

Adênia Lúcia Andrade Barroso Maciel

**APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DO BERÇÁRIO: EXPECTATIVAS DOS
PROFESSORES E DOS FAMILIARES**

Belo Horizonte

2013

ADÊNIA LÚCIA ANDRADE BARROSO MACIEL

APRENDIZAGEM NO ESPAÇO DO BERÇÁRIO: EXPECTATIVAS DOS
PROFESSORES E DOS FAMILIARES

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Luciana da Silva de Oliveira

BELO HORIZONTE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG

2013

*Para aqueles por quem me levanto todos os dias:
Thiago, Tatiane, Tháiron, Enzo, Vitor, Atenar e Abgail.*

Agradecimentos

Aos meus filhos: Thiago, Tatiane e Tháiron; meus netos: Enzo e Vitor. Vocês são meus amores sem limite e incondicionais. Também minha nora, Sislene. Agradeço por entenderem e possibilitarem minha ausência nos momentos tristes e alegres da nossa família para que este trabalho acontecesse.

Aos meus pais, Atenar e Abgail, meus irmãos e todos da minha família que acreditam em mim, mais do que eu mesma. Porto seguro que me ampara e acolhe e no qual me agarro, sempre que me sinto sem forças para continuar.

À minha mais que especial orientadora Luciana, que não poupou esforços ao me fazer seguir em frente quando tudo apontava para o desânimo. Obrigada pela disponibilidade, ainda que não fosse para me orientar nesta pesquisa. Aceitou inverter os papéis que nossas idades nos impunham e foi minha ouvinte e conselheira nas horas difíceis. Ser sua orientanda foi mais que privilégio, foi um prêmio recebido sem saber qual o mérito.

Às professoras Maíra, Vanessa e Luciana, pelas observações e contribuições para que este trabalho tomasse a forma, a densidade e a credibilidade que jamais conseguiria imprimir a ele sozinha.

A todos os professores do curso, pelos valiosos ensinamentos, em especial, a Sandro Vinícius, que também me impulsionou quando o desânimo se fez presente.

A toda a equipe de profissionais da UMEI Vila Senhor dos Passos que me acolheu e ajudou neste trabalho. Permitam-me não citar nomes para não incorrer no erro de esquecer alguém.

Foi a disponibilidade de vocês, em colaborar sempre, que possibilitou este trabalho.

Às minhas amigas sinceras e queridas que estão sempre ao meu lado e entenderam quando não pude comparecer a nossos prazerosos encontros.

Às mães das crianças do berçário, especialmente à Jéssica e Maria José, pela confiança e ajuda com suas declarações e impressões.

Serei sempre grata.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir as expectativas dos professores e dos familiares em relação à aprendizagem no berçário de uma UMEI de Belo Horizonte. O desconhecimento entre o que a escola vê e possibilita como aprendizagem e, portanto, considera necessário ao pleno desenvolvimento das crianças, e o que alguns familiares esperam no atendimento ofertado, os eventuais conflitos surgidos nas relações estabelecidas no espaço escolar, envolvendo professores e famílias, bem como as diferenças notadas nas expectativas dos sujeitos envolvidos no atendimento às crianças do berçário, foram alguns dos aspectos abordados neste estudo. Entendendo que a UMEI se constitui como um espaço de problematização coletiva, que possibilita novo modo de pensar e fazer a educação infantil, desenvolvemos, sob a perspectiva de Aguiar e Rocha, uma pesquisa-intervenção. Optamos por iniciar o processo com entrevistas exploratórias com duas mães das crianças e duas professoras que atuam neste espaço atualmente. Posteriormente foi realizada uma formação, sobre aprendizagem na educação infantil, com os vários professores da escola pesquisada. As respostas obtidas foram analisadas à luz de alguns documentos oficiais, que tratam do atendimento ofertado na educação infantil e, principalmente, utilizamos como amparo teórico, dentre outros grandes autores, as contribuições de Vygotsky. A partir dessa perspectiva pudemos compreender o que cada um dos setores pesquisados espera que as crianças do berçário aprendam. Os dados apurados nos levaram a reafirmar a importância de se discutir as expectativas colocadas sobre a aprendizagem no berçário. Além disso, chegou-se ao entendimento de que, para oferecermos um atendimento que respeite os direitos das crianças, precisamos conhecer melhor suas famílias e possibilitar que estas conheçam e entendam o trabalho que é desenvolvido no berçário, pois só assim promoveremos a valorização das interações e de seus benefícios na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: relação família-escola, aprendizagem, berçário.

ABSTRACT

This study aims to discuss the expectations of teachers and family in relation to learning in the nursery of a Umei of Belo Horizonte. The gap between what the school sees and enables as learning and, therefore, considers necessary for children's full development and what some families expect about the offered service, any conflicts that arise in the relationships established at school involving teachers and families, as well as the perceived differences in the expectations of those involved in caring for children nursery were some of the issues addressed in this study. Understanding that Umei constitute itself as a collective problem-space enabling new way of thinking and doing early childhood education, we developed, from Aguiar and Rocha's perspective, a research-intervention. We choose to start the process with exploratory interviews with two mothers and two teachers who work in this space nowadays. Subsequently, a training was made about learning in early childhood education with the several school teachers surveyed. The responses were analyzed in the light of some official documents dealing with the care offered in early childhood education and, principally, we use as theoretical support, among others, Vygotsky's contributions. From this perspective, we understand that each one of surveyed sectors hopes nursery children learn. The collected data let us to reaffirm the importance of discussing the expectations placed on nursery learning. Furthermore, it has reached the understanding that, in order to offer a treatment that respects children's rights, we need to know their families and allow these know and understand the work that is developed in the nursery. Only thus, we will promote the appreciation of the interactions and their benefits in children's learning.

Key-words: family-school relationship, learning, nursery.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1- ESTADO DA ARTE	12
2- METODOLOGIA	17
3- DISCUSSÃO DOS ACHADOS	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICES	40

INTRODUÇÃO

Entre encontros e desencontros, escolhas próprias e não tão próprias, assim iniciei minha trajetória profissional. Talvez antes mesmo de compreender que já havia um caminho traçado para eu seguir. Caminho este que já havia sido percorrido por todas as mulheres de minha família – minha mãe e minhas duas irmãs e também por minhas tias. Academicamente falando, estudos nos mostram que esta é uma escolha que socialmente e historicamente vem sendo feita pelas e para as mulheres, num percurso que não foge às regras impostas pela história da educação em nosso país, escrita sob a égide das classes dominantes.

Mesmo sem saber se era o que eu queria como profissão, ingressei no curso secundário de Magistério em uma escola pública em 1980, no interior do estado de Minas Gerais sendo que, ao final do ginásio, esta era a única opção dada às mulheres. Aos homens eram oferecidos cursos técnicos de contabilidade ou o secundário científico, em uma escola particular, para que pudessem prosseguir nos estudos.

Ao final desta etapa de formação continuei seguindo os passos das mulheres da família e voltei à escolinha, na zona rural onde eu havia nascido e estudado, para trabalhar como professora das séries iniciais. Neste lugarejo do Vale do Jequitinhonha trabalhei por quatro anos com turmas da então quarta série. Eram alunos que faziam um sacrifício enorme para estarem ali e, muitas vezes ficavam meses sem frequentar as aulas porque precisavam trabalhar. O resultado eram alunos, não raros, com mais idade e experiência de vida do que eu. Fui então transferida para uma escola no mesmo Vale, mas de uma pequena cidade, onde trabalhei por mais quatro anos.

As obrigações impostas pelo casamento e os filhos me fizeram optar por priorizar a família e abandonar a vida profissional por aproximadamente seis anos, período em que me dediquei exclusivamente ao papel de mãe, esposa e dona de casa.

Neste meio tempo, mudei-me para São Paulo onde prestei concurso e retornei ao funcionalismo público estadual, desta vez, na secretaria da escola. A nomenclatura utilizada era Oficial de Escola, o que corresponde ao auxiliar de secretaria para nosso estado de Minas Gerais. Lá permaneci por quatro anos, quando novamente me mudei e novamente abandonei a carreira. Todo esse percurso tendo como formação apenas o Curso de Magistério.

Alguns anos depois, voltei para Minas Gerais, passando a morar em Belo Horizonte. Em 2004, fiz outro concurso e recomecei a trabalhar agora na secretaria de uma escola estadual, onde fiquei por apenas um ano.

No ano de 2005 voltei a exercer a profissão de professora, desta vez, em um cargo recém-criado pela Prefeitura de Belo Horizonte, o de Educadora Infantil. Conciliei este cargo com o de Professora designada na rede estadual de Minas Gerais por quatro anos, quando então, fiz um novo concurso para Educador Infantil na Prefeitura de Belo Horizonte, ficando assim com dois cargos na mesma função.

Neste intervalo fiquei viúva e resolvi que havia chegado a hora de investir em minha formação e ingressei, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em uma faculdade particular com bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI). No início, o curso era Normal Superior, porém uma portaria do Ministério da Educação (MEC) extinguiu estes cursos e nos foi proposta a transformação do mesmo em Pedagogia com acréscimos e modificações na matriz curricular. Concluí a licenciatura em 2009. Formação um tanto tardia, mas proveitosa, prazerosa e transformadora.

Entendendo que precisava de algo mais, prestei um novo concurso, desta vez, para Professor na Prefeitura de Belo Horizonte, abandonando um dos cargos de Educador Infantil.

A Educação Infantil era para mim, uma incógnita. Sem experiência nesta etapa da educação, com pouca formação e um mundo de ideias, me sentia um pouco perdida e às vezes até mesmo sem ética, por achar que o que eu oferecia àquelas crianças não era o que elas precisavam, mereciam e, acima de tudo, tinham direito a ter. Via minha formação deficitária e procurava me preparar mais e melhor, para assim também exercer minha profissão. Nesta busca, por algumas vezes, me inscrevi para os cursos do Programa de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica (LASEB), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), porém, em nenhuma delas fui contemplada no sorteio de seleção.

Quando apareceu a chance de ingressar em um curso de especialização através de uma prova de seleção, compreendi que seria minha grande oportunidade. E foi. Aqui estou no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (DOCEI), também promovido pela FaE/UFMG, tentando melhorar minha prática, refletir sobre algumas teorias, responder meus questionamentos e aplacar um pouco minha angústia profissional. Angústia esta que me remete constantemente a uma sensação de incapacidade e incompletude e que me move a procurar sempre me atualizar.

Entre minhas angústias, algumas se relacionam com a experiência de quatro anos no berçário e as observações propiciadas por este tempo-espço. A maior delas está relacionada às concepções educacionais demonstradas por algumas professoras das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) sobre a aprendizagem das crianças do berçário. Outras

angústias relacionam-se ao desejo de grande parte das mães de que os filhos sejam bem cuidados. Em poucos ou em nenhum momento as necessidades educacionais destas crianças são mencionadas. Então vem o questionamento: O que estas pessoas pensam sobre a aprendizagem dos bebês? O que elas esperam que eles aprendam no espaço da escola? Ou até mesmo: será que elas acreditam que há aprendizagem neste espaço? Pensando assim, resolvi pesquisar este tema: quais as expectativas dos (as) professores (as) e familiares das crianças em relação à aprendizagem no berçário de uma instituição pública de Educação Infantil de Belo Horizonte?

Pensar a academia como espaço para conhecer, de forma mais sistematizada, questões do nosso cotidiano e as formas eficazes de transformá-lo, foi meu ponto de partida para a escolha do tema. A diferença entre as concepções com as quais convivo cotidianamente não me oferece maiores possibilidades de ação, nem as certezas que procuro. A incerteza desta adequação me move na procura da compreensão deste processo.

O que pretendo é adquirir maior nível de conhecimento sobre estas expectativas, as ações educativas derivadas delas e o resultado dessas ações. É que estes conhecimentos possibilitem não apenas minha transformação em uma profissional melhor, mas também a conscientização de professores e familiares, da importância das aprendizagens adquiridas no espaço do berçário.

Minha principal inquietação era: quais as expectativas dos professores e dos familiares em relação à aprendizagem no berçário de uma UMEI de Belo Horizonte? Nesse sentido, tracei como meta propor que estas expectativas fossem discutidas e analisadas, e procurar identificar como famílias e professoras percebem o atendimento no berçário.

A necessidade desta pesquisa surgiu da experiência de quatro anos vivenciando a rotina do berçário nesta instituição, da observação de ocasionais conflitos, muitas vezes desnecessários, advindos da comunicação deficiente ou da falta dela. Percebi descompassos entre o que era esperado pela família, no atendimento oferecido, o que as professoras pretendiam oferecer, no intuito de promover a aprendizagem, e o que era possível acontecer, levando em conta a estrutura organizacional.

Como a proposta do curso DOCEI aponta para a linha da pesquisa-intervenção, o que se pretendeu foi contribuir com informações que levassem os sujeitos envolvidos - familiares e professores - a iniciarem um processo de reflexão e autocrítica do trabalho desenvolvido na UMEI, tentando identificar aquilo que não se ajustava, e possibilitar a correção destas distorções. Para tanto, utilizou-se de entrevistas exploratórias, como ferramenta de coleta dos

dados. As respostas obtidas serviram como base para a formação proposta para os professores e, também, como fio condutor para as reflexões propostas.

Para iniciarmos este estudo, traremos um apanhado dos trabalhos encontrados, em diversas fontes de pesquisa, que tratam do tema em questão ou se aproximam dele. São dissertações, teses, livros, periódicos ou outras publicações que mereceram nossa atenção. Fizemos uma breve descrição daqueles que poderiam trazer maiores contribuições a este estudo. No capítulo 2 discutimos a metodologia utilizada: os conceitos e concepções da pesquisa-intervenção, nos quais nos amparamos. Fizemos uma breve descrição do contexto pesquisado e apresentamos, ao leitor, o projeto de intervenção pretendida naquele espaço. Para o capítulo 3 reservamos a discussão dos achados, a análise dos dados obtidos durante a pesquisa. Aqui, optamos por fazer com que os dados obtidos dialogassem entre si e com teóricos e pesquisadores que agregaram valores, saberes e conhecimento à nossa pesquisa. Por fim, temos as considerações finais.

1- ESTADO DA ARTE

Questões relacionadas ao meu cotidiano como educadora infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte – UMEI/BH - e a necessidade de melhor compreender esta etapa da vida das crianças me levaram a buscar um pouco mais de conhecimento sobre a creche – aqui entendida como a faixa etária de zero a três anos, ou seja, primeiro ciclo da educação infantil, mais especificamente sobre o berçário. Assim sendo, elegi como objeto de estudo as expectativas de professores (as) e familiares das crianças em relação à aprendizagem no berçário de uma instituição pública de Educação Infantil de Belo Horizonte. Fui então à busca do que já se havia produzido na academia em estudos e pesquisas científicas relacionados ao assunto em questão. Pesquisei por teses, dissertações e artigos já publicados sobre o tema.

Entendendo que vivemos em tempos onde a fonte de informação mais acessível é a rede mundial de computadores, desconsiderei minha pouca habilidade com a ferramenta necessária, o computador, e me vali da Internet para encontrar as informações que buscava. Muitas foram encontradas, porém o viés desejado não estava focado em grande número de estudos e alguns deles ainda não se encontravam disponíveis para visualização. Conte também com a contribuição de pessoas que se encontram, assim como eu, à procura de compreender as várias facetas da educação infantil e me enviaram produções encontradas por elas em suas pesquisas. Recorri ainda, à biblioteca da FaE/UFMG em busca de periódicos que pudessem contribuir com minha busca.

A primeira etapa deste estado da arte foi a procura no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram encontrados oito trabalhos que abordavam o tema de pesquisa, sendo cinco dissertações e três teses.

Lançando mão do site da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo e de outros sites disponíveis na rede mundial de computadores, foram encontrados, entre artigos e publicações apresentadas em congressos, oito trabalhos que tratavam de assuntos relacionados ao tema ou que remetiam a ele em algum momento.

Na pesquisa feita no periódico da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED - foram localizados quatro artigos que mencionavam o tema pesquisado ou que se relacionavam com o mesmo de alguma forma, sendo que, em sua maioria, estes se dedicavam mais à historicidade e estatística.

O período escolhido inicialmente, para pesquisa, foi entre 2005 e 2012. Porém, levando em conta que a Educação Infantil não era um campo de muitas pesquisas até alguns anos atrás, atribuí a esta justificativa o fato de não obter muito sucesso no período estipulado, resolvendo então ampliar o mesmo para o período entre 2000 e 2012. Embora este seja um período extenso, a quantidade de pesquisas relacionadas ao tema não atendeu à expectativa que era ter acesso a alguns trabalhos voltados para a relação família e educadores das crianças do berçário.

As áreas de conhecimento das quais são oriundos os trabalhos encontrados não são muito diversificadas. Em sua maioria são Educação e Psicologia, sendo a primeira delas aquela com maior número de pesquisas.

A tabela abaixo apresenta as pesquisas encontradas neste estado da arte.

Tabela 1	
Fonte pesquisada	Nº de achados
Banco de Dissertações e Teses da Capes	08
SciELO, outros sites e congressos	08
Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	04
Total	20

De acordo com a tabela acima, não estão em grande número as produções acadêmicas que se debruçam sobre o berçário e as expectativas colocadas no mesmo. Constatou-se ainda, que as produções estão mais voltadas para o desenvolvimento dos bebês do que para os pais/responsáveis e professores. Este viés ainda mereceu pouca atenção dos pesquisadores. Algumas leituras realizadas serão aqui descritas.

A história da educação infantil brasileira foi abordada por Kuhlman Junior (2000) ao analisar as diferentes modalidades desta etapa. Aborda também as políticas discriminatórias para a educação das crianças pobres e o embate entre concepções educacionais. Moço-Santaclara (2005) trouxe à tona o aspecto político social e histórico da criação das creches e constatou que a história de fundação exerce influência direta nos propósitos, metas e tendências das mesmas, assim como em suas concepções de infância e educação infantil.

A relação educadores/crianças foi o foco de grande parte das pesquisas encontradas nesta busca. Algumas delas, na área da Psicologia, analisaram esta relação e pontuaram

aspectos relevantes. Dentre eles cabe citar Ramos e Salomão (2012) que em seu artigo intitulado "Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos" analisaram os estilos linguísticos utilizados por educadoras e crianças considerando a influência mútua entre os estilos comunicativos, o nível de desenvolvimento linguístico infantil e o contexto.

No segmento da Psicologia, o desenvolvimento infantil foi eleito por alguns pesquisadores. Bianchini (2008) se debruçou sobre o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações e concluiu que a atividade construtiva dos bebês na interação com o meio, enquanto lugar de desenvolvimento, assim como a atuação da educadora, propicia e potencializa aprendizagens múltiplas, destacando assim, a importância da imitação na aprendizagem e desenvolvimento das crianças do berçário.

A caracterização do trabalho da professora de Educação infantil foi investigada por Oliveira (2009) e constatou-se que o nível socioeconômico e cultural dos sujeitos entrevistados é que definirá a compreensão do trabalho da professora e a relevância do mesmo na vida das crianças, assim como o direcionamento esperado pelos pais para o mesmo.

Matos (2010) discute a influência das experiências pessoais, sociais e culturais sobre as concepções que pais e educadores trazem de desenvolvimento infantil e elucida que estas concepções são o conjunto de ideias que organizam a percepção de pais e educadores a respeito da forma como os mesmos compreendem a criança. Destaca a importância dada por Vygotsky à figura do mediador na promoção do desenvolvimento infantil. Analisa as confluências e divergências de concepções trazidas por mães e educadoras pontuando que as mesmas são semelhantes, porém as educadoras apresentam falas mais significativas atribuídas ao desenvolvimento infantil. Streit *et al* (2012) também vai tratar da concepção de criança, porém se voltará para a influência da mesma na ação docente dos profissionais que atuam no berçário e como os mesmos percebem as ações de cuidar e educar.

A responsividade interpessoal educadora/bebê foi objeto de estudo de Bressani *et al* (2007) e trouxe contribuições acerca do conceito mencionado, do apego e da área sociocognitiva e analisou comportamentos verbais e não verbais.

Faz-se necessário destacar as pesquisas encontradas que se voltaram para a subjetivação da educação e cuidado. Uma delas foi realizada por Flach (2006) que se preocupou em entender a relação estabelecida entre professores e monitores de um berçário e suas crianças e o impacto dessa relação no histórico psíquico das mesmas. Para tanto, fez-se um resgate histórico do surgimento das primeiras creches, as transformações sofridas pelas mesmas nos últimos anos e o significado de educação e cuidado nesse contexto. Fernandes (2012), além de observar os aspectos apontados por Flach, evidenciou também que são nos

anos iniciais da vida que as ações relativas à subjetivação de um sujeito ganham primazia e, portanto educar bebês não depende tão somente de técnica, currículo prescrito ou de cuidados de higiene, alimentação e proteção. O desenvolvimento da subjetividade está calcado nas relações entre educadores e bebês.

Algumas pesquisas trouxeram à discussão documentos oficiais relacionados à creche. Vitta e Emmel (2004) ressaltaram que a imprecisão dos mesmos com relação ao cuidar e educar no berçário reflete no discurso das profissionais do berçário e, por consequência em seus conceitos de cuidar e educar.

Por outro lado, as demandas dos bebês suas rotinas e fazeres cotidianos foram assuntos em voga propostos por Dagnoni (2011), Bracarense e Goulart (2006), que também apontaram em suas pesquisas a indefinição do cunho educativo da creche e o quanto é inapropriado o currículo que se apresenta para essas crianças. Bacarense e Goulart (*ibid*) falam das estratégias utilizadas pelas crianças para comunicar seus desejos e necessidades devido à fala ainda deficitária e das interpretações dadas pelas educadoras a essa comunicação.

Em seu artigo “As especificidades da ação pedagógica com os bebês”, Barbosa (2010) chama a atenção para a invisibilidade dada às particularidades das crianças pequenas e dos bebês. Ela aponta as potencialidades cognitivas, sensoriais e das relações sociais dos bebês, assim como os desafios diários e a necessidade de se criar um percurso educativo para eles.

Vale destacar a análise do currículo pensado para o berçário, feita por Amorim (2011). Ela nos adverte para a necessidade da sistematização de um currículo para crianças de zero a três anos de idade, não só para garantir seu direito à educação, mas também como possibilidade de estímulo ao desenvolvimento pleno e integral. Para a pesquisadora, há um descompasso entre os documentos nacionais e locais, propostas curriculares e o currículo em ação nas instituições pesquisadas, especialmente no berçário, onde as improvisações são constantes.

Até este ponto da pesquisa, nenhum achado contemplou o que a família espera que a escola ofereça às crianças do berçário e as expectativas dos professores com relação à promoção da aprendizagem desses sujeitos. Se por um lado falou-se em desenvolvimento infantil, concepções de criança, educar, cuidar e nas interações propiciadas ao bebê que vai para a creche, por outro lado os familiares e suas expectativas foram pouco ou em nenhum momento considerados. Da mesma forma, não foi possível compreender a posição e expectativas dos profissionais inseridos nestes espaços.

Conhecer essas expectativas e as concepções acerca da criança e da infância trazidas pelas famílias pode ser um facilitador no planejamento do nosso tempo, na definição do

currículo e na construção do perfil da instituição na qual atuamos. Mais ainda, as concepções, estratégias e expectativas das educadoras também são pontos que merecem atenção e pesquisa. O embate diário de concepções e a influência das mesmas na organização da escola e na determinação de prioridades foram constantes em meu percurso na Educação Infantil e me motivaram a procurar entender o que influencia na construção destas ideias e o que resulta delas.

Acreditando que o conhecimento e a compreensão das expectativas colocadas por todos os envolvidos no processo aumentam a chance de acertos e, conseqüentemente, a melhoria no atendimento, é que me proponho a realizar este estudo. Um ponto de interrogação se coloca para mim entre a família e a escola quando se trata do que a escola pensa ser o melhor para as crianças e o que as famílias esperam que a escola ofereça. Nesse sentido, de acordo com o estudo feito, pouco foi encontrado e assim, analisar e compreender as tensões, embates ou confrontos dessa relação entre pais e educadores serão meus próximos passos.

2- METODOLOGIA

Este estudo surgiu na observação das relações travadas no cotidiano de professoras e familiares ou responsáveis pelas crianças do berçário de uma instituição pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Notava-se certo descompasso entre o que a escola vê e possibilita como aprendizagem e, portanto, considera necessário ao pleno desenvolvimento das crianças e o que alguns familiares esperam no atendimento ofertado. Atendimento este, baseado em documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e as Proposições Curriculares Educação Infantil de Belo Horizonte (2013).

Além da observação do cotidiano da UMEI, os eventuais conflitos surgidos nas relações estabelecidas neste espaço e as diferenças notadas nas expectativas dos sujeitos envolvidos no atendimento a estas crianças, também foram motivadores deste estudo. Ora, se as políticas públicas para esta etapa da educação prevêm atendimento de qualidade e estabelecem parâmetros para tal, se as ações desenvolvidas com as crianças do berçário precisam estar de acordo com os documentos oficiais citados, se o Projeto Pedagógico da UMEI deve estar em consonância com estes mesmos documentos, qual seria então o ponto de divergência, causador dos conflitos observados? De acordo com Aguiar e Rocha (2003, p.72), “os conflitos e tensões são a possibilidade de mudança, pois evidenciam que algo não se ajusta, está fora de ordem, transborda os modelos”.

Diante das indagações antes postas e da necessidade de entender os fenômenos observados, atentamo-nos para a pesquisa-intervenção como a opção mais adequada na realização deste estudo, uma vez que esta:

[...] por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado; [...] nos permite interrogar os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições e [...] busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (AGUIAR E ROCHA, 2003, p. 66 e 71).

A escolha dessa metodologia se deu baseada no fato de que não se pretende chegar a “verdades absolutas” ou mesmo acumular conhecimentos sobre o ensino, mas contribuir com informações que possam levar os sujeitos a refletir sobre suas ações, num processo de autocrítica e de identificação de distorções, além de buscar transformar a realidade, levando os sujeitos envolvidos a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação.

Além disso, é necessário que o conhecimento produzido esteja permanentemente disponível para todos (AGUIAR e ROCHA, 2003, p. 66).

A classificação do trabalho a ser realizado como pesquisa-intervenção se deve, também, à compreensão de que “Não há o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado; a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido” (p.72).

Aguiar e Rocha (2003) nos trazem o conceito de autonomia como sendo exercício, movimento, práticas de transformação, tomada de consciência. Visto por este ângulo é possível pensar que, se por um lado a pesquisa-intervenção pretende levar as professoras do berçário a uma reflexão crítica de suas práticas, identificando possíveis distorções nas mesmas, por outro lado, entende-se que é nesse exercício de reflexão que novos conhecimentos podem ser construídos. Aliando conhecimento e reflexão sobre as práticas será possível intervir e modificar o cenário. Este conceito parece estar alinhado ao aspecto político dessa definição, pois:

A postura crítica desenvolvida a partir de referenciais macrossociais, que buscam relacionar a razão, a funcionalidade e os resultados de uma determinada forma de organização ao contexto sociopolítico e econômico, pode significar um primeiro passo facilitador para as análises das atividades realizadas no cotidiano. (AGUIAR e ROCHA, ano, p.68).

Nos problemas observados é que consiste a importância da atual pesquisa. Algumas situações nas quais familiares e professoras dão pistas de que não se entendem nos chamam a atenção e provocam questionamentos. Essas situações, por vezes, interferem no trabalho das professoras e da mesma forma, incomodam alguns familiares. Ora, se há interferência no cotidiano das professoras, são problemas educacionais e, portanto, mercedores de estudo, uma vez que “um dos pressupostos da pesquisa-intervenção é a viabilização da construção de espaços de problematização coletiva e a produção de um novo pensar/fazer educação” (ibid).

Por se tratar de uma instituição de educação infantil, a rotina permite, e por vezes exige dinamismo como também, interferências. Nesse sentido é que a pesquisa-intervenção se faz adequada a essa etapa da educação, pois, instituição aqui, nos “remete a um processo de produção constante de novos modos de existência, de configuração das práticas sociais” (RODRIGUES, 1993 e BARROS, 1994, citados por AGUIAR e ROCHA, 2003, p.72). Este conceito nos parece mais flexível e dinâmico e, portanto, mais próximo do que se espera para crianças desta faixa etária.

A forma como a UMEI em questão foi concebida, a intenção de sua criação e a percepção da mesma, demonstrada por alguns membros da comunidade, nos permite encontrar pistas para os desencontros observados e relatados anteriormente entre profissionais e familiares. A instituição começou a funcionar em fevereiro de 2006. Sua concepção se iniciou com a demanda de alguns setores da comunidade por creches onde pudessem deixar seus filhos, uma vez que a comunidade só contava com uma instituição de caráter filantrópico, que não conseguia atender toda a demanda.

Em um curso para Agentes Comunitários, foi levantada a possibilidade e uma carta de intenções foi enviada à Regional correspondente colocando o desejo daquela comunidade. Embora muitos moradores considerassem utopia, uma vez que a Prefeitura de Belo Horizonte, na época, não tinha o olhar voltado para esta etapa da educação, o intuito foi alcançado com a ajuda de algumas autoridades.

Localizada em uma região, considerada pela Prefeitura de Belo Horizonte, de vulnerabilidade social, a comunidade carecia também de outros espaços e, tentando atendê-la, foi construído um prédio onde funciona hoje, no piso superior, o CRAS – Centro de Referência da Assistência Social e no piso inferior a UMEI. Esta divisão limita muito o espaço dedicado às crianças, uma vez que, o prédio é pequeno, espremido entre construções de moradores locais e, por questões burocráticas e sociais, não há muitas possibilidades de ampliação do mesmo.

Todos estes fatores contribuem para que alguns espaços mais específicos da UMEI sejam insuficientes, inadequados e pouco convidativos para as crianças, professores e pais. É o caso, por exemplo, da sala destinada à turma de um a dois anos que, neste momento, não é nosso foco, mas que merece ser citado.

Todas as crianças da UMEI são atendidas em tempo integral e a enturmação é feita sempre de acordo com a idade. Como há apenas uma turma para cada idade, não há nenhuma forma de classificação ou qualquer outra segregação das crianças nesse sentido.

De todos os espaços da UMEI, o que mais se aproxima do ideal é o berçário, objeto de estudos desta pesquisa. Embora não tenhamos espaços separados para o descanso e para as atividades, a sala é um pouco mais ampla do que as demais e conta com banheiro privativo, berços suficientes para todas as crianças, brinquedos, livros, tapetes e móveis. É um ambiente bem arejado, limpo e bem cuidado. A decoração é trocada todos os anos, pois fica a cargo das professoras. São atendidas, no momento, sete crianças com idades entre nove e 15 meses. São duas meninas e cinco meninos frequentes, cujas famílias são moradoras da vila ou de seu entorno.

A rotina das crianças está vinculada a aspectos administrativos e burocráticos que, por vezes, interferem na mesma, a meu ver, nem sempre de forma positiva. É o caso do revezamento de professoras. O fato de a organização da UMEI, assim como de todas as outras escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, exigir carga horária de trabalho diária de quatro horas e trinta minutos, faz com que a maioria das professoras permaneça na mesma instituição por apenas um período do dia. Isso possibilita que diariamente passem por este espaço cinco professoras: duas pela manhã, uma no horário intermediário e duas à tarde.

As refeições do berçário são preparadas na cozinha, junto às das demais turmas, mas, servidas no próprio berçário. Os horários se diferem um pouco das outras crianças, no intuito de respeitar as especificidades da idade. Banho e outros cuidados com higiene acontecem de forma a atender às necessidades, sem horários prefixados ou determinados. Os banhos de sol, as brincadeiras e os passeios pela escola acontecem nos momentos que as professoras entendem serem os mais apropriados ou quando o atendimento às demais necessidades permitir. É válido mencionar que, em alguns momentos do dia, para atender a legislação vigente e permitir que as professoras tenham seus momentos de estudo e planejamento, fica apenas uma professora para atender a todas as crianças do berçário.

Todas as professoras contam com formação superior completa ou em curso. Além disso, muitas estão sempre procurando aprimoramento para sua prática através de cursos, palestras, seminários ou outras formações continuadas, o que faz com que possamos pensar em maiores possibilidades de oferecermos educação de qualidade às nossas crianças.

Apesar de todos esses esforços, algumas professoras, embora sejam poucas, em alguns momentos, apresentaram concepções de criança, infância e aprendizagem que trazem preocupação. Desconsideram o direito das crianças à educação e aprendizagem e associam o fato de as crianças estarem ali somente à necessidade que os pais têm de trabalhar. Além disso, acreditam que as crianças muito pequenas não são passíveis de aprendizagem, necessitam apenas de cuidados e que, portanto, não há necessidade de profissionais capacitados, planejamento e estudos para trabalhar com estas crianças.

Por outro lado, no que tange aos familiares, minha prática no berçário proporcionou algumas reflexões relacionadas à visão que os mesmos tinham do trabalho das professoras neste espaço. Foi possível observar que nem todos o viam como possibilidades de melhoria no desenvolvimento de suas crianças. Alguns comungam das mesmas ideias observadas em algumas professoras. Poucos procuravam se informar sobre o desenvolvimento de seus filhos.

Diante de tudo isso é que optei por pesquisar as expectativas de professores e familiares em relação à aprendizagem no berçário. A partir das entrevistas exploratórias com duas mães

e duas professoras foi traçado um plano de intervenção que pretende alcançar, se não todas as professoras da UMEI, pelo menos a maior parte delas.

Projeto de Intervenção

Compreendendo que as expectativas dos pais ou responsáveis pelas crianças do berçário podem não estar claras para a escola, além disso, o que a escola, na figura das professoras, entende como sendo um atendimento de qualidade para as crianças, nem sempre está explícito para os pais. Algumas intervenções são possíveis e necessárias. Nesse sentido, proponho uma intervenção que possibilite aproximar estas expectativas e promover um maior compasso entre o que os familiares esperam que as crianças do berçário aprendam e o que a escola oferece como possibilidade de aprendizagem.

Pretendo também alcançar outros objetivos, como: discutir o que é aprendizagem e como ela acontece no berçário; compreender as expectativas dos familiares e professores relacionadas à aprendizagem das crianças do berçário da instituição pesquisada; possibilitar uma aproximação entre o que os familiares colocam como expectativas e o que a escola oferece.

Os recursos necessários para nossa intervenção foram basicamente humanos. Como a intervenção está ligada à formação dos professores, também foram necessários alguns recursos audiovisuais e de outros materiais, como: retroprojektor, câmera, papel, canetas, xerox, etc.

Optou-se por lançar mão do material do Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - disponibilizado pelo Ministério da Educação para auxiliar a abordagem do tema com as professoras.

O primeiro passo foi entrevistar os pais e professores para saber quais são as expectativas destes dois setores da comunidade escolar sobre a aprendizagem no berçário. De posse desta entrevista, levantamos os pontos divergentes, e procuramos traçar os passos seguintes. Vale mencionar que as entrevistadas sugeriram a criação de um grupo de estudos que trouxesse não só as professoras do berçário, mas outras que pudessem se interessar pelo assunto, na escola, bem como a possibilidade de as professoras, juntamente com a coordenação, pensarem um informativo periódico a ser enviado aos pais ou responsáveis, relatando o desenvolvimento de cada criança. Nele deveria conter informações que as professoras julguem relevantes para os familiares, em linguagem de fácil entendimento.

A principal ação que realizamos foi a promoção de um grupo de estudos para que as expectativas sobre aprendizagem no berçário pudessem ser colocadas e as dúvidas discutidas.

A proposta inicial foi de promover dois encontros, de uma hora e meia cada, com possível prorrogação se houver demanda. Os desdobramentos foram desenvolvidos no berçário pelas professoras, mas, algumas reuniões ainda seriam feitas com os pais ou responsáveis coletivamente ou individualmente, para que pudessem melhor compreender as expectativas colocadas por eles no trabalho realizado com as crianças do berçário. Uma possibilidade é a realização de novas entrevistas com os pais.

Os momentos de encontro do grupo de estudos aconteceram nas reuniões pedagógicas remuneradas que se dão mensalmente e fora do horário de trabalho ou em algumas horas semanais do tempo de atividades fora da sala de aula do professor previsto na LDBEN e que a escola procura assegurar, embora nem sempre seja possível. Isto demanda apoio da vice-direção e coordenação da UMEI. Estas reuniões possibilitam a presença de um maior número de professoras, pois além de serem remuneradas, elas agrupam as professoras de todos os turnos.

3- DISCUSSÃO DOS ACHADOS

É notório que a educação infantil tem merecido um novo olhar das políticas públicas, da sociedade e dos sujeitos que diretamente a vivenciam. Os documentos oficiais que tratam desta etapa da educação, os seminários e conferências que discutem o tema, o crescimento da literatura sobre a infância e a procura por este atendimento apontam para o fato de que este é um direito do qual os sujeitos não querem abrir mão.

Alguns documentos oficiais oferecem parâmetros para os profissionais que atuam com as crianças pequenas, porém nem todos os documentos pesquisados (LDB/96, RCNEIs, DCNEI e Proposições Curriculares para Educação Infantil da PBH,) trataram de ações diretamente relacionadas aos bebês. O que se obteve foram orientações acerca do atendimento às crianças da creche, entendida, por estes documentos, como aquelas entre zero e dois anos de idade. É importante lembrar que a Constituição Federal, de 1988, define:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

[...]

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Assim, o direito das crianças ao atendimento educacional público, gratuito e de qualidade está duplamente garantido na Lei máxima de nosso país. Seguindo os passos do que prevê a Constituição Federal, e assim como com as demais etapas da educação básica, o Ministério da Educação tem se preocupado com a educação infantil e tem publicado documentos que trazem os princípios, fundamentos e procedimentos orientadores da organização de todo o processo educacional dessa etapa de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LBD 9.694/96 -, em seu capítulo II, Seção II, dentre outros aspectos, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e considera a ação a escola como complementar à da família e da comunidade.

Também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo MEC, em 1998, chegou como um guia, que propõe a reflexão acerca dos

objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam nesta etapa da educação. Paralelo ao RCNEI podemos falar da Resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, pretendem orientar o currículo na área, bem como o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares.

Quanto aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), propõem a autoavaliação da qualidade das instituições, de forma que a participação seja aberta a todos os atores escolares, isso paralelo aos Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), que tratam de todos os aspectos presentes na educação infantil, da organização às normas e diretrizes políticas governamentais.

Os documentos federais analisados são claros e unânimes ao tratar da relação que a escola e a família devem manter. Embora não se aprofundem neste aspecto, o papel da escola de complementar a ação da família aparece de forma clara. Ambas, família e escola devem dirigir suas ações no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança. Além disso, assegurar que a criança esteja na escola e que receba atendimento adequado, que seu desenvolvimento seja estimulado, é mais do que a possibilidade da família ter um lugar para deixá-la enquanto trabalha, é uma garantia de direitos, dentre eles o direito a aprender, desde muito pequena.

No âmbito municipal, também a Prefeitura de Belo Horizonte tem mostrado interesse em fazer com que a educação infantil propicie um atendimento de qualidade a todos que fizerem valer esse direito fundamental das crianças. Prova disso são as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, publicadas em versão preliminar em 2009, submetida à consideração dos profissionais da Educação Infantil, universidades e setores da sociedade civil para leitura, discussão, críticas e contribuições a partir de 2010. Recentemente essas proposições foram publicadas, visando promover o aprimoramento das práticas pedagógicas e efetivar o atendimento educacional de qualidade à primeira infância.

Mesmo sendo consenso no setor da educação infantil que as práticas e vivências educativas são diferentes da educação na família, a elaboração das Proposições não foi consensual entre os interessados.

De acordo com esse documento do município, alguns desafios se fazem presentes na constituição da identidade da educação infantil, dentre eles: “A falta de clareza sobre o papel da educação infantil e sua importância para o desenvolvimento integral das crianças” (2013, p.13). Parece-nos que esta falta de clareza está mais presente ainda nas pessoas envolvidas com o berçário, idade foco do nosso estudo. Esta constatação foi possível através de alguns

indícios presentes nas falas dos sujeitos entrevistados. Há uma frustração por parte de algumas professoras diante das expectativas dos familiares em relação à aprendizagem dos bebês. A UMEI é vista apenas como um lugar para deixar as crianças. Esta inquietação interfere no dia a dia e nas relações estabelecidas diariamente. A professora Júlia afirmou o seguinte:

JÚLIA: Olha, em relação à família, né, essa visão do berçário ser apenas um lugar que eles vão deixar, eu me sinto frustrada. Eu acho que nós educadores ali, nós somos mais do que isso, sabe? Nós temos um... né? Nós somos, além de tudo, além do cuidar, a gente tem outra visão, uma visão mais ampla do desenvolvimento da criança, do rolar no chão, do engatinhar, tudo isso, com um... a gente tem uma visão de um objetivo. Pra eles não. Então eu me sinto assim (excerto de transcrição da entrevista de 03 de junho de 2013).

Este talvez seja o grande embaraço deste estudo. Se os dois lados, família e escola, têm como ponto central a criança, qual seria então o ponto de divergência entre elas? Talvez não seja ingênuo ou precipitado atribuímos este descompasso à indefinição da identidade da educação infantil. Nessas entrevistas realizadas, inicialmente foi questionado aos pais o motivo pelo qual se procurou a escola para o filho:

JOANA: Não sei, o quê que eu respondo? [...] Porque essa escola aqui é muito boa. [...] É porque eu não tenho tempo prá cuidar dele (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

Esta resposta, para o grupo de professores da UMEI, não corresponde ao observado, uma vez que Joana não trabalha fora e é uma das mães do berçário que mais tem conflitos com a escola. Essas palavras nos dão dicas de que nosso trabalho com as crianças do berçário, nossas intenções e nosso comprometimento com o desenvolvimento integral das crianças, como prevê a LDB/96, não estão claros para as famílias.

Em contrapartida, a segunda mãe entrevistada nos deu pistas de conhecer seus direitos como trabalhadora e os direitos de seu filho, previstos, inclusive na Constituição Federal. Embora não tenha demonstrado conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, mostrou-nos estar consciente do quanto é importante que seu filho esteja naquele espaço. À mesma pergunta feita à primeira mãe, ela respondeu:

MARIANA: Sim, é porque eu trabalho de segunda a sábado, meu marido também trabalha e então, assim, o custo tava muito alto prá gente deixar ele com uma pessoa particular. Aí a gente preferiu a escola porque, além de ser melhor, tratar melhor ele, cuidar bem melhor do que antes, ele fica melhor, tá tendo um bom desenvolvimento, tudo assim, que ele não fazia

antes, ele tá fazendo agora, muitas coisas (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

A falta de clareza demonstrada pela primeira entrevistada foi constatada durante a formação realizada com as professoras. Vale mencionar que, mesmo estando nosso foco principal com as professoras do berçário, foi possibilitado a todas as professoras da UMEI que participassem deste momento. Ao destacar as respostas das mães para que refletíssemos sobre elas, obtivemos alguns entendimentos: se as famílias demonstraram esperar pouco da aprendizagem, pode ser porque elas sabem pouco do trabalho que exercemos na escola e desconhecem sua importância no desenvolvimento das crianças. Esta hipótese foi estendida a algumas professoras que, admitiram: *“algumas de nós pouco reflete sobre o trabalho executado no berçário e ainda não há consciência de todas da importância desse trabalho”* (excerto de transcrição da nota de campo referente à formação do dia 12 de agosto de 2013).

Esta constatação não foi consenso, porém, grande parte das professoras presentes concordou. Supomos que a maioria das professoras da UMEI reflete sobre seu trabalho e a importância dele, mas, esta reflexão não é direcionada aos pais. Se, dentre as professoras, que se preparam para a função que exercem, ainda existem aquelas que não estão totalmente cientes dela, entre os familiares, a possibilidade de que estejam alheios à importância de nosso trabalho na escola é ainda maior.

Mas o que é feito no berçário de uma escola que torna este trabalho tão importante? Qual a diferença da atenção dada às crianças na escola, pelas professoras e aquela recebida por elas em casa, ministrada pelos familiares?

Lembramos que o objetivo desse estudo é discutir as expectativas dos professores e dos familiares em relação à aprendizagem no berçário. Sendo assim, faz-se necessária a compreensão de conceitos básicos que elucidem essa questão da aprendizagem, principalmente quando relacionada às crianças muito pequenas como são aquelas que frequentam um berçário.

Consideramos o entendimento dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais nesse estudo e, dessa forma, a abordagem trazida por Vygotsky (1991) pareceu-nos a que mais responde às nossas inquietações e será, portanto, usada como âncora neste estudo.

Pensando a existência de aprendizagem, em crianças muito pequenas, é necessário entender que a criança começa a aprender antes mesmo de frequentar a escola e isso faz com que as aprendizagens vividas neste espaço tenham sempre uma história prévia. Assim, aprendizado pré-escolar difere de aprendizado escolar, mas, eles se complementam e

impulsionam o desenvolvimento. Para Vygotsky, desde o primeiro dia de vida da criança, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados.

Dessa forma, torna-se relevante trazer para esta discussão o conceito de zona de desenvolvimento proximal/iminente. Uma vez que as crianças aprendem antes mesmo de frequentar a escola, podemos inferir que será na interação com outras crianças e com outros adultos que esta aprendizagem se potencializará. Ora, se aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados e a criança é capaz de fazer mais e melhor quando interage com outras pessoas, então é de se esperar que o espaço escolar promova e facilite esta aprendizagem e, conseqüentemente o desenvolvimento, uma vez que, “aprendizado não é desenvolvimento, mas quando organizado adequadamente, resulta em desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p.61; PRESTES, 2010).

De certa forma, existe entre os familiares, a consciência dos benefícios desta relação para as crianças. Talvez não haja o entendimento teórico/científico, se considerarmos o nível de escolaridade das famílias envolvidas, mas este fator não impede que as mesmas entendam a necessidade das interações entre os bebês e destes com outros adultos que não os pais. Consideremos as respostas obtidas, em entrevista, de duas mães de crianças do berçário da UMEI quando a pergunta feita foi sobre os benefícios das interações possibilitadas na escola para o desenvolvimento das crianças:

MARIANA: Sim, hã, hã, o convívio com crianças da mesma idade. Muito importante, muito, pro desenvolvimento dele, não só..., mental também, né? (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

JOANA: Ajuda muito. Depois que ele veio prá cá ele desenvolveu muito (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

Professores e familiares concordam que das relações travadas na escola provêm benefícios para o desenvolvimento das crianças. Mas o que estes sujeitos entendem como aprendizado e desenvolvimento? As concepções seriam as mesmas ou haveria divergências entre elas? Nesse sentido, o principal problema apontado por Vygotsky, na análise psicológica do ensino, reside exatamente na obscuridade, ou seja, na falta de clareza da relação existente entre aprendizado e desenvolvimento. Com relação a esta constatação, a professora Júlia, quando indagada sobre a existência de aprendizagem no berçário mencionou o termo “desenvolvimentos da aprendizagem”:

JÚLIA: [...] *Então eu acho que são tudo isso, que são estratégias que levam a essas, a certos desenvolvimentos da aprendizagem...* (excerto de transcrição da entrevista de 03 de junho de 2013).

Pareceu-nos que esta afirmação aponta para conceitos um tanto imprecisos. Nesta perspectiva, poderíamos dizer que a professora em questão traz consigo, mesmo que inconsciente o que nos foi apontado por Vygotsky como sendo a posição teórica de James, na qual aprendizagem é desenvolvimento? Assim sendo, haveria então para Júlia, coincidência total nos dois processos? O processo de aprendizado estaria totalmente misturado e inseparável do processo de desenvolvimento na visão da professora?

A partir da abordagem histórico-cultural de Vygotsky a resposta seria não, uma vez que esta nos aponta para o fato de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. O desenvolvimento segue atrás do processo de aprendizagem e desta relação surgem as zonas de desenvolvimento proximal/iminente. Desse modo, considero essa zona como a possibilidade da criança aprender e ensinar, agir e interagir, mudar e ser mudada, desenvolver e fazer com que outras crianças se desenvolvam. Esta afirmação pode ser comprovada no avanço das crianças que hoje frequentam o berçário. Se analisarmos as habilidades e competências que essas crianças traziam consigo no início do ano e o que hoje são capazes de fazer, constataremos que o desenvolvimento geral, da maioria delas, está além do que se constata em crianças para as quais não é colocada a possibilidade de mais interações além daquelas permitidas pelas famílias.

Se quanto a aprendizagem e desenvolvimento, um se converte no outro, e se ao aprender a ação da criança não se dá apenas no nível individual, mas interativamente e coletivamente (GOMES, 2002), então podemos dizer que a criança não só se beneficia das interações que a escola possibilita, mas que ela também produz benefícios para todos aqueles com os quais convive. Assim, a aprendizagem possibilitada e potencializada na escola, através das interações e das ações intencionais, planejadas pelas professoras, pode ser a diferença entre o sujeito ativo e o sujeito interativo (GOMES, 2002) com o qual pretendemos trabalhar.

Pensando em nos aproximarmos mais do objetivo desta pesquisa, as mães entrevistadas foram questionadas sobre o que pensam que o filho faz, ao longo do dia, na UMEI. Joana respondeu: *“Ah! Acontece muitas coisas boas. Ou... deixa eu ver... não sei...”*. Quando insisti na pergunta: *“Dá carinho, atenção”* (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

Já a segunda entrevistada, Mariana, respondeu com insegurança, mas demonstrando conhecer um pouco da rotina da criança na escola e identificar alguma intencionalidade no trabalho realizado:

MARIANA: Olha, eu sei assim que ele chega e depois tem o café da manhã. Sei que ele brinca muuuuito, porque chega em casa, ele tem uma energia ainda que eu não sei da onde que ele tira prá brincar mais; acho que ele brinca é assim, brinquedos educativos, né? Tem a paciência que as professoras têm com ele, que eu sei que não é fácil, nem um pouquinho. Mais ou menos isso aí, né? (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

A professora Júlia descreveu assim a rotina do berçário:

JÚLIA: Olha, a rotina do berçário se dá da seguinte maneira: eles chegam, têm o acolhimento às sete horas da manhã, a gente fica num ambiente, no chão, onde que eles brincam com os brinquedos até por volta de sete e meia que o portão é fechado. Eu acho... E sete e meia a P., que é uma das auxiliar da cozinha, né? Que, pra ver quantas crianças estão na escola, prá ver se é mamadeira ou se é fruta. Ela leva pra gente as frutas. De sete e meia uma educadora fica pra dar, né, a alimentação pras crianças, até por volta de oito, oito e dez ainda a gente está dando alimentação, quando a outra volta do primeiro projeto. Depois, esse período agora é um período de descanso, aonde que as crianças estão dormindo. (excerto de transcrição da entrevista de 03 de junho de 2013).

Foi possível notar também, na fala das professoras entrevistadas, que nem sempre a prática corresponde às intenções educativas colocadas por elas. A organização prevista para toda a escola e, especialmente aquela elaborada para as turmas de menos idade, como é o caso do berçário, dificulta ou mesmo impossibilita que algumas atividades planejadas se realizem de fato. Os motivos são muitos e, dentre eles está a falta imprevista de professoras como sendo o que mais interfere no cotidiano. Uma das perguntas da entrevista feitas às professoras tinha o propósito de conhecer este aspecto. As respostas das mesmas nos possibilitaram refletir sobre isto:

JÚLIA: [...] Então assim, agora, isso tudo a gente tem um olhar pedagógico, só que, às vezes a nossa rotina, ela é muito complicada, Adênia. Às vezes a gente quer fazer alguma atividade, voltada mais pro pedagógico, mas com uma educadora só... (excerto de transcrição da entrevista de 03 de junho de 2013).

NICE: E essa questão mesmo, que eu acho mesmo que nossa rotina do berçário deixa um pouco a desejar, que eu coloquei que, a prática pedagógica mesmo que a gente, às vezes, tem até a intenção de fazer alguma coisa, mas quando um fez cocô a gente tem que correr e dar atenção. Outro vomitou, a gente tem que atender. Então, deixa a prática. Isto também eu percebo que eu sinto um pouco de dificuldade ainda (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

Nesse sentido, cabe aqui ser colocada a formação das professoras e o reflexo disso no trabalho desenvolvido no berçário. Certamente este não é o único aspecto que determina as expectativas colocadas por elas sobre o trabalho no berçário, mas, sua influência sobre o mesmo é imprescindível para que a diferenciação entre a educação na escola e a educação familiar se concretize. Embora reconheçamos que os currículos colocados para a formação inicial dos professores deixem lacunas, por não tratarem de aspectos essenciais a esta etapa da educação, não podemos deixar de reconhecer que grande parte das professoras da UMEI se empenha e dedica esforços à sua formação continuada. Isto nos permite afirmar que “não lhes faltam conhecimentos de natureza teórica, mas a possibilidade de ressignificar as informações a que têm acesso, à luz de sua experiência profissional” (MICARELLO, 2008, p. 96).

O convite à reflexão sobre as práticas diárias na UMEI foi prontamente aceito pela maioria das professoras, embora uma das entrevistadas para esta pesquisa tenha se recusado a participar dos momentos de formação. Num primeiro momento alegou a falta de uma professora, o que comprometeria a rotina das crianças e da UMEI ainda mais se ela saísse para a formação. Mesmo com os arranjos feitos para que pudesse participar, a recusa persistiu. Aceitamos a justificativa, mas fica aqui a pergunta: qual seria o real motivo para a recusa em participar? Este motivo estaria ligado à pesquisadora, ao tema ou à densidade do material utilizado na formação? Ou a nenhuma causa aqui mencionada? Certamente não teremos a resposta, mas o fato é que ficamos intrigadas. Inclusive, o material utilizado foi alvo de questionamentos sobre sua densidade teórica e o propósito para o qual havia sido pensado. Isto porque, entre as professoras da UMEI, são poucas aquelas que não possuem nível superior de ensino. No entanto, ao tomarem conhecimento do mesmo, este foi bem aceito pela maioria.

Retomando as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte, elas reafirmam o que está previsto na LDB/96, no que diz respeito a relação família-escola:

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

Cabe aqui a mesma indagação feita por este documento: como complementar algo que não se conhece? Para que possamos responder alguns questionamentos deste estudo é necessário que nos detenhamos sobre esta relação tão importante quanto delicada. Impossível pensar uma UMEI, especialmente o berçário, sem procurar entendê-la. Isto porque, todo o trabalho lá desenvolvido, exige que este contato seja se não diário, constante e intenso. Pensar

as crianças do berçário é pensar também seus familiares, e aqui, permitimo-nos usar o termo abordado por Barbosa (2010) “família ampliada”, uma vez que nossa convivência diária não se dá apenas com os pais. Muitas vezes, ela se estende a muitos outros membros da família ou mesmo vizinhos ou amigos.

Este entendimento se faz necessário, uma vez que nossos objetivos estão diretamente relacionados a estes dois setores da comunidade escolar: professoras e familiares. Para alcançá-los, portanto, será preciso que consideremos as concepções trazidas por ambos para esta relação. Vejamos abaixo a fala de uma professora:

JÚLIA: A maioria, né, em relação à família, até hoje eu falo assim, né? As aulas começaram em fevereiro, nós estamos no início de junho (conta nos dedos), né? Praticamente quatro meses, a relação até hoje foi muito tranquila, a relação professores com a família. Existem aquelas famílias, que, por algum motivo não gostam que a gente, né, fala, ah, hoje a criança tá assim, hoje a criança tá assado, que chega um pouco mais assim... ficam mais nervosas, mais agitadas. Mas isso a gente, com jogo de cintura, a gente... Pelo menos, assim, de uma maneira geral, o que as mães têm nos elogiado, têm elogiado a escola... Agora existem algumas que, infelizmente..., ninguém agrada todo mundo (excerto de transcrição da entrevista de 03 de junho de 2013).

Durante a formação proposta, algumas falas de professoras presentes, direcionadas a esta relação, nos chamaram a atenção. Se por um lado a maioria das professoras está consciente dos possíveis benefícios obtidos quando abrimos a UMEI às famílias, por outro, encontramos no grupo, algumas poucas que ainda vêem a presença da família na escola como intromissão ou interferência pouco desejável ao trabalho, Vejamos excertos da nota de campo referente à formação do dia 12 de agosto de 2013:

Nós vivemos reclamando que a família não participa da escola, que chega pra entregar a criança sempre às pressas, mas será que nós queremos mesmo estas famílias aqui na escola?
[...]

Eu acho que tem muito jeito de fazer com que as famílias venham mais às reuniões. A gente tem que promover isso. Se para estarem presentes precisamos fazer um lanche, vamos fazer um lanche nos dias de reunião. Vamos convidá-los para fazermos um lanche coletivo, que tragam sua contribuição e venham participar. Depois disso, acho que fica mais fácil fazer com que estejam mais presentes na escola.

[...]

[...] temos que repensar nossas posturas com as famílias. Ninguém quer que eles ditem as normas, mas o que a gente tem feito como professora, para que a família participe mais das coisas da escola?

[...]

Eu já te falei e você já sabe minha opinião: por mim, ninguém entrava na escola na hora de entregar os meninos. Era no portão e pronto.

Para entendermos esta relação é preciso, antes de qualquer coisa, conceber a criança como sujeito social, de direitos, e admitir que ela está inserida numa família que faz parte de uma comunidade com a qual compartilha valores e tradições (PROINFANTIL, 2006). Isto significa dizer que não será possível qualquer ação sem considerar estes setores da sociedade. A escola precisa estar integrada a essa família e à comunidade de modo geral.

Não será suficiente que as professoras conheçam as crianças com as quais trabalham. Será preciso mais que isto, uma vez que estas crianças trazem consigo marcas do que vivem, são e representam na comunidade na qual estão inseridas. Portanto, conhecer a comunidade é ponto essencial para conhecer mais as crianças. Este entendimento se mostrou relevante durante as entrevistas, basta nos remeter às respostas obtidas das duas partes:

JÚLIA: [...] aqui na nossa escola, nós não temos ainda uma... um hábito de ter, assim, um horário para atendimento às famílias. É uma coisa que eu acho que deixa a desejar. Eu tenho certeza que se a gente pedir à direção, à coordenação um horário... Mas, assim, eles não têm aquele hábito de marcar um horário para atendimento (excerto de transcrição da entrevista de 03 de junho de 2013).

MARIANA: Teve uma reunião onde a D. e a F. explicaram tudo, os procedimentos da escola, nos passaram as normas, todos os conceitos da escola (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

Para conhecermos a comunidade e as famílias das crianças será preciso nos aproximarmos delas. Isto implica em também permitir e promover a aproximação destas com a escola. Implica que estas famílias sejam, de fato, ouvidas. As convocações para as reuniões nas quais daremos conta aos familiares, de nosso trabalho, não podem ser os únicos momentos em que família e escola se encontram. As famílias precisam se sentir parte da instituição e, para isso, precisam participar também das decisões. Isto não quer dizer que ditarão regras, mas, significa que também pertencem à comunidade escolar. Este sentimento de pertencimento será determinante no rumo que esta relação tomará. As duas partes precisam estar cientes disso para que haja harmonia.

A forma como se dá esta relação influenciará, diretamente, na rotina e no modo como as professoras se relacionarão com as crianças dentro da escola. Será um reflexo das concepções envolvidas nesta relação. Acreditar que a escola detém o conhecimento e, portanto se coloca em um patamar superior, em condições de educar as crianças e suas famílias, já fez parte da história da educação infantil (PROINFANTIL, 2006). Porém, na perspectiva de que a escola deve complementar a educação dada pela família, esta postura não faz sentido.

É visível, entre as professoras, a intenção de tornar a relação família/escola mais produtiva, consensual e prazerosa. Em resposta à solicitação feita na intervenção com os professores, de elaboração de uma pauta de reunião, alguns grupos apontaram, por exemplo, a necessidade de apresentar aos pais a proposta pedagógica da escola para o berçário e as estratégias a serem utilizadas. Esse movimento contribuiria com a reflexão coletiva sobre o papel da família na escola e seria um momento de escuta dos pais. Outro grupo foi além, apresentou uma pauta que, além de expor toda a rotina do berçário, propõe uma reflexão dos diversos momentos vividos pela criança neste espaço e exporia, às famílias, a importância de cada uma das atividades desenvolvidas com as crianças: brincadeiras, banho e higienização e alimentação. Dessa forma, podemos afirmar que se encontra consolidada, entre as professoras, a conscientização de que, para que as famílias valorizem nosso trabalho, elas precisam conhecê-lo e entender sua importância.

Para além dessa solicitação, a avaliação das atividades realizadas na intervenção, possibilitou-nos entender que todos comungam da ideia de que, oferecendo às famílias o acesso à informações sobre o desenvolvimento das crianças, estaremos também possibilitando que as ações da família e da escola caminhem juntas, num processo de compartilhamento e complementação, como prevê a LDB/96, e, com isso, garantiremos o direito das crianças ao desenvolvimento integral.

O que pretendíamos era promover a reflexão de profissionais e familiares da UMEI sobre a aprendizagem das crianças no berçário. Entendemos que esse objetivo se encontra em processo de realização. Só nos permitimos esta afirmação porque provocamos a reflexão e esperamos que ela não seja passageira, mas se torne constante entre pais e professores, não só do berçário, mas de toda a UMEI. A melhoria na comunicação entre família e escola e a elevação das expectativas relacionadas à aprendizagem das crianças, tanto de pais quanto de professores, podem ter se iniciado ou avançado com este estudo e é isso que esperamos. Contamos ainda que os reflexos dessa pesquisa ultrapassem os muros da UMEI e o momento atual e alcancem as famílias e profissionais que ainda chegarão naquele espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar as expectativas de pais e professores sobre a aprendizagem no berçário de uma UMEI de Belo Horizonte foi, na mesma medida, enriquecedor e desafiador. Depois de analisar as informações obtidas, foi possível chegar a algumas considerações. A primeira delas é que, se quisermos proporcionar um atendimento de qualidade, que respeite os direitos fundamentais das crianças e atenda às expectativas de pais e profissionais, precisamos entender e conhecer melhor as famílias das crianças com as quais trabalhamos.

Nosso objetivo principal foi discutir as expectativas de pais e familiares sobre a aprendizagem no berçário e pretendíamos, também, trazer para a discussão a percepção de ambas as partes sobre o atendimento ofertado pela UMEI às crianças. Neste sentido, as entrevistas nos possibilitaram entender que, se por um lado, as famílias demonstraram satisfação com o atendimento dado às suas crianças, por outro, demonstraram esperar pouco da aprendizagem naquele espaço e isto pode ser porque elas sabem pouco do trabalho que exercemos na escola e desconhecem sua importância no desenvolvimento das crianças.

Esta constatação nos permitiu inferir que o papel da escola e das professoras na vida das crianças e de suas famílias não está muito claro e, portanto, há que se pensar em ações que dêem significado a ele diante das famílias com as quais trabalhamos. Entendemos que a conscientização sobre o trabalho realizado pelas professoras tende a promover o envolvimento da família e a valorização do trabalho da instituição.

Lembramos a pouca informação acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a comunicação, que mesmo tendo sido declarada satisfatória por pais e professoras nas entrevistas, foi reconhecida pelas professoras como pouco eficiente em alguns aspectos. A estrutura ou organização da escola, vivenciada diariamente, foi considerada fator que contribui para as expectativas tímidas dos familiares com relação à aprendizagem das crianças do berçário.

Quando nos detivemos em analisar a participação das professoras, as entrevistadas demonstraram consciência da importância de seu trabalho, mas mostraram insatisfação, ou mesmo frustração por não terem condições organizacionais ou materiais para fazer refletir, na prática, este conhecimento de que dispõem.

A intervenção proposta nos permitiu promover a reflexão sobre o trabalho e sobre as expectativas de pais e professoras no berçário. Para além disso, foi possível agregar novas experiências e saberes à nossa trajetória, não só para as professoras que atuam no berçário,

neste ano, mas à grande maioria das profissionais da UMEI que participaram, de alguma forma, desta pesquisa.

No entanto, no transcorrer da intervenção muitos outros pontos merecedores de atenção vieram à tona. Um deles, que podemos citar, diz respeito à relação estabelecida entre a família e a escola em aspectos alheios à aprendizagem, como a falta de reconhecimento e a desvalorização do trabalho docente. Entendemos que a influência destes aspectos no cotidiano escolar se dá na mesma medida que os aspectos relacionados à aprendizagem.

Arriscamo-nos a afirmar que um dos grandes desafios da intervenção que aconteceu como formação, para as professoras, foi a organização. O tempo do qual dispúnhamos para a atividade não foi suficiente e o espaço disponível foi pouco adequado. Esta não foi uma avaliação da pesquisadora. Estas dificuldades foram apontadas pelas professoras participantes da formação na avaliação solicitada a elas após a mesma. Entretanto, estes também foram aspectos notados por nós, como dificultadores.

Estes fatores, porém, não impediram que alguns aspectos fossem avaliados pelos participantes como positivos. A troca de experiências, a afirmação da importância de um trabalho sério e sistemático com as crianças do berçário, a possibilidade de tomar conhecimento da opinião de alguns pais sobre o trabalho realizado na UMEI, são alguns desses fatores.

Podemos atribuir à formação proporcionada, durante esta pesquisa, a intensificação da observação sobre o trabalho que é feito na UMEI e a importância dada à participação das famílias, especialmente aquelas cujas crianças frequentam o berçário. Notou-se, em toda a equipe, maior preocupação e cuidado em encontrar formas mais adequadas de comunicar aos pais as ações da escola. Os bilhetes e outras formas de comunicação com as famílias têm merecido um olhar mais atento de todos.

Mesmo entendendo que todas estas conquistas são muito importantes, um tema levantado na avaliação da formação fez com que entendêssemos que o trabalho foi relevante. Poderíamos dizer que foi quase consensual a colocação da necessidade de se reservar tempos coletivos para discussão e reflexão sobre as práticas diárias da UMEI e da proposta de trabalho, além da importância de se compartilhar as experiências significativas, sejam elas positivas ou negativas.

Certamente não pretendíamos resolver os problemas relacionados à aprendizagem no berçário da UMEI durante a pesquisa, mas nossa intenção foi chamar se não todos os profissionais da escola, pelo menos o corpo docente para refletir a respeito das expectativas colocadas sobre aquele espaço. Podemos afirmar que este objetivo foi alcançado. Plantamos a

mente da dúvida e provocamos a reflexão, mesmo naqueles mais resistentes e isto não é pouco. Se desta provocação surgirem novas práticas, baseadas nos estudos que propusemos ou mesmo em novos estudos e reflexões, poderemos dizer que nosso objetivo foi plenamente alcançado.

Temos clareza da incompletude de nossa pesquisa e nossa inquietação passa a ser sua continuidade. Estamos cientes que aspectos importantes da educação infantil e do berçário, especificamente, são merecedores de estudos aprofundados. Poderíamos enumerar vários deles aqui, mas aqueles que mais nos chamam a atenção estão relacionados aos currículos que permeiam a primeira etapa da educação infantil, ou seja, as turmas de crianças de zero a dois anos. A insegurança das professoras, a tensão em atender pais, crianças e exigências de órgãos externos seriam fatores decisivos nas atitudes, ações e concepções manifestadas nas salas de aula das UMEIs? Esta é uma inquietação que vem ganhando espaço e se fortalecendo na observação da prática cotidiana. Entretanto, como não dispúnhamos de tempo hábil para nos dedicarmos a este aspecto, deixamos como proposta para futuras e promissoras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de e ROCHA, Marisa Lopes da. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** *Psicologia, ciência e profissão.* [online]. 2007, vol.27, n.4, pp. 648-663. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>. Acesso em 25/02/2013.

AMORIM, Ana Luiza N. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de 0 a 3 anos?** Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20115324001015001P4>. Acesso em 25/02/2013.

ARIËS, P. **História social da criança e da família.** 2a.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7154&Itemid= Acesso em 26/02/2013.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. **Práticas educativas no berçário: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações.** Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082340002012015P7>. Acesso em: 25/02/2013.

BRACARENSE, Marcela Regina Aguilar, GOULART, Maria Inês Mafra. **A criança do berçário: é possível identificar suas demandas?** *Presença Pedagógica* v.12 n. 72 nov/dez. 2006.

BRASIL. MEC, CNE. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL/MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil,** MEC/SEB, Brasília, 2009.

BRASIL, MEC, SEB, DPE, COEDI. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEB/DPE/COEDI, 2006.

BRASIL, MEC. **Proinfantil:** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, MEC, SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Lei no. 9394/96. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL, MEC, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição 1988:** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20/09/2013.

BRESSANI, Maria Cristina L.; BOSA, Cleonice A. ; LOPES, Rita Sobreira. **A responsividade educadora-bebê em um berçário**: um estudo exploratório. In Revista Brasileira de crescimento e Desenvolvimento Humano. Hum.v.17 n3. São Paulo. Dez. 2007. Disponível em: www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=50104.script=scielo. Acesso em 26 fev. 2013.

CERISARA, Ana B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 1996.

CRUZ, Sílvia Helena V. **A creche comunitária na visão de professores e famílias usuárias**. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_07 Acesso em: 25 fev.2013.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **As rotinas com os bebês e a organização da prática docente**. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba nov. 2011. Disponível em: educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5682_3517.pdf. Acesso em 25 fev. 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll Delgado. **Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças?** Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased28.htm. Acesso em: 26 fev. 2013.

FERNANDES, Simoni Antunes. **A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida**: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a educação infantil. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20112242024013002P4>. Acesso em 26 fev 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Disponível em : *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 257-272. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em 18/01/2013

FLACH, Flávia. **Educação Infantil**: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100034&script=sci_arttext. Acesso em 25 fev. 2013.

GOMES, Maria de Fátima C. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 08, p. 37-49, 2002.

KAPPEL, Dolores B. **Índice de desenvolvimento infantil no Brasil**: uma análise regional. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased35.htm. Acesso em: 25/02/13.

KUHLMANN JR, Moysés. **A história da educação infantil brasileira**. In Revista ANPED., n.14, pag 5. São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased14.htm Acesso em: 25/02/13.

MATOS, Maria dos Remédios A. **Concepções de mães e educadoras sobre desenvolvimento Infantil**. Disponível em:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101524001015006P6> Acesso em 26/02/2013.

MICRELLO, H. A. L. da S. Profissionais da educação: identidades em (des)construção. In.: SANTOS, N. A. S. *et al.* **Módulo de formação básica** – Unidade 8 – Escola. pp. 85- 100. 2008.

MOÇO-SANTA CLARA, Luciana Cristina. **As creches hoje: nível de educação básica ou benefício social?**. Disponível em:
<http://www.Acervodigital.unesp.br/handle/123456789/51157>. Acesso em 25/02/2013.

OLIVEIRA, Luciana de. **As representações sociais sobre o trabalho da professora de Educação Infantil: um estudo com pais/responsáveis de crianças atendidas nos CEIMs urbanos de Chapecó**. Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009841005015003P0>. Acesso em 25/02/2013.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, SMED, **Desafios da formação: Proposições Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**, Belo Horizonte, SMED, 2013, V.1.

RAMOS, Deborah Dornellas; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. **Psicologia estudo**, Mar 2012, vol.17, n.1, p.15-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acesso em: 25/02/2013.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia ciência e profissão**. Brasília, v. 23, n. 4, Dec.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 29/08/13.

SILVA, Deise Machado da. **Os fazeres cotidianos no berçário: reflexões e práticas**. Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba. Disponível em:
www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/.../13950pdf. Acesso em: 25/02/2013.

STREIT, Letícia Caroline da Silva *et al*, **Docência no berçário: como pensar suas especificidades?** In: XIII seminário Internacional de Educação. Disponível em:
aplicweb.feevale.br/docencia%20no%20bercario%20. Acesso em: 25/02/2013.

VITTA, Fabiana C.F. De; EMMEL, Maria Luiza G.A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Revista Paidéia**. Ribeirão Preto. Ago 2004 vol. 14 n 28 pag. 177-189.

VYGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p 53-61.

VITÓRIA, Telma. As relações creche e famílias. **Perspectivas**. Florianópolis, v.17, nº especial, jul/dez. 1999. p.23-47.

APÊNDICES

CUIDAR-EDUCAR NO ESPAÇO DO BERÇÁRIO: EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES E DOS FAMILIARES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____, declaro, para os devidos fins, que estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Cuidar-educar no espaço do berçário: expectativas dos professores e dos familiares”, realizada por Adênia Lúcia Andrade Barroso Maciel, Carteira de Identidade nº MG 3 325. 992, sob a orientação da Professora Luciana da Silva de Oliveira, Carteira de Identidade nº MG 13.274.273, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal Minas Gerais.

Estou sendo informado(a) de que:

01 - o objetivo do projeto é discutir e analisar as expectativas dos professores e dos familiares das crianças em relação à aprendizagem no berçário de uma instituição pública de E.I. de Belo Horizonte.

02 - minha participação é voluntária e que poderei retirar minha autorização no momento que me for conveniente, sem que haja qualquer constrangimento neste sentido por parte das pesquisadoras responsáveis;

03 – estou sendo informado(a) de que não me será devida qualquer compensação material ou financeira decorrente de minha autorização;

04 – minha participação consiste em ser entrevistado(a) pela estudante Adênia Lúcia Andrade Barroso Maciel;

05 - não serei submetido(a) em qualquer momento ou sob qualquer circunstância, a procedimentos capazes de produzir danos físicos, constrangimentos, ou apuro psicológico ou mental;

06 - assumo que permito a divulgação dos resultados em monografia, na publicação de relatórios e artigos científicos;

07 – quanto à minha identidade:

() será mantida no anonimato durante todo o período do estudo e na publicação da monografia, relatórios e artigos científicos com os seus resultados;

() poderá ser revelada durante todo o período do estudo e na publicação da monografia, relatórios e artigos científicos com os seus resultados;

08 – as pesquisadoras estarão à minha disposição para esclarecer quaisquer dúvidas a respeito da minha participação no estudo para esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Após ter tomado conhecimento dos detalhes e consequências do estudo e ter lido e compreendido os termos do presente documento **declaro que:**

01- me encontro no domínio completo de minhas faculdades físicas e mentais e que não me sinto coagido(a), por qualquer motivo ou pessoa, a tomar as decisões acordadas neste convite;

02 – concordo com os termos do convite e que é de minha livre e espontânea vontade a decisão de participar do estudo acima citado.

Assinatura do(a) Declarante:

Tendo em vista a declaração do(a) participante acima assinado, assumimos a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

Assinatura do(a) Orientador(a) :

Assinatura do(a) orientando(a):

Luciana da Silva de Oliveira

Adênia Lúcia Andrade Barroso Maciel

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

CUIDAR E EDUCAR NO ESPAÇO DO BERÇÁRIO: EXPECTATIVAS DOS PAIS E DOS FAMILIARES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____, declaro, para os devidos fins, que estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Cuidar e educar no espaço do berçário: expectativas dos pais e dos familiares”, realizada por Adênia Lúcia Andrade Barroso Maciel Carteira de Identidade nº MG 3.325.992, sob a orientação da Professora Luciana da Silva de Oliveira, Carteira de Identidade nº MG 13.274.273, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal Minas Gerais.

Estou sendo informado(a) de que:

01 - o objetivo do projeto é discutir e analisar as expectativas dos professores e dos familiares das crianças em relação à aprendizagem no berçário de uma instituição pública de E.I. de Belo Horizonte;

02 - minha participação é voluntária e que poderei retirar minha autorização no momento que me for conveniente, sem que haja qualquer constrangimento neste sentido por parte das pesquisadoras responsáveis;

03 – estou sendo informado(a) de que não me será devida qualquer compensação material ou financeira decorrente de minha autorização;

04 – minha participação consiste em ser entrevistado(a) pela estudante Adênia Lúcia Andrade Barroso Maciel;

05 - não serei submetido(a) em qualquer momento ou sob qualquer circunstância, a procedimentos capazes de produzir danos físicos, constrangimentos, ou apuro psicológico ou mental;

06 - assumo que permito a divulgação dos resultados em monografia, na publicação de relatórios e artigos científicos;

07 – quanto à minha identidade:

() será mantida no anonimato durante todo o período do estudo e na publicação da monografia, relatórios e artigos científicos com os seus resultados;

() poderá ser revelada durante todo o período do estudo e na publicação da monografia, relatórios e artigos científicos com os seus resultados;

08 – as pesquisadoras estarão à minha disposição para esclarecer quaisquer dúvidas a respeito da minha participação no estudo para esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Após ter tomado conhecimento dos detalhes e consequências do estudo e ter lido e compreendido os termos do presente documento **declaro que:**

01- me encontro no domínio completo de minhas faculdades físicas e mentais e que não me sinto coagido(a), por qualquer motivo ou pessoa, a tomar as decisões acordadas neste convite;

02 – concordo com os termos do convite e que é de minha livre e espontânea vontade a decisão de participar do estudo acima citado.

Assinatura do(a) Declarante:

Tendo em vista a declaração do(a) participante acima assinado, assumimos a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

Assinatura do(a) Orientador(a) :

Assinatura do(a) orientando(a):

Luciana da Silva de Oliveira

Adênia Lúcia Andrade Barroso Maciel

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.