

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Maria Silva Ribeiro

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO E A RELAÇÃO COM
AS FAMÍLIAS.**

Belo Horizonte

2012

Sandra Maria Silva Ribeiro

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO E A RELAÇÃO COM AS
FAMÍLIAS.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Sandro Coelho Costa.

Belo Horizonte

2012

Sandra Maria Silva Ribeiro

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BERÇÁRIO E A RELAÇÃO COM AS
FAMÍLIAS.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Sandro Coelho Costa. - Faculdade de Educação da UFMG

Ademilson de Sousa Soares - Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil em Belo Horizonte, teve como objetivo abordar as práticas educativas no contexto do berçário, focalizando suas dificuldades e suas possibilidades no estreitamento das relações com as famílias. Procurou, ainda, intervir no posicionamento dos professores frente aos desafios nas relações que se estabelecem na busca de um atendimento de qualidade para as crianças do berçário. Tal pesquisa foi utilizada como referências principais os seguintes autores.

Analizamos a ficha de matrícula, as anotações nas agendas das crianças, o projeto desenvolvido, o diário dos professores¹, os registros feitos durante as reuniões com as famílias, a rotina do berçário e as respostas dos questionários aplicados às famílias e professores.

Este estudo evidenciou que as famílias têm participado pouco do processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Existe no imaginário dos professores que as famílias já compreendem a proposta pedagógica da unidade, porém na observação identificamos a necessidade de uma melhor divulgação e conscientização das ações desenvolvidas no berçário.

Palavras-Chave: Educação Infantil, prática pedagógica e família.

¹ Optamos pela utilização do termo professores devido a presença de um homem no coletivo da UMEI onde foi realizada a intervenção.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	6
2. CAMINHOS PERCORRIDOS.....	9
3. EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS RUMOS.....	11
4. O CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIAS.....	13
5. A INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	16
6. GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA POSSIBILIDADE.....	19
7. TRILHANDO NOVOS CAMINHOS.....	21
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29

1. APRESENTAÇÃO

As práticas educativas no berçário suscitam vários questionamentos e conflitos, tanto na instituição de Educação Infantil quanto entre o próprio grupo de professores, como na relação com as famílias.

Em uma sociedade onde os bebês, em sua maioria, foram cuidados pelas famílias, a busca por um atendimento de qualidade dentro de uma instituição pública de Educação Infantil ainda surge como um fazer pedagógico mútuo, com demandas específicas que exigem articulação entre os atores sociais que compartilham essa responsabilidade: professores e famílias. No sentido de refletir sobre as práticas educativas no berçário integrando educação e saúde em uma relação estreita e bem definida para um atendimento de qualidade aos bebês.

Por ser tão frágil o bebê nos impulsiona a protegê-lo, a cuidar demasiadamente. A prática educativa ou a ação pedagógica no berçário está o tempo inteiro ameaçada pelo próprio sujeito da ação; o bebê. O desenvolvimento integral do bebê acontece de forma rápida. Ele estabelece relações afetivas com os adultos que o cercam, tanto com a família quanto com os professores.

Conforme Lima (2001) *Para o bebê, os momentos em que recebe cuidados são partes ativas do desenvolvimento da noção de si mesmo (p.11)*. Percebe-se os conflitos e as diferenças nos cuidados oferecidos nestes espaços, então, o choro, movimentos, o sorriso, o olhar e as outras habilidades já adquiridas serão ferramentas utilizadas pelo bebê para chamar a atenção do adulto para as suas necessidades físicas e afetivas.

Neste sentido é importante que o adulto tenha conhecimento da rotina do bebê, o aconchego e os cuidados necessários à sua saúde e conforto. De posse do domínio dessas estratégias, tais conhecimentos poderão proporcionar maior tranquilidade na prática educativa envolvendo o bebê, sem que o adulto se sinta ameaçado pelo choro contínuo. Segundo Lima (2001).

O bebê, ao contrário do que se pensava até recentemente, é sensível e reconhece os estados afetivos das pessoas que o rodeiam, e cedo, no primeiro ano de vida, já estará construindo expressões faciais para comunicar suas emoções seguindo os modelos encontrados em seu meio. Ou seja, a criança aprende desde muito cedo as formas culturais de expressar emoções. (p.11)

O atendimento público às crianças de zero a um ano, apresenta grandes desafios na prática pedagógica, inserida nas vivências do berçário. Os discursos de alguns professores demonstram conceitos divergentes sobre a função educativa do berçário. As famílias muitas vezes não percebendo o atendimento sócio educativo que legitima esta ação, lidam com este momento com dificuldade. Percebe-se o quanto o afetivo, em vários momentos aparece não como facilitador, como de fato acrescentaria, mas como um “breque” da ação pedagógica.

Ao lidar com uma criança que está abaixo do peso, filha adotiva e que possui restrições alimentares ou de movimentos, a necessidade de protegê-la por parte dos familiares, muitas vezes, paralisa a ação pedagógica proposta pela UMEI. O mesmo pode acontecer quando o bebê é tranquilo, tem seus pertences organizados e a instituição consegue estabelecer uma relação estreita com a família e pensa que por isso essa criança não necessita tanto de atenção e intervenção do professor como as outras.

Observando e refletindo sobre o cotidiano do berçário, percebi conflitos entre as concepções e as práticas desenvolvidas pelos professores e ainda o desencontro com as expectativas dos pais e familiares. A relação com as famílias e a busca de uma parceria no processo de construção de conceitos, aparece como eixo esclarecedor das concepções que variam entre as ações dos professores considerando o cuidar e educar como ações indissociáveis na prática pedagógica e a criança em desenvolvimento.

A formação de educadores infantis, que na maioria acontece no âmbito da pedagogia, além de uma formação escolar, demanda a inclusão de conhecimentos específicos para o atendimento às crianças do berçário, considerando que, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os bebês no ambiente escolar, tem as suas especificidades, cuidados e projetos pedagógicos próprios para a idade. O trabalho é dificultado pelos desafios que esse profissional enfrenta em seu cotidiano, pois, inseridos em uma rotina engessada pelos horários, trocas de turnos de professores, funcionamento da cozinha, cardápio e ainda os cuidados envolvendo a saúde dos bebês precisariam de uma formação inicial que dialogasse com essas especificidades que, ao nosso ver, deveriam ser abordadas nos currículos dos cursos de formação para professores da Educação Infantil.

Ao se deparar com os cuidados, principalmente com a saúde e higiene dos bebês, alguns professores não se sentem preparados e por isso questionam sobre a

efetivação da prática pedagógica e as responsabilidades cabíveis à família.

É evidente que os professores buscam de várias maneiras compreender as necessidades específicas da criança dentro do espaço e do tempo na prática pedagógica na instituição de Educação Infantil. Para isso muitas vezes se baseiam em concepções históricas de atendimento na Educação Infantil de modo fragmentado, ou seja, limitam sua prática focalizando: ora se dedicam apenas no cuidar e ora se preocupam exclusivamente em apresentar resultados exclusivamente cognitivos.

Suspeita-se que as famílias não têm clareza sobre o que compete ao atendimento oferecido na instituição e o que é de responsabilidade das mesmas nas questões que permeiam esta fase tão especial do processo de desenvolvimento dessas crianças. Os familiares têm dificuldade de compreender a função educativa da prática dos profissionais da instituição, como também não assumem de fato suas tarefas nessa parceria. Tal pensamento tem origem na história da Educação Infantil enquanto serviço da assistência social.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS

A coleta de dados foi o principal procedimento da pesquisa. Foi analisado o diário da turma e as fichas individuais das crianças, bem como, o histórico familiar. Os dados da observação e da fala dos professores foram registrados em um diário de campo. Além disso, foram distribuídos questionários aos professores da escola envolvidos ou não na pesquisa, visto que, na maioria já desenvolveram ou participaram de projetos ou atividades no berçário.

Também enriqueceram esta pesquisa os registros feitos durante as reuniões pedagógicas: conversas sobre a prática pedagógica, grupos de trabalhos, oficinas e momentos de trocas de experiências entre outros grupos. Como fonte de dados, foram aproveitados ainda os registros feitos na elaboração do Projeto Político Pedagógico e da produção de um caderno coletivo construído pelos professores pesquisados.

Durante a pesquisa, mas precisamente no primeiro semestre de 2012, ficou evidente que os professores já buscavam um estreitamento nas relações com as famílias. No final do ano letivo de 2011, foi proposto à coordenação que o grupo de professores acompanhasse a turma no ano seguinte. Isto contribuiu para a continuidade do trabalho desenvolvido por estes profissionais com as crianças e famílias.

As intervenções realizadas foram no sentido de efetivar a participação das famílias no atendimento às crianças. Em um dado momento buscou-se esclarecer ou traçar estratégias junto aos professores para oportunizar as famílias a perceber, entender e participar da prática pedagógica como eixo para o cuidar em uma instituição de Educação Infantil, explicitando o atendimento individual e coletivo no berçário.

No capítulo, *Educação Infantil: novos rumos*, apresentamos o conceito de Educação infantil e os avanços que a cidade de Belo Horizonte obteve com o atendimento oferecido nas instituições públicas de Educação Infantil. A Educação Infantil será abordada como um tempo de vivências, descobertas e fazeres da criança pequena.

A seguir no capítulo, *O conceito de criança e infâncias*, teceremos algumas considerações sobre o conceito de criança, como um ser sócio-histórico-cultural que vive e transforma a cultura, e o conceito de infâncias, considerando as diferentes

vivências da criança.

Serão apresentadas, também, as observações que partem das teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, considerando a epistemologia de Piaget, a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e a sociogênese de Wallon.

No capítulo, *A instituição pesquisada*, será apresentada as características da comunidade atendida e os anseios da comunidade escolar envolvida no atendimento.

Faremos um breve comentário sobre a busca por uma gestão democrática na Umei, no capítulo, *Gestão democrática: uma possibilidade*, considerando as expectativas descritas no Projeto Político Pedagógico.

Segue-se então, no capítulo, *Trilhando novos caminhos*, a descrição das ações na intervenção, que de fato ocorreu buscando na postura dos professores a efetivação da prática pedagógica, oportunizando a participação das famílias, valorizando-as como primeira instância de socialização das crianças.

E, por último as *Considerações Finais*, que propõe uma reflexão sobre um atendimento de qualidade para a Educação Infantil, onde aponta-se que o eixo para este atendimento seja no estreitamento das relações com as famílias.

Esta pesquisa encontra sua relevância no âmbito de atuação dos profissionais do berçário, pela exiguidade de estudos sobre o tema na perspectiva de contribuir com reflexões sobre a construção de uma visão própria e específica no atendimento aos bebês em uma instituição de educação.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVOS RUMOS

A história da Educação Infantil, no Brasil, alcançou novo rumo político e teórico educacional; a partir da década de setenta, segundo Barbosa (2006). Em Belo Horizonte os movimentos sociais concretizaram uma grande luta pela melhoria no atendimento nas creches e pré-escolas que na maioria eram comunitárias, estes movimentos reivindicavam o governo a construir políticas públicas que garantissem o direito das crianças pequenas a um atendimento de qualidade em toda cidade.

Primeiramente a busca por uma educação que respeitasse a criança como sujeito de direitos, foi fortalecida com a participação efetiva do Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), que ao longo desta trajetória possibilitou o encontro de educadores de várias regiões da cidade, bem como, coordenadores e diretores de creches e as famílias.

Tais encontros foram momentos de discussões sobre políticas públicas e propostas pedagógicas voltadas para esta faixa etária. As creches comunitárias idealizadas com a finalidade de cuidar de filhos de mães trabalhadoras impulsionavam junto a comunidade escolar a busca pelo reconhecimento da infância e da criança como sujeitos de direitos específicos nas instituições de Educação Infantil, ressaltando que a primeira ideia era atender ao direito da mãe trabalhadora.

A Constituição Federal de 1988 se traduziu em um marco legal para a conquista destes direitos e aponta a necessidade do atendimento peculiar a esta idade.

Outro grande avanço do ponto de vista legal consistiu no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). O que é confirmado por Barbosa (2006) ao relatar que na LDB a Educação Infantil é assegurado o direito ao atendimento gratuito, desde o nascimento até os seis anos em creches e pré-escolas.

No Brasil e em Belo Horizonte houve uma grande mudança financeira e pedagógica nas creches que atendiam crianças de zero a seis anos e eram conveniadas com a Secretaria de Ação Social e da Saúde; passaram a serem atendidas pelo convênio com a Secretaria Municipal de Educação.

Em agosto de 2004, foram inauguradas em Belo Horizonte, as primeiras escolas públicas de Educação Infantil denominadas Unidades Municipais de

Educação Infantil (UMEI), atendendo às crianças de zero a cinco anos e oito meses, vinculadas a uma escola municipal possuindo uma direção única para ambas as instituições, sendo que há uma vice-direção para a UMEI e outra vice-direção para a escola polo que responde administrativamente pelos recursos financeiros destinados as duas instituições, pois é a representante legal da Caixa Escolar que funciona como órgão competente pela distribuição e fiscalização das verbas que atendem às necessidades básicas da instituição.

As UMEIS seguem um modelo arquitetônico que favorece o atendimento as crianças pequenas. Um dos desafios foi viabilizar um trabalho de qualidade, com atendimento às crianças de zero a três anos que frequentam em jornada integral, porque essa era a maior novidade para muitos dos profissionais, conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição.

4. O CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIAS

Considerando que a criança é um sujeito que vive, constrói e transforma a cultura, esta pesquisa tem como fundamento o conceito de criança como um ser sócio-histórico-cultural. Esta construção social do lugar da criança na sociedade tem sido longa e histórica, a diferenciação da criança e do adulto, do universo infantil e do universo adulto foi um marco nas interações que a própria criança desempenha da infância para a vida adulta e que aos poucos começou a ser observado pelos adultos envolvidos no meio social, estudiosos das áreas da educação e saúde, desencadeando políticas públicas de atendimento.

A criança se constitui o seu lugar na sociedade de acordo com o seu tempo e a sua cultura, apropriando-se dessa cultura.

De acordo com Lima (1989),

O desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com a diversidade e qualidade de experiências, que ela tem a oportunidade de vivenciar. Estas experiências dependem da constituição do contexto em que a criança vive e, principalmente, do que lhe é tornado acessível pela ação mediadora dos adultos que se ocupam dela. Em uma outra perspectiva, dependem, também, do conhecimento de criança presente em cada cultura, pois ele determina os limites à ação da criança. Os adultos estabelecem limites e oferecem possibilidades de ação para as crianças. (p.26)

Ter clareza do conceito de criança em nossa cultura é fundamental para o desempenho do profissional que trabalha na educação infantil e a relação que a família estabelece com a escola.

Em cada sociedade a criança constrói sua infância a partir de suas interações com a cultura com saberes específicos do lugar onde ocupa.

Segundo Gouvêa (2002),

Os padrões de desenvolvimento são aí definidos pelo repertório de saberes, valores e práticas dados pela cultura, sendo impossível definir um padrão universal (...). Portanto não existe a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança, no interior da nossa cultura. (p.16)

Entender que a criança é um ser capaz de se relacionar com o adulto, trazendo para esse relacionamento cinquenta por cento de interação, contribui para a clareza na prática pedagógica.

É fundamental ressaltar a atuação da criança nesse processo, pois, como afirma Perroti (1991) “*as crianças são ativas na sua própria construção da infância*” (p.106).

Dá-se então, as grandes contribuições da psicologia, antropologia e outros vieses de estudos e pesquisas no entendimento do processo de construção do conceito de criança e infâncias.

Conforme Vasconcelos (2008) e Gomes (2002), os conceitos de infância e criança vêm mudando na psicologia e influenciando a educação e tais mudanças têm marcado os temas em estudo e as práticas, tanto de pesquisa quanto de ensino, além da atuação dos psicólogos e educadores. Para isto, decidiram transitar pelos marcos teóricos tradicionais à psicologia do desenvolvimento voltada para a infância, considerando a localização histórica das principais linhas de pensamentos, dando destaque à Epistemologia Genética de Jean Piaget, a sociogênese de Henri Wallon e a perspectiva sócio-histórica de Lev Vygotsky, discutindo as relações entre fatores sociais e biológicos, presentes nas teorias do desenvolvimento que falam da infância.

As abordagens psicanalítica e cognitiva de Jean Piaget (1970) apesar de serem marcantes nas pesquisas em psicologia da infância deixam de registrar a riqueza e a multiplicidade da vida de relações da criança em ambientes sociais múltiplos e, mesmo quando as reconhecem, desprezam o fato de o ambiente físico e social também se modificar à medida que a criança cresce e se transforma como sujeito social singular.

Para Vygotsky (1998), que tem como primordial no desenvolvimento humano o social, como algo que acontece em ambientes socioculturais estruturados, com específicas formas de relações e significações próprias a cada cultura.

A preocupação comum de Wallon (1996) e de Vygotsky (1998) em promover um enfoque qualitativo e dinâmico do psiquismo e do seu desenvolvimento, impedindo a psicologia e a educação de separar pensamentos e afeto, concebendo-os como resultantes de dois processos de desenvolvimento independentes, afirma que nos dois autores está claro que os processos afetivos, intelectuais e socioculturais formam uma unidade que se modifica, sendo que tais mudanças garantem a importância do conjunto do desenvolvimento psíquico da criança.

Esclarecem que com eles ganhamos as análises e discussões diversas a respeito da infância, do brincar, da linguagem, da história, do social e da cultura e,

principalmente, suas ideias de atividade semiótica, com significação para o outro, antes de ter significação para si.

Segundo Wallon (1996), a fórmula para entender o processo de desenvolvimento está em nos voltarmos à totalidade das relações das quais a criança faz parte e as quais modificam. Para ele, a criança é um ser geneticamente social, ou seja, nasce num meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de suas necessidades e a solução de seus desconfortos, sendo um ser biológico que nasce já social por ser membro de um grupo com cultura e linguagem próprias.

Para Vygotsky (1998) desenvolvimento é compreendido como movimento, isto é, processo dinâmico, no qual a criança e todos os que convivem com ela, seus outros sociais, estão em constante processo de mútua transformação.

No momento da interação, a criança não só ouve, mas promove a ação de quem ouviu, internalizando o processo de convivência social. É necessário pensar que a criança está sempre em desenvolvimento, perceber e acompanhar esse processo, a prática educativa permitirá a construção do conceito de criança considerando a comunidade que ela vive e o estreitamento das relações que se estabelecem entre ambas e a escola.

5. A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A coleta de dados desta pesquisa foi feita em uma instituição de Educação Infantil Municipal que se encontra na região norte, da cidade de Belo Horizonte. As crianças atendidas na rede pública municipal, na maioria, são advindas de famílias em vulnerabilidade social e, a regional norte é considerada uma das mais vulneráveis socialmente.

A UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) pesquisada, neste estudo, inicialmente atendia uma clientela, que em grande maioria, são crianças de famílias de baixa renda, com uma estrutura familiar variada, isto é, poucas crianças moram com o pai e a mãe e ainda outras por serem filhas de mulheres trabalhadoras, não recebem o cuidado da mãe durante o dia. Mas atualmente, foram construídos diversos prédios residenciais que trouxeram novos moradores, dessa forma vieram as diferentes características da clientela da instituição incluindo filhos de educadores, conforme cita o Projeto Pedagógico da instituição.

A história de Belo Horizonte com a Educação Infantil se mistura com a trajetória das creches comunitárias, que com o passar do tempo, foram se incorporando ao sistema municipal de ensino, através de convênio com a Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

Buscando atender aos direitos da criança, o atendimento às crianças de zero a dois anos é feito em horário integral. Sendo assim, a criança passa nove horas e meia do dia na UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil), onde recebe um atendimento sócio educativo, aproximadamente 42 vagas nesta idade, o restante das vagas é para o período parcial, com atendimento no turno da manhã e da tarde. A UMEI comporta até 250 (duzentos e cinquenta) crianças.

Para efeitos desta pesquisa, foi observada uma turma de berçário com 12 crianças. Verificou-se que durante um dia de atividade passam pelas turmas seis professoras. Segundo Vieira, em relação à qualidade da educação da criança pequena, a discussão contemporânea aponta o fato de que:

As concepções de qualidade variam conforme os valores de cada pessoa e cada grupo social, tradições, cultura e herança histórica; levando em conta que as necessidades são definidas socialmente, dependendo das concepções de infância, modelos de família, crenças e costumes de cada sociedade. (p.13)

Na comunidade em que a instituição pesquisada está inserida, a necessidade

de um espaço em que as crianças fossem protegidas, durante o período escolar, da pobreza, violência e fome, descaracterizou o propósito de um atendimento que reúna educação e cuidados necessários a crianças tão pequenas.

É o envolvimento da comunidade na instituição, que possibilita que o conceito de uma Educação Infantil de qualidade seja construído e efetivado embora este processo seja lento.

Os desafios para que a Educação Infantil fosse garantida como parte da educação básica, e, não somente, como uma instituição que oferece cuidados a criança pequena, teve como grande âncora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96) na qual a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas (art. 29); assim como na Resolução Nº. 1 da Câmara de Educação Básica que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), conta ainda o Referencial Curricular nacional para Educação Infantil(1998).

Conforme Vieira (2005),

A legislação nos permite concluir, que em nosso país, a Educação Infantil é a educação e o cuidado, para crianças de zero a seis anos, de caráter não-obrigatório e compartilhado com a família. (p.22).

Ressalta-se, além disto, especificamente no caso das Unidades Municipais de Educação Infantil, em Belo Horizonte, o documento de Estruturação do Trabalho Escolar na Rede Municipal de Belo Horizonte, a organização do trabalho coletivo por ciclos de formação (2006), que cita;

Na Educação Infantil, é fundamental organizar rotinas que atendam aos ritmos biológicos das crianças tal como as necessidades de sono, higiene, alimentação, controle de esfíncteres, compreendendo cada criança como sujeito de direitos que deve ser considerado em sua individualidade e diferença. As atividades devem considerar, ainda, a formação da criança nas dimensões emocionais, afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais. Assim, são os interesses e as necessidades das crianças que definem a rotina flexível e dinâmica, possibilitando que elas percebam e desfrutem da regularidade e da estabilidade das ações e relações com os tempos, os espaços e as pessoas. (p.2).

A UMEI é regida por uma vice-direção, sendo que a direção específica, ou seja, que responde por ela legalmente está em espaço diferente, em uma escola-polo em outro bairro.

A escolha de professores para ocupar as turmas, segundo Documento de Estruturação do Trabalho Escolar na Rede Municipal de Belo Horizonte, deve ser

realizada a partir do perfil, construído coletivamente com o grupo de professores, coordenação e direção. Na UMEI pesquisada o grupo se organiza de modo a proporcionar o acesso a todos os professores às turmas. Deixando claro que a construção e identificação do perfil dos professores ainda não foi efetivamente construído. Um aspecto comum, observado entre os profissionais na UMEI refere-se à ausência de conhecimentos teóricos relativos à Educação Infantil, especialmente no berçário, nos cursos de formação.

Tais conhecimentos só foram adquiridos no próprio exercício da prática, principalmente ao que diz respeito as prática pedagógica, o tempo e o espaço no berçário e tão especialmente a relação com as famílias. Vale citar a presença de um professor, que por ser do sexo masculino, gerou um “estranhamento” por parte das famílias e alguns professores, principalmente no trato com as crianças de zero a dois anos.

6. GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA POSSIBILIDADE

Segundo Pinheiro (2003), a gestão democrática, consolida-se em propostas de relações de seus integrantes, caracteriza-se em mudanças na cultura da escola e no comportamento dos indivíduos, além de incentivar os novos encaminhamentos para a organização do processo educativo. Para a mesma autora (2003), Na atual legislação, a concepção de Gestão Democrática está relacionada a uma proposta do sistema de ensino. Sendo assim, a escola não está isolada em seus desafios, tensões, conflitos e avanços. Ela está embasada dentro de um sistema educacional, a sua proposta e a forma de conduzir a cultura escolar desempenhada nas relações será sempre vinculada a este Sistema de Ensino.

Logo, a Educação Infantil está vinculada ao Sistema Municipal de Ensino, com estruturas próprias de organização. Na busca de sua autonomia a escola deve sempre se resguardar estando de acordo com o Sistema de Ensino que está vinculada.

A autonomia da escola está totalmente ligada aos interesses da comunidade e a sua organização dentro do contexto onde atua. Conforme as mudanças de pensamentos, modos de agir da sociedade acontecem, a escola é uma das instituições mais prováveis de confrontos ou enfrentamentos, pois se, as mudanças e questionamentos acontecem na família, a escola recebe toda esta mudança em sua cultura. Então, pais, professores, coordenadores e gestores aparecem como atores sociais, incorporando esta nova e variável mudança na cultura escolar. Mais do que isto, afirma Pinheiro (2003),

A concretização de uma cultura diferenciada, adequada à proposta de Gestão Democrática, recoloca atores, autores e cenário em um movimento que dará origem a um novo quadro. A estruturação do quadro desejado depende fundamentalmente de uma construção coletiva, gerada e fortalecida pela equipe envolvida no processo – equipe que se constitui de todos os segmentos atuantes no trabalho educativo. (p.163)

Para pensar em Gestão Democrática na escola é imprescindível que todos os sujeitos estejam disponíveis às possíveis mudanças que ocorrerá e que serão vivenciadas por eles dentro do cenário de construção contínua de uma proposta participativa.

Na Educação Infantil onde os educandos ainda estão em construção do conhecimento, valores e ética, visto a tão pouca idade, a construção de uma Gestão

Democrática dependerá com maior zelo da participação indispensável das famílias envolvidas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da UMEI onde esta pesquisa foi realizada.

A gestão prioriza o envolvimento de todos os segmentos, para que possam contribuir e responsabilizar-se pela construção do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, para que haja a viabilização dessa gestão participativa, algumas ações são prioritárias tais como:

- Promover a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, e de todos os envolvidos no contexto escolar, com respeito e valorização de suas formas de organização;
- Criar um clima de confiança e receptividade;
- Solicitar e ouvir ativamente o ponto de vista de todos;
- Identificar as atividades apropriadas para ação e decisão compartilhada;
- Garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos;
- Promover reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas;
- Possibilitar visibilidade e transparência as ações e seus resultados;
- Criar oportunidades para frequentes trocas de ideias, de inovações e criação conjunta no trabalho;
- Motivar a equipe da escola como um todo;
- Orientar as ações pedagógicas para que, conjuntamente, promovam a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional do educador.

Ao propor e efetivar ações que buscam aproximar a comunidade escolar da cultura da escola e suas transformações, a gestão começa a trilhar o caminho na construção de uma escola aberta e ciente de sua participação em um Sistema de Ensino, garantindo a sua proposta dentro do contexto em que esta inserida.

7. TRILHANDO NOVOS CAMINHOS

Na instituição pesquisada a relação com a família começa no preenchimento da Ficha Individual da criança, a ficha é concedida pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e contém informações sobre a família, moradia, renda familiar, saúde, condições do nascimento e intenções da família ao matricular a criança na UMEI.

Esta ficha é preenchida pelo responsável, juntamente com a secretária. Após todas as fichas estarem preenchidas os professores têm livre acesso as mesmas que ficam arquivadas na pasta de matrícula, todas as pastas devem conter o endereço, telefone e foto da criança.

Analisando as fichas das crianças que participaram da pesquisa, percebe-se a insuficiência de dados para o desenvolvimento de um atendimento de qualidade. Fica claro que as famílias reforçam o tempo inteiro a vulnerabilidade principalmente no aspecto econômico-social, deixando de explicitar em vários momentos a forma de cuidados, as práticas alimentares e sociais da criança.

Então, algumas informações que somente a família guarda sobre a criança, não são registradas na ficha, pois, a pessoa responsável em registrá-las, a secretária, não possui conhecimentos específicos para investigá-las, junto à família.

De acordo com a portaria 1329/2011(SMED/GCPF/GECEDI) da Secretaria Municipal de Educação; Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e Formação; Gerência de Coordenação da Educação Infantil,

As entrevistas e preenchimentos das fichas de anamnese poderão ser preenchidas nestes dias e as fichas pendentes deverão ser preenchidas posteriormente, nos horários de projetos, de acordo com a disponibilidade dos professores e pais. (p.1)

Os dias citados na portaria1329/2011(SMED/GCPF/GECEDI) referem-se aos dois dias previstos para a adaptação das crianças no início do ano letivo. Durante o período de observação, foi possível perceber o quanto à dificuldade em estabelecer uma linha de trabalho que seja clara, transparente e compreendida pelo grupo de professores, determina o tipo de atendimento e a concepção que a família terá a respeito deste atendimento.

As crianças quando começam a frequentar o espaço escolar, estranham o grande período afastadas dos pais. Percebe-se isto não somente na adaptação no ano letivo, mas também em outros períodos como férias e feriados prolongados.

Cada criança apresenta reações diferentes, que devem ser observadas pelos professores e compartilhadas com a família. As famílias também devem comunicar aos professores as demandas das crianças neste período.

Algumas crianças brincam, choram, comem, conversam, escolhem os grupos que mais lhe agradam. Outras se retraem e passam por este período com sofrimento e são resistentes a nova situação apresentando algumas vezes comportamentos biológicos, e psicológicos que devem ser avaliadas junto aos profissionais da saúde. Conforme cita o parecer CNE/CEB Nº: 20/2009.

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los. (p.13)

Sobretudo este período muitas vezes é curto, principalmente com crianças pequenas. Apesar disto, a seriedade e as estratégias dos professores e da família nortearam a adaptação de forma tranquila ou não.

Estas estratégias devem ser inseridas de forma tranquila e o mais natural possível. Os bebês por sua vez têm grandes laços afetivos com as pessoas de sua convivência e com o espaço que participam em sua casa, acostumadas a segurança e atenção individual sentem-se tranquilos. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (1998).

As características da faixa etária das crianças atendidas, bem como as necessidades atuais de construção de uma sociedade mais democrática e pluralista apontam para a importância de uma atenção especial com a relação entre as instituições e as famílias. (p.75)

A adaptação passa de forma especial por todos da família que convivem com a criança. Este processo é algo complexo, pois perpassa por dois grandes núcleos da sociedade, família e escola: neste processo todos estão em adaptação.

O desejo da família em torna-se adaptável, sugere muitas vezes o sofrimento e a culpa de deixar a criança aos cuidados de outros, então o estreitamento das relações entre família e escola favorece a adaptação tranquila as crianças.

O período de adaptação da turma observada, de acordo com o diário da

turma, foi progressivo e gradual, as especificidades da turma e individuais foram registradas.

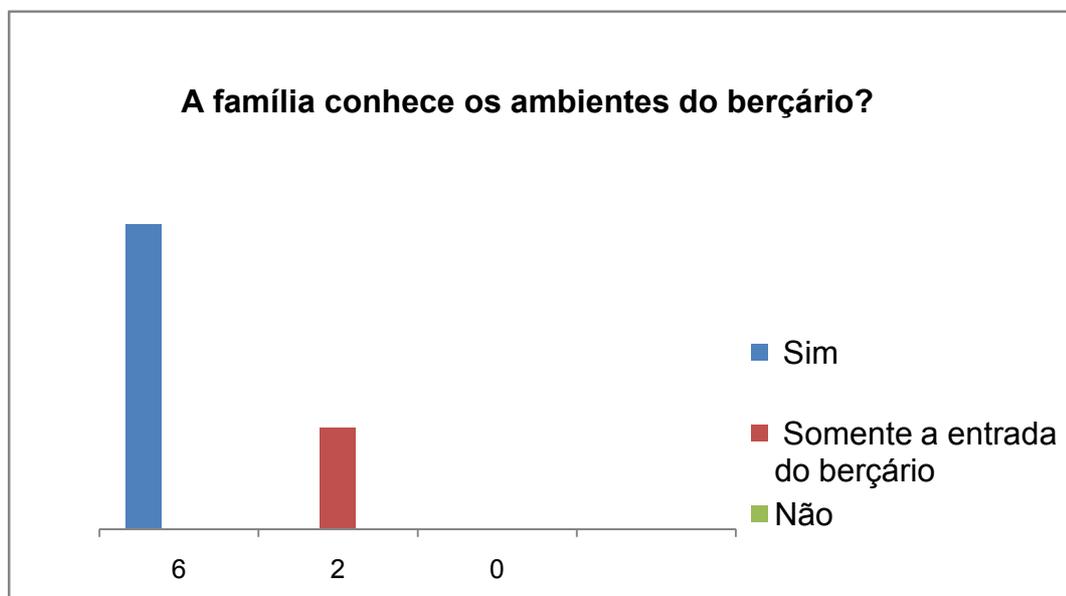
A abordagem para esta pesquisa foi feita a partir de agosto de 2011. Para isto, houve a permissão das famílias e professores, assim como a direção e coordenação da UMEI.

Os professores da turma mostraram-se receptivos e cooperativos durante todo o processo.

Esta pesquisa não teve como objetivo discutir as práticas pedagógicas do berçário no sentido de muda-los quanto ao desenvolvimento ou não de atividades pedagógicas com os bebês, mas de analisar como estas práticas cooperam no estreitamento das relações com as famílias.

Após analisar os questionários aplicados as famílias e professores percebe-se que as famílias de fato avaliam o trabalho da UMEI, como necessário e insubstituível na vida das crianças. Que a busca por um atendimento de qualidade para seus filhos, traz um constrangimento por não conhecer a rotina, os espaços e os objetivos do fazer pedagógico para as crianças.

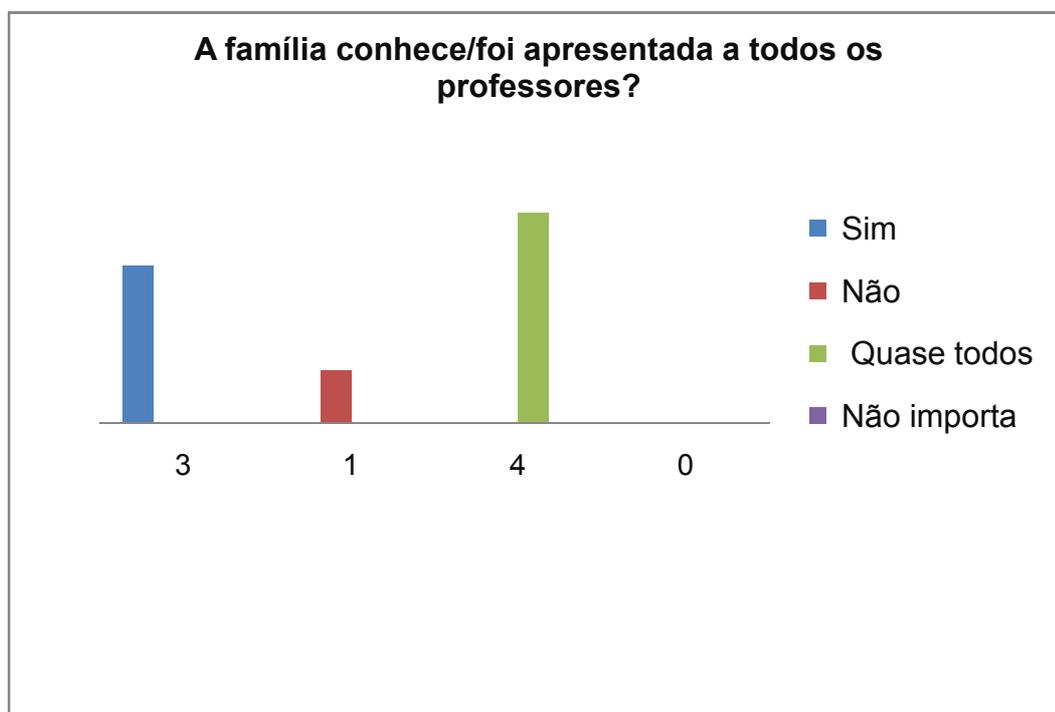
Percebe-se que entre as oito famílias que responderam ao questionário, seis conhecem esteticamente os ambientes do berçário, mas ignoram as práticas educativas desenvolvidas a partir deles. Conforme demonstrado no gráfico abaixo:



Pensar que as famílias têm a dimensão do atendimento coletivo que a UMEI oferece é um equívoco. Ao trazer a criança para a UMEI a mãe na maioria dos casos está pensando em um atendimento individual para sua criança. Cabe a instituição apresentar a sua definição de atendimento às famílias, proporcionando um conforto a este constrangimento.

Percebi, então, que a postura dos professores, quanto à prática pedagógica, norteia o conceito das famílias quanto o atendimento. Portanto oportunizar o diálogo entre as famílias e professores favorece o entendimento da prática pedagógica desenvolvida no trabalho com as crianças. Durante a observação ficou evidente que devido ao número de professores que trabalham no berçário durante um dia de atividade, principalmente com os professores do horário intermediário, torna-se difícil o diálogo com as famílias.

Mesmo durante o período de adaptação, conforme as respostas dadas no questionário e apresentadas no gráfico a seguir, alguns professores não foram apresentados às famílias.



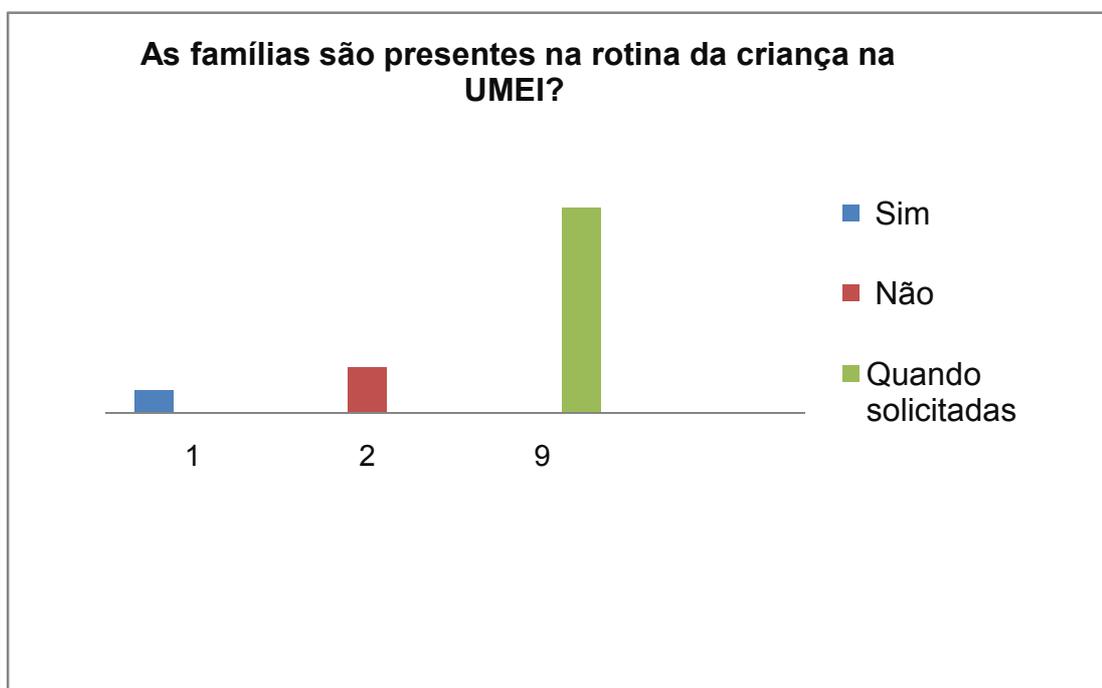
Durante o segundo semestre de 2011 a intervenção, foi no sentido de proporcionar aos professores a leitura dos questionários respondidos pelos familiares e o resultado da análise dos mesmos, compartilhar com as famílias os

relatórios de adaptação e desenvolvimento das crianças na reunião de finalização das atividades do semestre. Conforme o parecer CNE/CEB Nº: 20/2009.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (p.6)

Na forma de elaboração do currículo, na metodologia e na avaliação desenvolvida pelos professores, nota-se que além de conhecer as especificidades da turma e de cada criança conhecem também as famílias e as variadas formas de organização das mesmas.

De fato é com este conhecimento que os professores podem contribuir para que as práticas pedagógicas sejam entendidas pelas famílias como parte no desenvolvimento da criança durante a rotina de trabalho. No gráfico abaixo é explícito que entre os doze questionários respondidos pelos professores, nove entre eles, percebem o envolvimento da família na rotina somente quando solicitadas.



Durante a observação percebe-se o quanto o individualismo das famílias, deixa a desejar na efetivação da parceria com a escola.

Com crianças do berçário os pequenos detalhes são grandes divisores no dia-a-dia. Se uma criança entra na sala com uma bala, porque a mãe não se sente confortável em vê-la chorar, passa ao professor a responsabilidade de mediar este conflito, mostrando claramente não ter entendido o atendimento coletivo oferecido pela UMEI.

Na reunião para fechamento do ano letivo foi feita uma avaliação do trabalho juntamente com as famílias onde todos tiveram a oportunidade de relatar as experiências e conflitos vividos durante o ano letivo, a avaliação foi positiva e contribuiu para que o grupo de professores reavaliassem todos os pontos negativos e positivos do trabalho.

No primeiro semestre de 2012, as crianças do berçário passaram a frequentar a sala um, na UMEI as crianças até dois anos podem permanecer em horário integral.

Neste contexto, as crianças já estavam adaptadas a escola, os professores seguiram a turma, ou seja, os mesmos professores do berçário acompanharam a turma neste novo espaço.

A sala um, oferece conforto as crianças, mas o aconchego do berçário foi deixado, isto causou alguns desconfortos para as famílias, devido as diferenças no atendimento.

No berçário, as crianças alimentam-se em cadeiras dentro do espaço do berçário, na sala, as crianças passaram a frequentar o refeitório, os berços foram trocados por colchonetes o banheiro é fora da sala, as práticas pedagógicas ficam mais evidentes, todos estes aspectos são novos ao olhar da família que reagem com desconforto e desconfiança.

Então, sendo a mesma escola, os mesmos professores, as mesmas crianças, a família passa por outro momento de adaptação, deparando-se com intensas mudanças estruturais e funcionais.

Outro momento significativo foi propor as intenções pedagógicas para o ano letivo. O grupo de professores considerou a família como parceira na construção do conhecimento, garantindo a participação e contribuição no projeto desenvolvido com a turma.

Além disso, os registros feitos na agenda passaram a ser veículo para a

resolução de conflitos.

Outras ações realizadas foram a organização das roupas e objetos pessoais em cestas individuais, utilizadas pelos dois turnos de professores, confecção e utilização de uma sacola criativa para conduzir a roupa até o banheiro e guardar a roupa usada, diminuindo quase totalmente a troca de roupa entre as crianças, marcadores para as toalhas e registros individuais de possíveis eventos que registram o desenvolvimento da criança no dia-a-dia.

Neste sentido, pontos fundamentais do trabalho educativo com as crianças, como a socialização, a construção da autonomia e o desenvolvimento da linguagem oral foram propiciados pela participação das famílias.

O papel do professor é fundamental para que a parceria família-escola se estabeleça de fato na construção de um atendimento de qualidade para as crianças. O professor como especialista nas práticas que envolvem a pedagogia é o mais indicado para proporcionar às famílias estratégias e comportamentos que a leve a família a contribuir nesta parceria.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise feita nesta pesquisa reafirmaram a necessidade de considerarmos em toda instituição escolar e principalmente na Educação Infantil, as concepções, valores e crenças da população atendida.

No caso específico dos professores da Educação Infantil, aponta-se a necessidade de inclusão de conhecimentos sobre a história da comunidade e suas expectativas na construção do Projeto Político Pedagógico valorizando a cultura da escola vivenciada naquele contexto.

Esta pesquisa embora restrita a uma escola mostra que as concepções podem nortear as práticas pedagógicas, considerando como eixo o estreitamento da parceria com as famílias.

O fazer pedagógico dos professores, permite as famílias entender o atendimento de qualidade oferecido pela UMEI, desde que esta prática pedagógica propicie a família permanecer em seu lugar de referência da criança na sociedade, afirmando com tranquilidade que a escola respeita a individualidade de cada criança, inserida em um contexto coletivo e institucional.

Na questão da intervenção, não é possível uma mudança radical no modo de comportamento das famílias e professores, nas é evidente que algumas estratégias na ação pedagógica diminuem o conflito e estreita as relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALYSSON, Carvalho. In: **Desenvolvimento e Aprendizagem**/Alysson Carvalho, Fátima Salles, Marília Guimarães, Organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex-UFMG, 2002

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**/Maria Carmen Silveira Barbosa.-Porto Alegre: Artmed, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.8060, de 13 de julho de 1990: **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 11 de novembro de 2009.

CORAGEM, Amarilis C. Pensando a arte na educação Infantil, In: CARVALHO, A, SALLES F. e GUIMARÃES, M. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia- Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil: Um encontro com a realidade** / Elisandra Giardelli Godoi. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOMES, M.F.C. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula**. Belo Horizonte: dimensão, presença Pedagógica, v.8, n.45, maio/jun. 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível / e reflexivo sobre a criança** / Jussara Maria Lerch Hoffmann. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, S. **A política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achimé:1992.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo, 2001.

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos programas de Magistério-2 Grau**. In: Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma Política de Formação do Profissional da Educação infantil. Brasília, 1994.

PINHEIRO, Maria Eveline. **Gestão Democrática na Escola**. In: Veredas- Formação superior de professores: módulo 4 - volume 2 /SSE-MG; organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Sagado, Glaura Vasques de Miranda- Belo Horizonte: SEE-MG, 2003.

SOUZA, Regina Célia de. **A práxis na formação de educadores infantis**/Regina Célia de Souza, Maria Fernanda Silveira Tognozzi Borges.-Rio de Janeiro: DPA, 2002.

VASCONCELOS, V.M.R. **INFÂNCIA E PSICOLOGIA: Marcos teóricos da compreensão da criança pequena**. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M.C.S. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A educação infantil na realidade brasileira contemporânea**. In: Veredas-Formação superior de professores: módulo 7-volume eletiva 1/SEE-MG; organizadoras: Glaura Vasques de Miranda, Maria Antonieta Antunes Cunha, Maria Umbelina Caiafa Salgado - Belo Horizonte:SEE-MG, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil / Miguel A. Zabalza**, Trad.Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artmed, 1998