

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Cláudia Maria Bonfim

**CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS:
de que sujeitos falamos e de quais direitos?**

Belo Horizonte
2015

Cláudia Maria Bonfim

**CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS:
de que sujeitos falamos e de quais direitos?**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Prof. Me. Sandro Vinicius Sales dos Santos.

Belo Horizonte

2015

Cláudia Maria Bonfim

**CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS:
de que sujeitos falamos e de quais direitos?.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Prof. Me. Sandro Vinicius Sales dos Santos.

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Sandro Vinicius Sales dos Santos - Faculdade de Educação da UFMG

Erica Dumont Pena – Escola de Enfermagem da UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por mais uma oportunidade, pela saúde e disposição para seguir firme nessa longa caminhada.

Aos meus familiares e amigos, por compreenderem meu cansaço e ausência em tantas confraternizações, mesmo distante jamais me esqueci de vocês, em especial minha mãe Maria do Carmo e meus filhos louhannes e Christophe. Vocês me encorajam a sempre continuar e lutar.

Minha gratidão às professoras da UMEI Heliópolis, que me receberam de braços abertos, ampliando o meu crescimento profissional e pessoal. Obrigada pela disponibilização de tempo e espaço para realização das entrevistas. Sem a parceria e colaboração de vocês seria impossível a reflexão e análise da minha pesquisa. Sou especialmente grata à Giselle de Castro Guimarães Ferreira, Júnia Gracielli Santos Homem de Oliveira, Maria Aparecida do Nascimento Timo Foster e Patrícia Alves Santos Vieira.

Aos bebês que me acolheram de forma afetuosa, permitindo-me fazer parte do cotidiano da vida coletiva daquele grupo na escola. Que a UMEI SOL¹ possa ser o contexto da suas aprendizagens, das suas partilhas, dos encontros e desencontros, que a verdadeira luz do sol possa iluminar este espaço, tornando-se um lugar prazeroso, agradável, onde vocês bebês sejam os protagonistas, garantido seu direito de participar das práticas sociais e culturais, ampliando gradativamente seu conhecimento que é um direito de todos.

Meus sinceros agradecimentos a Sandro Vinicius Sales dos Santos, meu orientador que em muitos momentos refletiu e ofereceu informações fundamentais para a compreensão da criança: sujeito de direitos no mundo contemporâneo. Sou muito grata pela disponibilidade de tempo e energia de que se dispôs ao me orientar, pela receptividade, pela confiança, pela entrega e pela convivência respeitosa e enriquecedora. Obrigada por poder compartilhar algumas de suas inquietações teóricas.

¹ O significado da palavra grega HELIÓPOLIS é a cidade do sol, esse esclarecimento trouxe inspiração ao grupo de professores e possibilitou a escolha carinhosa de tratamento em seu ambiente interno de UMEI SOL.

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

RESUMO

Esta monografia teve como objetivo analisar as percepções das professoras do berçário sobre a criança cidadã: sujeito de direitos. Compreender como ocorrem as práticas pedagógicas e as interações entre as crianças e adultos no ambiente da Educação Infantil, a partir da perspectiva da garantia dos direitos das crianças e o seu reconhecimento como cidadã em consonância com as legislações nacionais vigentes e diretrizes do próprio município: a Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte.

A perspectiva teórica adotada é referente aos Estudos da Infância, buscando entender o significado ideológico da criança, o seu valor social e as visões sobre infância, compreendendo que a relação da criança com o adulto é um fato social e não natural ou biológico.

Por meio do uso de instrumentos de produção de dados de pesquisa (observação e entrevistas) inseridos em uma abordagem qualitativa foi possível perceber os sentidos produzidos pelas docentes de uma turma de berçário sobre os bebês com os quais elas trabalham enquanto cidadãos de direito e como tais direitos fundamentavam as práticas pedagógicas.

Percebeu-se uma distância entre a concepção das crianças enquanto sujeitos de direitos e as práticas pedagógicas (de cuidado e educação) planejadas pelas docentes. Nesta perspectiva, se os bebês são do ponto de vista do discurso consideradas pelas docentes como cidadãs, suas práticas revelam que inúmeros dos direitos dessas crianças são negados ou violados.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Bebês. Cidadã. Direitos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
2. REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 Conceção de criança e infância	13
2.2 Conceção de bebês	15
2.3 Políticas Públicas para infância e direitos das crianças	17
3. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
3.1 Metodologia	20
3.2 Sujeitos da pesquisa	23
3.2.1 Turma Ciranda, Cirandinha: descobrindo o berçário	23
3.2.2 Organização das professoras	24
3.3 Contextualizando a UMEI Heliópolis e a turma Ciranda Cirandinha	25
3.3.1 Conhecendo a UMEI SOL	25
3.3.2 Organização do espaço físico do berçário	27
4.(RE)SIGNIFICANDO CONCEPÇÕES: ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS	30
4.1 Percepções que as professoras têm sobre a criança cidadã: sujeito de direitos	30
4.2 Concepções de criança e infância presentes nas práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras	34
4.4 Organizações dos tempos e espaços visando o desenvolvimento e acesso ao conhecimento: direito de todos	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

Atualmente presenciamos o aumento de pesquisas referentes aos Estudos da Infância, buscando entender o significado ideológico da criança, o seu valor social e as visões sobre infância, compreendendo que a relação da criança com o adulto é um fato social e não natural ou biológico.

Os motivos que justificam a crescente importância que vem sendo conferida aos Estudos da Infância e Educação Infantil são diversos. Dentre eles, destacarei três que considero relevantes para o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos a uma educação infantil pública e de qualidade. Em primeiro lugar, ressalto as mudanças que decorrem do papel social que a mulher ocupa na sociedade moderna. A necessidade de independência emocional e econômica faz com que essas mulheres tenham força e consciência para reivindicar uma educação de qualidade para seus filhos. Segundo Silva e Vieira (2008), a ação dos movimentos sociais demandando creches como direitos das mulheres, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, fez surgir a discussão sobre a responsabilidade do Estado na formulação de novas Políticas Públicas para Educação Infantil.

O segundo fator que merece destaque refere-se aos avanços da legislação brasileira. O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como principal avanço das políticas para infância. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (1996) garantem o direito da criança à Educação Infantil, reconhecendo-a como sujeito de direitos.

O terceiro motivo relevante são as crescentes pesquisas científicas ocorridas no campo das ciências sociais e humanas sobre o desenvolvimento infantil as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos.

Todas essas premissas indicam o reconhecimento dos direitos da criança, que incluem o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Direitos esses que vêm sendo conquistados e reafirmados graças à mobilização das mulheres, dos educadores e de todos aqueles que desejam viver em sociedades mais justas e democráticas.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996 dentre outras legislações, definem a Educação Infantil como um direito da criança de zero a seis anos de idade e como parte integrante do sistema educacional, constituindo a primeira etapa da Educação Básica. A legislação também determinou que os municípios devem, prioritariamente, ofertar tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. A responsabilidade pela oferta da Educação Infantil não é apenas do município, no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, fica evidente que os Entes Federados deverão organizar os sistemas de ensino em regime de colaboração. Na análise de Cury (1998) fica evidente que:

O artigo 211 da Constituição Federal, no corpo do capítulo da Educação, afirma que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, e que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Portanto, não está escrito que os municípios atuarão exclusivamente, nem privativamente, mas respondendo ao Artigo 30 da Constituição, diz-se "prioritariamente". É óbvio que os municípios deverão colaborar com alguém. Este alguém está posto em primeiro lugar no Artigo 30: são os Estados. A LDB clarifica ao atribuir aos Estados e ao Distrito Federal a atuação prioritária no Ensino Médio, e a atuação prioritária dos sistemas municipais na Educação Fundamental. (CURY, 1998, p.11-12).

Em nosso país, infelizmente existe uma distância entre a existência da lei e sua eficácia, marcada pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade. Essa discrepância é vivenciada nos interiores da UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil), onde nos deparamos com o discurso de formação integral da criança e que ela é um sujeito de direitos, que ela é uma criança cidadã, que é o tema da presente pesquisa. Cabe, portanto, reforçar o título desse estudo: de quê sujeitos e de quais direitos falamos quando afirmamos que as crianças são cidadãs?

A construção do objeto de estudo aqui analisado iniciou-se a partir das minhas vivências pessoais e acadêmicas, que me proporcionam diversas

inquietações e indagações referentes à ideia de criança como cidadã de direitos. Como o professor percebe a criança da Educação Infantil, em especial os bebês? Podemos considerá-lo como cidadão, um sujeito de direitos? O professor realmente efetiva esses direitos e reconhece o bebê como tal ou apenas é mais um discurso em vão? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? Será que no cotidiano escolar, o bebê é reconhecido de fato, como sujeito de direitos? Quais são os direitos do bebê, enquanto criança cidadã? O corpo docente tem conhecimento e consciência de quais são esses direitos? Os Entes Federados, que também são responsáveis pela garantia dos direitos das crianças, têm efetivado tais direitos? Toda essa amplitude política, social e educacional sobre a criança e seus direitos, em especial os bebês, interferem diretamente em nossas práticas pedagógicas e acabam influenciando a forma como reconhecemos e respeitamos essas crianças em suas múltiplas linguagens e em seu desenvolvimento.

A opção de realizar a pesquisa no contexto de uma UMEI se efetivou pela razão de que, neste espaço as crianças constroem diversos níveis de relações afetivas, sociais, culturais e se apropriam do conhecimento através de experiências significativas. As crianças em nossa sociedade são consideradas indefesas e que, portanto, não são capazes de dizer-nos sobre aspectos relativos aos seus próprios modos de vida, no âmbito político e social quanto educacional, visto que ainda não possuem capacidade de fato para exercerem com autonomia e independência seus direitos e deveres, sendo necessária a mediação de um adulto para que esses sejam consolidados, respeitados e garantidos como é previsto em legislação vigente. Será o professor um agente mediador capaz de respeitar e reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos? Como a instituição educativa e os profissionais que nela atuam, trabalham suas propostas pedagógicas na perspectiva da criança cidadã, e a garantia dos seus direitos?

A presente pesquisa teve o objetivo de analisar quais são as percepções das professoras do berçário sobre a noção de criança cidadã (sujeito de direitos) e como elas expressam esses direitos em suas práticas pedagógicas, tendo como objetivos específicos: identificar as concepções de criança e infância presentes nas práticas pedagógicas realizadas pelas professoras, compreender como ocorreram as interações entre as crianças e adultos no ambiente da Educação Infantil e,

confrontar tais concepções com aquelas presentes na legislação vigente (nas legislações nacionais vigentes e diretrizes do próprio município, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte.

A Instituição que reconhece a criança como cidadã, tem um planejamento pedagógico que a prioriza como protagonista do processo de aprendizagem, um ser ativo na construção coletiva do conhecimento. A criança é um ser ativo do seu processo de socialização, ela se apropria do mundo através de suas vivências e interações. Elas produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas que vivenciam, são competentes para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que freqüentam. É necessário compreender a percepção da criança sobre o mundo para garantir seus direitos e assim, legitimar uma idéia de criança cidadã. Assim, a infância precisa ser analisada pela própria sociedade, reconhecendo-a como uma construção social. Nas palavras de Rego (2013), as crianças são envolvidas pelas contradições da sociedade:

Ou seja, para entender as crianças é preciso analisar de que maneira a infância é vista pela sociedade em questão. A infância não é um fenômeno ligado à imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, é histórico e social. (REGO, 2013, p. 10).

Compreender a criança como sujeito social, além da sua capacidade de produção cultural, transformando o meio em que está inserida, deve ser o foco da proposta pedagógica de escolas que reconhecem a criança como cidadã oportunizando o seu maior direito social: a apropriação do conhecimento.

Desenvolver essa pesquisa implicou um grande desafio visto que os bebês possuem uma especificidade própria. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. É complexo redigir um texto assim, pois as posições que cada interlocutor ocupa oportunizam que sua voz ofereça uma perspectiva específica, o que se torna um desafio em função do pouco tempo para realização deste estudo (que é um trabalho de especialização). Nesse processo, por um lado, há muitos confrontos de idéias, mas, por outro, há a compreensão de que são eles que promovem o movimento das argumentações, das reflexões,

possibilitando a (re)significação das práticas pedagógicas e (re)construções das concepções sobre educação, infância e criança cidadã.

A análise da prática pedagógica desenvolvida na UMEI com enfoque na criança sujeito de direitos pode contribuir para o crescente diálogo entre a Rede Municipal de Belo Horizonte, as práticas pedagógicas internas de cada UMEI e sua comunidade escolar. Espero que a presente pesquisa contribua para a construção de novas investigações sobre as necessidades e aos direitos das crianças.

Esta monografia está organizada em 3 capítulos. O primeiro traz a concepção de bebês, crianças, Políticas Públicas para a Infância e os direitos da criança. No segundo capítulo discorro sobre o desenho metodológico da pesquisa, quem são os sujeitos da pesquisa, a organização e planejamento da coleta de dados. O terceiro capítulo é o analítico. Capítulo que proporciona a análise e reflexão sobre as situações observadas no berçário, a concepção sobre bebês e sujeitos de direitos apontadas pelas professoras em sua entrevista e como essa concepção interfere em sua prática pedagógica. Por fim, as considerações finais, momento em que se descreve sobre a garantia dos direitos das crianças, em especial os bebês, como essas garantias se realizam no cotidiano da UMEI. Retoma-se o questionamento da pesquisa: Criança sujeitos de direitos: de que sujeitos nós estamos falando e de quais direitos?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepção de criança e infância

Ao longo dos anos, novos significados, sentidos e ideias são atribuídos a concepção de infância, criança e educação infantil. Isto significa dizer que tais conceitos socialmente construídos, carregando valores que se modificam ao longo dos tempos, expressando aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação infantil e Políticas Públicas para educação.

Desse modo, os parâmetros criados sobre como essa criança deve ser educada, qual o papel da família, do Estado, da comunidade e dos profissionais da educação que atuam como parceiros no processo de construção do conhecimento e socialização dessa criança também são situados historicamente. Portanto, compreende-se os conceitos de infância, criança e educação como construção social e política de uma determinada sociedade.

Corsaro (2011) questiona concepções clássicas sobre os processos de socialização, substituindo a visão da criança como receptora passiva pela criança co-construtora de sua inserção na sociedade. O autor apresenta uma abordagem pioneira e contemporânea em relação à socialização das crianças ao focalizar os processos sociais que constituem o mundo dessa criança e apropriação que ela faz deste. Outro tema abordado pelo autor é a visão de mundo na perspectiva do olhar da criança e não do adulto. As crianças estão permanentemente participando de duas culturas, a sua e a dos adultos, e estas estão intimamente entrelaçadas. É nas interações da criança com o meio e com os outros, e nas relações dialéticas com o mundo que ela se constitui como sujeito. Nesse processo, a criança apresenta um papel ativo e interativo, e se torna o próprio sujeito do seu desenvolvimento, sendo marcada pela história e pela sua cultura, e que interage com a realidade a partir das suas relações estabelecidas com o mundo, revelando uma singularidade própria de suas experiências culturais e sociais. Considerar as crianças como atores sociais

implica reconhecer sua capacidade de produção cultural, ou seja, escutar o ponto de vista das crianças significa valorizar sua competência, sua participação e seu protagonismo em diferentes espaços culturais.

Na perspectiva de Sarmiento (2006), apesar dos avanços nos direitos da criança, as condições de existência na infância continuam complexas. Diversas questões que envolvem a experiência das crianças na contemporaneidade são debatidas em seus estudos e publicações. Nessa diversidade dá-se destaque às culturas infantis. Para Sarmiento, “as culturas infantis são os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizadas pelas crianças, e que são diferentes dos modos dos adultos de significação e ação no mundo” (2003). De acordo com Delgado:

Sua compreensão das crianças enquanto atores sociais e produtores de culturas marca uma ruptura com as concepções modernas de socialização, baseadas na adaptação ou interiorização de regras, hábitos e valores do mundo adulto. Por conta disso, as crianças não são compreendidas como sujeitos passivos que somente apreendem os programas culturais de governo dos seus comportamentos, pois elas também resistem à inculcação de normas e valores. As crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele. (DELGADO, 2013, p.20)

Destarte, perceber a criança como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, devem ser princípios norteadores de práticas pedagógicas que reconhecem a criança enquanto ator social, e não como objeto passivo de socialização e de práticas de escolarização homogeneizadoras. A criança é cidadã, sujeito de direitos que é marcado pela história e pela sua cultura, e que interage com a realidade a partir das suas relações estabelecidas com o mundo, revelando uma singularidade própria de suas experiências culturais e sociais.

A Infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, ela precisa ser analisada pela própria sociedade, reconhecendo-a como uma construção social, ou seja, para entender as crianças é preciso analisar de que maneira a infância é vista pela sociedade em questão. Podemos assim dizer, que estamos diante de várias infâncias e não apenas uma comum para todas as crianças.

Considero a Infância como uma fase específica e significativa do desenvolvimento humano, em que a criança é influenciada pelo período histórico social e cultural no qual convive. O período da infância é o alicerce da construção da identidade da criança que por meio das mediações do adulto e através dos estímulos, realiza as apropriações inerentes à sua fase de desenvolvimento. Nesse período, por meio de processos sucessivos de desenvolvimento, a criança começa a ter descobertas, dúvidas, experiências e se percebe como um ser ativo, pois,

Atualmente, a compreensão sobre a infância remete ao reconhecimento destes sujeitos como seres humanos plenos, que estão vivenciando uma fase específica do desenvolvimento biológico e, em função disso, apresentam necessidades e características próprias. Devem ser respeitados e compreendidos dentro destas especificidades e não em comparação aos adultos. (BELO HORIZONTE, 2014, p.73).

As Proposições Curriculares para Educação Infantil (2014) visam superar a visão da Infância como uma “preparação para o futuro”, reafirmando que as crianças são cidadãos do presente. Segundo esse documento:

Nessa perspectiva, a criança, sujeito sócio-histórico-cultural e da natureza, significa e representa o mundo, participa de uma determinada cultura e dialoga com ela e, num contexto histórico, deixa suas marcas. Vale dizer que essa concepção de criança, construída culturalmente em uma trajetória temporal, não se apresenta de forma homogênea dentro de uma mesma sociedade e época nem mesmo numa mesma cidade ou instituição. (BELO HORIZONTE, 2014, p.74).

Sendo assim, não existe uma infância singular e comum para todos, mas diversas infâncias, isto é, diversas possibilidades de experiência de ser criança em nossa cultura e que, muitas vezes, convivem em contextos sociais muito próximos.

2.2 Concepção de bebês

Nos últimos tempos, várias áreas de pesquisa vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês, principalmente a neurociências. Temos, cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade genética dos bebês, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais, compreendendo os bebês como pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição.

Sabe-se que hoje os bebês vivenciam o mundo pelos sentidos, interpretando-o e o significando pelo toque, pelo olhar, pelo gesto. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. As pesquisas vêm mostrando que os bebês são, como todas as crianças ativas, mas com especificidades inerentes à sua condição de “filhote” humano. Eles, a seu modo, tem iniciativa, buscam pelo olhar do outro, pelo toque, pelo gesto, pelo choro, uma forma de se comunicar com o mundo.

Com a ampliação dos direitos das crianças, e a garantia do seu acesso e permanência na escola, tem se ampliado significativamente a procura de vagas para os bebês em instituições de cuidado e educação. Por diversos motivos, eles têm freqüentado a instituição educativa cada vez mais cedo. Esse fato tem se tornado um grande desafio para as instituições de educação infantil e seus professores, pois, cada família tem um modo de alimentar, embalar, acariciar, brincar, tranquilizar e higienizar o seu bebê. E estas ações podem ser realizadas de diversas formas, afinal as diferentes culturas inventaram múltiplos modos de criar os bebês. E cada família tem um modo específico para compreender o choro do seu bebê, suas necessidades de alimentação e de brincadeira e fazer suas escolhas tendo em vista as tradições familiares ou concepções aprendidas socialmente. Como configurar essas singularidades em práticas pedagógicas? Como planejar junto com os bebês, levando em consideração todas as suas especificidades?

Uma especificidade da pedagogia realizada junto aos bebês é marcada pelas relações de emoção e afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade sugerem. Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição dos bebês e isto exige dos professores sensibilidade.

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais. (RICHTER e BARBOSA, 2010, p.87).

As propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. As rotinas têm um papel fundamental no desenvolvimento dos bebês. Considero como rotina todas as experiências que se realizam ao longo do dia. Essa repetição oferece para os bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais. É neste lugar que os bebês vão se encontrar com outros bebês, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discordar. É neste espaço social que irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois os bebês têm grande capacidade de compreender a realidade através dos sentidos.

Os bebês são sujeitos de direitos que interagem e se relacionam entre si, construindo gradativamente sua identidade, produzindo cultura e sendo também por ela influenciado. Os bebês são sujeitos da história e de direitos. Os direitos dos bebês se configuram no acesso aos bens culturais, ao conhecimento, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. É participando das relações sociais, que o bebê cresce, aprende e se desenvolve. Eles são seres humanos competentes, que têm uma dependência relativa do adulto, mas são capazes de explorar, criar, experimentar, comparar, aprender e estabelecer vínculos sócios afetivos. São crianças potentes em habilidades perceptivas, auditivas e visuais.

Os bebês são protagonistas do processo ensino aprendizagem, eles precisam ser “escutados” pelos professores, não só em termos de linguagem verbal, mas observados através das suas cem linguagens² pelas quais expressam suas ideias, seus desejos, pensamentos, emoções e necessidades.

2.3 Políticas Públicas para infância e os direitos das crianças

² No poema “Ao contrário, as cem existem” (MALAGUZZI) esta expressa a concepção de criança expressiva, rica e potente ao evidenciar que ela é feita de cem: cem mãos, cem pensamentos, cem modos de brincar, enfim: cem linguagens.

A educação infantil, após diversas mobilizações sociais lideradas por mulheres e educadores, é reconhecida como direito da criança e de seus pais trabalhadores, opção da família e dever do Estado, devendo sua oferta ser garantida, prioritariamente, pelo Poder Público Municipal.

Os movimentos sociais e organizações populares tiveram papel fundamental na ampliação de cidadania de diversos grupos sociais: mulheres, negros, crianças, entre outras minorias e grupo vulneráveis, ampliando significativamente a construção de direitos e a instauração de novos sujeitos, garantindo a todos a igualdade de direitos perante a lei sem distinção de qualquer natureza, assegurando o exercício de direitos individuais e sociais, pautados nos princípios de igualdade, liberdade, fraternidade.

Todos esses princípios se concretizaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo como primazia a dignidade da pessoa humana. A Constituinte de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram hoje o direito de todas as crianças e adolescentes a educação. Não uma educação qualquer, mas a uma educação que busque promover igualdade de oportunidades, por meio de Políticas Públicas. Essas Políticas devem proteger e assegurar a efetividade desses direitos, melhorarem a qualidade de vida das crianças, não reproduzir ou reforçar desigualdades econômicas, raciais e de gênero.

Sônia Kramer (2007) descreve o conceito de infância na contemporaneidade e os modos de conhecer as populações infantis, as crianças como cidadãos e os desafios que precisam ser enfrentados pelas Políticas Públicas para Infância.

As visões sobre a infância são construídas socialmente, sofrendo as influências sócias históricas daquela determinada época e tempo em que as crianças estão inseridas. Considerar o contexto sócio histórico da criança é fundamental para que se possam respeitar os direitos de cidadania dessa criança, construindo uma educação focada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Sendo assim, pensar em uma educação que trabalha na perspectiva da humanização, do respeito pelo outro e suas diferenças, além da garantia dos seus direitos; implica pensar em Políticas

Públicas para infância que têm o papel de garantir que o conhecimento produzido *por todos* se torne *para todos*.

Políticas comprometidas com as crianças como cidadãs precisam enfrentar o pesado problema da nossa própria condição humana: a discriminação, a dificuldade de lidar com diferenças e de reconhecer que o que o torna o ser humano singular é o fato de ser plural. Nessas políticas, é crucial o papel da formação cultural de crianças, jovens e adultos porque com a literatura, teatro, cinema, poesia, música, mídia com a escola podemos nos constituir como pessoas críticas, com uma ética voltada para justiça, a solidariedade e um espírito de coletividade que teimo ainda em defender. (KRAMER, 2007, p.9)

Como foi descrito por Kramer, pensar em Políticas Públicas para Infância não é uma tarefa simples e fácil, mas é algo possível. Políticas para Infância podem exercer importante papel ao reconhecer as diferenças combatendo a desigualdade, ao garantir a posse do conhecimento para todos.

A melhoria da qualidade das experiências das crianças em instituições de educação infantil está relacionada ao significado dessas para as crianças. A formação cultural permite a criação de oportunidades para discussão de valores, preconceitos, experiências e a própria história. Experiências de produção cultural são importantes, porque são capazes de inquietar, de provocar a reflexão para além do momento vivenciado. Compartilhar, trocar, aprender, brincar, chorar, rir, cantar, dançar, experimentar, investigar, descobrir, constatar, imaginar, sentir, ouvir, comunicar, questionar, refletir, tomar decisões, levantar hipóteses, argumentar, escrever, criar, expressar-se são possibilidades variadas de experiências coletivas e significativas para as crianças.

Para tanto, é preciso saber como as crianças aprendem e produzem coletivamente o conhecimento e a cultura. Falar de conhecimento é falar de cidadania. A formação cultural é direito das crianças, indivíduos sociais, cidadãos que têm direitos sociais, entre eles o direito à educação.

3. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Metodologia

Tendo em vista a natureza da pesquisa, a metodologia desta, se indicou com caráter qualitativo, partindo-se da análise de documentação direta e indireta. Foram propostos diferentes procedimentos para buscar-se compreender a temática em questão.

Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p.623)

Dessa forma, foi desenvolvido um trabalho pautado nas características metodológicas da pesquisa qualitativa como: a observação da rotina escolar em espaços externos e internos como o parque e a sala de aula, por exemplo, registro sistemático em diário de campo, entrevista com as professoras do berçário da UMEI. Também foram realizadas análises de documentação e legislação vigentes sobre criança cidadã na UMEI e nos órgãos competentes, a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo, análise da realidade subjetiva e múltipla, interpretada pelos participantes do estudo.

O primeiro passo na construção desta pesquisa foi desenvolver a concepção de criança, infância, bebês. Em seguida, contextualizar as Políticas Públicas para Infância e o seu processo histórico à luz da legislação brasileira.

A Educação Infantil assumiu novas formas e concepções ao longo do tempo. Inicialmente tínhamos uma educação centrada na família, depois transitamos por um período onde a Educação Infantil era ofertada em escolas apenas para as crianças das classes sociais com mais possibilidades econômicas e as creches para as crianças das classes populares com intenção assistencialista e não como o foco na formação humana. Com a redemocratização da sociedade brasileira, o movimento

social e a luta das mulheres por uma educação de qualidade caminhou para uma expansão das escolas de Educação Infantil com uma nova intencionalidade educativa. A escola que antes era apenas um direito social da família passa a ser um direito da criança. A criança ganha o estatuto de pessoa portadora de direitos e de sujeito capaz de tirar proveito de uma educação sistemática. Sendo assim, vemos surgir o papel do Estado e o surgimento de Políticas Públicas voltadas para Educação Infantil, sendo assegurados direitos por lei. A incorporação dessa modalidade de ensino como primeira etapa da educação básica constituiu importante avanço das Políticas Públicas para a Infância. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) consagraram o direito da criança pequena à educação infantil no âmbito dos sistemas de ensino.

A Educação Infantil de Belo Horizonte concebe três pilares fundamentais: o brincar, o cuidar e o educar, que são processos indissociáveis e essenciais nas práticas pedagógicas voltadas para essa faixa etária, sendo necessário ressaltar que o cuidar compreende os cuidados básicos com a alimentação, a higienização e bem-estar físico e emocional da criança. O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, contribuindo no processo de formação humana. Além do cuidar e brincar é necessário o educar a criança, colocando-a como indivíduo que possui o direito de se apropriar do conhecimento.

No segundo momento, realizou-se a análise entre as relações vivenciadas pelas crianças com os seus pares e os adultos, relação teoria e prática, legislação vigente e observação da turma do berçário. Desse modo, a observação foi um instrumento de produção de dados fundamental para se aproximar do ponto de vista das crianças. Conforme GIL (2002), a observação caracteriza-se pelo contato direto e intenso do pesquisador com o objeto a ser observado, necessitando de uma constante presença e permanência no campo e do convívio com os participantes da pesquisa durante algum tempo.

Vianna (2003) afirma que a observação participante se diferencia das demais formas observacionais, pois “nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2003, p. 50). Segundo o autor,

uma das vantagens dessa abordagem é que ela permite a observação “não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos” (VIANNA, 2003, p. 50). O autor ainda complementa que a observação participante

É uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. O principal aspecto do método, acrescentando ao anteriormente assinalado, é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças a sua participação (VIANNA, 2003, p. 50).

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário no sentido de fazer o levantamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como o interesse dos mesmos em participar da pesquisa.

Também foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas e gravadas com o explícito consentimento dos sujeitos da pesquisa. Esse método permite liberdade e flexibilidade para a fala do interlocutor da entrevista e, ao mesmo tempo, garante que todos os tópicos sejam tratados. Os grupos de professoras que foram entrevistadas e observadas referem-se à turma do berçário, tanto o professor referência como o apoio concederam a entrevista. Elas foram realizadas na própria Instituição, de acordo com o horário extraclasse³ de cada professora, estabelecendo-se uma relação amistosa e de confiança com o entrevistado.

Entendo, de acordo com Szymanski e Almeida (2010), que a entrevista se conforma como a ocorrência de encontro entre duas pessoas (uma que pesquisa e outra que está sendo pesquisada) com “diferentes histórias, expectativas e com diferentes disposições afetivas” (SZYMANSKI e ALEMIDA, 2010, p. 87). Para elas, se por um lado o pesquisador compreende claramente seu objetivo de colher informações para sua pesquisa, para o entrevistado, “as intenções subjacentes à sua participação podem variar e ser ou não explicitadas” (SZYMANSKI e ALEMIDA, 2010, p. 87).

Para desenvolvimento e acompanhamento desta pesquisa, ao longo de seu um ano e meio, foi criado um cronograma de atividades para orientar e organizar a

³ Direito garantido pela Lei 11.738/2008 que estabelece no §4º do art.2º que 2/3 da carga horária dos professores será realizada junto aos educandos e o restante, ou seja, 1/3 da carga horária será realizada em atividades extraclasse.

execução de cada etapa da pesquisa. A pesquisa de campo foi desenvolvida no segundo semestre de 2014. Foi elaborado um roteiro de observação e outro para a realização da entrevista semiestruturada que foi captado através de gravação em áudio, os roteiros encontram-se respectivamente nos apêndices C e D da presente monografia. As observações foram registradas diariamente em um caderno de bordo.

As informações obtidas foram analisadas a luz do referencial teórico. Durante os trabalhos e visitas de campo, foram realizados registros, por meio de diário de campo, buscando apreender com detalhes o cotidiano das crianças e suas interações. Esse tipo de registro permite a sistematização e análise das hipóteses levantadas em um primeiro momento, decorrente do diálogo entre as observações realizadas e os pressupostos teóricos referentes ao tema proposto. A coleta de dados foi realizada a partir das entrevistas. Essa escolha se fundamenta nas características dos estudos qualitativos descritas por Minayo (1994): a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada.

A análise dos dados: observações e transcrição das entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2015, juntamente com a escrita da monografia.

3.2 Sujeitos da pesquisa

O objeto de estudo desta pesquisa foram as relações estabelecidas pelos bebês com suas respectivas professoras, numa perspectiva sociológica, abordando a efetivação dos direitos das crianças nas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada na UMEI Heliópolis, localizada na regional norte de Belo Horizonte.

3.2.1 Turma Ciranda, Cirandinha: descobrindo o berçário

A turma é composta por 13 crianças, sendo uma criança de medida protetiva.⁴ A turma tem um casal de gêmeos. A maioria das crianças já andava com equilíbrio e segurança, apenas três engatinhavam (Lavínia, Valentino e Isabel).

⁴ Entende-se por medida protetiva, as vagas que são de caráter compulsório, oferecidas para crianças que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade.

São crianças afetivas, que interagem bem com a presença de pessoas que não fazem parte do seu convívio social, não oferecendo resistência e nem se opondo ao toque. Apenas duas crianças (Maria Lucia e Lavínia) demonstraram insegurança com a presença de estranhos. Lavínia apresentava uma “dependência”, um vínculo maior com a professora Samantha, sempre chorava quando a mesma se ausentava para dar banho ou trocar outra criança. Cabe ressaltar que quando Samantha saía para fazer o seu horário extraclasse a criança recusava os cuidados e atenção das outras professoras.

Os bebês da turma Ciranda, Cirandinha são curiosos, observadores. Encontravam-se na faixa etária média de dez meses a um ano. Apresentavam autonomia em se alimentarem, tomando alimentos na mamadeira sozinhos, ajudando na organização da sala ao guardarem os brinquedos. A turma demonstrava compreender comandos simples e quando as professoras realizavam intervenção em momentos de disputa por brinquedos ou mordidas, demonstravam afeto pelo colega que estava chorando.

3.2.2. Organização das professoras

A UMEI SOL organizava o berçário com a presença de sete professoras. Sendo duas que cumpriam o horário de 7h às 11h30min, duas no horário intermediário 08h30min as 13h e três professoras que cumpriam a carga horária de 13h as 17h30min. As professoras geralmente permaneciam em duplas na sala de atividades, em alguns momentos permaneciam sozinhas enquanto uma professora realizava algum cuidado básico no fraldário (banho / trocas) a outra realizava alguma atividade pedagógica com as crianças que estavam em sala.

Todos os dias as professoras realizavam seu planejamento ou confecção 1h30min com tempo extraclasse. De acordo com a organização da coordenação pedagógica, há momentos que algumas professoras conseguem fazer esse tempo direto, corrido, e em outros momentos ele é dividido em 1h e depois se complementa com os 30min restantes.

Possibilitando maior sustentação à pesquisa, foi realizado um trabalho de campo na UMEI com observação de crianças de horário integral da turma do berçário. A observação teve durabilidade de dez dias, sendo contabilizados 15h de observação, distribuídas ao longo dos dias com a permanência do pesquisador na

sala por 1h30m. O trabalho de campo proporcionou um confronto de ideias e comparação entre prática, teoria e legislação, levando em consideração todo o contexto sócio histórico da criança e da própria instituição.

3.3 Contextualizando a UMEI Heliópolis e a turma Ciranda Cirandinha

3.3.1 Conhecendo a UMEI SOL

A UMEI Sol esta localizada no bairro Heliópolis, regional norte da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais e tem como principal acesso a Avenida Cristiano Machado.

O significado da palavra grega Heliópolis é cidade do sol, esse esclarecimento trouxe inspiração ao grupo de professores e possibilitou a escolha carinhosa de tratamento em seu ambiente interno de UMEI SOL.

O processo de constituição institucional teve início em 2002, a partir da mobilização da comunidade que apontou a necessidade de retirar as crianças da rua que estavam em situação de risco devido à rotina familiar de trabalho e, também, ao próprio desconhecimento dos pais de onde circulava seus filhos. Essa constatação evidenciou a necessidade de uma escola infantil na região que atendesse crianças de menores de seis anos.

A demanda de construção de uma Escola Infantil na região foi defendida no fórum das prioridades do Orçamento Participativo (OP) 2002, e configurou uma conquista de várias representações locais envolvidas como a Escola Municipal José Maria dos Mares Guia (EMJMMG), o Centro de Saúde de Belo Horizonte (CSBH) e as lideranças de Vila Biquinhas, Padre Júlio Maria, São Bernardo, São Tomas e Heliópolis, comunidades que deram origem a simbologia das cinco pontas do SOL.

A Unidade Municipal da Educação Infantil Heliópolis iniciou suas atividades no dia 26 de setembro de 2007, inaugurada no mesmo mês, a escola esta sob a administração da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e vinculada a Escola Municipal Jose Maria dos Mares Guia.

A UMEI tem como prioridade o atendimento à criança de zero a seis anos de idade com atenção especial para aquelas em situação de risco social, ou seja, vulneráveis e crianças com deficiência. O atendimento do primeiro ciclo (crianças de

0 a 2 anos) é em regime integral de 7h as 17h20. O segundo ciclo (crianças de 3 a 6 anos) é em período parcial e funcionam em dois turnos da manhã de 7h as 11h20 e da tarde de 13h as 17h20.

A missão da UMEI Heliópolis é proporcionar o desenvolvimento integral da criança, atendendo aos aspectos particulares de sua evolução e socialização, esse processo educativo será realizado por meio de ações pedagógicas intencionais ao abordar várias linguagens e provocar, assim como, estimular o seu interesse e curiosidade para que possa gradativamente compreender o mundo a sua volta.

A organização do espaço físico da UMEI SOL está distribuída da seguinte forma: o espaço interno é um prédio com dois pavimentos, o primeiro é adequado e atende as crianças de 0 a 2 anos em período integral, sendo 1 sala de atividades e dormitório para as crianças do berçário, fraldário, 1 sala de um ano de idade, 1 sala de dois anos, a biblioteca, banheiro de uso coletivo das crianças do integral, 1 sala da direção e coordenação, almoxarifado, 1 sala de secretaria, o hall de entrada, 1 banheiro de uso social, o refeitório, cantina, dispensa, lavanderia, 1 banheiro de uso dos funcionários. O segundo pavimento atende as crianças de 3 a 6 anos, sendo 5 salas de aula, 1 banheiro feminino e 1 banheiro masculino de uso das crianças, 1 sala de professores e 1 sala de multiuso, que atende as crianças em atividades com DVD, música e outras, utilizada por meio de aulas orientadas e livres, a forma de organização do uso é feita por escala.

O espaço externo é composto por:

- Um espaço de brinquedos que atende diretamente a sala do berçário, ele é delimitado por grades;
- Um espaço de brinquedos que atende diretamente as demais crianças do integral (1 e 2 anos) este espaço também é delimitado por grades;
- Dois espaços, um gramado e outro pavimentado que possuem brinquedos de parquinho (escorregador, velotrol e outros);
- E uma arena coberta com arquibancada e pequeno palco utilizado para apresentações teatrais e reuniões.

O projeto institucional da UMEI SOL é denominado “Corpo que sente” acredita-se na aquisição do conhecimento através da sensibilização e estimulação

do corpo da criança por meio das múltiplas linguagens. Um corpo que fala, que produz cultura, um corpo que sente o mundo a sua volta e interage com mesmo. Cada ano o grupo de professores juntamente com a coordenação pedagógica decidem sobre qual linguagem a ser intensificada com as crianças. No ano de 2014 o foco foi a linguagem corporal, utilizando as brincadeiras e brinquedos como forma de estímulo. Sendo assim, cada turma escolheu o nome da sua turma conforme um brinquedo ou brincadeiras, a turma do berçário, na qual foi realizada a pesquisa recebeu o nome de “Ciranda, Cirandinha”.

3.3.2 Organização do espaço físico do berçário

O espaço construído para os bebês na UMEI Heliópolis é composto por quatro ambientes distintos: o parque (área externa), o ambiente do sono conjugado com a sala de atividades, e o fraldário onde se realiza as trocas e os banhos, é um ambiente desconectado dos outros.

O parque contém um escorregador, uma parte com gramado, o restante é pavimentado. O espaço é delimitado por grades. Percebi uma restrição de exploração do ambiente, uma vez que, quando as professoras freqüentavam este ambiente elas fechavam as portas das grades impedindo que os bebês pudessem explorar outros ambientes ou estar em contato com outras crianças e outros adultos.

A sala destinada para o sono dos bebês é um espaço vinculado com a sala de atividades, com a porta de vidro possibilitando a professora observar o que se passa em ambos os espaços, está porta mantém-se sempre fechada. Na parede há duas “janelas” de vidro: uma dá acesso ao corredor e outra permite a visão de dentro do fraldário, essas janelas não há passagem de ar. A outra janela é grande e possui tela em sua abertura, evitando entrada de pequenos insetos. A organização da sala é da seguinte maneira: há seis berços, doze carrinhos, seis velotróis, três cavalinhos de plástico, um circuito acolchoado psicomotor, seis cadeirões para alimentação, uma bancada com caixas organizadoras, contendo: chocalhos, cubos sonoros, bolas, brinquedos de borracha, brinquedos de encaixe e uma caixa com livros de tecidos diversos e outra com fantoches. Durante os dias observados, notei que as professoras e os bebês não utilizavam este espaço, ele servia mais como um depósito de caixas, um lugar para guardar os brinquedos; além da quantidade

insuficiente de berços para todas as crianças. Os bebês sempre dormiam nos carrinhos.

O fraldário foi construído de maneira desvinculada da sala de atividades, quando era necessário realizar um banho ou fazer troca a professora saía da sala de atividades e se dirigia ao fraldário, passando por um pequeno corredor que fica em frente a sala de atividades. Nele contém uma bancada que fica na altura mediana da cintura das professoras, espaço destinado aos momentos de trocas e banho das crianças. Ainda havia caixas de uso coletivo, com utensílios para serem utilizados na higienização das crianças: caixas tampadas com luvas, máscaras e propés (espécie de proteção que as professoras e quaisquer outras pessoas utilizam nos pés ao entrar no berçário). Há uma banheira plástica grande de uso coletivo, com um chuveiro fixado acima. Lixo tampado. Tanque. Suporte de rolo de papel toalha grande, que é utilizado nos momentos de troca das crianças. As toalhas das crianças ficam penduradas em um varal dentro do fraldário. Há álcool em gel e etílico, papel higiênico, pano de uso no chão, rodo, sabonete líquido neutro, shampoo e condicionador para uso coletivo.

A organização da sala de atividades se configurava da seguinte forma: um relógio pregado na parede ao lado do quadro branco que contém a rotina de cuidados básicos das crianças (mamadeira, lanche, almoço, jantar, banho, trocas, evacuação e observações), à medida que esses cuidados vão sendo realizados, as professoras presentes em salas anotam no quadro, no nome referente da criança. Essas anotações eram transcritas na agenda da criança diariamente. Do lado do quadro branco há um ventilador. Na sala tem uma televisão fixa na parede, dentro de uma caixa de metal (proteção), a chave da mesma fica na coordenação pedagógica, quando é necessário busca-se a chave com a mesma. Havia um rádio na sala, dois armários pequenos de madeira que serviam de armazenamento de pertences pessoais das professoras, materiais de uso coletivo, além de servirem como mesas. Ainda tinha duas bancadas, uma para colocar as mamadeiras e copos das crianças, a outra para colocar pertences da sala de uso coletivo como caneta, tesoura, cola, entre outros. A sala de atividades tem três portas: uma que dá entrada à sala de atividades; outra que dá acesso à sala de sono e a outra porta dá acesso ao parque que é reservado para os bebês. A porta que dá acesso ao parque possui uma cortina e tem os seus vidros da parte de baixo pintados com tinta spray,

impedindo que os bebês ao se levantarem visualizem o que acontece fora da sala. Observei que as três portas da sala se mantêm sempre fechadas, eram abertas somente quando um adulto necessitava entrar ou sair de algum ambiente. Havia um armário suspenso, onde se guardava as toalhas de boca das crianças, xícaras pessoais das professoras, álcool em gel, escova de cabelo das crianças, goma para cabelo, papel higiênico. Havia um suporte de papel toalha que ficava em cima da pia, a lixeira também ficava em cima da pia, próxima à torneira. Há um armário grande de madeira com várias repartições, ele não tem portas. As professoras separam um espaço para cada criança, nessa parte fica a bolsa da criança, e uma caixa com tampa. Na parede da sala há um espelho grande na altura das crianças, que ocupa toda parede. No chão da sala possui dois tapetes grandes acolchoados e coloridos. Neste espaço as crianças brincavam, deitavam, sentavam para se alimentarem.

Diante da análise do espaço físico, percebe-se que as professoras não proporcionam um espaço atrativo e que valorize o bebê enquanto sujeito de direitos. Os brinquedos ficavam guardados em caixas fora do alcance das crianças, elas não havia oportunidade de escolha. Os espaços físicos precisam ser coerentes com as necessidades dos bebês, proporcionando situações de desafio, mas também oferecendo segurança. Os espaços, quando bem pensados e propostos, incitam os bebês a explorar, a serem curiosos, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo.

Ao organizar a sala para os bebês, é importante promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa e se comunica com o mundo. Tal espaço deve ser organizado para que os bebês interajam com seus pares, brinquem com os objetos e brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências. Todo o material que entra em uma sala para bebês deve ser avaliado em seu estado físico, nas possibilidades cognitivas, motoras e sensoriais que oferece bem como na sua qualidade cultural. Os bebês aprendem observando, tocando, experimentando e construindo ações e sentidos próprios, recriando, deste modo, a sua cultura.

4. (RE)SIGNIFICANDO CONCEPÇÕES: ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

4.1 Percepções que as professoras têm sobre a criança cidadã: sujeito de direitos

Na entrevista concedida pelas professoras, quando elas foram indagadas sobre “O que significa criança cidadã?”, elas abordaram uma concepção na qual fica subentendida que a criança cidadã é aquela que tem direitos à saúde, escola e família. Para Verônica (11/11/2014), criança cidadã *“É aquela que tem seus direitos e deveres, direito da família, direito de ir à escola, direito de ter um lar digno, direito de se alimentar bem, dentre vários outros direitos”*. Segundo Samantha (11/11/2014) *“Criança cidadã é a criança que tem o direito a ser criança. Direito de ir e vir, de ter escola, ter acesso à saúde e outras coisas”*. De acordo com os conceitos de Morgana (11/11/2014), criança cidadã *“É a criança que tem direito à escola, a uma educação digna, ter uma família que possa cuidar dela, ter os direitos... Lazer, alimentação, saúde, inclusive a educação”*. Madalena (11/11/2014) apresentou uma concepção de criança voltada para a efetivação e garantia dos direitos: *“Eu acho que é ter os direitos dela respeitados. Quando vai ficando adolescente é outra conversar. A criança tem que ter o direito dela respeitado sim, por exemplo, o cuidar, a saúde. Ela tem que ter resguardados os seus direitos”*. Destaco o relato de Madalena no que se refere ao desenvolvimento biológico da criança, a mesma diz que quando a criança “vai ficando adolescente é outra conversa”, há um equívoco nesse relato. Todos os direitos dos cidadãos brasileiros e estrangeiros residentes em nosso país são garantidos em nossa Constituição Federal de 1988, o que está legitimado em seu artigo 5º onde todos são iguais, sem distinção de qualquer natureza. Quando os legisladores percebem que existem minorias e grupos socialmente vulneráveis, criam-se leis complementares e estatutos para que os direitos desses sejam legitimados. Assim, temos o ECA lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Portanto, o adolescente também tem os seus direitos garantidos em conformidade com a lei.

Analisando os depoimentos das professoras do berçário, percebe-se que a concepção que elas têm de criança cidadã está intimamente ligado aos direitos sociais previstos no art. 6º CF/88:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Analisando o presente artigo, e co-relacionando com as práticas pedagógicas vivenciadas na UMEI ele se efetiva nos seguintes aspectos:

Educação: processo de ensino e aprendizagem que oferece elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças, fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gêneros, classe social. Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, da capacidade de ler o mundo de uma forma singular, de escrever a história coletiva sendo capaz de deixar seus próprios registros individuais tornando-se atores sociais e se apropriando das diversas formas de produção cultural e aquisição do conhecimento.

Saúde: se concretiza quando as crianças adoecem na instituição e as professoras juntamente com a coordenação e direção da escola, comunicam a família para que possa levar a criança ao médico para que sejam tomadas as atitudes cabíveis. Não basta apenas comunicar as famílias da febre ou diarreia ocorrida, mas também cobrar um posicionamento dos responsáveis em garantir o bem estar da criança, pois muitas famílias se omitem e não aceitam quando a escola pede que busquem a criança doente.

Alimentação: a alimentação é oferecida para todas as crianças da UMEI. O cardápio é elaborado por nutricionistas da Rede Municipal de Belo Horizonte, respeitando as especificidades da idade de cada criança, em destaque a alimentação do berçário, que é diferenciada das demais idades.

Segurança: as crianças permanecem na UMEI, em um ambiente seguro e agradável, onde todos os funcionários são responsáveis por tentar evitar possíveis acidentes, uma vez que as crianças têm uma necessidade natural de exploração e investigação do espaço.

Proteção à infância: ocorre quando a instituição educacional garante todos os direitos inerentes à criança e sua infância, comprometendo-se com a cidadania e com a democracia focando na formação cultural um de seus elementos básicos.

O Estatuto da Criança e Adolescente prevê no seu segundo artigo uma concepção cronológica de criança:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. *Parágrafo único.* Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. (BRASIL, 1990).

Sendo assim, a infância no ECA compreende as crianças de zero até doze anos de idade, incompletos. Na Rede Municipal de Belo Horizonte, o ciclo da infância está organizado contemplando as crianças de zero a oito anos, subdivididas em três ciclos, dois deles na Educação Infantil e um no Ensino Fundamental, a saber:

1º Ciclo: crianças de 0 a 2 anos – Educação Infantil;

2º Ciclo: crianças de 3 a 5 anos – Educação Infantil;

3º Ciclo: crianças de 6 a 8 anos – Ensino Fundamental.

De acordo com as Proposições Curriculares de Belo Horizonte, essa organização está relacionada com a possibilidade de adaptar a escola (ou as escolas) de acordo com as necessidades de desenvolvimento das crianças. Segundo ele:

O que se propõe e se pretende com a organização em ciclos é uma adequação da escola ao desenvolvimento biológico, social e cultural das crianças. Ou seja, a idade de formação humana é um dos princípios que orientam a organização dos tempos, a seleção dos conhecimentos, experiências escolares, vivências e convivências, ao contrário do ciclo de aprendizagem, que se orienta tão somente pelos níveis de aprendizagem dos educandos. (BELO HORIZONTE, 2014, p.66-67).

O primeiro ciclo compreendendo as crianças do recorte etário de 0 a 1 ano, de 1 a 2 anos e de 2 a 3 anos de idade. O segundo ciclo compreende os recorte etários de 3 a 4 anos, de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos de idade.

A definição destes ciclos na Educação Infantil levou em consideração, principalmente, os aspectos de dependência física da criança em relação ao adulto, o desenvolvimento da linguagem oral, a fase de apego e o desenvolvimento da função simbólica. (BELO HORIZONTE, 2014, p.68).

O PPP (Projeto Político Pedagógico) da UMEI Heliópolis traz em seu referencial teórico a concepção de criança, entendendo-a como:

Sujeito biopsicossocial, único, capaz de interagir e agir sobre o meio social, sendo observadora e absorvedora das questões que lhe permeiam, é capaz de dar retorno espontâneo de seus aprendizados quando orientada e estimulada. A criança desenvolve continuamente a capacidade de adaptação ao meio, por isso, vivencia vários estágios em que se educa, se informa e transforma. A criança num ínterim tem potencializada a sua capacidade de fantasia e imaginação das representações do contexto real que formam sua concepção de mundo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013-2014, p.21-22).

Percebe-se na abordagem da UMEI uma criança instituída por três dimensões biológica, psicológica e sociológica (sujeito biopsicossocial). Nas Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte, temos uma concepção de criança como sujeito competente e de direitos:

A criança é competente porque interroga o mundo, seus elementos, suas relações, busca compreendê-los, reelabora-os e atribui significado a todo esse processo. Faz isso de maneira propositiva, ela não espera pela vida, mas vai ao encontro dela, quer conhecer, agir, realizar. (BELO HORIZONTE, 2014, p.61).

A concepção abordada pelas Proposições Curriculares vem sendo desenvolvida nos recentes Estudos sobre a Infância, entendida, no campo sociológico e educacional, como o direito da criança. Uma política pública que toma para si a responsabilidade de efetivar, nas práticas pedagógicas cotidianas, o direito à educação, ao conhecimento, à cultura, busca compreender que essa responsabilidade é a devida resposta do poder público aos direitos que as crianças, a fim de garantir sua dignidade e seu desenvolvimento pleno.

Sendo assim, defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância: seu poder de imaginação, criação, de investigação, entendendo a criança como cidadã, sujeito de direitos que produz cultura e são

nelas produzidas, garantido que o conhecimento produzido por todos se torne para todos. Falar de conhecimento é, pois, falar de cidadania e de direitos.

4.2 Concepções de criança e infância presentes nas práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras

No início da entrevista concedida pelas professoras, elas foram perguntadas sobre como tinham sido suas infâncias. Elas responderam com nostalgia que foram momentos bons e agradáveis, como foi descrito por Madalena (11/11/2014): *“Minha infância foi muita brincadeira em casa, na rua, mas foi uma infância tranqüila, eu acho que fui feliz na infância, porque eu tenho saudade”*.

A maioria das professoras reconheceu a infância como um momento de liberdade e brincadeiras. Todas foram unânimes em citar as brincadeiras livres realizadas nas ruas, no mato, com amigos e parentes. A rua era tida incontestavelmente como espaço de socialização. Samantha (11/11/2014) relata: *“Minha infância foi muito boa, eu podia brincar na rua, correr, ir pro mato, aprontar de tudo. Foi muito boa!”* Em seguida os depoimentos de Verônica e Morgana:

“Minha infância foi bem tranqüila, eu brincava muito, brincava na rua com meus irmãos, primos, eu tinha liberdade de ir para o parque brincar, aproveitei bem a infância com brincadeiras de roda, cantigas. Foi bem interessante” (VERÔNICA, 27/10/2014).

“Bom... Minha infância foi uma infância diferente da de hoje realmente, foi muito boa! A gente brincava na rua... A correção dos pais era mais marcante, não era como hoje, foi muito boa! Minha educação infantil, eu amei estudar em escola, antes era jardim de infância, eu adorava ir para escola” (MORGANA, 11/11/2014).

As professoras do berçário reconheceram que a infância vivenciada por elas foi uma infância diferente daquela vivenciada pelas crianças na contemporaneidade. Para elas a infância atual, mudou muito, devido à nova organização socioeconômica e a nova configuração das famílias, onde muitos pais necessitam de deixar a criança em casa ou na escola para poderem trabalhar.

“A infância de hoje é muito restrita a casa e escola. As crianças hoje, geralmente você não vê as crianças brincando na rua, até por causa da violência e também pela falta de tempo dos pais de estar com a criança” (SAMANTHA, 11/11/2014).

Ficou evidente que com a diminuição dos espaços de convivência das crianças com seus pares nas ruas, a escola passa a ter uma nova função: ser lugar de encontro das crianças. Atualmente existem Políticas Públicas que contemplam essa demanda, como a Escola Integrada⁵, Programa Mais Educação⁶, e as escolas que oferecem a permanência da criança em horário integral, como ocorre na maioria das UMEI's, atendendo as crianças de 0 a 2 anos.

“Hoje mudou muito, porque as crianças hoje são muito restritas, ficam mais em casa. Até mesmo pelas condições que os pais hoje trabalham, então muitas crianças vão para escola e passam a maior parte do tempo dentro do ambiente escolar ou em casa presa às essas novas eras tecnológicas que é o computador, os jogos, então muitas coisas de antigamente estão sendo perdidas, como as brincadeiras, as cantigas, as brincadeiras de infância mesmo” (VERÔNICA, 11/11/2014).

Para Morgana (11/11/2014), a infância contemporânea fica restringida aos usos dos recursos tecnológicos e pouco momentos de brincadeiras de ruas:

“Hoje a infância é bem diferente, as crianças brincam mais com recursos tecnológicos, que a gente ver até os nossos próprios filhos, enquanto nós não. Era bola, pique esconde, brincava mesmo na rua ficava solto. Hoje em dia as crianças ficam muito presas, é video game, dentro de casa, apesar de que tem classes que brincam na rua, mas é bem mais difícil pelos dias que nós vivenciamos”.

Para a professora Madalena (11/11/2014) as crianças da nossa atualidade têm uma rotina parecida com a do adulto, muita agenda e horários, além delas perderem a espontaneidade do brincar:

“Eu acho que hoje as crianças têm muita agenda, tem muito horário. Tem um lado positivo, mas tem seu lado negativo, porque elas perdem essa espontaneidade que era mais da minha geração, dessa geração que pode interagir muito na rua, perde por isso, por outro lado também ganha, porque

⁵ A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento.

⁶ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

hoje em dia com essa violência, com tudo o que acontece, não tem como essa criança ter esse tipo de brincadeira, aquela coisa de subir em árvore ela perde, em vista de tecnologia também eu acho que perde”.

As professoras também foram questionadas sobre como os bebês da UMEI Heliópolis, vivenciavam a infância no tempo em que permanecem na instituição. Nas respostas a essa questão, as professoras afirmam que:

“Olha, aqui no berçário, a agente tenta dentro do possível, resgatar essa infância da criança trazendo atividades lúdicas, brincadeiras, músicas, trazendo um ambiente prazeroso para que essa criança desenvolva ali dentro todas as suas capacidades, suas habilidades” (VERÔNICA, 11/11/2014).

“Lá é um momento assim..., que para infância de hoje em dia eu acho o ideal, o que acontece, lá elas podem brincar, se movimentar, ouvir músicas e é um espaço que não é o ideal mesmo, mas pra eles eu acho o melhor, porque se não pode estar em casa junto com os pais, é o espaço ideal” (SAMANTHA, 11/11/2014).

“Bom... Aqui a gente tenta ao máximo trazer brincadeiras ... Brinquedos, o menino por a mão mesmo no brinquedo, poder criar, manusear, manipular do jeito que ele acha que aquilo vai dar prazer, tem muitos recursos materiais na escola graças a Deus, a prefeitura envia monte de recursos materiais, então tem muito brinquedo e a agente também brinca com músicas, cantigas e tudo que a gente pode aproveitar em sala de aula” (MORGANA, 11/11/2014).

Segundo as professoras, elas tentam proporcionar uma infância voltada para a concepção do brincar, através do manuseio de brinquedos, brincadeiras musicais, liberdade para se movimentarem no espaço. Porém, o que se consta no PPP da instituição é uma concepção diferenciada das demais professoras que compõem o quadro de docência da UMEI Heliópolis:

Os docentes da UMEI consideram a Infância como uma fase específica e significativa do desenvolvimento humano, em que a criança é influenciada pelo período histórico social no qual convive. O período da infância é o alicerce da construção identitária da criança que por meio das mediações do adulto e através dos estímulos, realiza as apropriações próprias a sua fase de desenvolvimento. Nesse período por meio de desenvolvimentos sucessivo a criança começa a ter descobertas, dúvidas, experiências e se percebe como um ser ativo. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013-2014, p.21).

Percebe-se que as professoras não apresentaram entre si a mesma concepção de infância, porém há um ponto em comum tanto nas falas das professoras como no PPP, a infância é um período sócio histórico, ou seja, a criança

é marcada pela história e pela sua cultura, e que interage com a realidade a partir das suas relações estabelecidas com o mundo, revelando uma singularidade própria de suas experiências culturais e sociais. Assim, a infância precisa ser analisada sobre a perspectiva sociológica, reconhecendo-a como uma construção social.

As Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte, também reconhecem em seus preceitos a infância como uma categoria social, ou seja, um grupo de sujeitos que apresentam necessidades e características próprias, que vem sendo organizado num processo contínuo de transformações sociais significativas.

Conceitualmente, a infância é a definição sobre o modo de viver das crianças, em cada sociedade. Assim, não se tem uma única infância, mas diferentes infâncias, pois diferentes são os modos de vivenciar essa experiência, que se reorganiza, se multiplica cada vez mais nas sociedades complexas. (BELO HORIZONTE, 2014, p.74).

A professora Madalena (11/11/2014), em seu relato traz um questionamento sobre o papel do professor para docência de bebês, deixando implícita a concepção de criança, infância e educação infantil relacionados ao assistencialismo e a maternidade, tendo assim a prática pedagógica voltado apenas para os cuidados básicos:

“Antes uma mãe criava sete a oito filhos e não saia para trabalhar, não sei como, mas ela ficava e dava conta dessas crianças e hoje é mais ou menos isso que a gente faz, a gente acaba ficando... É professor sim, mas eu acho que quando é pequenininho a gente cuida dele com carinho de mãe, carinho de mãe sim, porque a gente acaba tendo esse carinho de mãe”.

O cuidar educando na Educação Infantil, principalmente no que concerne ao berçário, é uma prática estreitamente ligada à afetividade e à intimidade da relação com o corpo das crianças. O cuidado foi, historicamente, identificado como ação feminina, materna. Ao pensar nas ações de cuidado em um ambiente educativo institucional faz-se necessário ultrapassar estes (pré)conceitos que refletem modos de ser sociais e culturais em relação ao gênero feminino e masculino e suas desigualdades.

Na atualidade, vivenciam-se situações em que o pai assume tarefas historicamente consideradas da mãe, e o homem desenvolve habilidades que, até

então não lhe eram designadas. Esta situação se repete na Educação Infantil quando começam a existir profissionais do sexo masculino no desempenho desta tarefa, demonstrando competência na relação com as crianças e na efetivação do cuidado.

Ressalto a importância de desvincular o vínculo materno das práticas educativas. Os adultos que trabalham com as crianças do berçário são profissionais da educação e não mães ou pais dos bebês. O vínculo sócio afetivo estabelecido pelo professor (homem ou mulher) com a criança tem outra função social do que o vínculo estabelecido com sua mãe e pai biológicos. A profissão de professor dos bebês não é como muitos acreditam ser a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional.

4.3 Organização dos tempos e espaços visando o desenvolvimento e acesso ao conhecimento: direito de todos

Durante a entrevista realizada com as professoras, as mesmas foram questionadas sobre como a concepção de criança cidadã apresentada por elas se efetivava em suas práticas pedagógicas e, nesse sentido, respeito, afetividade, cuidado, atenção, conforto e segurança foram palavras associadas à prática pedagógica das professoras destinadas aos bebês (que ora são vistos como crianças, ora são vistos como alunos).

“Olha aqui dentro da escola a gente tenta fazer o melhor para as crianças, deste o cuidado, atenção, carinho, respeito às diferenças, atendendo da melhor forma, criando ambiente seguro, um ambiente bom e confortável para esse bebê” (VERÔNICA, 11/11/2014).

“Quando eu ofereço para ela o meu melhor, aquilo que eu aprendi em toda minha carreira, o que aprendi também na faculdade, na escola quando eu fiz magistério, eu tento aplicar da melhor forma e oferecer o meu melhor para o aluno enquanto professora. Aquilo que ele tem direito ele vai receber, além de afetividade, porque no nosso trabalho não tem como trabalhar sem amor nessa profissão” (MORGANA, 11/11/2014).

“Eu procuro respeitar a criança, quero sempre estar ouvindo meu aluno, eu procuro conquistar meu aluno, eu acho que é o jeito que consigo trabalhar melhor, eu não sou de impor, construo uma relação de respeito, primeiro vou querer ouvir, primeiro eu quero conhecer essa criança e depois faço as intervenções que eu acho necessárias” (MADALENA, 11/11/2014).

Diante das respostas dadas pelas professoras e as observações realizadas no contexto do berçário, percebo que há uma dificuldade das professoras em garantir alguns direitos das crianças conforme sua visão sobre criança cidadã. Os direitos relacionados aos cuidados básicos (saúde, alimentação) em alguns momentos são efetivados mesmo contra a vontade da criança, não respeitando o direito da autonomia da vontade. Um exemplo que justifica a argumentação acima é quando a professora Samantha (11/11/2014) durante a entrevista é indagada sobre como ela efetiva na prática pedagógica a sua concepção de criança cidadã, ela assume que as professoras são negligentes em alguns momentos, a mesma deu como exemplo o momento da alimentação:

“É a gente tem que analisar e avaliar o dia a dia, porque às vezes a gente é negligente de certa forma, mas a gente procura dar ao aluno o melhor através do...(ai...essa eu não sei, estou perdida.) (Pesquisador) “Você estava falando que criança cidadã é aquela que tem direitos à escola, saúde, direito de ir e vir, mas que em alguns momentos nós podemos nos tornar negligentes. Em que aspecto no berçário, você observa isso?” Porque às vezes a gente tem uma rotina estabelecida e às vezes aquela criança não quer aquela rotina que é imposta, por exemplo na hora do almoço às vezes a criança não quer comer, mas a gente tenta de todas as formas que ela coma, as vezes força um pouquinho, nessa situação a gente está fazendo um bem para a criança, mas às vezes não é a vontade dela naquele momento, entendeu, a gente tem que através de nossas práticas pedagógicas verificar isso”.

Transcrevo abaixo, situações observadas que se referem à rotina da turma Ciranda, Cirandinha e as práticas pedagógicas propostas, em especial os momentos reservados à alimentação, visto que as professoras demonstram uma preocupação excessiva com os cuidados básicos:

Era uma terça-feira dia 27 de outubro de 2014, por volta das 9h15min A professora Verônica chegou à sala e pediu ajuda às crianças para guardarem os brinquedos e as crianças muito solícitas, colaboraram. A criança Isabel estava dormindo, devido o antialérgico que a mesma estava tomando. A professora Verônica acordou a criança e ofereceu suco alegando que se a mesma continuasse dormindo iria “atrapalhar a rotina” e alimentação, especificamente o almoço. Isabel tomou apenas uma pequena quantidade do suco. (Notas do caderno de campo – 27/10/2014).

Demonstra-se uma preocupação excessiva das professoras em relação à alimentação. Qual a prioridade: o sono ou o alimento? Considero que nessa

situação, o sono da criança não foi respeitado enquanto direito físico e biológico, que conseqüentemente proporcionaria o bem estar da mesma ao longo do dia.

No mesmo dia, terça-feira por volta das 9h30min, a cozinheira Edina traz o almoço das crianças, entra na sala e recolhe as mamadeiras de suco vazias. Algumas crianças tocam em Edina e a mesma faz um carinho, um sorriso, algumas vezes ela falava com as crianças que ela havia trazido um “papá gostoso” para elas. Samantha iniciou a arrumação da sala para o momento do almoço, colocando-se os cadeirões. Ligou-se a televisão e colocou DVD Toquinho, A casa dos brinquedos. Algumas crianças continuam explorando os livros que estavam no chão da atividade anterior e outras foram colocados nos cadeirões. Eram dispostos quatro cadeirões, dois para cada professora. Cada professora ofereceu o almoço para uma criança de cada vez, mesmo estando quatro crianças sentadas no cadeirão, as outras duas esperam sua vez sentadas e as outras quatro brincando no chão ou assistindo televisão. Segundo as professoras o critério para escolha de quem iria comer primeiro, é o apetite e comportamento observado por elas: primeiro quem comia bem e não recusava alimentos, depois quem dormia primeiro. A criança Fábio começa a bater as mãos no cadeirão, a professora Verônica faz intervenção segurando a mão dele e dizendo que ele não poderia fazer isso naquela hora, que era momento do almoço. Lavínia começa um choro constante, segurando as pernas da professora Samantha que ignora o choro. A auxiliar de limpeza Guilhermina entrou na sala e iniciou a comida para outra aluna a Isabel. As professoras conversam entre si e com a Guilhermina. Quando a criança termina de alimentar, a mesma desce para o chão e vai fazendo um revezamento. A criança Bruna se aproximou de mim, pegou minha caneta e começou a desenhar no meu caderno de registro. Deixei Bruna agir Livre. Marcelo terminou de comer e Samantha colocou Lavínia no cadeirão. Samantha iniciou o almoço de Lavínia, porque estava chorando muito. Por volta das 10h a professora Madalena chegou à sala e Samantha saiu para o seu horário extraclasse. Madalena continuou a refeição das crianças, porém Lavínia iniciou o choro novamente devido a ausência da professora Samantha (Lavínia, estabeleceu uma relação afetiva com Samantha, ela sempre chorou nas ausências da professora, recusando os cuidados dos outros professores), além de chorar a mesma começou a recusar o almoço. Madalena não insistiu e falou: “não gosto de dar comida para menino que demora, ainda mais chorando. Gosto de dar comida para quem come bem, vem Paty, você come tudo.” (Madalena, também estabeleceu um vínculo afetivo por Paty, inclusive a professora a chama pelo apelido, e Paty vira sempre o centro das atenções para Madalena). Madalena colocou o bico na boca de Lavínia, ela se acalmou por um instante e começou chorar novamente. A professora Verônica a tirou do cadeirão e a colocou em seu colo. Quando Lavínia se acalmou Verônica a colocou no chão. Marcelo que já havia almoçado e estava no chão tomou o bico de Lavínia que começou chorar novamente, Madalena tomou o bico de Marcelo rapidamente e colocou sem lavar a chupeta na boca de Lavínia. Isabel que também já havia acabado de almoçar e estava brincando no chão, começou a chorar Madalena pegou a mesma e a colocou no colo. (Notas do caderno de campo – 27/10/2014).

Considero a organização do momento da refeição inadequado, o ambiente estava agitado, crianças chorando, presença de terceiros além de a televisão estar ligada. Essa organização se repetiu durante todos os dias em que a pesquisadora

esteve presente na sala de aula, realizando suas observações e análises a cerca da criança cidadã e seus direitos. O espaço físico da sala de atividades para os bebês nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente. Cada um destes espaços nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os espaços são a materialização de um projeto educacional e cultural. Os espaços precisam ser coerentes com as necessidades das crianças. Se a UMEI e as professoras estão comprometidas com uma concepção de criança sujeitos de direitos, as suas práticas e atitudes devem estar voltadas para tal. O momento de alimentação, além de ser considerado socialmente por algumas sociedades como um momento de prazer, até mesmo sagrado, não foi constituído no berçário, uma vez que partimos dos pressupostos das relações sociais e suas convenções que devem ser proporcionadas aos bebês. Outro ponto que merece ser analisado é a situação ocorrida com a professora Madalena. Durante os dias de observação ficou nítida a preferência da professora por Patrícia e sua aversão pelo choro e por crianças que apresentam um tempo maior para se alimentar ou ainda apresentam restrição alimentar. Foi notada também a relação de Samantha e Lavínia. Porém a diferença entre a professora Samantha e Madalena, é que mesmo que Samantha tenha uma afinidade maior por Lavínia, todas as crianças recebiam dela o mesmo carinho, atenção e tratamento. De acordo com a legislação vigente no ECA, o artigo 17 prevê que o direito ao respeito pela criança consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e a professora Madalena negligencia esse direito ao deixar a criança Lavínia chorar, causando um mal estar físico e emocional. Percebe-se uma resistência da professora com a criança, essa atitude se evidenciou quando a Isabel começou chorar e Madalena pegou a criança e a colocou no colo, porque ela não fez o mesmo com Lavínia? Ao refletir sobre a postura da professora Madalena não estou negando as afinidades estabelecidas pela relação de afeto, até mesmo porque o bebê possui um corpo que se comunica pelo afeto, pelo toque, pelo olhar, não há como negar essas relações interpessoais, o que trago para reflexão é a forma que a professora seleciona essas relações e o grau de intensidade que ela se permite.

Hoje, dia 29 de outubro de 2014, quinta-feira, cheguei à sala no momento do parque (8h). As crianças estavam no espaço que é destinado ao parque, ele é limitado por grades, uma pequena área com gramado e a maior parte pavimentada. Havia apenas o escorregador de brinquedo coletivo. Algumas

crianças escorregavam, outras ficavam sentadas na parte superior do brinquedo, algumas exploravam o espaço, principalmente Fábio que arrancava pedaços da grama e levava na boca com frequência. A professora Morgana retirou os pedaços de mato da boca dele várias vezes, por fim decidiu segurar Fábio pelo braço e o manteve fixo á suas mãos. Passado algum tempo Verônica traz alguns velotróis para o espaço. As professoras oferecem suco para as crianças, algumas aceitam e outras recusam. Aquelas que recusaram elas não insistiram. (Notas do caderno de campo – 29/10/2014).

Considero que a professora Morgana limitou o espaço de brincadeira, da criação e exploração da criança, impedindo-a de experimentar, interagir com o meio e ampliar seu conhecimento de mundo. A professora impede o contato da criança com a natureza. Morgana não precisava “segurar” Fábio o tempo todo, ela poderia ter deixado ele livre, porém fazendo as intervenções, mesmo que isso a levasse a ter atitudes repetitivas com Fábio. Assim, Morgana impede que o art. 4º da Resolução nº 05 de 2009, que orienta sobre as práticas pedagógicas para Educação Infantil sejam garantidas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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. (MEC, 2009).

Outro momento também vivido no parquinho, demonstra respeito e o cuidado de uma professora com uma criança que caiu no chão:

Queda no parque: por volta das 8h30min, ainda no parque a professora Samantha chega e substitui a professora Verônica que saiu para o cumprimento do seu horário extraclasse. A aluna Letícia caiu do velotrol e foi acolhida com carinho e ternura por Samantha que a coloca no colo, passa gelo, comunica a coordenação da escola. (Notas do caderno de campo – 29/10/2014).

Nessa atitude de acolhimento, a professora Samantha, legitima os direitos previstos no ECA e na Resolução nº 05/ 2009, onde os presentes artigos garantem o dever de todos em velar pela dignidade da criança e a garantia do direito à proteção: art. 18 ECA “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente,

pondo os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo 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. (BRASIL, 2009).

No episódio que apresento a seguir, fica claro que as professoras concebem as crianças como sujeitos de cuidados, mas que ainda é difícil compreender os bebês como sujeitos de aprendizagens, portanto, sujeitos do processo educativo:

Ainda na quinta-feira por volta das 9h... Morgana saiu da sala para seu horário extraclasse e Verônica retornou para sala de atividades. Verônica lembrou Samantha sobre a atividade de pintura que pretendiam fazer, Verônica selecionou as tintas, Samantha pegou jornais e as crianças estavam no chão brincando. As professoras colocaram luvas e espalharam jornais em uma parte do chão, mas Fábio sentou-se em cima do jornal e começou a rasgá-lo. Samantha tirou Fábio e colocou tinta em uma folha e deu para Verônica que colocou a folha no chão, nesse instante a maioria das crianças vieram todas de uma vez para “pintar”. Verônica tirou a folha do chão e falou: “no chão não dá para fazer suja tudo, eles vão se sujar”. Ela pediu para Samantha trazer uma criança de cada vez e colocaram a folha em cima da mesa, fora do alcance das crianças. Samantha coloca DVD da Galinha Pintadinha e as crianças começaram se interessar pela televisão e enquanto uns assistiam, outros individualmente “pintava” a folha, onde Samantha segurava a criança e Verônica direcionava a mão da criança, onde ela deveria “pintar”. (Notas do caderno de campo – 29/10/2014).

Ao propor essa atividade percebe-se a concepção que as professoras têm sobre os bebês. Elas ainda não acreditam que os bebês possam ser protagonistas no processo de aprendizagem, elas ignoram as suas expressões e criações, enxergando-os como um pequeno ser que necessita apenas de cuidados básicos. As professoras estão preocupadas com o produto, e não com o processo, nesse sentido, não se permitiu a exploração dos jornais, a experimentação da tinta e tampouco se oportunizou a construção coletiva entre os pares. A criança não era a centralidade do processo.

Choro e expressão corporal: era uma quarta-feira, dia 11 de novembro de 2014, cheguei à sala às 9h30min as professoras Verônica e Madalena estavam fotografando as crianças com uma sombrinha de trevo para o festival cultural da escola que iria ser realizado. Havia brinquedos espalhados pelo chão da sala. A aluna Maria Lucia chorava muito e as

professoras ignoravam. A cozinheira Edina entrou na sala trazendo o almoço das crianças. Verônica pediu ajuda às crianças para guardarem os brinquedos. Madalena ligou a televisão e as crianças se acalmaram ao assistir a galinha pintadinha. Colocaram-se quatro cadeirões, e sentaram as crianças as demais permaneceram no chão. As professoras oferecem o almoço individualmente, Guilhermina auxiliou neste momento. As professoras conversaram entre si, rindo. As crianças que estavam no chão interagiam com os vídeos musicais do DVD. A professora Madalena perguntou para Maria Lucia se ela queria comer com ela. Maria Lucia ainda estava chorando muito e estava “grudada” nas pernas da professora Verônica. Madalena havia acabado de oferecer o alimento para Fábio, sempre que as crianças terminavam o almoço oferecia-se o restante de suco que estava na mamadeira e Fábio começou entornar o suco na bancada do cadeirão e passar a mão, Madalena com voz severa e rude grita com Fábio: “não Fábio, não!” Madalena pegou Maria Lucia mesmo chorando e a colocou no cadeirão, a professora ofereceu o almoço e ela recusou. Madalena não insistiu e pegou a Patrícia (bebê que ela tinha maior afinidade) para dar o almoço. Verônica pegou o prato de Madalena e ofereceu novamente o almoço para Maria Lucia e a criança aceitou. Quando Verônica está alimentando Maria Lucia, Fábio ainda no cadeirão leva a mão à boca e Verônica retira. (Notas do caderno de campo – 11/11/2014).

A situação do choro se repetiu novamente e a postura das professoras também se manteve a mesma, elas ignoravam a necessidade da criança que ainda não sabe falar e se comunica através do choro, manifestando desejos e insatisfações. De acordo com a Constituição Federal, especificamente em seu artigo 227, “é dever de todos: família, sociedade e Estado deixar a criança salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Considero que o fato das professoras ignorarem o choro da criança como se ela não existisse é uma atitude discriminatória e desumana para o bebê. As professoras precisam distinguir o que é oferecer colo e acolher em um momento considerado manha, para um momento de carência afetiva, onde as crianças necessitam de colo, de carinho, precisam ser acolhidas naquele momento de sofrimento. Quando Madalena faz intervenção com Fábio de forma severa ela o expõe, oprimindo a criança inclusive de brincar com a própria mão quando Verônica a retira da boca da criança. Como ignorar, ou negar que a criança explore seu próprio corpo? Eles são bebês, se movimentam o tempo todo, o corpo é seu principal meio de comunicação, de prazer e de contato com o mundo.

Foram realizados dez dias de observações em horários alternados, e algumas situações tornaram-se recorrentes como os momentos de alimentação, de sono, o choro constante das crianças. A rotina estabelecida com as crianças em alguns momentos não respeita as necessidades, as condições de aprendizagem e

desenvolvimento dos bebês. Sendo assim, fica evidente a dicotomia entre teoria e prática. A educação, direito social garantido por lei e apontado por todas as professoras como um direito da criança cidadã, fica evidenciado em suas práticas a dificuldade em efetivar de maneira eficiente a garantia da educação de qualidade para todos. Garantir o direito à educação vai muito além da inserção da criança na instituição educativa, pressupõe uma prática pedagógica voltada para a aquisição do conhecimento como direito de todos, sendo a criança protagonista deste processo.

As professoras da turma Ciranda, Cirandinha não proporcionam um espaço atrativo e que valorizasse a criança enquanto sujeito de direitos. Os brinquedos ficavam guardados em caixas fora do alcance dos bebês, eles não tinham liberdade de escolha. As poucas atividades pedagógicas realizadas não ampliavam o conhecimento dos bebês. Os vídeos apresentados também não contribuíam no processo de construção de conhecimento, pelo contrário, a televisão era um meio de condicionamento dos bebês na hora do almoço e não um recurso pedagógico de auxílio no desenvolvimento do raciocínio lógico, percepção visual e auditiva. Os bebês ainda adormeciam no carrinho, de maneira desconfortável, as professoras não utilizam a sala do sono e muito menos os berços, mesmo não havendo a quantidade suficiente para todos os bebês, as professoras poderiam adaptar o espaço de forma a favorecer um momento de descanso tranquilo e confortável.

Minhas observações constaram que os bebês pouco saem da sala, impossibilitando a sua capacidade de investigação e exploração dos diferentes espaços da UMEI. Quando é proporcionada ao bebê essa oportunidade, ele é capaz de estabelecer relações culturais e sociais com o espaço além de ampliar sua aquisição de conhecimentos. Os bebês constroem novos significados para os espaços da UMEI através de ações e relações sociais que estabelecem quando estão em diferentes espaços da Instituição, reconfigurando-os pela sua participação e autonomia na exploração e investigação do mesmo. A escola com propostas pedagógicas elaboradas além do espaço da sala de atividades propicia novas possibilidades de aprendizagem.

Ao considerar o desenvolvimento dos bebês, reconhecendo-os como sujeitos competentes os professores do berçário deverão proporcionar-lhes espaços estimulantes e oportunidades para contato dos bebês com seus pares, com outras crianças de idades diferentes, ambientes ricos em objetos e instrumentos culturais

para que se expressem e vivenciem experiências nas suas diferentes e várias habilidades e linguagens. É essencial que os bebês tenham acesso a diferentes espaços e estímulos que lhes propiciem explorar, criar, manipular, brincar, pensar, elaborar, construir, comparar, analisar, sistematizar. Portanto, os professores deverão planejar estratégias de organização e de intervenções que facilitem as aprendizagens das crianças. Todo o material que entra em uma sala para bebês deve ser avaliado em seu estado físico, nas possibilidades cognitivas, motoras e sensoriais que oferece bem como na sua qualidade cultural.

Destarte, as professoras da turma Ciranda, Cirandinha não demonstraram iniciativa e nem interesse em realizar práticas pedagógicas que pudessem contribuir no desenvolvimento do bebê e no seu reconhecimento enquanto protagonista do processo de aprendizagem. A maior parte das práticas pedagógicas das professoras estava vinculada ao cuidado: banho e alimentação. Não houve diversificação de prática. Fica claro que as professoras ainda têm dificuldade não apenas em lidar com os bebês e suas demandas, mas elas têm muita dificuldade em compreender o que de fato é a docência na educação infantil, ou seja, por mais intencionais que sejam as práticas pedagógicas, a educação dos bebês em espaços públicos de educação está em processo de construção e, nesse sentido, a docência dos bebês interroga, questiona e desafia a pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento educacional voltado para as crianças de zero a seis anos não é um fato novo, ao longo do contexto sócio histórico. Esse atendimento sempre existiu, porém com intencionalidades e nomes diferentes para designar tais atendimentos: jardim de infância, creche, pré-primário, pré-escola, entre outros. Inclusive cabe ressaltar, que essas Instituições demarcavam o nível sócio econômico da sociedade, não era oferecido um atendimento igualitário para todos, como exemplo cito as pré-escolas que atendiam crianças de uma classe social com mais possibilidades econômicas e as creches destinados às classes populares. No entanto, a partir dos dispositivos legais da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação (LDBEN- Lei 9394/96), criou-se a expressão Educação Infantil para designar todas as Instituições escolares que atendem as crianças de zero a seis anos, remetendo a idéia de que a criança tem um espaço próprio para complementar a sua Educação e vivenciar a sua Infância. A incorporação e o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica se constituiu como importante avanço nas Políticas Públicas para a infância.

A Constituição Federal de 1988 definiu uma nova doutrina em relação à criança: da criança como sujeito de direitos. O direito de acesso à escola é promulgado com um direito social das crianças, sendo a Educação Infantil dever do Estado. A crescente participação das mulheres no mercado de trabalho também incidiu relevantemente no reconhecimento da Educação como um direito social da criança. A Resolução CME/BH Nº 001/2000 em seu Capítulo I Da Educação Infantil, Seção I Do Direito à Educação e Do Dever de Educar, especificamente em seu Art. 1º, confirma o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, constituindo um direito da criança de zero a seis anos e não mais um direito da família, além de prever a incumbência do Estado em atender e complementar a ação da família e da comunidade.

A infância neste contexto tem-se constituído ao longo da história como alvo de saberes e poderes que vem sendo construído e modificado, recebendo

influências de diversos institutos sociais: políticas, econômicas, jurídicas, médicas, religiosas e educacionais. A história da criança e da infância sempre foi construída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, indefesa, frágil, destituída de razão. Corsaro considera que a infância é uma forma estrutural da sociedade:

Quando nos referimos à infância como forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. (CORSARO, 2011,p.15-16)

Assim, a infância é reconhecida como parte integrante da sociedade, ou seja, a infância é uma construção social e as crianças são co-construtoras ativas do seu mundo social, elas agem e podem trazer mudanças à sociedade. A infância não é única, pois a heterogeneidade das experiências infantis implica numa diversidade dos modos de vivê-la. Destarte, podemos falar em infâncias.

A UMEI em sua prática pedagógica deve respeitar as múltiplas infâncias das crianças, considerando “respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação” (CME/BH, 2000). Sendo assim, reconhecer os bebês como atores sociais ativos, sujeitos que têm “voz” e vez, cidadãos com sua própria perspectiva de mundo deve ser o papel da escola. Os bebês não constroem cultura isoladamente ao que acontece no mundo adulto, mas interpretam os fatos à sua maneira, construindo suas próprias significações sobre o que lhe acontece através das brincadeiras e interações que estabelece com o meio.

Percebe-se ainda uma dificuldade dos professores e das próprias Instituições de Educação Infantil em reconhecer os bebês como sujeito de direitos, capazes de comunicar com o mundo, expor suas ideias e vontades. As práticas pedagógicas demonstram ainda foco no cuidado, pouco se tem contemplado os bebês com práticas que o reconhecem como criança cidadã, oferecendo oportunidade de interação, de escolha e construção coletiva de conhecimento. É necessário repensar

sobre as práticas que se realizam no contexto escolar, a disposição e utilização dos espaços, as interações dos bebês com seus pares, com os adultos. Na dimensão abordada, o contexto compreende tantos os aspectos físicos, como as características espaciais, os objetos que compõem o espaço e as relações sócio afetivas que se estabelecem, constituindo um contexto de vida coletiva, onde cada um desempenha seus papéis, ações, produzindo cultura.

Valorizar as ações dos bebês é condição para as escolas de Educação Infantil sejam espaços favorecedores da produção coletiva de conhecimento, produção de culturas infantis, de processo de interação e de inserção dos bebês nas práticas sociais e linguagens de suas culturas. É preciso reflexões pedagógicas que reconhecem os bebês como sujeitos participantes do dia a dia da rotina escolar. Repensando a legitimidade dos conhecimentos e as formas convencionais que a escola apresenta. A UMEI e as professoras precisam organizar-se para dar conta de todas as crianças que nela convivem e o lugar do bebê na UMEI precisa ser pensado tanto na sua função política e social quanto pedagógica. Destarte, o bebê é visto como protagonista e sujeito de direitos, deixando apenas de ser um receptor do conhecimento. O bebê é visto como um sujeito que (re) configura o tempo e o espaço à sua volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O Direito das crianças à Educação Infantil. Pro-Posições. v. 14, n. 3 (42) p. 1-24, set./dez. 2003

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH 001/2000. Fixa normas para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação Belo Horizonte, MG, 2000.

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH 001/2012. Dispõe sobre o funcionamento de Instituições de educação infantil. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, MG, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 25ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Resolução nº 05/2009 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

CORSARO, W.A.. Sociologia da Infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. – Porto Alegre : Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como direito. In: Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, v.II. Brasília, 1998. cap.I, p.9-16.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. Educação Infantil: o desafio da oferta pública. Belo Horizonte: Game / Fae / Ufmg, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Revista Educação - Edição Especial: Cultura e Sociologia da Infância. Editora Segmento. "A emergência da Sociologia da Infância em Portugal", pág.20. 2013.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas. 2010, 5ª. Ed.

GOLBATO, Carolina. Os bebês estão por todos os espaços: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos da vida coletiva da escola infantil. Brasil, 2011. 223f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez. 2007, p.1-14.

MACHADO, Maria Lucia de A. et al. Encontros e desencontros em educação infantil. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva (org.)- Proposições Curriculares para Educação Infantil: fundamentos, vol. 1. Belo Horizonte: SMED, 2014, 136p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teorias, passos e fidedignidade, pág.623. 2012

REGO, Teresa Cristina. Revista Educação - Edição Especial: Cultura e Sociologia da infância. Editora Segmento. "Novas perspectivas para o estudo da infância", pág.10.

RICHTER, Sandra Regina S. e; BARBOSA, Maria Carmem S. Bebês interrogam o currículo. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. Revista - Educação, Sociedade & Culturas, nº 25. "Políticas Públicas e participação infantil". 2007, p.183-206.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. In: Cadernos de Educação, nº 21 (julho - dezembro). Pelotas: FAE. 2003.

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação infantil: Bases históricas, políticas e sociais. Curso de pedagogia UAB UFMG. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). A ENTREVISTA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: a prática reflexiva. Brasília: Líber livro editora (3ª Ed.) 2010.

UMEI HELIÓPOLIS. Projeto Político Pedagógico: Belo Horizonte. (Mimeo). 2013-2014.

VIANNA, Heraldo. Pesquisa em Educação – a observação. Brasília: Plano, 2003.

5. APÊNDICE A: Carta de autorização



LASEB Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de setembro de 2014.

Prezado(a) Diretor(a),

Solicitamos sua autorização para que o(a) professor(a) aluno(a) do curso de Especialização em Formação de Educadores para Básica da Faculdade de Educação/UFMG, desenvolva seu projeto de pesquisa nessa instituição, ao longo deste ano.

Esclarecemos que este projeto é orientado por docentes qualificados desta Universidade e consiste em um *plano de ação* relacionado às temáticas do curso e as questões de interesse das escolas da rede municipal de ensino.

Trata-se de um compromisso de retorno a essas escolas, conforme objetivos da parceria entre a FaE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação. Além desse propósito, a consolidação deste projeto constituirá o trabalho final de curso, requisito para a certificação nesta Especialização.

Acrescentamos a esta solicitação um encaminhamento aos pais dos alunos envolvidos no projeto, para que possamos contar com sua adesão e autorização de participação dos filhos em atividades e registros.

Agradecemos por sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos sobre este curso e os projetos nele desenvolvidos.

Atenciosamente,

Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369 Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb

6. APÊNDICE B: Autorização de uso da imagem e pesquisa



LASEB Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de outubro de 2014.

Prezada Professora,

A Profa. CLÁUDIA MARIA BONFIM desenvolverá, nesta escola, um projeto relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e autorização para uso de seus relatos, imagens e vídeos no referido trabalho.

Atenciosamente,


Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso

Nome da prof^o: _____

Assinatura da professora

7. APÊNDICE C: Roteiro de observação

Roteiro de Observação

Observar momentos distintos do cotidiano do berçário no sentido de buscar responder as seguintes questões:

1. Como as professoras e crianças se relacionam no berçário?
2. Quais as concepções de criança e infância que fundamentam as ações das professoras do berçário?
3. Como a organização das rotinas e dos espaços do berçário contribui para a noção de criança cidadã?
4. Há alguma iniciativa das professoras em elaborar práticas pedagógicas que considerem as crianças ou seus desejos e necessidades?

8. APÊNDICE D: Roteiro de entrevista semi-estruturada

Roteiro de entrevista semi-estruturada

Professora:

Tempo de atuação na Educação Infantil:

- 1- Como foi sua infância?
- 2- Como você percebe a infância das crianças hoje?
- 3- Em sua opinião, como as crianças vivenciam a infância aqui no Berçário?
- 4- Como você organiza os tempos e espaços para as crianças aqui no berçário?
Que aspectos vocês considera relevantes nessa organização?
- 5- Como você planeja as atividades, situações e experiências que as crianças vivenciam aqui no berçário?
- 6- Em sua opinião, o que significa “criança cidadã”?
- 7- Como que essa concepção se expressa em sua prática pedagógica?
- 8- Como você trabalha com crianças de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos?