisfazer nossas expectativas enquanto educadores. Podemos manter relações cordiais com os pais, mas ainda não nos envolvermos efetivamente com eles ou deixar que eles se aproximem mais de nossas salas. Podemos manter relações diferenciadas com eles a medida que respondemos as diferentes demandas. O desafio é mesmo integrá-los de maneira a fazerem parte dos nossos planejamento e rotina diária com as crianças pelas quais compartilhamos responsabilidade. Há pais que precisam de mais informações para que possam não só entender a dinâmica da rotina diária, mas também entender como grupos de crianças pequenas funcionam e o que precisam. A dinâmica familiar se difere da dinâmica da sala na instituição de educação infantil e revela comportamentos que tanto os pais como os professores parecem desconhecer. Isto pode desencadear tensões que se arrastam durante todo o ano letivo – se não é enfrentado, esta distancia pode passar a ser a ênfase desta relação. Um exemplo disto é o que ambas professoras demonstraram quando se explicam a respeito da segurança das crianças: as professoras parecem sentir incomodadas com o tipo de perguntas que os pais fazem para elas principalmente quando estas se referem aos

cuidados dispensados as crianças – sentem que há uma certa insegurança e desconfiança sobre o desempenho e foco de atenção delas para evitar acidentes no dia-a-dia, como, por exemplo, mordidas. Quando revelam insegurança, podem também estar revelando a natureza da relação marcada por uma certa distancia e dificuldade para trocas de experiências e informações que poderiam mudar o rumo desta parceria. Nestes casos, a cordialidade não é recurso, mas ao contrario, reforça a distancia e ênfase nas tarefas distintas (não compartilhadas) e ressalta tensões.

O livre acesso à instituição, as conversas informais entre os pais e com outros adultos da instituição, os quadros informativos, cadernetas, eventos sociais (com a possibilidade da participação ativa de alguns pais), exposição de trabalhos das crianças, e a cordialidade entre as partes encontradas nestas instituições revelam a preocupação com esta relação. Os contatos diários têm como conteúdo principal o bem estar geral das crianças. Este bem estar geral da criança está relacionado com a segurança (não vai se machucar) e se ela fica bem no grupo se sentindo feliz e segura (assim como se sente com os pais e em casa). Há também a percepção das professoras de que o apego dos pais as crianças e geralmente maior do que necessário e benéfico para as crianças neste momento de separação. Esta sensação muitas vezes gera aquela tensão mencionada acima. As tensões poderiam ser usadas como termômetros que medem na verdade possibilidades a serem exploradas e aproveitadas, que a partir da temperatura medida criem-se ferramentas para aproximação entre as instituições e famílias. As aproximações podem ser feitas com vistas nas trocas de informações sobre a instituição, crianças (suas habilidades e ações), natureza e ênfase das atividades oferecidas, planejamento e questões particulares de ambas as partes respeitando limitações.

O estudo sobre os encontros diários entre pais e professoras através da observação sistemática e exploratória ajuda a revelar as praticas, ênfase e natureza do envolvimento de pais e ainda ajuda a conscientizar sobre a importância das comunicações diárias sobre a participação, desempenho e desenvolvimento da criança, enquanto que o estudo das maneiras que as instituições usam para manter os pais informados revela somente as ferramentas de comunicações geralmente utilizadas pelas instituições.

Referencias bibliográficas

Bastiani, J. Taking a Few Risks: learning from each other – parents, teachers and pupils. London: Royal Society of Arts, 1995.

Bhering, E.; e Garcia, S. - Um Estudo sobre as Expectativas do Pais para o Trabalho Desenvolvido por atendentes e Crianças em uma creche de Iniciativa Voluntária. Revista Alcance, Ao VIII, n. 5, pp.15-38, Setembro 2001 – UNIVALI.

Bhering, E.; e De Nez, T. – Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. Psicologia – Teoria e Pesquisa, Jan-Abr 2002, Vol. 18, n. 1, pp 063 - 073 - UNB

Bondioli, A; e Mantovani, S - Manual de Educação Infantil. Artes Médicas, Porto Alegre/RS 1998.

Bronfenbrenner, U. – A Ecologia do Desenvolvimento Humano. Artes Médicas, Porto Alegre/SP. 1997

Bronfenbrenner, U.; Crouter, A C. – The Evolution of Environmental Models in Developmental Research. Handbook of Child Psychology. Editor Paul H. Mussen. Fourth Edition. Vol 1, History, Theory and Methods, William Kessen (editor do volume), 1985.

Bronfenbrenner, U.; Morris, P. - The Ecology of Developmental Processes. The Handbook of Child Psychology. Vol 1: Theoretical Models of Human Development .Editors: William Damon e Richard M. Lerner. John Wiley & Sons. Inc. 1998.

Carvalho, M. E. P. (2000) – Rethinking Family-School Relations – a critique of parental involvement in schooling. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, USA.

Ceppi, G.; Zini, M. Children, Spaces, Relations – metaproject for an environment for young children. Domus Academy Research Center. Milão, Itália, 1998.

Edwards, C; Gandini, L; Forman, G. As Cem Linguagens da Crianca. A abordagem de Reggio /Emilia na Educação da Primeira Infância. ARTMED, 1999.

Epstein, J.; Dauber, J. School Programs and Teachers Practices of Parent Involvement in Inner-city Elementary and Middle schools. *The Elementary School Journal*, N° 3, pp. 289-305, 1991.

Gandini, L.; Edwards, C P. – Bambini – the Italian Approach to Infant/Toddler Care. Teachers College, Columbia University, New York, London. 2001. Versao traduzida- Bambini: A Abordagem Italiana a Educacao Infantil – 2002. ARTMED

Hohman, A; Weikart, D. – Educar a Crianca. Fundacao Calouste Gulbenkian, Portugal, 1997.

Hornby, G. The Organization of Parent Involvement. School Organization, 2 & 3 (10), 247-252., 1990.

Katz, L – The project Approach in the early years. 2001.

Mantovani, S. Milan: meeting new kinds of family needs. In Gandini, L.; Edwards, C P. – Bambini – the Italian Approach to Infant/Toddler Care. Teachers College, Columbia University, New York, London. 2001, p. 67-77. Versão traduzida- Bambini: A Abordagem Italiana a Educação Infantil – 2002. ARTMED.

Nogueira, M A; Romanelli, G; Zago, N. [orgs.] - Família e Escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2000.

Oliveira, Z. – Educação Infantil: fundamentos e métodos. Editora Cortez, SP. 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC 1997

Referenciais para Educação Infantil, MEC, 1998.

Rinaldi, C. Reggio /Emilia: a imagem da criança e o ambiente que ela vive como princípio fundamental. In *Bambini: A Abordagem Italiana a Educação Infantil*, 2002, P. 75-80. ARTMED, Porto Alegre.

Rossetti-Ferreira, M C; Amorim, K S; e Vitória, T. Integração família e creche – o acolhimento é o princípio de tudo. *Estudos em Saúde Mental*. Ribeirão Preto, F.M.R.P – USP, p.107-131, 1997.

Rossetti-Ferreira, M C; Amorim, K S; e Vitória, T. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. *Coletâneas da ANPEPP*, 1(4), p.111-143, 1996.

Souza Santos, F M. A Creche como Contexto de Desenvolvimento: representações e interações durante o período de inserção de mães e bebês na instituição. Dissertação de Mestrado, UERJ – Pós-Graduação em Psicologia Social, RJ, Set./2001.

Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Zanella, A; Nuernberb, A; Teixeira, C.; Côrte, I.; Silva, J. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In Zanella et al (Orgs), *Psicologia e Práticas Sociais*, ABRAPSOSUL, Porto Alegre, Brasil, 1997.

Wofendale, S. Enhancing Parental Effectiveness. In, Sigston, A.; Curran, P.; Labram, A; Wofendale,S (Org.) – *Psychology in Practice with young people, families and schools*. London: David Fulton. 1996.

