

**Luci Vania Gonçalves Nunes**

**CUIDAR E EDUCAR NO ESPAÇO DO BERÇÁRIO: EXPECTATIVAS DAS  
FAMÍLIAS**

**Belo Horizonte**

**2013**

LUCI VANIA GONÇALVES NUNES

CUIDAR E EDUCAR NO ESPAÇO DO BERÇÁRIO: EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS

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 minhas grandes bases:  
Maria Jose e Paulo Gonçalves*

## **Agradecimentos**

*À Deus, fonte de todo conhecimento, aquele que me permitiu todas as conquistas, ao longo da minha vida. A Ele dirijo minha maior gratidão.*

*Ao meu pai, Paulo Gonçalves, que de forma simples e indireta me mostrou a importância de valores como respeito, ética, compromisso, responsabilidade e honestidade.*

*À minha mãe, Maria José, mulher guerreira e minha maior referência de vida, pelo amor, cuidado, carinho, amizade e apoio incondicional, em todos os momentos.*

*Aos meus irmãos Maria José, Robes, Murilo, Jorge, Paulo Sergio, Lucélia, Luciene e Zélia e meus sobrinhos Daniel, William, Juninho, Isabella e Julia... se pudesse escolher uma família, minha escolha não seria tão perfeita como a de DEUS... Vocês são meu porto seguro.*

*À minha adorável orientadora Luciana, que me conduziu durante essa caminhada, pelo exemplo de profissional que você é, pela persistência, dedicação, doação do seu tempo a me ajudar a tornar minha pesquisa cada dia melhor... e, principalmente, me incentivando a continuar... me fazendo acreditar que valia a pena e que eu era capaz... A você, o meu simples, mas eterno, obrigado.*

*Às minhas colegas de turma pela companhia e trocas de experiências, em especial à minha grande amiga, Renata Bragança, por nunca ter me deixado só nessa caminhada ou em outra, desde que nos conhecemos, tem compartilhado comigo momentos de dúvidas, anseios e de muita alegria.*

*Às professoras e funcionários da UMEI Jardim Guanabara, pelo apoio, compreensão e pela grande contribuição em minha trajetória profissional, em especial às professoras Jacqueline de Souza, Margareth, Ronara, Elizabeth, Kátia, Angélica e Laura que muito me ajudaram nas reflexões e me incentivaram na busca de mais esse aprendizado.*

*A todos os professores do DOCEI que não só nos transmitiram conhecimentos, mas também nos ensinaram a ser melhores em nossa profissão... Um pedacinho de cada um de vocês irá sempre me acompanhar. E um agradecimento especial ao professor Sandro Vinicius Sales, pelo despertar da minha questão e meu problema de pesquisa.*

*A todas as famílias das crianças do berçário, em especial às mães Célia, Tatiana e Mércia e ao pai Daniel, que compartilharam suas vivências, no contexto do berçário, e tornaram esse trabalho possível.*

*Às estrelas maiores, para quem e por quem me dispus a fazer essa pesquisa: as crianças, não só as crianças do berçário ou da UMEI, que me encantam, a cada dia mais com suas capacidades e habilidades muitas vezes negadas, mas, a todas*

*as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar e ainda terei. Foco e maior  
alegria da minha profissão.*

*Aos meus amigos e amigas pela força e incentivo...*

*E a todos que fazem parte da minha história, autores das entrelinhas desse  
trabalho, muito obrigada! **Sou o resultado da confiança e da força de cada  
um de vocês.***

## RESUMO

O presente estudo investigou quais são as expectativas dos familiares das crianças do berçário sobre o atendimento oferecido nesse espaço. Trata-se de conhecer as expectativas das famílias, que buscam um atendimento numa instituição de educação infantil, para seus filhos, no primeiro ano de vida. A fim de responder minha questão, realizei uma investigação, fazendo entrevistas exploratórias com as famílias, intervenção com as professoras das crianças atendidas, bem como intervenção com as famílias para demonstrar o trabalho pedagógico que é realizado naquele espaço. Os achados foram analisados na perspectiva de considerar a criança do berçário como sujeito social, histórico e cultural. Como respaldo teórico, busquei as contribuições de autores como Pino, Barbosa, Rech e Rosemberg, além de documentos e leis que normatizam o atendimento de crianças em instituições de educação infantil. Rech nos apresenta alguns teóricos que abordaram visões sobre homem e educação, visões estas que contribuíram para o entendimento de algumas posturas educativas, no período situado entre os séculos XVI e XX, mas que ainda deixaram suas marcas nos dias de hoje. Já Pino vai dizer que o desenvolvimento da criança deve ser tratado na perspectiva da relação que existe entre ela e o meio e que o desenvolvimento não é apenas natural ou biológico, mas, também social, histórico e cultural. É esse autor quem me auxilia na percepção de que as famílias ainda não enxergam seus filhos como dotados de capacidades de aprender, que interagem e aprendem com o meio. As expectativas das famílias, quanto ao trabalho na UMEI, está de acordo com a concepção que elas têm de criança e infância. Os achados me levaram a concluir que as famílias trazem ainda a concepção de que a UMEI é um espaço para deixar seus filhos enquanto trabalham, que nesse espaço esperam que seus filhos sejam atendidos em suas necessidades de sono, alimentação e higiene. Tal concepção vem desde o surgimento das primeiras instituições para atendimento de crianças pequenas. Inclusive, a instituição pesquisada, por sua vez, contribui e, às vezes até reforça essa concepção pela falta de mecanismo de informação sistemática das atividades pedagógicas realizadas no espaço do berçário.

Palavras-chave: relação família-escola, cuidar e educar, berçário.

## **ABSTRACT**

The present study has investigated what are the expectations of the families of the nursery children on the care that was offered in this space. The objective was knowing families expectations who seek care in an institution of early childhood education for their children in the first year of life. To answer my question, I've conducted an investigation through exploratory interviews with families, intervention with teachers as well as intervention with families in order to demonstrate the pedagogical work that is done in that space. The findings were analyzed from the perspective of considering the child's nursery as a social, historical and cultural subject. As theoretical support, I've sought the contributions of authors such as Pino, Barbosa, Rech and Rosemberg, plus documents and laws that regulate the attendance of children in early childhood institutions. Rech presents us some theoretical views about man and education that have contributed to the understanding of some educational attitudes in the period between the sixteenth and twentieth centuries but that still have left their mark today. Pino will tell us that child's development should be treated in the perspective of the relationship between it and the middle and that development is not only natural or biological but also social, cultural and historical. It is this author who helps me in the sense that families still do not see their children as having the capacity to learn, and learn to interact with the environment. Families' expectations about the work on Umei, is consistent with the conception that they have about child and childhood. The findings have led me to conclude that families still carry the idea that the Umei is a space to leave their children while they work and in this space they expect that their children to be cared for their needs for sleep, food and hygiene. This conception comes from the appearance of the first institutions to care for small children. The research institution, at its turn, contributes, and sometimes even reinforces this view by the lack of a mechanism for more systematic information of pedagogical activities within the nursery.

Key-words: family-school relationship, care and education, nursery.

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	9
1- ESTADO DA ARTE	12
2- METODOLOGIA	15
3- DISCUSSÃO DOS ACHADOS	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34

## INTRODUÇÃO

A minha formação acadêmica começou em 1996, quando iniciei a graduação em Pedagogia pela FaE/UFMG – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Durante o curso ainda não trabalhava na área, o que me deixava um pouco insegura e sem perspectivas quanto à profissão. Apesar de minha primeira experiência profissional ter sido em uma sala de aula, como ajudante de professora, não tinha intenção de dar aulas, por isso no curso busquei me aperfeiçoar em Supervisão Escolar.

Logo que me formei, em 2000, iniciei uma especialização em Pedagogia Empresarial, o que me ajudaria numa promoção na empresa em que trabalhava, mas as decepções quanto à colocação e reconhecimento foram muitas e acabei buscando outras áreas de trabalho que valorizassem minha formação. Assim, em 2004 passei no Concurso de Educadora Infantil e Professora Municipal de primeiro e segundo ciclos pela Prefeitura de Belo Horizonte. Em 2005 iniciei minhas atividades como educadora infantil. Era minha primeira experiência na educação e logo me apaixonei. Trabalhava numa turma de cinco anos de uma escola municipal na região Norte de Belo Horizonte. Era a única turma de Educação Infantil naquela escola.

No fim do mesmo ano fui chamada para assumir o cargo de professor municipal de primeiro e segundo ciclos, em uma escola na mesma região, e iniciei minhas atividades em 2006. Estava a cada dia mais encantada e envolvida com o trabalho na educação, trabalhava em duas escolas diferentes, mas na mesma região.

Em 2007 foi extinta a turma de Educação Infantil nessa escola em que trabalhava, e então fui transferida para uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) na mesma região, que atenderia crianças de zero a cinco anos e oito meses e seria inaugurada naquele ano. Participei de todo o processo de inscrição e matrícula dos alunos até a inauguração, o que não demorou muito. No mês de abril iniciaram-se as atividades naquela unidade.

Minha primeira turma na UMEI também foi uma turma de crianças de cinco anos de idade, escolhida por mim, pois a possibilidade de trabalhar com turmas de zero a três anos me deixava apavorada. Não tinha a experiência com crianças pequenas e o fato de ter que trocar fraldas, dar banhos e acalantar choros me deixava insegura.

Por dois anos seguidos trabalhei com turmas de cinco anos, até que, no final de 2008 fui convidada para compor chapa para eleição da nova gestão da escola. Fui eleita como vice-diretora da UMEI para a gestão 2009/2011 e reeleita para a gestão 2012/2014.

Ao iniciar minhas atividades como gestora, sentia muita necessidade de ajudar o grupo de educadoras nas questões pedagógicas, mas não me sentia capacitada para isso. Em 2010 busquei pela FaE/UFMG a continuidade de meus estudos em Educação Infantil, no curso de Pedagogia, o que me proporcionou entender várias das minhas questões práticas e das minhas colegas de trabalho, podendo intervir com mais segurança.

Minha paixão pela Educação Infantil cresce a cada dia de trabalho com as crianças, mas junto com ela, surgem novas perguntas, novos desafios a serem enfrentados. Com a intenção de conhecer ainda mais a área em que atuo e que tem me cativado tanto, procuro estar sempre atualizada, buscando formações e aprimoramento da minha prática. Sendo assim, quando a prefeitura de Belo Horizonte divulgou o edital para o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, também pela FaE/UFMG, não hesitei em fazer minha inscrição e participar do processo seletivo.

A escolha do tema da minha pesquisa se deu devido à minha inquietação e a de muitas educadoras dessa Unidade em que trabalho, quanto à visão das famílias sobre o trabalho realizado pelas educadoras no berçário - crianças de zero a um ano de idade.

Pude observar, na escola, que a relação do cuidar e educar é uma questão que ainda não está clara para as famílias de crianças do berçário, enquanto que, em outras etapas da Educação Infantil essa relação já é percebida com mais facilidade. Percebe-se que na visão das famílias do berçário, só existe o cuidar, que o berçário é só um lugar onde as crianças ficam e são atendidas em suas necessidades de cuidados como higiene e alimentação. Diante disso, tenho como expectativas, dessa minha pesquisa, entender qual a visão das famílias das crianças do berçário quanto ao cuidar e educar e identificar como as ações pedagógicas podem ser explicitadas para os familiares através dos planejamentos da unidade. Colaborando dessa forma, para uma mudança de visão e expectativas das famílias quanto ao atendimento no berçário.

Esta pesquisa busca explicitar quais as expectativas dos familiares das crianças em relação ao atendimento no espaço do berçário, pois pesquisas apontam que a maioria das famílias que matriculam seu filho, ainda tão pequeno, numa escola de educação infantil, está buscando apenas um lugar para deixar seu filho enquanto trabalham. Dessa maneira, faz se necessário apresentar aos pais e/ou familiares que o trabalho desenvolvido dentro de um berçário vai muito além do cuidar e que todas as atividades desenvolvidas têm uma intenção pedagógica.

Com o objetivo de analisar as expectativas dos familiares das crianças sobre o atendimento no espaço do berçário, buscarei identificar a opinião dos familiares a respeito do

cuidar e educar no berçário e criar estratégias que demonstrem as potencialidades e especificidades pedagógicas presentes no trabalho desenvolvido nesse ambiente.

A pesquisa que me propus a fazer foi a pesquisa intervenção que surgiu como uma tendência das pesquisas participativas, pois ela investiga vidas, de um determinado grupo, na sua diversidade qualitativa, e, assume uma intervenção de caráter socioanalítico. Não se pretende com a pesquisa intervenção a mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto.

No estado da arte busquei conhecer o que já foi construído e produzido, para depois buscar desenvolver o que ainda não foi feito. Dessa forma, verifiquei, em trabalhos já existentes, resultados que me permitiram um maior conhecimento sobre o tema em questão.

Para dar início ao presente trabalho, se fez necessário entender o conceito de pesquisa intervenção, que é pesquisa que me propus a fazer. Esse conceito perpassa também o conceito de pesquisa participativa e confunde-se com o conceito de pesquisa ação, tais conceitos serão pontuados no capítulo metodologia.

Na discussão dos achados foco, como principais autores, Pino e Rech, que vão trazer contribuições importantes para análise das entrevistas e intervenções propostas durante a pesquisa.

Por fim, faço minhas considerações finais onde percebo que não só as professoras do berçário precisam de informações sobre a necessidade de se criar meios de informação sistematizada do trabalho pedagógico desenvolvido no berçário, como todos os profissionais da escola deverão estar cientes disso, visto que todos estão inseridos nesse meio humano que é o berçário e a UMEI, e que as expectativas que os pais trazem vêm da concepção que eles têm de criança e infância.

## 1- ESTADO DA ARTE

Para dar início a minha pesquisa cujo tema é a visão que as famílias possuem sobre o cuidar e educar no espaço do berçário, buscarei conhecer melhor meu objeto de estudo através de trabalhos de pessoas que desenvolveram pesquisas semelhantes a que me proponho. O estado da arte consiste em conhecer o que já foi construído e produzido, para depois buscar desenvolver o que ainda não foi feito. Dessa forma, pretendo verificar em trabalhos já existentes resultados que me permitam um maior conhecimento sobre o tema em questão.

Encontrei na Internet minha maior fonte de pesquisa. Foram localizados, através dessa ferramenta, 21 trabalhos cujos temas se assemelham ao pretendido por mim. A maioria desses trabalhos foram encontrados no site Scielo (*Scientific Electronic Library Online*)<sup>1</sup> e alguns no site Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)<sup>2</sup>, sendo que, neste último, pesquisei somente as publicações dos últimos cinco anos. As palavras-chave utilizadas foram berçário, crianças de 0 a 3 anos e creche. Selecionei, dentre os textos encontrados, os que se referiam à relação família e escola e também os que falavam do cuidar e educar no berçário.

Pesquisas na biblioteca da FaE/UFMG e indicações de livros por minhas colegas e professores do DOCEI também me ajudaram nessa procura. Usei ainda, como fonte de pesquisa, bibliografias dos trabalhos encontrados cujos temas mais se assemelhavam ao da pesquisa proposta por mim.

A partir dos achados foi possível fazer uma tabela do quantitativo das pesquisas e livros que servirão como referências bibliográficas iniciais para o encaminhamento da minha pesquisa. Os achados totalizaram 21 artigos e quatro livros.

TABELA DE ACHADOS

Fonte pesquisada	Numero de achados
Livros	04
Anped	05
Scielo	16

<sup>1</sup> <http://www.scielo.org>

<sup>2</sup> <http://anped.org.br>

Ao iniciar a leitura dos resumos desses trabalhos, fui percebendo que algumas abordagens se assemelhavam, como a importância da existência de uma boa relação entre pais e escola que foi exposta por Carvalho (2005), Maranhão e Sarti (2008) e Bassedas (1999) que fala que há a necessidade da existência de uma relação construtiva e estável entre a escola e a família, e que é preciso considerar que a família e a escola são contextos diferentes e que, nesses contextos, as crianças encontrarão coisas, pessoas e relações diversas. Já o desenvolvimento de crianças pequenas que frequentam a creche foi tratado por e Marturano (2010) e Bahia, Magalhães e Pontes (2008).

Os temas mais comuns nos textos encontrados foram a creche como parceira das famílias e como cuidado alternativo de crianças pequenas. Compreende-se que as famílias apresentam baixa exigência com relação ao teor pedagógico do atendimento de suas crianças, por já se considerarem privilegiadas por ter seus filhos na creche, sendo eles atendidos no que se refere à alimentação, higiene e medicamentos. Foi o que Bógus, Martins, Moraes e Taddel (2007) observaram.

Por outro lado, Rapoport e Piccinini (2001) buscam discutir questões a respeito do ingresso de crianças pequenas e bebês na creche. Eles vão analisar se há consequência da separação precoce desses bebês de suas mães para o desenvolvimento infantil durante o primeiro ano de vida. Em 2004 esses mesmos pesquisadores vão discutir os fatores que influenciam a escolha de um cuidado alternativo para o bebê, suas vantagens e desvantagens.

Já Pacheco e Dupré (2004) enfatizam a relevância social da creche como referência institucional para o desenvolvimento infantil. Eles vêm dizer que, muito frequentemente, as famílias pobres não têm clareza de qual deve ser o papel desempenhado pela creche junto à criança. Assim, os resultados de sua pesquisa revelaram que a visão que os pais têm da creche ainda é assistencialista, que ela é uma extensão do trato familiar e não um local que estimula o desenvolvimento infantil.

Outro trabalho é o de Cruz (2001) que vem ressaltar a urgência de se pensar a Educação Infantil como uma necessidade e não como um luxo. Ele enfatiza, também, que a função da creche é percebida diretamente vinculada à necessidade de trabalho dos pais, cumprindo uma função de guarda e atendimento das necessidades básicas das crianças.

As que mais se assemelham ao meu tema da pesquisa vão tratar da dualidade cuidado *versus* educação no cotidiano do berçário (Vitta e Emmel, 2004), das funções da creche num contexto educativo (Veríssimo e Fonseca, 2003) e a visão das famílias quanto a o que as crianças pequenas fazem na creche (Casanova, 2011).

Vitta e Emmel (2004) vão dizer que a maioria dos cuidados dispensados a criança do berçário vem das famílias e da escola, destacando que, no berçário, os profissionais deverão assumir duplo papel: o de alguém que cuida das crianças e o do educador, que contribui ativamente para o seu desenvolvimento global. As autoras destacam também que a formação que esses profissionais têm, ou a ausência dessa formação, vai implicar no comprometimento da prática pedagógica desenvolvida. Elas vão enfatizar que na Educação Infantil o cuidar não deve seguir o modelo da família e que o educar não pode ter o mesmo modelo que escola. A rotina do berçário se desenvolve baseada no papel do cuidar, que é a maior exigência da faixa etária, e que embora alguns profissionais consigam relatar aspectos que supõem a existência de relações entre cuidado e educação, estes se apresentam de forma descontextualizada e não como uma atividade rotineira e planejada pelos profissionais.

Quanto a Veríssimo e Fonseca (2003), eles vêm falar que as trabalhadoras da creche buscam caracterizar seu trabalho como educativo para conferir-lhe maior profissionalismo colocando o cuidado como função de suporte.

Diante do exposto percebi que os trabalhos de pesquisas realizados em creches ressaltaram a importância da boa relação família/escola e colocam, como seu papel principal, aquele que diz respeito ao cuidado compartilhado para com a criança pequena. Porém faltaram dados e pesquisas que configurem o ponto de vista e a fala dos pais, responsáveis e/ou familiares a respeito do cuidar e educar na creche. Assim, ainda nos falta a compreensão do o que e do como a creche está comunicando sobre seus fazeres aos pais.

Firma-se, assim, o objetivo condutor deste estudo: escutar as famílias procurando compreender o sentido atribuído por elas às atividades realizadas no berçário e criar estratégias que demonstrem as potencialidades e especificidades pedagógicas presentes no trabalho desenvolvido no berçário. Compreendo que algumas famílias até percebem a existência de tais práticas pedagógicas, mas pela via da demonstração dos filhos, no seu desenvolvimento, e não por iniciativa da creche, por organização ou planejamento de objetivos nas atividades com os pais/responsáveis.

## 2- METODOLOGIA

### **Apresentação do conceito de pesquisa- intervenção**

Para dar início ao presente trabalho, se fez necessário entender o conceito de pesquisa intervenção, que é pesquisa que me propus a fazer. Esse conceito perpassa também o conceito de pesquisa participativa e confunde-se com o conceito de pesquisa ação.

Rocha e Aguiar (2003) vão dizer que na pesquisa participativa existe uma preocupação com o papel do investigador dentro da situação investigada. Tal perspectiva problematiza a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer condições favoráveis a uma captação de informações. Nesse sentido, a pesquisa participativa tem como proposta a participação dos grupos sociais e a busca de soluções para as problemáticas vividas, envolvendo um processo de compreensão e mudança da realidade. Nessa pesquisa o conhecimento produzido deve estar sempre disponível para todos e deve servir de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população.

Entendida na atualidade como uma ação que procura melhorar a realidade do objeto pesquisado, a pesquisa ação centra-se no agir, no intervir, investigar para poder mudar, visa uma transformação dos comportamentos. Segundo Rocha (2003, p.65) “A pesquisa-ação está centrada no agir, através de uma metodologia exploratória, tendo seus objetivos definidos no campo de atuação pelo pesquisador e pelos participantes”. Sendo assim, a pesquisa ação influencia o objeto de pesquisa e é influenciada por ele. A produção da pesquisa é tanto autoria do pesquisador como do pesquisado.

A pesquisa ação nasce da necessidade de uma inovação, de uma renovação de percepção da realidade por parte dos investigados. A relação entre pesquisador e objeto pesquisado é dinâmica e determinará o caminho da pesquisa, sendo um trabalho realizado por todo o grupo envolvido.

Segundo Marshin (2004) a pesquisa ação constitui-se como inovação a partir do momento em que propõe perspectivas metodológicas de ação capazes de sustentar trabalhos de intervenção para além da pesquisa. Na educação essa perspectiva pode ser vista como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, no sentido da utilização de suas pesquisas para aperfeiçoar seu trabalho, sua prática em sala de aula, alcançando objetivos propostos para um grupo de alunos ou um aluno específico.

Rocha (2003) faz algumas considerações sobre as possíveis diferenças entre pesquisas participativas e pesquisa ação, ressaltando que toda pesquisa ação está dentro das pesquisas

participativas, mas nem toda pesquisa participativa é uma pesquisa ação. A pesquisa participativa diz respeito às pesquisas que tem a participação dos grupos sociais em busca de soluções para os problemas vividos envolvendo num processo de compreensão e mudança da realidade. Seu ponto principal é que o conhecimento produzido estará disponível para todos e serve de instrumento para ampliar a qualidade de vida da população. A pesquisa ação é uma tendência da pesquisa participativa, que investiga a vida de um coletivo de forma qualitativa e assume uma intervenção socioanalítica.

Ainda, segundo a autora, a pesquisa ação afirma dessa forma um caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os científicos, substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer”.

Uma das principais diferenças da pesquisa ação para a pesquisa científica tradicional é que ao mesmo tempo em que a pesquisa ação altera o que está sendo pesquisado, ela é limitada pelo contexto e pela ética da prática, ou seja, a pesquisa ação age tanto nas áreas práticas quanto nas de pesquisa comum. A pesquisa ação, para finalizar, procura desnaturalizar as ações existentes e colocará em análise os efeitos das práticas no dia-a-dia da escola, sugerindo a criação de novas práticas.

Nas pesquisas participativas a transformação da realidade não vem da aplicação de conhecimentos produzidos nas hierarquias formalizadas, pois entende-se que elas estabelecem a revitalização da ideia de verdade, abandonam a neutralidade, a totalização dos saberes e a objetividade, pilares das ciências tradicionais. A pesquisa intervenção surge como uma tendência das pesquisas participativas, pois ela investiga vidas, de um determinado grupo, na sua diversidade qualitativa, e, assume uma intervenção de caráter socioanalítico.

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sociopolítica, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Segundo Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção afirma, assim, seu caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer”.

Não se pretende com a pesquisa intervenção a mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto.

Como aspectos centrais do desenvolvimento da pesquisa intervenção, pode-se destacar: mudança de parâmetros de investigação, no que tange à neutralidade e objetividade do pesquisador; questionamento dos especialismos instituídos; ênfase na análise da implicação, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação.

A intervenção evidencia, afinal, que pesquisador/pesquisado, ou seja, sujeito/objeto fazem parte do mesmo processo. Na pesquisa intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Como concluem Rocha e Aguiar (2003, p.72): “Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise”.

### **História da UMEI**

A UMEI <sup>3</sup>Cantinho Feliz situa-se na região Norte de Belo Horizonte. Está inserida numa comunidade considerada carente, onde predominam famílias de baixa renda e presta atendimento às crianças que compõem o entorno da Unidade, em sua maioria, oriundas de um contexto de vulnerabilidade social.

*Lócus* do presente estudo, foi inaugurada em março de 2007 e representa uma conquista da comunidade. Foi construída em um terreno doado pela Associação dos Moradores do bairro em que está situada, a partir de solicitação no orçamento participativo 2003/2004 do município. A Prefeitura de Belo Horizonte investiu cerca de R\$ 1,7 milhões no empreendimento.

A UMEI Cantinho Feliz está vinculada a Escola Municipal Pássaro Verde<sup>4</sup>, visto que toda UMEI, por determinação da SMED, deverá responder a uma escola “polo” de ensino fundamental, da prefeitura de Belo Horizonte, na mesma regional.

A UMEI possui um visual lúdico, área de recreação, oito salas de aula, sala de professores, sala de multiuso, sala de direção e coordenação, refeitório, cantina, cozinha, lavanderia, fraldário e banheiros com instalações sanitárias adequadas para as crianças.

São atendidas, atualmente, 253 crianças, entre zero e cinco anos de idade, divididas entre os turnos parcial e integral. A UMEI, junto com a comunidade, busca desenvolver atividades culturais, valorizando as relações sociais e mostrando as diversidades culturais.

---

<sup>3</sup> Nome fictício

<sup>4</sup> Nome fictício

Considerando que a população atendida tem grande dificuldade de acesso a bens culturais e sociais, a UMEI Cantinho Feliz ressalta a importância de levar para as crianças melhores oportunidades de conhecimento. O intuito é possibilitá-las usufruir do mundo de uma nova maneira, objetivando a constituição da identidade da criança, a construção de valores, de conhecimentos, significados, para que sejam desenvolvidas toda a singularidade e pluralidade, seja nas relações com outras crianças, seja com adultos, no conhecimento de mundo e na interação com os diversos campos do conhecimento.

Colocando-se a favor de um mundo melhor e igualitário para todos, A UMEI procura estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas potencialidades de comunicação e interação social. As relações sociais, no sentido de que a criança vá aprendendo, aos poucos, a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, também são eixos centrais.

Diante dessa formulação da área atendida, a UMEI visa construir um ambiente educacional e não apenas assistencial. Neste sentido, uma das características da concepção de educação infantil reside na integração das funções de cuidar e educar, complementando a ação da família e da comunidade. Vale lembrar que o trabalho pedagógico da UMEI Cantinho Feliz, assim como o trabalho de todas as instituições de educação infantil de Belo Horizonte, está norteado pelas Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2013).

Segundo essas Proposições Curriculares, a escola e a família são âmbitos separados, mas que precisam complementar-se. Em função disso torna-se essencial buscar, conjuntamente, maneiras de compreensão das especificidades de cada uma destas instituições e formas colaborativas e complementares de atuação. Este documento vai ressaltar que as expectativas em relação à educação institucional das crianças também devem ser discutidas nos dois âmbitos para que sejam construídas condições que conjuguem os desejos das famílias e as propostas das instituições educativas.

É de fundamental importância envolver as famílias em todos os projetos, ações, e discussões políticas e pedagógicas desenvolvidas dentro da instituição de educação infantil visando enriquecer as experiências das crianças, ampliar concepções e tornar o vínculo família-escola mais forte e significativo.

Nesse intuito busquei inicialmente, em minha pesquisa, conhecer a opinião dos pais e ou familiares quanto ao atendimento das crianças no berçário, suas expectativas e concepções através de entrevistas exploratórias.

Posteriormente levei essas entrevistas para discussão com as professoras que atendem essa turma na UMEI, refletindo sobre qual a participação que a escola tem para as expectativas indicadas pelos pais, nas entrevistas, e o que poderia ser mudado dentro da instituição para que uma mudança de concepção pudesse surgir.

Através da discussão e reflexão sobre as entrevistas foi planejado um novo formato de reunião com os pais, focando na apresentação do portfólio com as atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças, os relatórios de desenvolvimento e um vídeo com imagens das crianças durante algumas atividades. A culminância dessas ações foi uma reunião de pais cheia de novidades e reflexão das expectativas, por parte dos pais, quanto ao trabalho desenvolvido na instituição.

### **3- DISCUSSÃO DOS ACHADOS**

#### **Uma abordagem sobre as expectativas das famílias da turma de um berçário**

As instituições de educação infantil no Brasil surgem com um caráter assistencialista e higienista. O atendimento oferecido era voltado para os filhos e filhas de trabalhadores das indústrias. As instituições não tinham uma intencionalidade pedagógica que norteasse a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, mas assumiam como função básica atender às necessidades de sono, alimentação e higiene.

Esse nível de ensino adota uma ocupação profissional basicamente feminina, baseada na assistência à infância. Com nenhum ou quase nenhum treinamento específico, um número significativo de mulheres passou a atender crianças pequenas. Isso ocorreu em virtude de seu gênero, do amor devotado e do jeito maternal de ministrar os cuidados necessários. Essa facilidade de acesso beneficiou várias mulheres, de origem socioeconômica menos favorecida, que viam a possibilidade de ascensão social. No entanto, o fato de não ter sido necessária uma formação profissional específica desvalorizou, posteriormente, o salário e o prestígio dessa ocupação.

Pensando nos dias de hoje, se considerarmos as conquistas que a educação infantil teve, em termos legais, poderíamos dizer que essa concepção inicial focada no assistencialismo mudou mas, se pensarmos nas práticas, percebemos que ainda existem muitas delas que se baseiam-se nessa perspectiva. As instituições de educação infantil atuais continuam a ser vistas, muitas vezes, como um lugar no qual exclusivamente as necessidades de higiene, sono e alimentação são atendidas enquanto os pais das crianças estão no trabalho.

Atualmente, também, compreendemos que há uma certa cisão entre as trajetórias da creche (zero a três anos) e da pré-escola (quatro a cinco anos). Nesta assistimos uma institucionalização cada vez mais crescente, cada vez mais próxima do formato do ensino fundamental, enquanto que, naquela existe uma dificuldade maior de integração efetiva ao sistema educacional.

Segundo Rosemberg (2012), boa parte da sociedade brasileira não concebe a creche como instituição educacional. Na maioria das vezes, escola se refere somente ao sistema de ensino a partir do ensino fundamental. Segundo a autora, a infância no Brasil começa entre os cinco e sete anos e exclui os bebês. Para as crianças maiores, fala-se em educação. Para os bebês, em desenvolvimento.

Ultimamente tem-se defendido a ideia de que a creche, como agência educativa, é um direito da criança e que, neste sentido, deve ser potencialmente assegurada a todas as crianças. A expansão da procura por uma instituição de educação infantil vem reafirmar, também, que não apenas as mães que trabalham procuram por esse atendimento. Mães trabalhadoras ou não, de todas as classes sociais, têm procurado essa oferta. Isso se dá devido à nova concepção de pequena infância.

Conforme Rosemberg (2012), essa movimentação importante em torno da concepção de pequena infância pode ser observada a partir da segunda metade do século XX, quando surge à procura de outras instituições para enriquecer a socialização do filho e de um novo espaço de vida, compartilhado com outras pessoas.

Assim, a educação e o cuidado da criança pequena, ao deixarem de ser concebidos como encargos restritos da esfera privada, passaram a ser objeto de regulamentação e controle estatais, de inclusão na agenda de movimentos sociais e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reivindicações, disputas e negociações por concepções e recursos entre atores sociais.

A Constituição Federal, de 1988, é referência e respaldo para as políticas sociais contemporâneas no Brasil, inclusive para a educação infantil. Foi ela quem instituiu pela primeira vez, no país, que as crianças com menos de sete anos têm direito a educação em creches e pré-escolas.

Pensar a relação entre UMEI e família é pensar numa relação que sempre envolve troca de informações, implícitas ou explícitas, entre essas duas instituições, cujo ente comum é a criança real e concreta, centro de todo o processo educativo. Como trazem as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte:

Escola e família são âmbitos separados que precisam coexistir e complementarem-se durante um período significativo da vida de crianças e adolescentes. Em função disso, torna-se essencial buscar conjuntamente maneiras de compreensão das especificidades de cada uma destas instituições e formas colaborativas e complementares de atuação (2013, p. 55).

Refletindo sobre essa relação de trocas observamos que existe, por parte da instituição, o ato de informar, através da agenda das crianças, a rotina estabelecida na turma. Essa agenda já vem estabelecida pela prefeitura e é comum para todas as instituições de educação infantil de Belo Horizonte. Suas informações consistem em dizer do almoço, do jantar, das trocas e dos banhos, mas não contemplam o fazer pedagógico, as atividades desenvolvidas com as

crianças. A mãe de Sofia retrata isso quando é questionada quanto a o que ela imagina que sua criança faz durante o dia na escola:

*CELESTE: Eu creio que agora ela tá tomando mamadeira, porque é o horário dela tomar mamadeira e daqui a pouquinho ela vai ou tirar uma soneca, ou vai dormir um pouco né?! Pelo horário que estamos aqui eu sei que ela faz isso também, e depois ela vai almoçar ou um lanchinho... eu sei que depois do lanchinho ela vai almoçar, aí depois desse lanchinho ela vai tomar um banho ou dormir e depois ela acorda e toma banhozinho, brinca com seus coleguinhas, depois da brincadeira ela dorme novamente, ou toma um lanche e pra mim é isso aí... e depois ela vai tirar outro soninho e tomar um lanchinho, daí tem uma jantinha... e ela come boa parte ou ela come tudo... isso pra mim é perfeito (excerto de transcrição da entrevista de 27 de maio de 2013)*

Assim como a mãe de Sofia todas as outras famílias entrevistadas sinalizam o que sabem da rotina de seu filho na UMEI e destacam somente atividades que se limitam ao cuidar, como relata a mãe de Pedro:

*KATIA: Ele chega e toma mamadeira, acho que depois ele toma um banhozinho de sol, aí ele tem o banho dele, tem o almoço, ele tem um sono bem pesado, então quando ele dorme ele demora pra acordar. Depois tem o lanche da tarde, né? E também tem a mamadeira que elas dão, mas eu não sei o horário ao certo, e tem um lanchinho da tarde e sei que tem também a janta e eu não sei se é três horas ou quatro horas... uma coisa assim...depois disso ele dorme de novo e acorda... (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).*

Penso que o que foi relatado pelas famílias, apesar de retratar a única informação que elas possuem do trabalho desenvolvido na escola, está de acordo com o que se acredita do cuidar e educar nessa instituição - aspectos indissociáveis em todos os momentos da rotina da criança. Nos vários momentos ligados ao banho, higiene e alimentação esses dois aspectos estão presentes, pois existe toda uma educação corporal durante o banho, por exemplo. Também, durante a alimentação, são oferecidas às crianças alimentos saudáveis e, de acordo com as necessidades nutritivas, o que leva a uma educação alimentar de qualidade.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apresentam uma concepção de escola e de educação infantil como um espaço educacional de importante papel de compartilhar de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. As escolas devem oferecer a essas crianças e bebês, práticas de cuidados e de educação que considerem mais adequados para o bem estar dos pequenos.

Segundo Barbosa (2010), a tarefa da pedagogia de bebês é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, procurando que cada ato seja parte do processo de inserção deles, de forma crítica, no mundo já existente.

As DCNEI ressaltam que o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais - que envolvem a dimensão dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e os cuidados com a saúde - quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Os procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se e proteger-se, as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente.

O brincar também é citado em várias falas das famílias entrevistadas, mas ele é visto como uma ação rotineira, uma interação entre as crianças, não como uma atividade pedagógica ou com uma função educativa. Como relata a mãe de Pedro:

*KATIA: ... eu acho que também tem o horário de brincar, eu não sei a hora certa, mas tem um horário de brincar, de interagir com os menininhos...e é isso... (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).*

Essa constatação de que as crianças brincam vem da visão que os pais têm em alguns momentos que vão a UMEI, no início ou no fim do turno, ou quando vão em horários diferentes para uma conversa, trazer a criança mais tarde que o horário de entrada ou buscar mais cedo que o horário de saída. Nesses momentos não se percebe uma atitude ou envolvimento das professoras nas brincadeiras, como retratam as falas das mães:

*MARIA: ... Tem toda uma interação com as crianças, brincadeiras de música... (excerto de transcrição da entrevista de 02 de junho de 2013).*

*CELESTE: eu creio que tem o momento de brincar, cada momento é importante e eu não tenho nem o que acrescentar, cada hora é um solzinho, uma brincadeira, é a hora certinha do almoço e eu acho muito bacana e sinceramente eu não tenho nem o que acrescentar... (excerto de transcrição da entrevista de 28 de maio de 2013).*

Compreendemos que existe, por parte das famílias, uma concepção de que as crianças ao brincarem estão “soltas”, não estão desenvolvendo nenhuma capacidade ou aprendendo algo. É como se a brincadeira fosse um momento sem valor pedagógico e sem nenhuma

atenção por parte das professoras. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - volume 1 - nos traz que:

Ao vivenciarem brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas as crianças acionam pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. “Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos.” (1998, p. 28).

Percebemos que não só a questão da brincadeira, mas, toda a rotina é tratada como uma atividade “natural” das crianças, por parte das mães entrevistadas. As atividades desenvolvidas durante o dia são comunicadas para as famílias como um ritual que é cumprido diariamente pela criança na UMEI. Desse modo, o desenvolvimento da criança está ligado a algo “natural” na interação que elas têm com outras crianças e não como uma proposta pedagógica ou trabalho desenvolvido pelas professoras, ou seja, o desenvolvimento da criança é algo dado, que surge independente da relação com aspectos sociais, históricos e culturais.

*CELESTE: ... acredito que ela vai interagir com outras crianças, vai interagir com outras pessoas, não vai ficar retraída, vai ficar uma criança ainda mais inteligente... (excerto de transcrição da entrevista de 28 de maio de 2013).*

*DOUGLAS: ... aprendeu muita coisa boa, inclusive ela aprendeu a andar, a ficar em pé, tudo na escolinha porque lá em casa não tem ninguém pra ajudar, na escolinha pelo menos tá no meio dos meninos e aprende a andar, tá aprendendo a falar... (excerto de transcrição da entrevista de 02 de junho de 2013).*

Segundo as DCN, o conjunto de práticas desenvolvidas na escola deve buscar articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. Assim, conforme a lei, os objetivos da proposta pedagógica são garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Pino (2010) vai dizer que o desenvolvimento da criança deve ser tratado na perspectiva da relação que existe entre ela e o meio. O desenvolvimento não é apenas natural ou biológico, mas, também social, histórico e cultural. Se a criança muda, o meio também muda, e vice-versa, de modo que todo o processo de desenvolvimento é influenciado. Com o

crescimento físico e psicológico, o meio da criança se expande, ou seja, novos elementos e aspectos desse crescimento ocupam a cena produzindo novos efeitos.

O papel da UMEI, nesse desenvolvimento de crianças do berçário, se concretiza a partir do momento que o professor prepara esse meio para que o desenvolvimento seja possível. Sendo assim, especialmente nesse início de vida, a relação criança-meio é de fundamental importância.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) nos dizem que a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Em suma, a criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família - biológica ou não -, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem. Dessa forma, a criança na UMEI e, especificamente no berçário - meio direto em que ela está inserida -, vai se desenvolver na interação com as demais crianças e com os adultos que fazem parte desse meio.

As especificidades desse processo, contudo, nem sempre são compreendidas. A partir das entrevistas com as famílias foi possível constatar que o que acontece na UMEI é uma simples passagem de informações para os pais, referente a atividades rotineiras. A comunicação ocorre pela via de conversas rápidas, nas portas das salas, ou nas agendas, além das reuniões de pais e dos relatórios que são entregues a cada fim de semestre.

Identificar o que as famílias sabem e como sabem nos faz refletir sobre como está acontecendo essa relação família-escola, como está havendo essa troca de informações, o repasse do trabalho desenvolvido na UMEI para as famílias. Em nenhum dos momentos de comunicação com as famílias, abordados nas entrevistas, são explicitados os detalhes do que é desenvolvido na Unidade. Pouco se fala dos projetos e intervenções, por exemplo.

As famílias criam hábitos no contexto escolar, mas sem que tenha havido um diálogo maior sobre o trabalho desenvolvido pela instituição para com as crianças. Os entrevistados até conseguem descrever a rotina da UMEI, perceber que são exploradas atividades para o desenvolvimento, mas não sabem por que e como a criança se desenvolveu e, principalmente, não compreendem o papel ativo das professoras no que é aprendido:

DOUGLAS: ... *Porque na escola ela aprende mais do que dentro de casa, em casa nem eu, nem a mãe ia saber ensinar o que é ensinado na escola. Na escola ela tá aprendendo um monte de coisa que a gente não sabe ensinar. Aprendeu a andar e tudo... [...]... Convívio com as pessoas, educação, aprendeu muita coisa boa, inclusive ela aprendeu a andar, a ficar em pé, tudo na escolinha porque lá em casa não tem ninguém pra ajudar, na escolinha pelo menos tá no meio dos meninos e aprende a andar, tá aprendendo a falar, tá aprendendo a ficar mais com as outras pessoas e não só com o pai, nem com a mãe...* (excerto de transcrição da entrevista de 02 de junho de 2013).

KÁTIA: ... *Educação, é aprender as coisas com os meninos... coisas que pai e mãe não consegue fazer dentro de casa... [...] O que a gente pensa da criança no berçário com os outros é que ele desenvolve mais pra andar, pra falar, ele tem convivência com as outras crianças, então um se comunicando com o outro, sabe?! Ele aprende a falar mais rápido, ele aprende a andar mais rápido, eu penso assim, ele teve um bom desenvolvimento depois que ele veio pra cá. Todo dia que ele chega em casa ele aprendeu uma coisa diferente, ele aprendeu a dá um tchau, ele aprendeu a falar oi!, sabe? Ele aprende um monte de coisa, todo dia eu falo com meu esposo que todo dia que o Tavinho vai pra creche, ele chega em casa com uma coisa diferente* (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).

Todas as famílias relataram impactos do que se desenvolve e se aprende na UMEI. É citado, principalmente, o desenvolvimento no aspecto motor - como andar, ficar de pé - e o aspecto da fala, além da aquisição de hábitos que são reproduzidos em casa e na socialização com outras crianças e pessoas. Todas as famílias percebem que esse desenvolvimento é mérito da UMEI, porém, sem consciência sobre o processo. Tudo isso não é comunicado de forma clara às famílias, a escola não lhes transmite os saberes e conhecimentos que são construídos em seu interior.

As respostas dadas pelas famílias enfatizam horários de alimentação, banho, sono e brincadeiras, sabidos através da agenda ou conversas informais com as professoras. Os relatos que enfocam o desenvolvimento, o aprendizado das crianças é percebido dentro de casa, mas, não por informação dada pela escola. No relato da Kátia isso fica claro: “*todo dia que o Pedrinho vai pra creche, ele chega em casa com uma coisa diferente...*”.

É de fundamental importância que a UMEI passe para as famílias as ações desenvolvidas em seu interior. Os pais precisam saber e conhecer o porquê, como e para que as atividades existem. É importante explicitar a importância da infância e seu papel social, como também a intencionalidade pedagógica existente por trás de cada ação desenvolvida.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2013) vêm trazendo que as crianças, mesmo pequenas, chegam às escolas com identidades diversas e essas identidades são marcadas pelos conhecimentos que trazem das linguagens, das relações sociais, dos valores, dos costumes construídos nas interações em seu contexto social e cultural.

Nesse sentido, é necessário que as práticas pedagógicas realizadas nas escolas reconheçam, de fato, a criança como sujeito competente. Somente considerando as crianças como seres plenos em seu tempo, com capacidade para compreender o mundo a seu próprio modo, atribuir-lhe significados, agir na vida a partir de sua compreensão, é que os professores e educadores poderão propor um trabalho pedagógico que favoreça e concretize sua cidadania e protagonismo.

Considerar a criança como sujeito competente é reconhecer que ela traz consigo saberes, habilidades e competências como resultado das elaborações mentais que realizou a partir das diversas experiências que vivenciou desde seu nascimento. Assim, sem promover a conscientização das famílias quanto ao papel da UMEI, da importância da infância, do ser único com especificidades que a criança é, todas as ações serão para reforçar as expectativas que famílias trazem, culturalmente, quanto ao conhecimento do atendimento nas instituições de educação infantil: o enfoque no cuidado.

Segundo Rosemberg (2012), desde o século XVIII diferentes sociedades recorrem a instituições para o cuidado de crianças pequenas. Inicialmente as creches eram tidas como instituições destinadas exclusivamente para o filho da mãe trabalhadora e pobre. Todas as famílias entrevistadas, ao explicitarem os motivos pelos quais procuraram a UMEI, ressaltam essa concepção:

*CELESTE: conforto pra ela, vai ajudar ela a sociabilizar com as outras crianças, não ficar uma menina muito presa e tal... E também pra mim no meu caso... trabalho... (excerto de transcrição da entrevista de 28 de maio de 2013).*

*DOUGLAS: ... Primeiro porque eu preciso de trabalhar e não tem ninguém pra ficar com ela, segundo porque ela indo pra escolinha com os menininhos, né?! Vai interagir melhor que lá dentro de casa, eu acho que é isso... (excerto de transcrição da entrevista de 02 de junho de 2013).*

*MARIA: Eu trabalho né?!... pra gente poder dar uma vida melhor pro Fábio Filipe e a gente teria que colocar ele numa escolinha pra poder continuar trabalhando (excerto de transcrição da entrevista de 02 de junho de 2013).*

*KÁTIA: apesar de ter sido aconselhada a não deixar a criança na instituição, pois não estava trabalhando, viu uma oportunidade de arrumar emprego: a oportunidade que eu tinha de trabalhar né?! Como no caso fica caro pagar, aí a gente decidiu colocar ele pra poder trabalhar, eu e meu marido (excerto de transcrição da entrevista de 04 de junho de 2013).*

Daí o que vem sendo transmitido para as famílias não contribui para a mudança de concepção que elas trazem quanto ao papel da instituição de educação infantil, nessa faixa

etária, e, muitas vezes até reforçam a ideia de que a UMEI é só um lugar para deixar as crianças de pais que precisam ir para o trabalho.

Pensando na educação infantil, dos séculos XVI ao XX, Rech (2005) nos apresenta alguns teóricos que abordaram visões sobre homem e educação, visões estas que contribuíram para o entendimento de algumas posturas educativas, no período situado, mas que ainda deixaram suas marcas nos dias de hoje.

Comenius, autor da Didática Magna, no contexto renascentista dos séculos XVI e XVII – entendia a criança como ser diferente do adulto. Segundo ele, a educação começa no nascimento, sendo o lar a primeira escola e o meio mais adequado, e é através da educação que o homem se torna homem. Já Rousseau, no iluminismo, diferenciou a mente da criança da mente do adulto, compreendendo que a educação deve ocorrer de modo natural, deve-se proteger as crianças das influências corruptoras do ambiente social para que ela se torne um adulto bom, feliz e com direitos iguais aos demais. Numa linha mais ou menos similar Pestalozzi acreditava que a criança era imortal, boa em sua natureza divina e deveria ser estimulada a apreender o mundo, respeitando seu desenvolvimento natural. Para ele a escola é complemento da educação familiar, e que a educação deve partir de circunstâncias reais.

Um grande marco foi atribuído a Froebel: a fundação do primeiro Jardim de Infância em 1840. Ele reconhecia que a manifestação divina é mais nítida na infância e a criança é uma possibilidade de uma humanidade perfeita no futuro. Nesse cenário, o professor é o estimulador e deve seguir o modelo de perfeição humana que é DEUS. Em outra perspectiva, agora e Montessori, o professor deveria preocupar-se com a preparação do ambiente. Essa estudiosa acreditava que a educação é crescimento e desenvolvimento do inato, biológico e psicológico, e que a liberdade da criança precisa ser visada.

Com pressupostos diferenciados, Freinet acreditava que a criança não era um sujeito universal, mas social, histórico e cultural, chave para o futuro e também um sujeito de direitos. O papel do professor seria o de orientar a atividade, mas ouvir a criança e aceitar o que vem dela, estabelecendo um processo dialético. Para Decroly, as crianças não deveriam ser tratadas a partir de princípios que só focalizam o ensino sob o ângulo da formação intelectual. A sala de aula está em toda parte: na cozinha, no jardim no museu, no campo, na oficina, na loja e etc. Esse teórico influenciou as práticas pedagógicas na educação infantil com a ideia dos centros de interesse, existentes até hoje como proposta de atendimento as crianças.

Ainda Dewey desprezava tudo que é identificado como inato na criança, acredita que a criança vive o presente e não que viva pra ser o futuro, tem como ideal por a criança em

contato com a cultura e que o ato de pensar começa pela experiência. E assim as concepções de criança foram e continuam se modificando ao longo dos tempos. Percebemos marcas das concepções de alguns desses teóricos nas falas dos pais e uma incompatibilidade de concepção de criança, aprendizado e educação infantil entre professoras e famílias.

As DCNEI defendem uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, que em suas interações constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Essa concepção, inclusive, é defendida pelo grupo de professoras que trabalham com as crianças do berçário.

Quando questionados quanto a o que esperam que as crianças aprendam na escola, os pais se voltam para uma visão de que a criança é incapaz de aprender, que elas vão apenas desenvolver alguma habilidades motoras com a interação com outra criança e que a UMEI é só um lugar, onde as crianças ficarão para que eles possam trabalhar. Diante disso a reação entre as professoras, na formação realizada, é de estranhamento e até mesmo de indignação:

*KARLA: elas acham que nós somos babás! [...] Que absurdo, então a criança só come e dorme aqui na escola?* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 00 de mês de 2013).

*LEILA: Percebemos que eles nos veem como cuidadoras de seus bebês e não como professores, profissionais da educação que somos, com a função de educar e cuidar*(excerto de transcrição da nota de campo do dia 00 de mês de 2013).

O RCNEI vai explicitar que, nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem, de maneira integrada, as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores.

As novas funções para a educação infantil, inclusive, devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) vão dizer que a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. O processo de avaliação da qualidade deve ser participativo e

aberto, possibilitando a reflexão e a definição de um caminho para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social nas instituições.

Refletindo sobre o exposto acima e as respostas dadas pelos pais aos questionamentos quanto à rotina e ao aprendizado das crianças do berçário, as professoras começam a perceber as concepções que os pais têm do trabalho desenvolvido na sala de berçário, e o porquê destas concepções:

*KENIA: ... que os pais respondem nessas perguntas é exatamente o que está escrito na agenda, que os pais relatam as anotações que são enviadas para eles todos os dias e que eles, os pais, não estão errados em suas respostas, pois a escola transmite a eles exatamente isso e se eles não sabem do trabalho pedagógico é porque não é informado* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 04 de julho de 2013).

*ADELAINÉ: ... os pais enxergam exatamente aquilo que informamos para eles* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 04 de julho de 2013).

*MIRTES: ... O que fica evidente é que somos responsáveis por este equívoco a partir do momento que não deixamos claro para ele o nosso trabalho pedagógico cuidando e educando em todas as ações dentro do berçário...* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 05 de julho de 2013).

*ANDRÉA: ... Por muitos momentos não nos colocamos como agentes ativas no desenvolvimento das crianças. Expomos o desenvolvimento do bebê, no entanto não expomos o nosso trabalho para que esse desenvolvimento acontecesse* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 05 de julho de 2013).

Diante dessas reflexões e conclusões uma nova postura profissional é assumida por aquelas que participaram da pesquisa, sistematizando, assim, a próxima reunião de pais com dados e informações a respeito do trabalho desenvolvido por elas no berçário.

Partindo do pressuposto de que a escola desenvolve trabalhos significativos de desenvolvimento e aprendizado das crianças do berçário, na reunião de pais do mês de julho, elas apresentaram um vídeo com as atividades, brincadeiras e estímulos dizendo do objetivo de cada uma, assim como apresentam, no relatório da criança, feito para o semestre, todas as atividades proporcionadas às crianças e suas finalidades.

Nesta reunião as famílias assumiram não terem conhecimento, até então, de todo o trabalho pedagógico que era desenvolvido no berçário com seus filhos. Elas se surpreendem e ficam felizes ao constatar que seus filhos estão não só sendo cuidados em suas necessidades de alimentação, sono e higiene, como também estão sendo estimulados no seu desenvolvimento cognitivo e motor. Abaixo seguem alguns relatos dos pais a respeito:

RAPHAEL: ... *Pensava que meu filho ficava apenas para ser cuidado durante o dia, mas vi que todo um método de educação infantil e isso me deixou bastante alegre e satisfeito com a escola. Tenho apenas que agradecer a todas da equipe UMEI...* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 12 de julho de 2013).

LEONARDO: ... *Agora sei que minha filha está mais bem cuidada do que eu pensava. Fico feliz de saber o carinho que é passado para ela e os estímulos de educação que eu não sabia que eram tão intensos...* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 12 de julho de 2013).

POLIANA: ...*Meu pensamento mudou para melhor porque eu achava que os meninos do berçário só ficava dormindo agora meu pensamento mudou vi que não é nada disso...* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 12 de julho de 2013).

MARIA: ...*Eu pude perceber e conhecer melhor como é a rotina do berçário, além da agenda e entender que esse trabalho que é feito com muito cuidado e estimulando fazendo conhecer coisas novas...* (excerto de transcrição da nota de campo do dia 12 de julho de 2013).

Através das entrevistas com as famílias e da intervenção com as professoras e com os pais, pude perceber que a família, ao matricular seu filho no berçário busca apenas o cuidado da criança em suas necessidades de alimentação, sono e higiene, e que, no decorrer do tempo, continuam acreditando que a única função da instituição é essa. Por sua vez, a instituição reforça esse pensando não informando, de forma sistemática, o trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças.

Os pais, ao final da pesquisa, se surpreendem com a informação dos trabalhos pedagógicos que são desenvolvidos e refletem sobre suas concepções. Tudo isso, me leva a acreditar que a instituição deve informar, já no início do ano e durante todo ele, os projetos pedagógicos desenvolvidos no berçário, contribuindo para a mudança de expectativas das famílias quanto ao atendimento nesse espaço.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho busquei compreender quais as expectativas dos familiares das crianças em relação ao atendimento no espaço do berçário, procurando identificar suas opiniões a respeito do cuidar e educar no berçário, suas concepções de criança, infância e educação infantil.

A partir dessa identificação se fez necessário criar estratégias que demonstrassem as potencialidades e especificidades pedagógicas presentes no trabalho desenvolvido nesse espaço e, para isso não poderia deixar de averiguar, com as professoras do berçário, quais são suas concepções e se elas estão de acordo com as concepções das famílias das crianças do berçário.

Durante as entrevistas pude perceber que as famílias trazem ainda a concepção de que a UMEI é um espaço para deixar seus filhos enquanto trabalham, que nesse espaço eles esperam que seus filhos sejam atendidos em suas necessidades de sono, alimentação e higiene, concepção essa que vêm desde o surgimento das primeiras instituições para atendimento de crianças pequenas.

As famílias percebem seus filhos como seres incapazes de aprender, os veem como seres necessários apenas de cuidados. Em contrapartida a UMEI, muitas vezes, através de sua prática, reforça essa ideia, visto que não existem mecanismos de informação, de forma sistematizada, dos fazeres pedagógicos para as famílias.

Os fazeres escolares são repassados para as famílias através da agenda que só contempla o cuidar - agenda essa, pré-estabelecida pela prefeitura de Belo Horizonte. As informações que as famílias recebem do período em que a criança ficou na escola se referem aos aspectos de saúde, alimentação e higiene.

O relatório entregue para as famílias, ao final de cada semestre, que também é um mecanismo de informação da vida escolar da criança, demonstra os conhecimentos e habilidades alcançadas, mas, também não ressalta o trabalho da escola e das professoras para que as crianças adquiram certas habilidades, desenvolvimento e conhecimento.

As famílias percebem que seus filhos estão aprendendo e se desenvolvendo, mas, acreditam que esse desenvolvimento se dá pela convivência com outras crianças ou naturalmente, porque está “na idade de adquirir”. As famílias não associam o desenvolvimento da criança ao trabalho desenvolvido na UMEI, pois não são informadas desse trabalho.

Nesse sentido, as expectativas das famílias, quanto ao trabalho desenvolvido no

berçário, equivale à concepção que as famílias têm de criança e infância. Muitas vezes, a criança do berçário ainda não é percebida como um ser capaz de aprender, mas como ser necessário apenas de cuidados com a saúde, alimentação e higiene.

Durante a intervenção com as professoras, fica claro que elas não têm consciência de que estão reforçando essa concepção das famílias e se surpreendem e se indignam com o que os pais pensam do atendimento no berçário.

As informações que não são passadas para a família e a postura das professoras, muitas vezes de não se posicionarem, enquanto profissionais habilitadas para o desenvolvimento do trabalho, fazem com que as famílias permaneçam com a concepção adquirida antes de a criança entrar para a escola, o de um lugar para deixar o filho enquanto trabalham.

Através da intervenção feita com as professoras e a conscientização de que elas são o canal da informação do trabalho desenvolvido no berçário, foi possível intervir juntamente aos pais. Na reunião de pais do mês de julho as professoras levaram vídeos, conversas e relatórios, todas as informações dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos e, ainda a serem desenvolvidos no próximo semestre na turma do berçário.

Dessa forma, percebemos que não só as professoras do berçário precisam de informações sobre a necessidade de se criar meios de informação sistematizada do trabalho pedagógico desenvolvido no berçário, como todos os profissionais da escola deverão estar cientes disso, visto que todos estão inseridos nesse meio humano que é o berçário e a UMEI.

Buscar estudar não só a concepção que os pais têm do ensino no berçário, como também os pais de todas as crianças da UMEI se faz necessário para conseguirmos concretizar e efetivar a relação de parceria que deve existir entre escola e família e também mudar a concepção que ainda existe de que a escola de educação infantil não é importante como a escola de ensino fundamental, que as crianças dessa etapa não aprendem.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia, reflexão e crítica**, Porto Alegre, 2012, vol. 25, n. 2. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- AMORIM, Kátia de Souza. Processos de significação no primeiro ano de vida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Mar. 2012, vol. 28, n. 1. P. 45-53. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- BAHIA, Celi Costa Silva; MAGALHAES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança. **Fractal, Revista Psicologia**, Rio de Janeiro, Abr. 2011, vol. 23, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**/ Eulália Bassedas, Teresa Huguet & Isabel Solé; tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- BOGUS, Cláudia Maria et al. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Revista Nutrição**, Campinas, Out. 2007, vol. 20, n. 5. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 9ª edição, 2003.
- BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, abr 2002, vol. 18, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- BONOME-PONTOGLIO, Carina de Figueiredo; MARTURANO, Edna Maria. Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. **Estudos psicologia (Campinas)**, Set. 2010, vol 27, n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. volumes 1, 2 e 3.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica** – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CASANOVA, Letícia Veiga. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. In: **34ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**, 2011. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2011.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e família. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ago 2005, vol. 26, n. 91. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 25 fev. 2013.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Abr. 2001, n. 16. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e potência dos bebês. In: **31ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Rio. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008. p. 01-16.

MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Abr 2008, vol. 38 n. 133. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 25 fev. 2013.

MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, ago 2007, vol. 11, n. 22. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.

MELCHIORI, Lígia Ebner, ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli, SOUZA, Dayana Coelho, & BUBLIANI, Maria Aparecida Priolli. Família e creche: crenças a respeito de temperamento e desempenho de bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. (Ribeirão Preto). Set 2007, vol. 23 n. 3, p. 245-252. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 25 fev. 2013.

NASCIMENTO, Elisabet Ristow; SANTOS, Ademir Valdir. Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba. In: **33ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2010, Curitiba. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010 p. 17-20.

PACHECO, Ana Lucia Paes de Barros; DUPRET, Leila. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência?. **Psicologia USP**, São Paulo, 2004, vol. 15, n. 3, p 103-116. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: O que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?. In: **35ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: **34ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2011. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto.. A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. **Estudos psicologia (Natal)**, Natal, Dez 2004, vol. 9, n. 3. . Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, 2001, vol. 14, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.

ROSSETI – FERREIRA, Maria Clotilde. **Os fazeres na Educação Infantil**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VERISSIMO, Maria De La Ó Ramallo; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Funções da creche segundo suas trabalhadoras: situando o cuidado da criança no contexto educativo. **Revista Escola Enfermagem USP**, São Paulo, Jun. 2003, vol. 37, n. 2. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.

VITTA, Fabiana C. F. de; EMMEL, Maria Luisa G.. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, Ago. 2004, vol. 14, n. 28, p. 177-189. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 28 fev. 2013.