

INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E FAMÍLIA: LINGUAGENS SILENCIADAS E RELAÇÕES DE PODER

Magda Sarat

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
magdasaratufgd@hotmail.com

Claudemir Dantes

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
claudantes@gmail.com

RESUMO: Esse artigo apresenta parte de nossa pesquisa de mestrado, cujo título é “Família e Educação Infantil: relações interdependentes”. Alguns dados empíricos são desvelados e analisados a partir da teoria do sociólogo Norbert Elias, mais especificamente, do conceito de *poder*, fruto das relações de interdependência. A proposta foi problematizar o cotidiano relacional dessas instituições sociais, refletindo sobre em que medida o CEIM se impõe como lócus privilegiado para o cuidado e educação das crianças pequenas, ocupando um lugar onde é possível estigmatizar, por uma série de fatores, os grupos familiares, que, por sua vez, são forçados à “linguagem do silêncio”, na tentativa de manter menos tensa e conflituosa as relações cotidianas.

Palavras-chave: Família. Educação Infantil. Norbert Elias. Poder.

ABSTRACT: This search is an excerpt about a completed master’s research, entitled “Family and kindergarten: interdependent relations.” Some empirical data are showed and observed from the theories Norbert Elias, about it the conception of power, like results in the relations interdependency. A proposal was to question the relational daily lives of these social institutions, reflecting on the extent to which the Centro de Educação Infantil (CEIM) shows as a privileged locus for the care and education of young children, occupying a place where can be stigmatized, by a series of factors, family groups, which in turn, are forced to “language of silence” in an attempt to keep less tense and conflictual everyday relationships.

Keywords: Family. Childhood Education. Norbert Elias. Power.

Introdução

A temática deste artigo apresenta alguns apontamentos feitos a partir de uma pesquisa de mestrado concluída, que discutiu a relação cotidiana entre os Centros

de Educação Infantil Municipal (CEIM) e as famílias¹⁴. De acordo com Giddens (2005, p. 175), família é “um grupo de pessoas diretamente unidas por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças”. Ainda, segundo o autor, ao se casarem as pessoas tornam-se parentes. O teórico define o casamento como “a união sexual entre dois indivíduos adultos, reconhecida e aceita socialmente” (Idem). É possível observar que não é definido o gênero e sim dois indivíduos adultos. Tal instituição passou por muitas mudanças ao longo da história, mas isso não alterou a importância institucional da família.

As mudanças no interior dos lares, iniciadas a partir da modernidade, ainda hoje continuam, uma vez que as famílias estão sendo compostas de variadas maneiras, pois também são frutos de uma construção histórica, social e cultural, conforme Dias (1992, p. 58) afirma: “As configurações familiares mudaram e continuarão processualmente mudando à medida que a sociedade se transforma”. A partir dessa afirmação, é possível discutir sobre “O conceito de família como produtora de cuidado, proteção, aprendizado de afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida aos seus membros e efetiva inclusão social na comunidade em que vivem” (CARVALHO, 2000, p. 13).

Tal afirmação deve ser problematizada, diante da pluralidade, no que refere-se à estrutura organizacional (famílias recompostas¹⁵, formadas por casais homoafetivos, entre outras) dos problemas sociais e econômicos que atingem diretamente essa instituição (violência, desemprego, drogas) e à presença expressiva do Estado, que passou a assumir muitas das funções que antes eram restritas somente às famílias, especialmente as funções que estão relacionadas à educação das crianças (escolas e instituições de atendimento à criança pequena). Ainda assim a família de hoje pode estar encontrando dificuldades para construir com as crianças os conhecimentos necessários para que estas possam socializar-se de forma menos conflituosa nas relações para além dos seus espaços.

¹⁴ A dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, em 2015. A pesquisa de campo foi realizada em Centros Municipais de Educação Infantil públicos do município de Dourados, MS/Brasil.

¹⁵ Família formada por casal em que um ou outro, ou ainda os dois trouxeram filhos de relações anteriores.

As vozes dos atores desta investigação

Considerando as questões apresentadas acima, passamos a localizar os modos como esta pesquisa foi sendo construída, a partir da instituição educativa, uma dos espaços mais relevantes na socialização da criança pequena, depois da família.

Nesse sentido, ao fazermos contato pessoalmente com as instituições, lócus de nossa investigação, em visitas pré-agendadas, conversamos longamente com as coordenadoras, explicando os objetivos e os procedimentos metodológicos do trabalho. Enfatizamos, principalmente, que intencionávamos ouvir as famílias, na tentativa de problematizar o sentido que as mesmas atribuem à função das instituições de educação infantil, na formação e trajetória de seus filhos e filhas, bem como teríamos que acessar os documentos internos que compõem a documentação da instituição, a saber, atas de reuniões de pais, Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimentos internos.

Percebemos certo incômodo por parte da coordenadora de uma das instituições quando relatou “já ter tido problemas com as mães” pelo motivo de ter assumido a coordenação do CEIM há pouco tempo, substituindo outra coordenação que respondia pela instituição desde sua inauguração, e já tinha conquistado muito prestígio junto à comunidade local, que a considerava a “profissional adequada” para a função. Essa nova coordenação foi encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e estava lutando para estabelecer-se na comunidade do CEIM, independente de ser moradora do bairro, como a coordenadora anterior.

Partindo dessa narração inicial, destacamos sua importância para evidenciar elementos da *relação de poder* estabelecida entre os sujeitos envolvidos na investigação, nas duas instituições; família e Centro de Educação Infantil.

O contexto que compõe tais relações é caracterizado por conflitos entre os indivíduos das duas instituições sociais. Recorremos à contribuição de Norbert Elias, refletindo sobre os meandros e pormenores imbricados nos modos e lugares ocupados pelas instituições na relação de *poder* que estabelecem entre si.

No fragmento no qual a coordenadora da instituição relata algumas dificuldades de aceitação encontradas na relação com as famílias, percebemos certa similaridade com o estudo de caso descrito por Elias (2000) no seu livro *Estabelecidos e Outsiders*. No texto o autor apresenta o estudo de uma comunidade

ficticiamente chamada de Winston Parva, onde dois grupos se relacionavam. Na experiência expressa por Elias, os grupos foram descritos como pertencentes à mesma classe social, porém como uma característica que, naquele contexto, fazia toda a diferença: o tempo de residência na localidade e os conceitos de antiguidade. Mesmo sendo grupos interdependentes, o grupo de estabelecidos colocava-se como superior ao grupo de *outsiders* ou recém-chegados e usava de diversas estratégias para manter sua superioridade e “silenciar” o outro grupo considerado novo, ou recém-chegado.

No caso da nossa investigação, ao apontar o fato de não ser moradora do bairro e ter que estabelecer-se em um espaço que já contava com alguém prestigiado pelo grupo local, as tensões foram inevitáveis. Algumas mães fizeram protesto exigindo a permanência da antiga coordenadora e sendo contrárias à mudança. No entanto, os protestos não tiveram efeito, uma vez que a SEMED manteve a sua posição e impôs a nova coordenação.

Importante destacar, neste aspecto, que a relação de *Poder* discutida por Elias está diretamente ligada aos modos como as pessoas convivem e se organizam socialmente. De acordo com o sociólogo, os indivíduos estão ligados uns aos outros, mesmo sem conhecerem-se, já que existem relações de trabalho, de propriedade, de afeto que os unem. No mais, não há dúvidas que nós só existimos a partir de outros seres humanos. Crescemos e interagimos com um grupo maior chamado sociedade; esta, por sua vez, organiza-se de uma maneira muito própria, normatizando as relações entre os indivíduos, embora a interdependência não necessariamente dependa de normativas para que assim seja caracterizado (Elias, 1994).

As relações de interdependência produzem relações de *poder*, palavra que pode carregar ou se remeter a um significado negativo, de acordo com Elias (1998), considerando que ao longo da história das sociedades humanas aqueles que dispunham de condições maiores de poder faziam uso de tal condição e comumente estabeleciam relações de opressão, pois nem todos dispunham de igual privilégio. O problema não está assentado no fato de dispor de condições de poder superiores, mas na forma como se usa, de modo a atender necessidades próprias. Nesse contexto, não consideramos somente os aspectos negativos a que a palavra remete, pois nos impediria de verificar a qual fato o poder se refere.

Voltando ao estudo de caso feito por Elias (2000, p. 20), “o uso da investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente, podemos dizer”. Assim sendo, no estudo de caso em questão, foi possível esmiuçar os pormenores que compunham as relações entre os indivíduos de Parva tendo a possibilidade de entendê-los melhor e, a partir daquela realidade, ter uma visão mais ampla de como se configuram as relações em sociedades maiores e mais complexas. Isso nos leva a pensar que, ao discutirmos as relações cotidianas entre os indivíduos que compõem as instituições envolvidas, no caso da nossa pesquisa, teremos uma amostra de como essas relações se configuram de forma mais ampla e em outros contextos.

Na experiência de estabelecidos e recém-chegados, o *poder* se revela de forma desigual, pois o grupo de estabelecidos detém as maiores condições de inferiorizar o grupo mais recente. Por viverem juntos há duas ou três gerações, conseguiram se organizar de forma mais coesa, além de terem a possibilidade de “reservar para as pessoas de seu tipo os cargos importantes das organizações locais, como o conselho, a escola, o clube, e, deles, excluir firmemente os moradores da outra área para aos quais faltava coesão” (ELIAS, 2000, p. 22). O grupo de recém-chegados enfrenta uma série de dificuldades, como fica evidente, o que se agrava ainda mais, na medida em que não se apresentam como um grupo coeso.

Nas relações de poder estabelecidas dessa forma, um grupo acaba sendo estigmatizado pelo outro, não somente pelo fato de ser desprovido do acesso a espaços de convivência, ou de uso coletivo, como clubes e conselhos, mas também por serem denegridos em aspectos relacionados ao seu caráter e reputação. Deste modo, os conceitos de carisma e estigma se sobrepõem e são expressos nas relações entre os dois grupos.

Em nossa investigação, foi possível perceber uma relação semelhante à descrita acima, pois, como apontamos, a instituição de educação infantil dispõe de elementos de *poder* que a favorecem, porém as relações de carisma e estigma aparecem de forma velada, uma vez que o CEIM se coloca como local privilegiado para que ocorram, de forma “adequada”, as atividades de cuidados e educação das

crianças. Fica implícito, em diversos momentos, que algumas famílias deixam de fazer ou não se envolvem de forma correta, do ponto de vista do CEIM, com a educação e os cuidados das suas crianças.

Em alguns depoimentos constatamos falas preconceituosas com relação às famílias, suas formas de organização e mesmo os problemas sociais enfrentados por estas e que, segundo as coordenadoras¹⁶, refletem no comportamento das crianças na instituição educativa.

Apontamos alguns fragmentos das entrevistas com as coordenadoras dos CEIMs que nos permitem compreender tais afirmações. Ao serem questionadas sobre a participação dos pais no cotidiano e as possíveis dificuldades que enfrentam, para que estes efetivamente sejam participativos, nos deram as seguintes respostas:

Eles sempre falam que nunca têm tempo e agora, no caso do meu CEIM, eu tenho muitas crianças que não têm pai, com muito registro de mães solteiras, sem nome de pai, ou pai preso também. Então é sempre a mãe ou avó que é responsável pela criança (ENTREVISTA – COORDENADORA CÉLIA, 2014).

[...] não são muito participativas, não, no centro de educação infantil. Aqui elas não participam muito, você tem que chamar, tem que sempre falar e pedir. Direto tem que estar comunicando a elas, porque, se você deixa, eles não têm muito essa preocupação com as crianças, não (ENTREVISTA – COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

É possível verificar, ao analisar as respostas, que a responsabilidade pela não participação no cotidiano do CEIM é atribuída à família. Segundo a fala da coordenação, a instituição governamental se apresenta como um espaço em que os pais devem buscar uma aproximação. Uma vez que seus filhos estão ali matriculados, a não aproximação pode acarretar o rótulo de “despreocupados com os filhos”.

No entanto, pode ser um problema a forma de conceber a não participação das famílias como despreocupação. E há mais um agravante: o fato de atribuir à forma estrutural das famílias uma possível causa das dificuldades que fazem com que sejam menos presentes na vida institucionalizada de seus filhos. A família

¹⁶ Usamos a palavra no feminino, pois todas as entrevistadas eram pessoas do sexo feminino.

sempre está no status de “desestruturada”¹⁷. Ao se referirem às famílias dessa maneira, os CEIMs passam uma concepção preconceituosa sobre a forma de organização dos grupos familiares, que terminam sendo estigmatizados por seus diferentes modelos na contemporaneidade.

Em outro trecho da entrevista concedida por uma das coordenadoras, temos:

[...] mora só com as mães. Muitas vezes a mãe no final de semana deixa com a vó. Ela nunca fica com o filho, presente com o filho e aí o filho começa até no centro de educação infantil a agressividade. Porque a criança qualquer coisa errada que acontece na casa, você já percebe no outro dia no CEIM. Você já percebe! A atitude dele já faz com que você fale: Alguma coisa está errada. A gente chama a mãe pra conversar e a mãe relata: Ah é que essa noite meu esposo chegou bravo e xingando. Então você percebe o que aconteceu com a criança. (ENTREVISTA – COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

Atribuir as mudanças de comportamento das crianças no CEIM especialmente aos aspectos relacionados às atitudes agressivas da família e ao fato de terem problemas relacionais em casa é um indício dos modos como a instituição pensa a relação da criança com a instituição. Até certo ponto é possível que os problemas do ambiente doméstico reflitam nas atitudes das crianças no CEIM. Porém é importante que isso não se torne uma visão generalizante e discriminadora, cristalizando uma prática preconceituosa com crianças e famílias.

Mais uma vez fica implícito no depoimento da coordenadora que a organização familiar pode ser a origem dos comportamentos “ditos inadequados” no CEIM. Podemos inferir se a depoente não está estigmatizando o grupo familiar por não se apresentar como um “modelo idealizado” de família nuclear. Para Santos (2009) há uma concepção errônea de um modelo perfeito sem conflitos ou problemas relacionais, em detrimento a outras formas de organização familiar mais suscetíveis a problemas de toda ordem.

Ao assumir que devem convocar os pais para que frequentem o CEIM de forma mais participativa, a coordenação evidencia que se preocupa com a criança e entende que a presença das famílias no cotidiano é importante porque as aproxima das propostas de atividades que estão sendo desenvolvidas com seus filhos. Entretanto, ao dizer que as famílias não se preocupam com os filhos, cria-se uma

¹⁷ Em vários momentos durante a pesquisa de campo foi utilizado pelos depoentes o termo “desestruturada”, ao se referir à família. Tal uso pode demonstrar pouco conhecimento sobre o conceito de “família” na contemporaneidade.

dicotomia que se expressa como se, de um lado, o CEIM estivesse preocupado com o desenvolvimento da criança e, por outro, a família, sem tempo, está pouco preocupada com a criança. Tal dicotomia é uma falácia se considerarmos as vozes de todos os sujeitos que compõem esse universo tenso e conflituoso.

Com relação ao “tempo”, as famílias enfrentam problemas, pois a rotina de trabalho ocasiona uma significativa dificuldade em administrar o tempo para estar com os filhos, tanto em casa, quanto no CEIM. Algumas veem as instituições de educação infantil, como uma extensão de suas casas e uma forma de as crianças serem atendidas em algumas necessidades que os familiares não têm condições de atender, especialmente relacionadas às trocas afetivas e aos cuidados. Tal fato desencadeia uma situação em que o CEIM se coloca numa posição que possibilita estigmatizar os grupos familiares, pois julga que a falta de tempo dos pais ou responsáveis os torna omissos na educação das crianças e, cada vez mais, a instituição de educação formal interfere no modo como estas são educadas em casa.

Os trechos a seguir são falas extraídas das entrevistas com as professoras e coordenadoras, que nos permitem analisar como as instituições de educação infantil interpretam a participação das famílias:

[...] toda a estrutura, já desde o PPP do CEIM, é tudo baseado nas famílias; que as famílias têm que estar participando com as crianças, mas tem um detalhe ainda importante: apesar da gente sempre chamar, convidar, até mesmo em forma de convocação, mas ainda há muito, como que se diz, uma barreira entre a família e a “escola”; barreira não, ainda não há a participação total dos pais com a “escola” (ENTREVISTA – COORDENADORA CÉLIA, 2014).

[...] quando você fala em participar, ou que eles falam que não têm tempo, que estão apressados, então nunca têm tempo pra isso (ENTREVISTA – COORDENADORA FÁTIMA, 2014).

[...] Acho que eles participam na maneira que eles podem. Porque eles têm os horários, têm serviço. Eu acho que é falta de tempo sim, porque, se eles tivessem um tempo, eles participariam. Assim, digo pela minha sala. Tudo o que a gente pede... Pra eles estarem orientando, eles estão fazendo. Eu acho que é falta desse tempo mesmo (ENTREVISTA – PROFESSORA CARLA, 2014).

As instituições se colocam de forma aberta e motivadora à presença das famílias em seu cotidiano, porém os pais, de acordo com os CEIMs, não se preocupam em frequentar de forma mais próxima, envolvendo-se nas atividades

pedagógicas. A falta de tempo, aliada à rotina pouco flexível, de ambas as partes, maximiza a distância existente entre as instituições e provoca essa tensão e esse “jogo de empurra” da responsabilidade.

É possível pensar no conceito de *tempo* considerando as contribuições de Elias (1998), que o aponta como algo que não é aprendido, mas sim que vai sendo assimilado pelos indivíduos desde crianças. Para Elias (1998, p. 14), toda criança vai se familiarizando ao tempo como

[...] símbolo de uma instituição social, cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. No decorrer de seus primeiros anos de vida, se ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina, conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo é muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio desta sociedade.

Elias se refere ao fato de que, desde o início da vida, os indivíduos são impulsionados a adaptarem-se e a conterem seus impulsos em virtude do tempo. Assim sendo, é possível perceber que há uma estreita relação da familiaridade que os indivíduos vão estabelecendo com o tempo. Desse modo, a adaptação ao tempo se dá por meio de elementos de coerção externa, que ocasionam, por sua vez, mudanças de comportamento e, conseqüentemente, o *habitus*¹⁸ social sofre alterações.

Deste modo, as redes de interdependências estabelecidas entre os indivíduos (pais e responsáveis pelas crianças) os forçam cada vez mais a se organizar fracionando o tempo, aparentemente cada vez menor, diante do número cada vez maior de atividades desempenhadas. A falta de tempo, no caso, não se caracteriza de forma opcional, já que é necessário que haja um tempo cada vez mais fracionado e com proporções maiores ou menores, a depender da importância atribuída às atividades a serem desempenhadas.

O tempo, ou a falta de tempo, foi resposta recorrente para a maioria das pessoas entrevistadas. De fato, a organização da sociedade, hoje, estrutura-se, sobretudo, de acordo com frações de tempo bem definidas e um exemplo está nos horários para entrada e saída do trabalho. O relógio hoje, conforme Elias (1998, p. 10), “torna-se indispensável a qualquer forma de vida social”. É possível que o

¹⁸ Conceito utilizado por Elias referindo-se tanto ao *habitus* individual quanto ao social. O último constituindo o terreno no qual crescem as características pessoais e significando basicamente “segunda natureza”, ou “saber incorporado” (LANDINI, 2007, p. 5).

tempo funcione, para as famílias, como um poderoso elemento de coerção, uma vez que não é facultada às mesmas a opção de não irem, ou de chegarem atrasadas no emprego, por isso precisam obedecer e cumprir o tempo da instituição e o tempo do seu trabalho formal.

Durante as entrevistas, as professoras e coordenadoras enfatizaram que as instituições educativas em questão estão buscando formas de possibilitar às famílias uma participação maior no cotidiano, bem como maneiras de discutir as diferentes formas de organização estrutural dos grupos com os quais trabalham. Do mesmo modo, os problemas relacionais que, segundo as profissionais, iniciam em casa e se arrastam até os CEIMS. Entretanto, o que percebemos é que há muito a ser discutido sobre a interação entre as duas instituições sociais, especialmente porque se trata de importantes lugares que foram se construindo histórica e culturalmente e fazem parte fundamental na formação da criança.

Nesse contexto, as relações de interdependência entre os indivíduos que compõem tais instituições no cotidiano de cuidados e educação das crianças se configuram de forma tensa e por vezes contraditória. Caracterizadas por ambiguidades, encontros e desencontros, descortinam o quão complexa é a discussão que envolve a temática. Ao dizermos da ambiguidade nas relações, nos referimos ao fato de a pesquisa ter nos levado à percepção de que as relações são ora marcadas pela cumplicidade, ora pelo conflito.

Com relação à presença cotidiana, percebemos que alguns CEIMs oportunizam poucos momentos para participação das famílias e que a maior parte fica restrita às datas comemorativas, pois, na maioria das vezes, algumas professoras não gostam da presença dos pais, principalmente dentro da sala de atividades, e acreditam que a instituição educacional deve estar aberta às famílias, mas com regras que limitam a sua participação. Segundo Henriques (2009), os pais devem ir à instituição, porém quando convidados e não no momento em que quiserem, nem diante de suas possibilidades de horários nas ocasiões em que não estão trabalhando. Agindo desta forma fica evidente a distância que, em alguns casos, existe entre as duas instituições e pode terminar maximizando situações de conflito.

Uma possibilidade de diminuição dos problemas existentes na relação entre CEIMs e família, de acordo com Tiriba (2001, p. 76), seria “abrir os portões para os

pais, especialmente nos momentos em que vêm trazer e buscar os filhos, facilitando contato com os profissionais, possibilitando que tenham acesso a todos os espaços (salas, berçários, parques, pátios, refeitório, banheiros, corredores)”.

A relação defendida por Tiriba (2001) está bem distante da realidade de grande parte das instituições de Educação Infantil. Os CEIMs que pesquisamos apresentam diferenças quanto à entrada dos pais. O CEIM Maria Auxiliadora¹⁹ mostra-se mais flexível com relação à entrada dos pais, enquanto que, no CEIM Albertina, os pais devem deixar os filhos no portão, para que sejam acompanhados por um funcionário até a sala de atividades.

De acordo com a legislação vigente e que normatiza a Educação Infantil no Brasil, é um direito, embora sem obrigatoriedade, que todas as crianças frequentem as instituições, do mesmo modo e também assegurado às famílias a participação no cotidiano educacional em que seu filho está inserido, uma vez que o trabalho desenvolvido com a criança deve ser em complementariedade (BRASIL/LDB²⁰, 1996) e partilha (BRASIL/DCNEI²¹, 2009) com as famílias. No entanto, no contexto pesquisado, é possível verificar que nem todas estão dispostas à interação com os CEIMs, e diversos fatores contribuem para isso, dentre eles a falta de tempo, como enfatizado anteriormente.

Portanto, buscando diálogo com a teoria de Elias (1994), podemos inferir que as contradições existentes no cotidiano relacional entre as instituições pesquisadas estão em permanente diálogo e discussão, pois, se o CEIM deixa de atender às crianças com o nível de qualidade esperada, a relação de poder passa a favorecer a família, que conta com subsídios legais e podem desencadear ações coercitivas sobre a instituição, obrigando-a a responder por eventuais falhas no modo de atendimento às crianças. Por outro lado, as famílias sabem que o CEIM deve oferecer um atendimento qualitativo, entretanto, é necessário considerarmos que o conceito de qualidade pode ser relativo, a depender da concepção de educação infantil de cada família.

Estamos em um momento histórico em que buscamos romper com a característica assistencial atribuída à Educação Infantil, porém muitas famílias, como

¹⁹ Utilizamos o nome fictício para manter o anonimato e o respeito às regras da pesquisa de campo.

²⁰ Artigo 29 da Lei n°. 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²¹ Artigo 7º., Inciso II, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução n° 05 de 20 de dezembro de 2009.

evidenciou nossa pesquisa empírica, ainda percebem os CEIMs apenas com funções relacionadas somente aos cuidados, quando o trabalho pedagógico com as crianças deve enfatizar outros elementos, que agem de forma indissociável com a educação e objetivam ampliar os conhecimentos dos pequenos sobre os mais variados assuntos. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 8º),

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à saúde, à proteção, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Logo, ao considerar apenas a função de cuidados e acreditando que o CEIM cuida bem de seu filho, para tal família este trabalho pode ser entendido como qualitativo. Diante disso, aos profissionais envolvidos com o trabalho nos CEIMS, cabe primeiramente a clareza de seu papel, enquanto agente e contribuinte na formação da criança e, em seguida, a responsabilidade de, a partir do diálogo constante com as famílias, esclarecer que a qualidade do trabalho nas instituições de educação infantil está necessariamente atrelada à adequada correlação entre os cuidados e a educação das crianças.

Por outro lado, o CEIM é organizado, fundamentalmente, sob regras que normatizam seu funcionamento. Os horários de entrada e saída, a frequência assídua das crianças, reuniões e agendamentos burocráticos são bons exemplos do *poder* exercido sobre a família, como evidencia o fragmento abaixo da Ata nº1 (2006), de uma das instituições: “A coordenadora falou que se o pai ultrapassar trinta minutos para pegar a criança será levada ao Conselho Tutelar. Ela pediu a compreensão de todos”. Observa-se que, de certo modo, a regra relacionada ao horário funciona como elemento de coerção para todo o grupo, uma vez que tal atitude pode causar represálias que podem desencadear problemas sérios para os pais, como é o caso de a criança ser levada ao Conselho Tutelar²²: caso não a busquem dentro do horário estabelecido, correm o risco de responder judicialmente por tal ação.

Nesse aspecto, percebemos a interdependência conflituosa entre ambas as instituições; de um lado, o CEIM assentado em ameaças que, aparentemente,

²² Órgão de garantia de direitos das crianças e adolescentes, concebido pela Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, para garantir proteção integral de toda a criança e adolescente do Brasil.

sobrepõem-se ao diálogo, e, do outro, a família que precisa submeter-se à regra, caso contrário, há punição decorrente da desobediência. É importante considerar que, ao pensarmos nas relações de poder, outro aspecto importante é a possibilidade de perder a vaga da criança, diante da enorme quantidade de crianças que estão fora dos CEIMs – e perder a vaga pode ser uma dura punição para as famílias que não se adaptam às regras.

Em geral as famílias que têm mais dificuldades com as crianças são aquelas que têm maiores problemas sociais, e vivenciam um conjunto de dificuldades oriundas de desigualdades sociais dos grupos familiares mais pobres. Na situação descrita, percebemos que, mais uma vez, embora não entendamos o *poder* nos extremos, a relação de poder se maximiza, porém, não na direção das famílias, tendendo mais para a instituição educativa e seu conjunto de regras, normas e regulamentos instituídos.

Constatamos que há uma tentativa constante da busca de equilíbrio nas relações entre os indivíduos que compõem as instituições investigadas. Para Elias (2012, p. 483) a sustentação de um indivíduo, enquanto um adulto, em sociedade, “requer uma medida muito alta de previsão e contenção dos impulsos momentâneos para o alcance de objetivos e satisfações de longo prazo”. O sociólogo enfatiza o processo de individualização que coloca as pessoas em teias de interdependências, construídas por meio de relações que, em grande medida, podem desencadear mudanças nos comportamentos e nas atitudes dos indivíduos.

Tais mudanças devem ser ponderadas, pois o controle dos impulsos e das emoções atenuam as relações de poder que uma exerce sobre a outra. Tais aspectos também podem explicar por que a interação entre o CEIM e a família é ora marcada pela cumplicidade, ora pelo conflito. É nesse sentido que justificamos o título de nosso artigo: as famílias quase sempre são silenciadas, se adequando às exigências do CEIM, que, por sua vez, permanece um local privilegiado no exercício das relações de poder.

Algumas considerações

As interações sociais são produtoras de relações de poder e, como já apontado no artigo, a depender do lugar ocupado pelos agentes, a coerção exercida por essa relação pode ser avassaladora, ao ponto de um grupo estigmatizar o outro

de tal forma que o silencia. Em alguma medida a “linguagem do silêncio” passa a ser um cômodo caminho para minimizar as tensões nas relações. A pesquisa desvelou que os grupos familiares preferem discursar sobre CEIMs abertos e disponíveis, mesmo não lhes sendo permitida a entrada nos espaços, raras as exceções em reuniões pré-agendadas. No entanto, neste artigo apresentamos um recorte com a voz de gestores e docentes. Outros elementos poderão ser lidos no trabalho completo.

Foi possível identificar os encontros e desencontros entre indivíduos interdependentes. Pelo fato de estarem vinculados a uma grande teia de relações, estão constantemente produzindo relações de *poder* que nos foram apresentadas das mais variadas formas, ao cruzarmos os dados coletados em nossa pesquisa de campo.

Os profissionais demonstraram adotar um modelo idealizado de família, que é tido como o adequado à educação das crianças. As falas deixaram transparecer que os núcleos familiares tidos como “desestruturados” nas falas dos mesmos têm mais dificuldade de interação com o CEIM, que, por sua vez, termina sendo estigmatizado por serem famílias que não se enquadram no perfil socialmente aceito para estes grupos. Nesse aspecto foi possível perceber nitidamente a relação de poder existente entre os CEIMs e as famílias, e essa percepção se deve, mais especificamente, à reflexão feita a partir da teoria de Elias (2000), que trata de demonstrar que, quando as relações de *poder* são muito intensas, terminam estigmatizando um dos grupos. No caso deste recorte, as vozes dos gestores e docentes estigmatizam as famílias pelas faltas em relação à educação das crianças.

O elemento “tempo” é citado como o aspecto central que dificulta a presença das famílias nos CEIMs, no entanto, é incoerente dizer que, por terem pouco tempo para irem às instituições, as mesmas sejam relapsas com relação à vivência das crianças no ambiente da educação infantil. Percebe-se que, devido a uma série de outros afazeres, o tempo para frequentar o CEIM fica reduzido e a distância estabelecida, na prática, pelas próprias instituições termina maximizando o distanciamento e aumentando situações de tensão e conflito, pois se trata de famílias de trabalhadores que têm jornadas complexas e árduas que, na maioria das vezes, não são compatíveis com horários e jornadas das trabalhadoras das instituições.

Ao concluir, acreditamos que a pesquisa apontou aspectos importantes para discussão relacionados ao trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil com os grupos familiares. Sobre as relações entre os atores sociais com os quais pudemos interagir, e refletindo a partir da teoria de Norbert Elias, foi possível perceber os movimentos de ambos os lados, para manter equilibradas as relações de poder. No entanto, é inegável que as famílias estiveram e estão numa posição desfavorável, no que se refere ao conceito de *poder* exercido pelos CEIMs sobre as mesmas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2016.

CARVALHO, M. do Carmo Brant. O lugar da família na política social. CARVALHO, M. do Carmo Brant (org.). *A família contemporânea em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-22.

DIAS, M. L. *Vivendo em família: Relações de afeto e conflito*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. Trad. Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

_____. **La Civilización de los padres y otros ensayos**. Traducción al castellano de Vera Weiler. Bogotá: Norma, 1998.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes Trad. Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. A civilização dos pais. **Revista sociedade e Estado**, v. 27, n. 3. set./dez. 2012.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERREIRA, M. Eliana. *Você parece criança. Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas*. Dourados, MS: UFGD, 2012,

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto alegre: Aritmed, 2005.

HENRIQUES, M. E. Oliveira. *Relação creche / família: Uma visão sociológica*. Universidade do Minho. 2009.

SANTOS, Reinaldo. O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: GOETTERT, D. Jones; SARAT, M. (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores**: Diálogos com Norbert Elias. Dourados, MS: UFGD, 2009.

TIRIBA, Lea. *Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e*

família. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.