

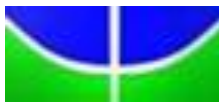


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**BEM-ESTAR, ENVOLVIMENTO E EMPENHAMENTO DO ADULTO: DIÁLOGO
COM MÃES DE BEBÊS.**

LETÍCIA GONÇALVES DE ARAÚJO

Brasília, julho de 2013.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETÍCIA GONÇALVES DE ARAÚJO

**BEM-ESTAR, ENVOLVIMENTO E EMPENHAMENTO DO ADULTO: DIÁLOGO
COM MÃES DE BEBÊS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Brasília, julho de 2013.

TERMO DE APROVAÇÃO

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Norma Lúcia Queiroz
Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós maternos, Waldyr de Araújo e Amália Gonçalves de Araújo, que investiram na minha educação, formação e que com certeza se orgulhariam desta etapa concluída.

AGRADECIMENTOS

Ao meu padrasto, pelo exemplo de pai, professor e profissional que me passa todos os dias, pela paixão que tem por ensinar e educar. Por ser a pessoa que acreditou em mim em todos os momentos, apoiou minhas decisões, aconselhou e orientou para que o melhor caminho fosse tomado.

Ao meu irmão por ter sido durante todos esses anos meu exemplo de inteligência e contestação, cumplicidade e carinho.

À não menos importante e especial, mãe. Pelo orgulho que tem de mim, mesmo quando minhas decisões e escolhas vão de encontro às dela, por se a pessoa que me deu amor, carinho, atenção e tudo que foi necessário para eu me tornar correta, determinada e destemida em relação à vida.

À minha tia Elizabeth, por todo o apoio e carinho sempre dedicados quando precisei.

Ao meu pai e minha família paterna pelo orgulho que sentem da minha trajetória.

À minha professora e orientadora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa, que tanto me aconselhou, apoiou e aguentou meus momentos inconstantes durante esses dois anos e meios de convivência.

Às minhas colaboradoras que foram fundamentais para que este trabalho pudesse ser realizado.

Colegas de trabalho e toda a equipe do berçário onde fiquei dois anos da minha graduação passando a teoria para a prática com a colaboração de todas.

Às minhas amigas Tássia Rodrigues, Yra Lima, Bruna Mundim, Juliana Pedrosa, Suelly Pedrosa, e amigo Paulo Sobreira pelo colo sempre disposto e o sorriso sempre aberto para minhas dúvidas, aflições e angústias.

Ao João Thiago Stilben por ter sido a alma amiga que me ajudou a crescer, deu forças, amor e carinho, dedicou três anos de sua vida em minha companhia e até hoje dedica em forma de carinho, confiança e admiração.

E por último e não menos importante a todos àqueles que não citei, mas de alguma forma me incentivaram e me apoiaram nessa longa caminhada de cinco anos e meio de graduação e que acreditam que esse foi só o começo.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a qualidade da educação infantil na perspectiva do bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto em situações de diálogos com mães de bebês de um ano. O referencial baseia-se no modelo de Educação Experiencial de Laevers (2004), bem como Formosinho (2009), Sousa (1998, 2006) e Borges (2010). A abordagem da pesquisa aqui desenvolvida é qualitativa. Deu-se em 4 encontros com intervalos quinzenais, o primeiro individualmente para apresentação da pesquisa, conceitos prévios e exposição do referencial teórico. Os outros três encontros foram em grupo, com a intenção de conhecer o que as mães sentiram no intervalo dos encontros. As participantes eram duas mães, uma advogada a outra professora universitária e doutoranda, casadas, com bebês de um ano de idade. Como instrumentos para a construção dos dados utilizou-se Rodas de conversas e questionário. Como resultado notou-se a ampliação do conhecimento do bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto e a aplicabilidade destes na relação mãe-bebê. Outros resultados como melhor autocrítica das mães quanto à qualidade na educação infantil e relação família escola, bem como, autoestima como mães-educadoras, proporcionando aos filhos experiências estimulantes e diversificadas com mais atenção e entendimento desta etapa da vida.

Palavras chave: educação infantil, qualidade, bem-estar, envolvimento, empenhamento, mães.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar la calidad de la educación infantil en la perspectiva del bien-estar, involucramiento y el esfuerzo del adulto en situaciones de diálogo con madres de niños de un año de edad. Su referencial tiene base en los estudios de Laevers (2004) y su modelo de Educación Experiencial incluyendo autores como Formosinho (2009), Sousa (1998, 2006) e Borges (2010). El abordaje de esta investigación es cualitativo. Su desarrollo ocurrió por medio de 4 citas con intervalos de quincenas. La primera cita ocurrió de forma individual, con cada madre, las otras 3 ocurrieron en grupo, para mejor exposición de las experiencias. Para el desarrollo de datos fue utilizado un cuestionario y diálogos orientados como instrumentos. Como resultados ha podido notarse la ampliación del conocimiento del bien-estar, involucramiento y el esfuerzo del adulto y la aplicabilidad de estos en la relación madre-bebé. La investigación ha tenido otros resultados como mejor autocrítica de las madres en relación a la calidad en la educación infantil, también mejora en la autoestima de ellas como madre-educadoras, proporcionando a sus hijos experiencias estimulantes y diversificadas con más atención e comprensión de esta etapa de la vida.

Palabras clave: educación infantil, calidad, bien-estar, involucramiento, esfuerzo, madres.

SUMÁRIO

RESUMO	06
RESUMÉN	07
LISTA DE QUADROS	09
LISTA DE FIGURAS	10
APRESENTAÇÃO	11
I - MEMORIAL EDUCATIVO	12
A escola. A universidade.	
II – MONOGRAFIA	22
1. Referencial teórico	23
2. Metodologia	45
2.2 Contexto da pesquisa.....	45
2.3 Participantes	45
2.4 Procedimentos para a construção dos dados	46
2.5 Procedimentos para a análise de dados	48
3. Análise e discussão dos dados	49
3.1 Primeiro encontro.....	49
3.1.1 Entrevista com L.	49
3.1.2 Entrevista com J.	54
3.2 Segundo encontro	58
3.3 Terceiro encontro	59
3.4 Quarto encontro.....	59
3.5 Análise comparativa dos encontros	60
3.5.1 Qualidade e qualidade na educação infantil	60
3.5.2 Bem-estar	63
3.5.3 Envolvimento	66
3.5.4 Empenhamento do adulto	72
4. Considerações finais	78
III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	80
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigmas de análise de qualidade na educação de infância	28
Quadro 2 – Níveis de interação dos pais com a escola.....	32
Quadro 3 – Graus de bem-estar.....	34
Quadro 4 – Níveis de envolvimento.....	37

LISTA DE FIGURA

- Figura 1** – Quadro teórico de Pascal e Bertram para a qualidade..... **30**
- Figura 2** – Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento..... **34**

I - APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília está organizado em três etapas: memorial educativo, monografia e perspectivas profissionais futuras. O memorial educativo trata da minha trajetória com reflexões sobre a vida escolar e universitária. Está dividido em 2 tópicos: “A escola” e “A universidade”.

A monografia teve como objetivo geral de pesquisa, analisar a qualidade da educação infantil na perspectiva do bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto, em situações de diálogos com mães de bebês de um ano, e foi orientada pela professora Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa. Seus objetivos específicos foram: identificar as concepções prévias das mães sobre os conceitos a serem trabalhados na pesquisa; apresentar tais conceitos segundo a abordagem da educação experiencial; propor uma atividade de observação sistemática para as mães nas quais elas pudessem identificar situações de bem-estar e envolvimento de seus filhos; avaliação e autoavaliação referentes a experiência na pesquisa e seu desenvolvimento.

No todo, a monografia está organizada em 4 capítulos: O primeiro deles traz o referencial teórico que aborda um breve histórico da educação infantil. Seguido da discussão do conceito de qualidade da educação infantil, e do modelo de Educação Experiencial, desenvolvido por Laevers (2004). No estudo da qualidade aqui desenvolvido à luz desse Modelo, o foco foi dado a três elementos da qualidade da educação infantil: o bem-estar, o envolvimento da criança e o empenhamento do adulto. O segundo capítulo trata da metodologia da pesquisa que se orientou por uma abordagem qualitativa. O terceiro capítulo contém a análise e discussão dos dados. O último capítulo traz as considerações finais. A terceira etapa do presente trabalho é uma reflexão acerca das minhas perspectivas profissionais, após a graduação em Pedagogia.

PARTE I
MEMORIAL

MEMORIAL EDUCATIVO

O memorial educativo está dividido em dois pontos: “A escola”, referindo-se à educação básica e “A universidade”, que aborda a graduação em Pedagogia.

A escola

Não lembro de fato como foi minha vivência no maternal, ingressei na escola com 2 ou 3 anos. Imagino que deve ter sido difícil deixar minha mãe para passar algum tempo com estranhos. De acordo com ela tive uma fácil adaptação, as professoras me achavam comportada e eu gostava de ir todos os dias, naquela época já fazia amizade com facilidade.

Era uma escola particular perto de onde morava, ia somente até a quarta série e até hoje mantém tal característica, no entanto permaneci nela somente até o jardim III. Nessa época as professoras ensinavam cantigas de roda, contavam histórias com fantoches, nós levávamos fotos das viagens. Foi um maternal interativo e amoroso, com certeza é dessa época que carrego valores importantes para a minha formação. Respeito, admiração, compromisso, responsabilidade e comunhão.

Lembro-me bem do jardim II e III, já tinha naquela idade amigos que seriam para vida toda. Minhas professoras eram amáveis e atenciosas, tive um pouco de dificuldade na alfabetização, escrevia errado, mas sempre fui acolhida. Lembro que na escola o método era através de cartilhas e silábico, mas a professora no jardim III usava de artifícios como músicas e gravuras. Até hoje lembro as músicas das vogais.

As festas da escola eram lindas, sempre feitas com o maior capricho. A escola tinha mural em todas as salas e nós participávamos de cada ação. Na minha sala do jardim tinha uma criança com Síndrome de Down e todos depois dos deveres acabados, revezávamos para poder ajudá-la. Foi uma época interessante, a escola era como minha casa e as professoras “tias” como da família, os valores eram a base da educação e o capricho que a administração da escola tinha me marcou.

Na primeira série mudei de escola, foi um choque. Era uma escola particular, grande, que ia até o ensino médio, não conhecia ninguém e tinha feito uma prova de nivelamento para entrar. Hoje vejo como a avaliação esteve presente nos meus dias e como eu nunca gostei dela, me sentia pressionada mesmo que fosse para pintar cinco estrelinhas de amarelo, eu realmente não esqueço aquela prova feita em um sábado de manhã.

O primeiro dia de aula foi estranho, fizemos fila por ordem de tamanho e rezamos o pai nosso. Adaptei-me bem rápido, no primeiro dia já fiz amigos, estudava no turno vespertino, tinha uma professora para todas as disciplinas e eu a amava de paixão, ela era bonita e

simpática. Nós copiávamos tarefas do quadro, íamos à gibiteca (uma sala com vários gibis e livros infantis que ficava no fim do corredor), corríamos na educação física.

Na segunda e terceira série tive a mesma professora, Tia Dilma, ela era freira. Foi a professora mais importante na vida escolar, ela era doce e atenciosa, me ajudava em português e tinha um carinho especial comigo. Imagino que de certa forma ela tenha me influenciado a fazer Pedagogia. Suas aulas eram ilustradas com desenhos coloridos feitos a mão no quadro de giz, cada aluno para ela era único, ela não exigia fila por ordem de tamanho, ajudava aqueles que eram lentos para copiar, corria com todas as crianças na hora do intervalo e ainda por cima era amiga das mães. Quando eu não ia bem ela conversava comigo, se não surtisse efeito ela ligava diretamente para minha mãe e pedia sua intervenção. Sinto saudades dela.

Na quarta série, fui para o turno matutino, me senti rejeitada nas primeiras aulas, pois existia rivalidade entre os turnos por causa da gincana anual que a escola promovia. Mas depois superei a situação e foi um ano tranquilo. Eram 2 professoras das matérias básicas, uma para humanas (Língua Portuguesa e ciências sociais), uma para Ciências e Matemática, tinha uma para Inglês, outra para Educação Física e uma para Artes.

A quinta série foi um ritual de passagem, agora eu estudava no andar de cima da escola e era gente grande, tinha Ciências, História e Geografia. Os estudos sociais tinham ficado para trás, um professor para cada matéria, vários livros e provas infundáveis. Tinha dificuldade em Matemática, mas era uma boa aluna. Estudei nessa escola até a sexta série, não era uma escola atrativa, achava tudo meio monótono. Os mesmos professores, as mesmas atividades acrescidas de conteúdos, a mesma técnica de estudos, “decoreba”.

Na sétima série, minha mãe me deixou escolher para que escola eu fosse, escolhi o INEI minha melhor amiga estudava lá e falava bem do colégio. Lá eu aprendi o lado político das coisas. Tinha uma disciplina, Integração Humana, que falava de sexo, drogas, convivência e de certa forma política. Permaneci nessa escola até o terceiro ano do ensino médio. No ensino fundamental tinha Sociologia, laboratórios de Matemática, Ciências, Inglês. A arte era dividida em plásticas, cênicas e música, uma por bimestre e no último bimestre escolhíamos qual fazer. Minha turma era considerada a mais trabalhosa não pela bagunça, mas pela “revolução”. Queríamos saber aonde o dinheiro da mensalidade era investido, porque usar uniformes, porque ser obrigado a fazer trabalhos que pediam material extra àquele que vinha na lista do começo de ano. Foi nessa escola minha primeira e última recuperação, em Matemática e Ciências, mas passei com êxito e desse dia em diante disse que nunca mais passaria por isso de novo e me tornei disciplinada.

Fui representante de sala e líder de movimentos estudantis nos dois últimos anos do ensino fundamental, participava de reuniões com a coordenadora e diretora e ajudava a mobilizar a escola para eventos internos como a Expoinei (uma exposição de trabalhos dos alunos que reunia as três unidades da escola e valia um ponto na média do último bimestre, era a salvação de todos nós), ou a gincana que acontecia no meio do ano. E então a formatura da oitava série foi um marco, me formei com louvor, viajei com a escola, dancei até cinco da manhã e chorei porque meus melhores amigos iam estudar em outro lugar.

O ensino médio foi uma época muito difícil, todos os meus amigos foram para escolas que lhes proporcionaria entrada garantida na UnB, e eu não queria ser um número, queria ser a Letícia, por isso escolhi continuar no INEI, uma escola menor com menos foco no vestibular e mais focada numa educação cidadã e crítica. Começou aí minha guerra com a “decoreba” de Física e Química, minha paixão por Literatura e Filosofia e a minha indiferença com a Matemática. Gostava da Geografia porque o professor me dava liberdade de expressar os pensamentos de uma adolescente em crescimento e o teatro foi a minha escolha para arte, sempre gostei de aparecer. Na aula de Integração Humana os debates eram mais maduros, falava de mercado de trabalho, escolha profissional, homofobia, drogas, gravidez na adolescência. Tínhamos total liberdade para expressar nossas opiniões, foi a disciplina que mais me acrescentou.

No primeiro ano do ensino médio tive meu primeiro namorado, meu irmão passou no vestibular, minha mãe fazia faculdade. Permaneci representante de sala e me tornei do grêmio estudantil, participava de todas as reuniões e conselhos de classe. A escola tinha um intervalo cultural, no qual as bandas dos alunos tocavam, havia também sarau e apresentações de teatro. O vestibular e o PAS eram acontecimentos ainda não muito relevantes, mas comecei a sentir a pressão e a responsabilidade de escolher o que eu ia fazer da vida, e eu sabia que eu queria era ingressar na UnB. Minhas amigas que não gostavam de estudar queriam ir para faculdades particulares, afinal a UnB era suja e tinha muita greve. Mas era isso que queria para mim. Achei a prova do PAS cansativa e chata, tudo interpretação de texto, não consegui esperar para pegar a prova e conferir resultado, para mim era coisa de desesperado, quando saísse a nota eu olhava. E até que eu estava indo bem. Foi a primeira etapa para me aproximar da Universidade.

No segundo ano do ensino médio, a escola continuava a mesma, as mesmas pessoas, as mesmas patotas, as mesmas amizades e professores. Aulas ainda mais puxadas, o foco estava voltado de fato para o vestibular. No segundo semestre desse ano comecei a fazer cursinho

pré-PAS e eu nem sabia o que iria escolher no ano seguinte. Estudava na parte da manhã, fazia espanhol a tarde e cursinho a noite, foi uma época difícil, mas estava focada no objetivo.

O terceiro ano foi emocionante, muitos churrascos, clima de despedida. Os professores estavam empenhados em nos fazer passar no vestibular do meio do ano, e eu na dúvida, o que fazer? Arrisquei psicologia, afinal foi isso que deu no teste vocacional que eu fiz na escola, não foi? Eu não passei, mas teria nota para Pedagogia, não me decepcionei, eu ainda tinha tanto para viver na escola, e não tinha maturidade para o meio universitário, ainda tinha que participar da formatura, chorar de saudades dos professores e amigos, e dançar até dar bolha no pé no dia do baile.

Aproveitei o terceiro ano da melhor forma, eis que chegou a prova do PAS, e eu havia pesquisado várias profissões e decido por Pedagogia. O porquê da profissão? Eu não faço a mínima ideia, talvez eu achasse que seria uma boa experiência, o currículo me parecia interessante, arrisquei. Em dezembro de 2007, saiu o resultado e eu era a mais nova universitária. Parabéns Letícia, você está na UnB. Não tive pressão por parte da minha família para passar na UnB, na verdade eles não acreditavam muito que eu ia passar, o inteligente da família era meu irmão. Foi opção minha fazer cursinho e estudar bastante. Em relação à escolha profissional ninguém além das minhas amigas opinou, elas falaram que eu não teria paciência para dar aula para crianças, elas se enganaram. Todos da família comemoraram minha entrada, foi o maior orgulho, as minhas amigas choraram comigo, minha mãe me deu uma viagem de presente, meu padrasto, professor universitário da própria universidade me disse que tinha feito uma excelente escolha, que a Faculdade de Educação era uma boa faculdade.

A universidade

Em março de 2008 começou de fato minha vida acadêmica, a UnB e sua diversidade. Minha primeira aula seria de Antropologia e Educação realizada no pavilhão João Calmon, pessoas diferentes e um objetivo, o de ser pedagoga.

A primeira pergunta da professora foi “Porque vocês escolheram pedagogia?” eu não tinha uma resposta concreta, não foi porque era mais fácil, mas também não foi porque eu era apaixonada pela profissão, mas talvez porque de certa forma eu levava jeito pra ensinar. E então eu ouvi várias pessoas a dizer que estavam ali porque era o curso mais fácil de passar, ou porque a mãe era professora ou porque gostavam de crianças ou porque queriam ser psicopedagogos.

O primeiro semestre foi muito tranquilo, as aulas eram voltadas para conhecimento do curso, interação dos calouros com a universidade. Desconstrução da vida escolar anterior para

construção de novos conceitos. A pergunta que mais respondi no primeiro semestre foi, “para você, o que é educação?”. As disciplinas cursadas no primeiro semestre foram: Antropologia e Educação, Oficina Vivencial, Investigação Filosófica da Educação, Projeto 1 e Perspectiva do Desenvolvimento Humano (PDH). Dessas todas as que mais marcaram foram Antropologia e PDH. As professoras eram exigentes e dominavam os conteúdos como ninguém, foram disciplinas que estimularam o pensamento e mostraram que agora era ensino superior. Passei nas disciplinas com êxito e estava me apaixonando pela Pedagogia. Nas férias de julho, entre o primeiro e o segundo semestre tive uma provocação em relação ao curso, um acadêmico me questionou: “Não sei por que você está cursando Pedagogia, é um curso que não serve para nada, só para dizer que tem metodologia, didática e distrair crianças.” Nem discuti, mas naquele instante eu já tinha construído uma identidade com a minha futura profissão, aquela indagação me fez ter forças para terminar o curso e provar para que serve um pedagogo.

O segundo semestre foi composto das seguintes disciplinas: História da educação, O educando com necessidades Educacionais especiais, Fundamentos da educação ambiental, Pesquisa em educação I, Organização da educação brasileira. OEB foi uma das disciplinas que mais me marcou durante todo o curso, a professora é excepcional, Maria Zélia, aprendi tudo a respeito das legislações, deveres, direitos, responsabilidades. O PNEE foi minha primeira experiência de aulas aos sábados. Mas a professora era cativante e dominava o conteúdo, ela mantinha a turma entretida e sabia conduzir a aula. Essas duas disciplinas me fizeram apaixonar por Pedagogia, pois me trouxeram perspectivas que eu jamais imaginava que me interessariam.

No terceiro semestre as disciplinas foram: Psicologia da educação, Ensino e aprendizagem da língua materna, Ensino de ciência e tecnologia 1, Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE. Esse semestre foi marcante, pois as disciplinas aproximaram da realidade de um pedagogo. Tive a primeira experiência de pesquisa em uma escola em ciência e tecnologia, construí um livro “didático” a respeito das borboletas e mariposas para a 4ª série, atual 5º ano. Fomos à escola pesquisar o que os alunos sabiam sobre esse tema, como ciências era ensinado, analisamos o livro didático e criamos debates em sala de aula sobre como é constituído o ensino de ciências nas escolas.

A disciplina Língua materna foi uma matéria que me deu abertura para a alfabetização, entendi que essa poderia ser uma das minhas áreas de atuação, pois lidar com a língua materna das crianças, estimular a leitura e contato com o mundo letrado seria uma área em que eu atuaria com prazer. A educação especial novamente me chamou atenção, a professora

Celeste Azulay passou ensinamentos valorosos, contribuindo de uma forma incontestável para a formação daqueles que cursavam a sua disciplina ao analisar a importância da educação para pessoas que estão em condições diferentes daquelas consideradas normais.

Fiz projeto 3, fase 1 com a professora Vera Freitas e foi uma experiência incrível, a professora nos ensinou o que é ser um professor pesquisador e a importância dessa atividade em nossa formação. Fiz meu projeto baseado na compreensão leitora de crianças de 10 anos. Foi minha primeira pesquisa de fato, tive um sujeito colaborador, embasamento teórico, construção de um mini projeto. Foi sensacional e no semestre seguinte continuei na mesma linha.

O quarto semestre me permitiu ir a Psicologia para conhecer novos olhares sobre gênero, já que a faculdade de educação não oferecia essa disciplina. A psicologia do gênero me acrescentou sobre concepções históricas e culturais da mulher, a sociedade machista e me fez refletir a respeito de como a escola pode contribuir para aceitação e construção das identidades de gênero sem privilegiar os pensamentos e articulações preconceituosas, principalmente, com alunos da educação infantil quando os pais interferem diretamente na ação dos professores. Sociologia da educação, Orientação educacional, Didática fundamental e Educação matemática foram matérias fundamentais para a minha formação, possibilitou a visão e continuação da construção da identidade do pedagogo. Continuei no projeto 3 fase 2 com a professora Vera Freitas, com compreensão leitora, e eu achei que essa fosse ser a minha linha de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, me sentia útil e completa pesquisando algo que acrescentaria na formação de crianças e na minha graduação. Nesse semestre começou a minha saga em busca de um estágio remunerado em séries iniciais que me desse uma boa prática e mais experiência na área. Participei de vários processos seletivos, passei em todos, mas as concepções que as escolas me apresentavam não eram compatíveis com que eu esperava e preferi deixar para o final do curso a busca por um estágio. Foi também o meu primeiro SR, não consegui pegar 30 créditos e abandonei educação do campo, por ser uma disciplina que eu não tinha interesse e por não estar no ritmo da professora, eu decidi abandonar.

A vida, no entanto, prega boas peças em nós. No meu quinto semestre, os professores entraram de greve, passei o mês de março em casa, sem produzir nada. Recebi um telefonema me convidando a fazer o processo seletivo de um berçário institucional, a bolsa auxílio era excelente e o tempo de trabalho somente quatro horas, o que me permitia experiência e ao mesmo tempo dedicação a faculdade. Passei no processo seletivo e comecei a trabalhar nesse berçário, me encantei pela educação infantil. Descobri que, ali sim estava o meu futuro,

trabalhar com crianças de 0 a 3 anos, com a possibilidade de ver suas evoluções muito rápido, ver o trabalho desenvolvido fazer efeito e as crianças aprenderem e se desenvolverem. Foi um semestre maravilhoso, apesar da greve. Na faculdade, um semestre atípico, professores e alunos estressados, a universidade girava em torno de políticas e salários, lutas e exigências plausíveis e que mereciam a mobilização de todos. Apesar de ter tido bom desempenho nas matérias desse semestre (História da educação brasileira, Processos de alfabetização, Filosofia com crianças, Administração das organizações educativas e Orientação vocacional profissional) acho que poderia ter aprendido muito mais, sinto que devido à greve o aproveitamento das disciplinas não foi o melhor, mesmo tendo o mesmo tempo de um semestre normal.

No sexto semestre, continuei a estagiar e estudar, vi que era uma rotina difícil, mas muito prazerosa. Por estar em estagio na educação infantil, selecionei nesse semestre a disciplina relativa a esta etapa educativa. A professora foi a Maria de Fátima Guerra de Sousa, e eu simplesmente me apaixonei por ela, sua metodologia e domínio de conteúdo. No decorrer do semestre, decidi que era essa área em que queria fazer meus projetos IV e V. Vivenciei e construí aprendizados a respeito da qualidade na educação infantil sob diferentes aspectos, podendo relacionar com a ajuda e orientação da professora, a teoria com a prática. Sem dúvidas foi um momento maravilhoso e uma das minhas melhores disciplinas durante a graduação.

Foi a disciplina que eu mais gostei durante o curso e que me senti mais motivada a cursá-la. Projeto 3 fase III fiz com a professora Cristina Madeira, também na educação infantil, em um jardim de infância ultimo período, preparação para o primeiro ano. Gostei muito da experiência, mas percebi que me interessava mais por trabalho com bebês. Educação em geografia e projeto 2 foram as disciplinas que também cursei nesse semestre.

O sétimo e oitavo semestres foram maravilhosos, fiz Projeto 4 (fase I e II, dois semestres) na área da educação infantil, o que me permitiu entrar no campo da pesquisa e da própria área de atuação, todos orientados pela professora Fátima Guerra. Na primeira fase do projeto 4 relacionei o envolvimento das crianças nas atividades em sala de aula com a qualidade na educação infantil, na segunda fase me mantive na qualidade, mas levei em consideração a análise sistemática da agenda das crianças como meio de comunicação entre pais e creche. Essas experiências de pesquisa me prepararam para a feitura do trabalho de conclusão de curso. Nesses semestres pude também aproveitar matérias como Canto e coral, fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem e psicologia da infância, as duas ultimas também contribuíram para a minha experiência na educação infantil e TCC.

No 9º semestre eu me formaria, saí do emprego e me dediquei somente à faculdade. Porém surgiu a possibilidade de cursar um semestre do curso de Pedagogia em Sevilha, na Espanha. Com o apoio da minha mãe, da minha orientadora e dos professores eu decidi ir. Organizei minha vida para estar na Espanha em agosto. A UnB entrou em greve, mas eu consegui concluir todas as minhas disciplinas, abandonando somente o Trabalho de Final de Curso, mas com a ciência da Professora Fátima.

Em agosto de 2012, o que seria o meu 10º semestre na UnB, eu cursei um semestre em Sevilha. Foi uma das melhores experiências da minha vida. Lá, o curso de pedagogia não é como o nosso, que engloba todas as áreas de atuação de um pedagogo. O curso de pedagogia na Universidade de Sevilha é como uma ciência da educação, tem o curso de educação primária referente ao 1º ao 5º ano e o curso de educação infantil voltados para crianças de 0 a 6 anos. Elegi disciplinas dos 3 cursos, Organização dos Centros Escolares e Correntes Contemporâneas da Educação Infantil (no curso de educação infantil), Processos de avaliação (Pedagogia) e Música (educação primária.). Todas as disciplinas me trouxeram perspectivas novas, mas também abordaram conceitos já conhecidos de uma veterana. A matéria que eu mais gostei foi Organização dos Centros Escolares, pois nela eu pude conhecer o lado burocrático da educação infantil na Andaluzia, sem contar o modus operante das escolas de educação infantil da região, o que me enriqueceu muito.

Como experiência acadêmica e experiência de vida, eu faria tudo outra vez. Vivenciar uma cultura diferente, sair da zona de conforto, morar sozinha, transitar por uma língua e costumes que se igualam em pouquíssimas coisas aos quais fui criada, me fizeram amadurecer uns 10 anos. Aprendi a dar valor a nossa UnB, pois ainda que a estrutura física de lá fosse muito melhor e mais equipada, eu senti falta da capacitação dos professores e acolhimento da maioria deles em relação aos alunos intercambistas. Em todo caso, eu recomendo essa experiência a todos que me perguntam, afinal é algo que só quem vivencia pode relatar.

Em suma, esses cinco anos e meio de faculdade foi um período de aprendizado tanto acadêmico como de vida, construí e desconstruí aspectos de educação que carregava comigo desde sempre. Percebi também que a UnB e em particular a Faculdade de Educação possui deficiências. O currículo de pedagogia não é otimizado, ainda falta muito para uma formação completa e que propicie embasamento e experiências para que possamos ser profissionais preparados para a realidade brasileira. Passei a amar minha profissão, querer dar a ela uma identidade sem preconceitos, bem como, a importância que merece e levantar a bandeira de uma educação de qualidade. Ser professor é um passo para a evolução humana, e não importa

o quanto os outros falem mal, ser pedagoga para mim é uma honra. Aprendi a respeitar todos os profissionais que trabalham em favor da educação. A faculdade foi um período único e maravilhoso da minha vida, mas já estava na hora de acabar, pelo menos na graduação.

PARTE II

MONOGRAFIA

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A história da educação infantil e da criança são faces da mesma moeda. A visão da criança e da sua educação tem caminhado juntas. A visão dessa etapa da vida e da conquista da educação infantil de qualidade como um direito da criança tem aumentado cada vez mais no mundo e também no Brasil.

Na Idade Média, a mortalidade infantil era vista como algo normal já que a saúde e as condições sanitárias eram precárias. A educação das crianças que sobreviviam baseava-se no cuidado e era designada às mulheres. Quando consideradas capazes de contribuir, elas eram inseridas, mais intensamente, no mundo adulto, desenvolvendo determinadas funções no lar. Acreditava-se que no seio familiar é que elas poderiam se desenvolver (OLIVEIRA, 2005, apud VALE, 2010).

Na idade moderna, na Europa, com o desenvolvimento industrial e a mudança para o capitalismo o foco educacional da sociedade mudou, tornando a educação algo necessário para a formação dos operários. Homens e mulheres passaram a trabalhar nas fábricas, deixando as crianças cuidadas por terceiros ou à própria sorte. Realidade diferente para os filhos de classes superiores que iam para escolas. A necessidade de cuidado com os filhos dos trabalhadores que estavam abandonados, e por vezes, sofriam maus tratos, começaram a surgir instituições que os abrigavam. No entanto, não havia a rigor um foco educativo, mas se priorizava o ensino de regras sociais, bons hábitos de comportamentos e valores religiosos (VALLE, 2010).

No Brasil, por influência de Portugal, no período de 1500 a 1889, surgiu a Roda dos expostos, extinta após a abolição da escravatura. Destinava-se às crianças recém-nascidas. Quem não quisesse ou pudesse criar os filhos, deixava-os nessa Roda, sendo sua identidade mantida em sigilo. Era uma prática inserida na visão assistencialista da educação, que no caso, era assumida por instituições de caridade: uma clara evidência da omissão do Estado no provimento da educação e assistência à criança (RUBIATO, 2012).

Nessa época, o Brasil vivia, a ideia de que a criança deveria ser desenvolvida no seio doméstico, tendo como principal agente dos cuidados a mãe. A partir da metade do Século XIX, a educação infantil tinha caráter assistencialista era organizada por instituições filantrópicas e não havia distinção entre creches e asilos, por exemplo. O país vivia a abolição da escravatura, intensa urbanização e o início da inserção das mulheres no mercado de trabalho. As crianças que estavam em idade escolar, não tinham com quem ficar durante o tempo da jornada de trabalho dos pais. Os patrões dos negros livres, não tinham responsabilidade de cuidar e educar os filhos de seus empregados, então houve a necessidade

de um lugar onde essas crianças pudessem ficar. Assim surgiram as primeiras instituições para abrigar essas crianças, tinham caráter assistencialista, não havendo o objetivo de educação. (VALLE, 2010; RUBIATO 2012)

A partir do século XX, com a chegada de imigrantes europeus, salientou-se necessidade maior de se ter espaços onde os filhos dos trabalhadores pudessem ficar, disso decorreu a ampliação das creches. Essas instituições tinham atendimento diferenciado para pobres e ricos. Para os primeiros os cuidados básicos - como alimentação e higiene. Já para os segundos, se levava em consideração aspectos gerais do desenvolvimento da criança (VALLE, 2010).

Em 1932, pensadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, fomentaram reformas educacionais no país, culminando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que solicitava medidas educacionais como pré-escolas, com o fim de educar crianças pequenas. Décadas depois o Decreto de n.17.698 de 26 de novembro de 1947, que dizia que a função das escolas maternas, era receber os filhos dos operários e ambiente harmônico como o oferecido no lar. Os jardins de infância eram designados ao desenvolvimento do autocontrole, iniciativa e cooperação. (VALLE, 2010)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tratava da educação pré-primária, no que se refere às crianças pequenas, com o seguinte texto:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham em seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, apud, VALLE, 2010).

Nos anos 70, a luta social por creches e pré-escolas teve grande impacto, devido às demandas sociais. O governo começou a dar acesso ao direito à educação para crianças de 0 a 7 anos. No ano de 1971, entrou em vigor a LDB nº 5.692. Em relação a pré-escolas, trazia em seu teor: *“os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”* (BRASIL, 1971 apud, VALLE, 2010). Nota-se uma evolução crescente no que se diz respeito à educação de crianças menores de 7 anos, antes desconsideradas, agora com este direito assegurado por lei. Mas apesar da evolução, nota-se certo descaso com esta etapa acentuado o enfoque assistencialista e deixando a desejar no ponto de vista educacional.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que traz uma nova perspectiva acerca da educação de crianças pequenas, desfazendo-se da ideia de que seria um favor prestado às famílias e reconhecendo como dever do Estado e direito da família. No inciso IV do Art.208, está explicitado o dever de se garantir: *“educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).*

Em 13 de julho de 1990, a Lei nº 8.069 – o Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, reafirma ser a educação um direito, entre outros básicos, conforme explicitado em seu Art. 4º.:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.. E uma obrigação do Estado (BRASIL, 1990).

Surge a Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para a educação infantil esta lei representou grande avanço por reconhecê-la como *primeira etapa da educação básica*, conforme reza seu Art. 29.: *“A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”* Ainda sobre educação infantil, diz a lei:

Art.30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/96, sofreu algumas mudanças em seu texto por modificações advindas de outras leis, como: Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, ao incluir a criança de 6 anos nessa etapa educativa, alterou a faixa etária das crianças da educação infantil, que passou a ser destinada às crianças de até cinco anos de idade. De zero a três anos em creches, e de quatro a cinco anos em pré-escolas, sendo opcional sua frequência, em meio período ou em tempo integral.

Outra mudança importante na legislação brasileira referente à educação infantil foi a redução na idade de matrícula obrigatória nas escolas, de seis para quatro anos, pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Que torna a etapa da educação infantil obrigatória, não mais sendo facultativa aos pais a matrícula, valorizando assim a infância e atende o direito de uma educação de qualidade para as crianças menores de 6 anos.

Em 2010, proposto pelo Conselho Nacional de Educação, para atualizar e completar as Diretrizes anteriores (CNE. Resolução CEB 1/99 de 07.04.99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.), surgem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil, após a aprovação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Tais Diretrizes Curriculares a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil, reúne procedimentos, fundamentos e princípios para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas. Atitudes que valorizam a infância e a educação de crianças pequenas.

Neste aspecto legal, a criança é considerada como um ser histórico social, de direitos, que vivencia e constrói sua identidade pessoal, recebe e produz cultura (BRASIL, 2009).

Em síntese, concepções e conceitos sobre a criança evoluíram ao longo do tempo, como resultado de mudanças na sociedade e, também, por participar de tais mudanças. Hoje se têm o consenso de que a educação infantil é reconhecida na sua relevância por ser um direito garantido para a criança e sua família. No entanto, não basta garantir a expansão da oferta dessa educação, é preciso que esta seja de qualidade, para que desenvolvimento da criança seja integral e para todos.

Conceito de qualidade e qualidade na educação infantil

Cada vez mais a sociedade torna-se exigente quanto à qualidade da educação, saúde, produtos, bem-estar, que nessa perspectiva se torna parte do conceito de cidadania. Este conceito está em constante construção, pois é situado histórico e culturalmente. A qualidade é um conceito multidimensional, subjetivo e processual com diferentes sentidos nos vários conceitos considerados. Contudo, sua subjetividade passa a ser relativa a partir de parâmetros, juízos de valor e de indicadores, que orientam a sua construção e avaliação (SOUSA, 1998).

Mas afinal, o que é qualidade no contexto da educação em geral e em especial da educação infantil? Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQEI (2006) qualidade é um termo de difícil definição por ser multidimensional e de várias

aplicações. Sua construção é coletiva, participativa, tem uma natureza auto-reflexiva, contextual e plural. É um processo de melhoria e transformação, se necessária.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, qualidade é: 1) *um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações*; 2) *depende do contexto*; 3) *baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades*; 4) *definição de critérios constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas* (BRASIL, 2006).

Zabalza (1998) propôs que o termo qualidade se considera por 4 aspectos e condições básicas:

- Condição para o reconhecimento oficial: são as condições principais para que um centro seja reconhecido como escola de educação infantil (estrutura, profissionais capacitados, participação da família e da sociedade, projeto educacional). Esse aspecto envolve estâncias políticas e administrativas da qualidade.
- Como processo de desenvolvimento institucional: o que significa melhorar dispositivos da escola, em suas normas, financiamento, planejamento. Desenvolvimento em seus aspectos qualitativos e quantitativos. Aderindo a novas tendências e criando expectativas condizentes com o que se propõe como qualidade.
- Como processos e implicações na comunidade: retorno de demandas, opiniões e participação ativa.
- Professores: formação, contribuição, participação, envolvimento nas atividades e planos para as aulas e interação na escola.

Nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, proposto pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 12) ressalta:

O processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições.

Vê-se a relevância de definir e avaliar a qualidade da educação infantil, em cada instituição de educação infantil, sem o quê, torna-se difícil se falar no avanço da qualidade institucional.

Uma das principais razões da urgência da qualidade da educação infantil é o fato de a criança encontrar-se numa etapa importante do seu desenvolvimento, socialização e aprendizagem, considerando a participação de seus diferentes atores sociais, crianças, famílias e professores.

Segundo o PCNQEI (2006), hoje considera-se a criança um ser que tem uma história, não vem ao mundo vazio dos elementos essenciais à vida em sociedade, nem nasce pronto.

Ela influencia e é influenciada pela cultura na qual está inserida. Tornar qualitativos os serviços prestados à ela em sua educação é também, exigir formação específica de seus profissionais e um trabalho pedagógico que atenda às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Não se pode ignorar ou esquecer que a escola é somente uma face da sua vida e que é preciso diálogo contínuo entre a família e a escola. Um dos aspectos marcantes desse diálogo é a escola aprender sobre o contexto familiar da criança. Ou seja, “[...] às condições e às características das famílias e do meio social e cultural das crianças e suas características individuais, no sentido de identificar o peso dos fatores escolares na avaliação dos resultados obtidos pelas crianças em diversos momentos, desde o final da etapa pré-escolar até as primeiras séries do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2006, p. 25).

Referindo-se aos paradigmas da qualidade na educação infantil, Formosinho (2009) destaca dois deles, um tradicional e o contextual, conforme o quadro a seguir:

Paradigma 1 - Tradicional	Paradigma 2 - Contextual
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externo ▪ Universal ▪ Comparativo ▪ Orientado para os produtos ▪ Orientado para uma mediação definida normativamente ▪ Orientado para generalizações ▪ Não colaborativo ▪ Estático 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interno (em diálogo) ▪ Contextual ▪ Permitindo o cruzamento de perspectivas ▪ Orientado para os contextos, os processos e as realizações ▪ Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares sócio-cognitivos ▪ Colaborativo ▪ Dinâmico ▪ Apoiado

Quadro 1 - Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância, de Oliveira-Formosinho (2009. p.10).

O *Paradigma tradicional* centra-se em realizações previamente determinadas, para estabelecer e avaliar a qualidade. É fixo, comparativo e generalizado, não leva em conta o contexto, está orientado por generalizações e de modo não colaborativo. Já no *Paradigma contextual* o desenvolvimento e avaliação da qualidade é feito de forma conjunta, pelos pais, educadores, alunos e administração escolar, levando em conta o contexto em que se inserem e os interesses dessa comunidade. A autora considera esse paradigma sócio-construtivista, pois é interativo, dinâmico e evolutivo, construído à base de relações sociais.

Para identificar e avaliar a qualidade em processos educativos, programas ou mesmo nas escolas, é necessário estipular indicadores. Mas o que são indicadores? De acordo com López (2000) indicador é a descrição do estado ou modo ideal de um fator variável que dá Diretrizes para facilitar se o que se analisa, cumpre com o que referencial de qualidade e o que se tem de fato na realidade para chegar a tal ponto de qualidade.

Nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) encontra-se as seguintes dimensões dessa qualidade, são elas: *1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009, p. 17).*

Pascal e Bertram (2009) propõem 10 dimensões da qualidade na educação. Ainda que analisadas separadamente, essas dimensões são interdependentes, quais sejam: finalidades e objetivos; currículo e experiência de aprendizagens; estratégias de ensino/aprendizagem; planejamento/avaliação/registo; pessoal; espaço educativo, relações e interações; igualdade de oportunidades; participação dos pais e da comunidade; monitoração e avaliação. A figura 1 a seguir apresenta suas inter-relações:

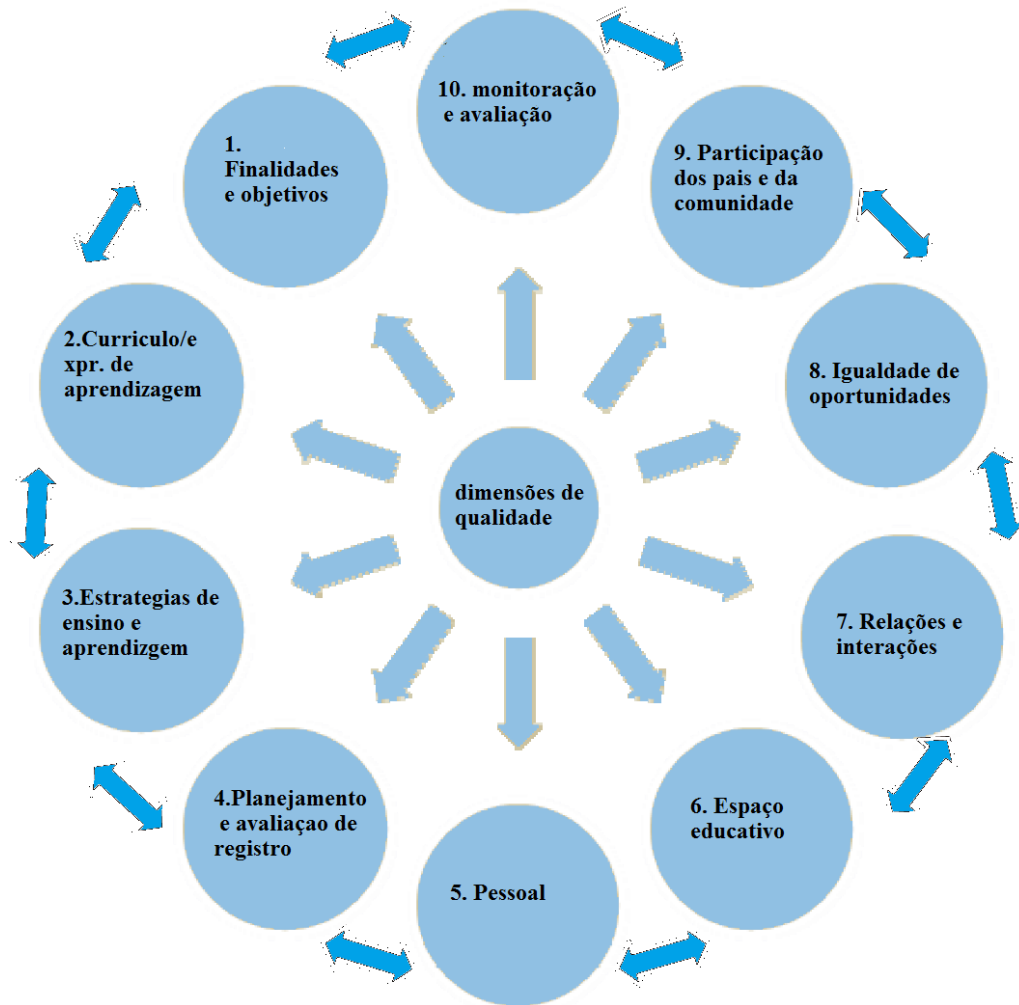


Figura 1 - Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade,
(Pascal; Bertram, 2009, p.37)

A primeira dimensão refere-se às *Finalidades e objetivos* do projeto educativo, que deve ser claro e explícito para toda comunidade escolar. *Currículo e experiências* destacam a necessidade do currículo considerar todos os domínios do desenvolvimento, tanto quanto, diversidade de possibilidades nas atividades para as crianças e a oportunidade da aprendizagem. *Estratégias de ensino e aprendizagem* referem-se à perspectiva de como as atividades são elaboradas, considerando interações entre crianças e adultos, a independência e autonomia delas e as regras de vida em grupo. *Planejamento e avaliação de registros* dizem respeito à forma como as atividades são planejadas, avaliadas e registradas, considerando-se quem e como são elaboradas essas etapas, na escola. *Pessoal*, esta dimensão enfatiza a qualificação e especialização dos profissionais da educação infantil, o bem-estar, oportunidades de desenvolvimento quanto a formação profissional. O *espaço educativo*

refere-se à disponibilidade, estado de conservação e adequação dos recursos, equipamentos e materiais educativos. Nas *relações e interações*, se considera a interação entre adultos e crianças, como se desenvolvem e se expressam essas relações, para que sejam ampliadas e entendidas pelas crianças. Na *igualdade de oportunidades*, se destaca à diversidade. A *participação da família e da comunidade* ressalta que a qualidade vai além dos muros da escola, pois é na interação desses agentes com a escola em forma de parceria que todos os interessados participam do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. *Monitoração e avaliação dos processos educativos* consideram os procedimentos e a avaliação das atividades, estruturas e processos para a eficácia da aprendizagem.

Essas dimensões se assemelham aos 10 aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade, propostos anteriormente por Zabalza (1996), quais sejam: 1) Trabalho em conjunto com os pais, pois a escola sozinha possui uma capacidade limitada de ação, a participação dos pais acrescenta e amplia o trabalho. 2) Organização dos espaços, é a partir do espaço que as atividades acontecerão, um espaço diferenciado, amplo e organizado possibilita ação, criatividade, bem-estar e envolvimento. 3) Equilíbrio entre a iniciativa da criança, o planejamento e o desenvolvimento das atividades, para que o currículo possua momentos alternados entre atividades orientadas importantes para o desenvolvimento e a autonomia da criança de modo em se complementem e não se anulem. 4) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais, pois além de todos os momentos do desenvolvimento infantil passarem pela etapa emocional, ela também é necessária para o progresso em diferentes âmbitos da vida criança, como prazer, segurança, riscos, realidade e autonomia. 5) Uso de linguagem enriquecida, pois através dela acontece a construção do pensamento e capacidade de compreender a realidade, exercitá-la em um ambiente oportuno como a escola é importante para desenvolvimento da criança. 6) Atividades que proporcionem o desenvolvimento psicológico, motor, social e emocional, para esse aspecto, é necessária variedade de materiais e estímulos, com atividades globais e integradoras. 7) Rotinas estáveis, pois ajudam a definir o contexto em que as crianças se movimentam e atuam, pois são organizadoras estruturais das experiências cotidianas. 8) Materiais diversificados e polivalentes, que permitam o desenvolvimento integral da criança despertando interesses variados. 9) Atenção individualizada, pois neste momento são dadas orientações, utilizando uma linguagem interpessoal para a adoção de posturas significativas e que podem ser relacionadas ao desenvolvimento de cada indivíduo. 10) Sistema de avaliação que permita acompanhamento global da turma e de cada criança de modo a orientar pais e professores no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando-se que as crianças, principalmente na fase da educação infantil, são dependentes do adulto, elas precisam ser auxiliadas em suas atividades, principalmente aquelas que não conseguem realizar determinadas atividades sozinhas. Todas devem ser atendidas em suas necessidades físicas e psicológicas básicas; ter atenção individual em suas peculiaridades e, acima de tudo, terem condições de usufruírem, plenamente, suas possibilidades (BRASIL, 2006).

Sendo a qualidade multidimensional e contextualizada, entendê-la e efetivá-la na diversidade cultural, social e econômica que é o Brasil, é um desafio. Não é fácil cuidar e educar em um ambiente comum à diversidade de crianças, desenvolver suas capacidades físicas e psicológicas, criar um ambiente agradável para socialização, construir diariamente espaços educativos que sejam ricos em estímulos e manter um relacionamento aberto, saudável e participativo com as famílias e comunidade educativa, entre outros (BRASIL, 2009).

Zabalza (1989) refere-se a quatro fatores básicos de qualidade na educação infantil: família, ambiente escolar, currículo e professores. Na família o autor identifica quatro aspectos importantes: 1) ver a família como parte fundamental e que deve estar satisfeita com o serviço e atenção prestados pela instituição, já que são os maiores interessados na qualidade, e não vê-los como um grupo que se satisfaz com qualquer coisa que emane da escola; 2) destacar qual é a concepção e quais as características que a família possui a respeito de educação de qualidade, ainda que possam ter alguns aspectos que não seja os mesmos, devem ser levados em conta e adaptados; 3) que a instituição desenvolva, junto à família, estratégias de participação, pois neste espaço de relacionamento serão propostas as melhoras, pontos de vista, relatos sobre o desenvolvimento da criança e qual o interesse dos pais nas atividades desenvolvidas dentro do espaço educativo escolar; 4) sensibilidade e respeito que deve possuir a escola em relação à pluralidade cultural existente, já que as famílias podem pertencer a contextos e costumes diferenciados, mudando assim sua postura em relação aos mesmos assuntos.

Nessa relação escola-família, Paniagua e Palacios (2007) ressaltam a importância da colaboração de ambos na efetivação da qualidade. Destacam os autores, que colaborar não significa comungar dos mesmos preceitos, mas saber ouvir e respeitar. Sousa (1998) explicitou a necessidade dos pais de saberem o que acontece na escola, quem cuidará de seus filhos e os manterá saudáveis e bem. O ponto da autora era mostrar a qualidade da educação infantil a partir de diferentes visões, que no caso dos pais, afirma:

“Em síntese, a partir do ângulo da visão dos pais diria que um programa de educação infantil de qualidade é aquele em que eles podem confiar. Onde há profissionais capacitados e sensíveis que não exporão seus filhos a nenhuma situação de perigo. Que sabem como cuidar, proteger e educar, fazendo-os sentirem-se bem, seguros e felizes. Esses profissionais se empenham em criar um ambiente estimulador para as crianças de modo que elas possam crescer e se desenvolver de forma produtiva e saudável.” (SOUSA, 1998, p. 4)

A participação e colaboração dos pais são também destacadas por Lopez (2000) que as considera como área chave para a qualidade na educação infantil, ou ainda, como fator de primeira ordem para que essa qualidade seja atingida, ou até mesmo como forma de exercer e explanar a democracia para as próprias crianças. Para o autor, não há qualidade sem a participação e colaboração dos pais em todas as etapas do processo educativo, com destaque para a fase da educação infantil. Argumenta, ainda o autor, a necessidade da ligação estreita entre família-escola, já que, para ele, não se pode ter mundos desconexos nessa etapa. Disso decorre sua proposta de 3 níveis de interação para alcance da qualidade, conforme demonstrado no quadro a seguir.

1º. Intercâmbio de informações	<ul style="list-style-type: none"> • Contato informal diário ao deixar e buscar as crianças. • Entrevista entre a família e o professor. • Notas informativas. • Informes individuais.
2º. Nível de participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> • Através de associações que permitam a participação dos pais. • Colaboração em atividades educativas. • Participação não presencial.
3º. Nível formativo	Todos os tipos de informações que os pais possam adquirir em escolas para pais, conversar, debates, palestras.

Quadro 2- Níveis de interação dos pais com a escola adaptado de (Lopez, 2000).

O ambiente familiar tem sua função no desenvolvimento da qualidade na educação dos pequenos. Ambos, família e escola, promovem o desenvolvimento intelectual e social da criança, independentemente da classe social e do nível educacional dos pais. Então, entende-se que a preocupação com a qualidade deve estender-se, também, para o ambiente doméstico,

de modo a oferecer situações propícias à aprendizagem. O contexto familiar tem uma influência significativa sobre o desenvolvimento e a educação das crianças (BRASIL, 2006).

Neste trabalho considerou-se como uma educação de qualidade aquela que proporciona condições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ou ainda, aquela que oferece um ambiente seguro, com materiais adequados, profissionais capacitados. Além da influência e opinião dos pais, da equipe pedagógica e da comunidade educativa, é importante escutar e dar vazão a opinião de todos os atores nesse processo (CORRÊA, 2003, FORMOSINHO, 2009; SOUSA, 2006; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Laevers (2004) considera três variáveis importantes para que haja qualidade na educação, *contexto, processos e resultados*. No processo, o autor destaca dois elementos essenciais: o grau de *bem-estar* e o *envolvimento*. Outro elemento importante de sua discussão sobre a qualidade na educação infantil é o *empenhamento do adulto*.

Bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto.

Férré Laevers, pesquisador belga, trabalha no Centro de Educação Experiencial da Universidade Católica de Lovaina, desenvolveu a escala de envolvimento. Considera que o envolvimento é essencial para um desenvolvimento profundo e para se chegar a este, é necessário o bem-estar da criança e o empenhamento do adulto. Afirma o autor: “*Deixem-me dizer-vos uma coisa: se houver envolvimento em qualquer que seja a actividade que estamos a realizar há sempre desenvolvimento Se houver envolvimento há sempre desenvolvimento.*” (LAEVERS, 2008, p. 4).

Para Laevers (2004) o *bem-estar* e o *envolvimento* são também, conceitos para se avaliar a qualidade na educação infantil. Ou seja, são conceitos chaves ou indicadores, que permitem analisar o desenvolvimento e o aprendizado, por evidenciarem se as crianças se sentem bem ou não em um ambiente, qual o grau de envolvimento que têm no desempenho dessa ou daquela atividade. Esses conceitos são importantes tanto para pesquisadores, quanto para professores e pais, dado a possibilidade que oferecem, nos ambientes escolares e no da família, para se identificar sob que condições está se dando o desenvolvimento da criança.

Para o autor, o contexto no qual a criança está inserida, no geral, bem como o desenvolvimento de atividades são fundamentais, pois é nele que se dá o processo educativo. A relação contexto - processo educacional e resultados é assim esquematizada pelo autor:

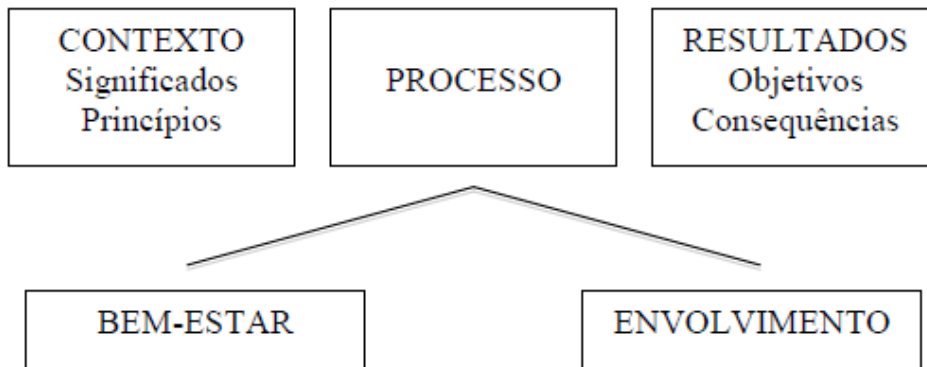


Figura 2 - EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. (Laevers, 2004, p.59)

O *bem-estar* é a sensação de segurança e satisfação em um ambiente. Este beneficia a formação da autonomia, a espontaneidade, a intimidade, a vitalidade e a vontade da criança, em um dado ambiente. Lewis (2011) destaca o bem-estar como um fator fundamental para saúde mental e inteligência. Segundo Laevers (2004), quando em bem-estar, a criança tem suas necessidades físicas satisfeitas, carinho, afeto, segurança, reconhecimento emocional e social das pessoas que as cercam, em via dupla - delas para as pessoas e dos outros para elas.

Quando as crianças estão em bem-estar elas sentem prazer, brincam, cantam, tem paz interior, vivacidade, abertura, demonstram satisfação e confiança, não se sentem ameaçadas, não choram, nem demonstram vontade de sair da situação em que estão. Nesse estado elas mostram-se felizes e com vitalidade, grande animação e expressividade. O corpo também dá sinais, como ficam eretos, pernas descruzadas, braços e expressões relaxadas (Reis, *apud* Laevers, 2013).

O bem-estar pode ser mensurado, por meio dos sinais expressos pela criança e sua intensidade. Lewis (2011) propõe cinco graus para se identificar a intensidade do bem-estar. São eles:

GRAU DE BEM-ESTAR	SINAIS
1. Extremamente baixo	<ul style="list-style-type: none"> • Sinais de desconforto como choros ou gritos. • Olhar abatido, triste, com medo ou raiva. • Comportamento agressivo. • Sinais em tempo integral.

2. Baixo	<ul style="list-style-type: none"> • Postura e expressões faciais que exprimem desconforto. • Sem ação e vontades. • Sinais na maior parte do tempo.
3. Moderado	<ul style="list-style-type: none"> • Postura Neutra. • Com pouca ou nenhuma expressão. • Não há prazer, alegria, satisfação ou desconforto e mal-estar.
4. Alto	<ul style="list-style-type: none"> • Sorri, grita de prazer, parece estar muito feliz. • Com energia e animação. • É espontânea e expressiva. • Parece relaxado e não mostra quaisquer sinais de estresse ou tensão. • Está aberta e acessível para o ambiente. • A criança expressa autoconfiança. • Sinais presentes na maior parte do tempo, mas com variação de intensidade.
5. Extremamente Alto	<ul style="list-style-type: none"> • Sinais do Grau anterior, no entanto com intensidade constante e em tempo integral.

Quadro 3 – Graus de Bem-estar adaptado de Lewis, 2011.

Junto ao bem-estar, o envolvimento cria as condições de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para uma educação infantil de qualidade. Para Laevers (2004), o envolvimento é uma atividade inerente ao ser humano, que não depende nem da idade nem da atividade que está sendo feita. Uma pessoa envolvida foca a sua atenção e empenho naquilo que faz, tornando a percepção do tempo diferenciada. Em atividades que não possuem tal característica, não há amplitude de estímulos relevantes e o cognitivo tem menor intensidade. O oposto àquelas em que a pessoa está concentrada e “o significado das palavras e ideias é sentido com mais força e profundidade.” (LAEVERS, p.60, 2004).

Seguindo o pensamento de Laevers, Formosinho (2004) considera o envolvimento uma qualidade humana, que implica com persistência e concentração, motivação, atração, determinado pelo impulso exploratório.

O envolvimento é uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades. Pode ser avaliado o grau em que, mesmo os bebês, se concentram no ambiente e respondem a estímulos. Uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente, se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para continuação e persistência nessa actividade (FORMOSINHO, 2004, p. 86).

O envolvimento inexistente em atividades muito fáceis ou muito difíceis, ele ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Recorrendo a teoria de Vygotsky, defini-se a zona de desenvolvimento proximal como *sendo a distância entre o desenvolvimento real, aquilo que a criança já sabe fazer, e o desenvolvimento potencial, aquilo que a criança consegue fazer com a mediação de alguém mais experiente*. Segundo Vigotsky (1998, p.98):

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Ainda que pareça ser subjetivo e individual, o envolvimento pode ser mensurado a partir de uma escala, “A escala de Leuven” (LIS - YC). É uma escala de cinco níveis crescentes – de nenhum interesse ao envolvimento extremo, quando a criança está completamente envolvida no que faz (Formosinho, 2004; Laevers 2004).

A escala é útil para se identificar o envolvimento das crianças em atividades considerando sinais expressos no comportamento delas. Bertram e Pascal esclarecem:

A Escala de Envolvimento da Criança, desenvolvida por Laevers (1994) permite observar o modo como as crianças se envolvem nas situações do dia a dia, compreender, através de indicadores como a Concentração, a Energia, a Complexidade e Criatividade, a Expressão Facial e Postura, a Persistência, a Precisão, o Tempo de reação, a Linguagem e a Satisfação, o nível de envolvimento na aprendizagem. O envolvimento é “caracterizado” pela motivação, atração e entrega aos estímulos e pela intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia.” (BERTRAM; PASCAL, 2009, p. 128).

Retomando a ideia de Laevers (2004), Formosinho (2004), detalha tais sinais ou indicadores revelam, no comportamento da criança, o seu envolvimento. Na *concentração*, vê-se foco na atividade que está sendo desenvolvida, e somente um forte estímulo externo pode desviar sua atenção. Outro é a *energia*. Nesse caso, a energia corporal da criança demonstra empenho, havendo nela coisas como suor, movimentação em direção ao que faz como o falar alto, o pressionar o material com força. Vê-se, também, *complexidade* e *criatividade* - a criança coloca a sua marca no que faz ou produz algo novo. Envolvimento implica, também, em *persistência* e no *tempo de reação* (reação a novos estímulos que envolvam a ação em curso) e, por último, a *satisfação*.

A escala de Envolvimento destaca os níveis de envolvimento, a intensidade na atividade e os sinais manifestados pelas crianças. De acordo com os sinais, identifica-se se há ausência de atividade, se ela é interrompida, contínua ou intensa e por fim se ordena o nível de envolvimento de 1 a 5.

O nível 1, revela ausência de atividade, a criança está repetitiva e passiva, não possui energia, está apática. O nível 2 indica uma atividade interrompida com frequência, o que demonstra pouco interesse por parte da criança. Por vezes em que ela ignora completamente a atividade e o seu envolvimento não é intenso para que ela volte ao que fazia. O nível 3 de envolvimento assinala uma atividade mais ou menos contínua. O interesse é maior que no nível anterior, porém sem possuir envolvimento real. As ações são mecânicas e rotineiras com fácil distração. No nível 4 o envolvimento é bem maior que no anterior. A criança está envolvida na maior parte do tempo e com grande intensidade, inferem-se sinais de concentração e mesma que interrompida ela volta à atividade. O nível 5 é considerado o ápice do envolvimento, quando a criança apresenta diferentes sinais de concentração interesse (LAEVERS, 2004). A atividade é continuada e intensa, a criança demonstra desenvolvimento, criando novas possibilidades de execução e reflexão á respeito do que executa. Como exposto no quadro abaixo.

NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO	SINAIS
1. Ausência de atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Inatividade. • Olhar vago, distraído, ausente. • Ação estereotipada e repetida.
2. Atividade interrompida com frequência	<ul style="list-style-type: none"> • Um pouco de interesse na atividade. • Frequentes ou longas interrupções.
3. Atividade mais ou menos contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Existe uma continuidade e interesse. • Os momentos de interrupções são menos intensos e mais espaçados. • Existe progresso
4. Atividade com momentos intensos	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade intensa. • Com interesse • Real importância da atividade para a criança. • Muita concentração, mas algumas falhas na complexidade.

5. Atividade intensa mantida	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os itens do nível anterior. • Sem interrupção, a criança esta absorvida na atividade. • Complexidade, autonomia e criatividade.
------------------------------	---

Quadro 4 – Níveis de envolvimento, Formosinho, 2004 e Lewis, 2011.

A adequada análise da Escala de Envolvimento supõe tanto os sinais presentes no comportamento da criança, quanto a experiência por ela vivenciada e o contexto. (Folque, 2012).

O uso da escala é importante para o profissional que visa uma educação de qualidade. Propicia reflexão e análise do comportamento de seus alunos contribuindo para uma proposta de atividades que desperte interesse, possibilitando o processo de envolvimento e conseqüentemente, desenvolvimento e aprendizagem (PIVA; CORDEIRO, 2009).

Para que haja tal qualidade é preciso a mediação do professor para favorecer o bem-estar e envolvimento das crianças, na sala de aula. Laevers e Moons (1997, apud LAEVERS, 2004, p.62), propõem as seguintes estratégias de ação para os professores:

1. **Reorganizar a sala de aula em cantinhos ou áreas atraentes;**
2. **Verificar o conteúdo dos cantinhos e substituir os materiais não atraentes por materiais mais atraentes.**
3. **Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais.**
4. **Observar as crianças, descobrir seus interesses e buscar atividades que respondam a estas orientações.**
5. **Apoiar as atividades em progresso por meio de estímulos e intervenções enriquecedoras.**
6. **Ampliar as possibilidades para livre iniciativa e apoiá-las por meio de regras e acordos concretos.**
7. **Explorar e tentar melhorar a relação com cada uma das crianças e entre elas.**
8. **Introduzir atividades que auxiliem as crianças a explorar o mundo do comportamento, dos sentimentos e dos valores.**
9. **Identificar crianças com problemas emocionais e desenvolver interações para auxiliá-las.**
10. **Identificar as necessidades das crianças em cada área do desenvolvimento e desenvolver intervenções para gerar envolvimento na área com problema (LAEVERS, 2004, p. 62)**

Observa-se que essas estratégias não se limitam ao âmbito da sala de aula, mas inclui todo o espaço educativo da escola (Formosinho, 2009).

Com o desenvolvimento desses conceitos tanto o professor quanto os alunos usufruem desses benefícios, criando um ambiente melhor, mais agradável e promotor do bem-estar e do envolvimento (Formosinho, 2009; Laevers, 2004).

Além do bem-estar e envolvimento na qualidade da educação infantil, Leavers (2004) considera a relevância da interação do adulto com a criança, e em especial o papel mediador do professor como mais importante do que o ambiente, os materiais e o espaço.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança no ambiente da família e no contexto escolar dependem, em grande parte, do tipo de interação adulto-criança, ou mais especificamente, na perspectiva da educação experiencial, do empenhamento do adulto. De acordo com Formosinho (2009), para avaliar a qualidade dessa interação através da observação, desenvolveu-se a Escala de Empenhamento do Adulto (LAEVERS, 1996; BERTRAM, 1995 **apud** FORMOSINHO, 2009), baseada nos pressupostos de Carl Rogers (1983) e Laevers (1994). Entende-se por *empenhamento*, o conjunto de características que integram a relação entre o adulto e a criança, sendo as principais: a *sensibilidade*, a *estimulação* e a *autonomia*. Estas características influenciam a competência do adulto para motivar, cultivar e envolver a criança no processo de aprendizagem. As atitudes do adulto podem, portanto, ter ou não um empenhamento dependendo do seu estilo de intervenção.

As intervenções do professor que implicam em maior ou menor, abertura, sensibilidade e autonomia. Segundo o autor, as três características dessa intervenção: (LAEVERS, 2004):

Intervenções estimuladoras - intervenções provocadoras de ações nas crianças, resultando em níveis de envolvimento mais ou menos elevados. Tais como: “*sugerir atividades para crianças que perambulam pela sala de aula, oferecer materiais adequados a uma atividade em progresso, incitar as crianças à comunicação apresentando-lhes perguntas que levam à reflexão e dando-lhes informações que são capazes de mobilizá-las intelectualmente*”.

A Sensibilidade - respostas que mostram “*compreensão empática das necessidades básicas das crianças, tais como as de segurança, afeição, atenção, afirmação, clareza e apoio emocional.*”.

A autonomia - promovida não só na forma aberta de organização, “*mas também deve ser implementada no nível das intervenções. Ou seja, respeitando as iniciativas das crianças, mediante: reconhecimento de seus interesses; dando-lhes espaço para experimentar; permitindo-lhes determinar a maneira como realizam uma ação e quando uma atividade está concluída; envolvendo-as no estabelecimento de regras e na solução de conflitos.*” (LAEVERS, p.64, 2004).

Formosinho (2009), assim sintetiza a ideia do estilo de intervenção do professor:

- 1. Sensibilidade:** a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.
- 2. Estimulação:** o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.
- 3. Autonomia:** o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento (Formosinho, 2009, p.16).

Esses aspectos do estilo do professor inspirou o desenvolvimento da Escala de Empenhamento do Adulto, com o objetivo de se observar e avaliar a qualidade da interação adulto-criança, assumindo-a como algo pontual e importante para a experiência de aprendizagem infantil (Formosinho, 2009). Esta escala inclui níveis de 1 a 5, variando de ausência de empenhamento (1) a empenhamento integral. O nível 2 identifica não existir, predominantemente, empenhamento, o 3 refere-se a um nível intermediário, e o 4 predominantemente parte do tempo com empenhamento do adulto. (NOVO; PIRES, 2009).

O projeto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” DQP (PORTUGAL, 2009) adaptou os estudos de Laevers para observar a interação adulto-criança e, assim, caracterizar os estilos educativos dessas interações. Para Pascal e Bertram (1998, **apud** Brandão e Santos, 2008) a intervenção do adulto, como empenhamento, e a aprendizagem do aluno, como envolvimento, são diretamente proporcionais. Portanto maior o empenhamento do adulto, maior o envolvimento e o bem-estar da criança, propiciando assim, o processo de aprendizagem.

A escala pode ser descrita em níveis de 1 a 5, para cada uma das categorias do empenhamento: sendo 1 quando não há empenhamento, portanto o educador não é facilitador, 2 predominantemente não empenhamento, 3 um nível intermediário, 4 predominantemente parte do tempo com empenhamento do adulto e o 5 seria um empenhamento integral tornando o adulto totalmente facilitador (Novo e Pires, 2009).

De acordo Novo e Pires (2009), interagir com empenhamento é fundamental para o processo de aprendizagem. Mas há que considerar que o estilo do educador é influenciado por sua personalidade pessoal, profissional e também pelo contexto em que está inserido, levando-se em conta o grupo de crianças.

Em síntese, uma educação de qualidade é aquela em que, o *bem-estar*, o *envolvimento* e o *empenhamento do adulto* fazem parte do processo de desenvolvimento da criança pequena, proporcionado a ela um ambiente saudável, seguro e estimulante, que permita sua aprendizagem. Levando-se em conta a participação dos pais, como um indicador de

qualidade, estes conceitos devem ser trabalhados em parceria com eles e a comunidade educativa, pois o reflexo e a informação de um interferem diretamente no trabalho do outro.

A relação Mãe-bebê e a Parentalidade

Sabe-se que a mãe - seja ela a biológica ou a que cuida, tem carinho, atenção e cuidados-, é a pessoa que apresenta o mundo ao bebê ou à criança pequena. Por meio dessa relação e do papel maternal imprescindível que outros sujeitos surgirão na vida da criança (SANTOS, 2002).

Para Montero e Leon apud Figueredo (2003) a relação mãe-bebê é, num primeiro momento, uma adaptação de ambos para este mundo novo, que se estabelece gradualmente: *“No estabelecimento da vinculação da mãe ao bebê interferem numerosas dimensões, de cunho biológico, psicológico e sociocultural”* (FIGUEREDO, 2003, p.523). Pois quando a criança nasce, ela desconhece o mundo físico e social que a permeia, por esse motivo a mãe deve ser a primeira orientadora e interprete da vida.

Klein **apud** Maciel e Rosemburg (2006), destaca a importância da mãe no primeiro ano de vida da criança, considera esse ano o momento mais plástico da vida do ser humano e portanto o momento em que o relacionamento dele com a mãe ajuda a construir a personalidade e o tipo de relação que terá com o meio social e comunitário. O primeiro contato com o mundo exterior após o parto é o seio materno, portanto as angustias, necessidades e aflições do bebê cabem à mãe, e a relação que ela tem e como ela lida com todos esses fatores.

Para Gaia (2010), não só a mãe, mas sua família, e a sociedade como um todo, proporcionam a essa criança os primeiros estímulos que possibilitam um desenvolvimento social, motor, emocional satisfatório e normal. Citando Winnicott, a autora descreve que cabe à mãe da criança a segurança, de um desenvolvimento global e fornecer estruturas para a sua adaptação ao mundo desconhecido que o cerca.

Só na presença da mãe suficientemente boa pode a criança iniciar um processo de desenvolvimento pessoa e real. Se a maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acúmulo de reações (WINNICOTT 2005 apud Gaia 2010, p.5).

Silva (2006) destaca a díade mãe-bebê existente nessa relação, afinal, a criança não é somente responsiva às atitudes da mãe. As atitudes da criança também fazem com que a mãe reaja de uma maneira ou outra, como por exemplo, os diferentes tipos de choro que a mãe

significa. A demanda e o tipo de choro geram na mãe uma resposta, assim se estabelece uma comunicação entre ambos que gerará também expectativas diferentes.

Em síntese, a relação mãe-bebê é o primeiro contato com o mundo exterior. É a apresentação do mundo a criança, ajudando-a a compreendê-lo. Esta relação que vai proporcionar a criança segurança e ambiente e estímulos adequados para o seu desenvolvimento global. (SILVA, 2006)

Borges (2010) destaca a família como sendo o primeiro e o mais importante núcleo social para o desenvolvimento humano, pois é um sistema profundo, múltiplo e dinâmico, que se transforma ao longo da sua existência. A forma como se dão as relações familiares serão determinantes para a qualidade de vida da criança. Para ela, a relação entre pais e filhos, denominada parentalidade, dependerá do contexto em que essa família se insere, sua história de vida e fatores sociais e econômicos.

Pela mudança rápida de contextos, atualmente é difícil a definição específica do papel dos pais, o que faz com que, algumas vezes, as responsabilidades que possuem sejam transferidas para outras organizações, como a escola. Porém, se o seio familiar consegue exercer, com êxito, a parentalidade, ainda que existam núcleos coexistentes, relacionados à educação, a criança tem um desenvolvimento sadio. Como ressalta Borges (2010):

Como refere Gaspar (2004), é fundamental investir em intervenções junto dos pais que visem apoiar e não controlar, centrando-se na capacitação parental e não na sua culpabilização. (BORGES, 2010 p. 23)

Borges (2010) expõe a multidimensionalidade do conceito de parentalidade, afirmando que ele é caracterizado pelas ações dos pais em relação aos seus filhos, garantindo a eles um desenvolvimento seguro de acordo com as regras sociais na quais estão inseridos. As funções parentais podem ser definidas em: satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e saúde da criança levando em conta o afeto, a segurança e a confiança; criar a possibilidade de um mundo físico organizado com rotinas e orientação; mediação entre os filhos e o mundo; socialização da criança fora do núcleo familiar e dar bons exemplos aos filhos.

A forma como os pais participam das atividades da criança indicam, também, a segurança e autonomia que ela desenvolverá tanto em áreas sociais, bem como em seu progresso psicomotor. A compreensão e o conhecimento das necessidades da criança também proporcionam aos pais melhor entendimento dos pais a respeito do desenvolvimento global dos filhos proporcionando assim, conhecimento das dificuldades e problemas que eles tenham ou possam vir a ter. A percepção dos pais e sua atitude em relação às crianças influenciam em

seu crescimento e aprendizagem tanto positiva como negativamente, dependendo da forma em que acontece.

Quanto à motivação da parentalidade, Borges ressalta que:

Os factores antecedentes da “motivação” para a parentalidade são diversificados e complexos, remetendo para a história de vida dos pais e para as contingências actuais (condições sociais, profissionais e económicas). A motivação para a parentalidade, conforme estudo de Franco – Borges & Vaz – Rebelo (2007), refere-se à expressão de desejo, por parte do indivíduo, em ser pai / mãe, tendo as outras verificado que o papel parental tem uma maior significância pessoal do que os papéis profissionais e conjugais junto de jovens adultos. As razões indicadas são a experiência pessoal única associada à parentalidade, a constituição de família, o interesse / gosto pelas crianças e a importância atribuída a “deixar descendência”. (BORGES, 2010, p. 34)

A autora destaca também, a importância dos outros variados papéis sociais que os pais ocupam sendo respeitados, pois o logro em outros âmbitos da vida, também motivam os pais a participarem da vida de seus filhos com mais intensidade e eficácia.

Em suma, a forma como os pais lidam com a parentalidade é ponto essencial para a educação e desenvolvimento da criança. Quando associados a outras instituições que também se responsabilizam pela educação, a contribuição dos pais é basilar para uma construção em conjunto que vise à qualidade do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação como um todo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui desenvolvida seguiu uma abordagem qualitativa. Teve a intenção de analisar a qualidade da educação infantil na perspectiva do bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto em situações de diálogos com mães de bebês de um ano, utilizando como base a Educação Experiencial. Sua opção aqui deveu-se ao fato de a pesquisa qualitativa manter uma relação mais estreita entre o pesquisador e o que está sendo estudado, por meio de um processo interativo (Ludke; André, 1986).

Uwe (2013), no seu entendimento de que a pesquisa qualitativa não tem, necessariamente, um modelo teórico, nem segue padrões a finco, destaca que a escolha dos participantes é proposital ao tema. Os dados são construídos de uma maneira mais aberta, pois essa abordagem leva em conta a pré-concepção que o sujeito tem dos conceitos, sua experiência, suas atitudes, parcialidades e que respondam às perguntas e sugestões de forma espontânea. A pesquisa qualitativa lida com vertentes que podem ser *“visando à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas do participante [...] os significados latentes de uma situação em foco. [...] práticas sociais, modo de vida ou o ambiente em que vivem os participantes.”* (UWE, 2013, p.23).

2.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa ocorreu em dois espaços físicos distintos. O Primeiro deles, quando do primeiro encontro com as mães, quando se buscou um local “neutro”, confortável e que permitisse a gravação em filme. Pensava-se, a princípio, que todos os demais encontros fossem neste local. Isto é, em uma sala comercial, localizada no Plano Piloto, onde a pesquisadora tinha livre acesso. A sala possui um banheiro, filtro de água e cadeiras, estrutura suficiente para a entrevista.

O segundo ambiente – onde os demais encontros ou Roda de diálogos ocorreram, foi a casa de J. Mais precisamente, na sua sala de estar, onde havia 2 sofás, 2 poltronas, uma televisão, um tapete feito em EVA (uma borracha sintética, não tóxica, composta de Etil, Vinil e Acetato), disposto em metade do ambiente, onde a filha de J costumava brincar.

2.2 Participantes

As duas mães participantes tem idade média de 33 anos. São casadas, trabalham com jornada de 8 horas diárias, mas também levam trabalho para o lar. Ambas tem filhos de 1 ano

de idade que frequentam creche em período integral e demonstraram interesse pela educação infantil a partir do nascimento de seus filhos e a entrada deles na creche. Uma é advogada e a outra é professora universitária e aluna de doutorado.

2.3 Instrumentos e Materiais

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram: no primeiro encontro, uma entrevista pré-estruturada, com o intuito de conhecer os conceitos que as mães possuíam acerca do tema trabalhado na pesquisa. Nos demais encontros ou Rodas de conversa, utilizou-se um roteiro pré-orientado e estruturado para melhor condução dos diálogos e um questionário para estabelecer o perfil das participantes. O objetivo no uso desses instrumentos foi tentar aproximar a relação entre pesquisador e sujeito facilitando assim, um maior esclarecimento de ambas as partes, o que é próprio da pesquisa qualitativa (Moroz e Dianfaldoni (2006). Utilizou-se, também, a observação com anotações. No caso, anotações das mães, conforme solicitado pela pesquisadora, quando da observação de seus filhos em casa, nos momentos de experiência de *bem-estar* e *envolvimento*, podendo assim, reconhecer neles, esses elementos.

2.4 Procedimentos para a construção dos dados

Inicialmente, as participantes foram convidadas por telefone e por e-mail em forma de carta convite, onde se explicitava o tema da pesquisa, seu objetivo e a forma esperada de participação com a qual elas contribuíram. Sete mães de bebês de um ano de idade foram cotadas mas, somente duas aceitaram o convite. Todas as recusas foram relacionadas à disponibilidade do tempo, ainda que fosse oferecido levar as crianças aos encontros. De todas as formas, ainda que não pudessem participar como colaboradoras, todas as mães contatadas foram solicitadas e demonstraram interesse na pesquisa e em seus possíveis resultados e desdobramentos.

As duas participantes foram escolhidas por serem mães de crianças de um ano de idade, terem interesse no tema da pesquisa e em conhecimentos referentes à qualidade em educação infantil e concordaram em participar e contribuir. Ambas possuíam a disponibilidade de 4 encontros quinzenais, com duração de 1 hora cada.

No período de quinze dias entre um encontro e outro, a pesquisadora degravou os encontros e se reuniu com sua orientadora para leitura, avaliação do feito e uma análise prévia os dados, para então escrever o roteiro do encontro seguinte, de forma a orientar os diálogos e ir construindo os dados da pesquisa, de modo sistemático.

O primeiro encontro realizado dia 27/04/2013 ocorreu de forma individual, durou em média 40 minutos e teve como objetivos: apresentar a pesquisa seus objetivos e

procedimentos para as participantes; conhecer as concepções prévias que elas tinham a respeito do tema e suas expectativas para os encontros; apresentar os conceitos embasados pelos teórico utilizados, apresentar a escala de envolvimento (LIS-YC) e propor um roteiro (anexo) de observação das crianças, no que se refere aos sinais de bem-estar e envolvimento.

A atividade referida propunha que as mães observassem seus filhos em diferentes experiências e/ou situações cotidianas ou propostas por elas, (alimentação, brincadeiras diferenciadas, passeios) descrevendo-as e buscando identificar o grau de bem-estar e nível de envolvimento delas neste momento. Material a ser debatido no encontro seguinte.

O segundo encontro, dia 11/05/2013 teve como objetivo explorar as atividades propostas e observadas pelas mães, levando em conta os conceitos de envolvimento e bem-estar e a forma como elas se sentiram ao fazer as observações sistemáticas e se alguma mudança ocorreu.

O terceiro encontro, dia 25/05/2013 teve como objetivo aprofundar alguns aspectos que não foram concluídos no encontro anterior, como tempo de dispersão da criança em atividades, detalhes de envolvimento. Também a exposição do conceito de empenhamento do adulto, visto que o esperado era que elas se empenhassem junto aos filhos.

O último encontro, dia 28/06/2013, focou na forma como as mães enxergaram e aplicaram o empenhamento (segundo a teoria apresentada), bem como a avaliação da experiência como vivenciada como colaboradoras da pesquisa e ainda uma auto-avaliação sobre aprendizados e experiências vividas.

Abaixo segue um quadro-resumo dos encontros e seus objetivos:

Encontro	Objetivo
1º - 27/04/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os objetivos da pesquisa. • Conhecer as concepções prévias das mães acerca do tema. • Apresentar os conceitos de <i>qualidade, bem-estar e envolvimento</i>. • Propor atividade de observação sistemáticas do filho para identificar os níveis de bem-estar e envolvimento.
2º - 11/05/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as atividades propostas e observadas pelas mães, levando em conta os conceitos de envolvimento e bem-estar.

3° - 25/05/2013	<ul style="list-style-type: none"> • aprofundar alguns aspectos que não foram concluídos no encontro anterior. • Apresentação do conceito de <i>empenhamento do adulto</i>.
4° - 28/06/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da compreensão e reflexão sobre empenhamento do adulto. • Auto-avaliação e avaliação da pesquisa.

2.5 Procedimentos para a análise dos dados

Os 4 encontros foram gravados com a concordância das participantes e posteriormente deglavados para análise. Para preservar as identidades das participantes, elas estão identificadas na análise de dados como L. e J..

Na análise levou-se em conta os indicadores de qualidade selecionados para este trabalho: bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto, no diálogo com as mães sobre a realidade desses indicadores nas situações observadas junto a seus bebês.

O primeiro encontro foi analisado isoladamente, pois nele se buscou identificar as concepções prévias que as mães possuíam acerca do tema. Para analisar os outros encontros, optou-se por utilizar categorias de análises, segundo a visão e os discursos das mães. Em cada categoria de análise (qualidade e qualidade na educação infantil, bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto) foram consideradas e comparadas as falas dos 4 encontros.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro desenvolveu-se em situação de entrevista individual, com triplo objetivo: identificar as concepções prévias das mães sobre os conceitos de *qualidade*, *bem-estar* e *envolvimento*; apresentar tais conceitos segundo a abordagem da educação experiencial e, propor uma atividade de observação dos bebês, pelas suas mães, para identificar situações de *bem-estar* e *envolvimento* de seus filhos, por este motivo este encontro foi analisado isoladamente.

3.1.2 Diálogo com L.

A seguir, descrevem-se os resultados do diálogo com L., seguindo o ritmo da conversa degravada. Após o momento inicial, o diálogo com L. abordou o conceito de qualidade. Quando **perguntada sobre qual p seu entendimento de “qualidade”, L. respondeu enfocando a qualidade na educação infantil:**

“Eu entendo que assim... Basicamente o bebê tem que estar feliz no que ele está fazendo, em relação a ele. E eu tenho que perceber isso. Assim, nas ações dele, principalmente em casa, é o meu bebe estar bem, estar feliz.”

O referido por L. indica que, ela associa a qualidade ao bem-estar do seu filho. Vê-se que essa mãe já considerava o bem-estar como um dos elementos da qualidade. Ainda que pudesse possuir um conceito de bem-estar, sugere-se que L. pode ter sido influenciada pelo título do trabalho.

É necessário considerar que a ideia que a mãe demonstrou a respeito de qualidade, tem um sentido semelhante à proposta de Laevers (2004), onde o autor destaca que entre o contexto e os resultados obtidos para que haja qualidade, existe um processo. Neste processo o que se deve observar para que haja desenvolvimento e a aprendizagem da criança, são os *sinais* de bem-estar e envolvimento.. A percepção de L, também se aproxima do tratado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006). No sentido da referência à felicidade da criança, ao seu bem-estar e atendimento de suas necessidades, como indicadores importantes para a qualidade.

Quanto ao envolvimento, L. respondeu:

“Eu reflito mais a respeito sobre a socialização do bebe, sabe, assim... Tanto com a família, tanto, como por exemplo, se eu chego em um lugar e ele consegue se socializar bem, se envolver naquela atividade que está sendo

proposta. Ou se a gente faz um passeio, ali tem uma brincadeira... Pra mim isso é envolvimento.”

Vê-se que, ainda que a mãe não tenha conhecimento da abordagem da educação experiencial, ela já associa o envolvimento de determinadas atividades ao bem-estar. De acordo com Laevers (2004) e Formosinho (2009) estes são conceitos codependentes, pois para uma criança envolver-se em uma atividade é necessário que ela esteja em bem-estar, à vontade e confiante. Portanto conforme observa-se em sua resposta ao significado do *bem estar*, L. já faz essa ligação:

“Acho que tá... tá.. relacionado as duas coisas, né? (referindo-se ao envolvimento) é ele estar bem, né? Se ele está bem, ele está em bem-estar, né?”

Na sua visão de envolvimento nota-se a preocupação com a socialização da criança e a sua participação nas atividades, o que demonstra certo conhecimento empírico. Seu entendimento de bem estar é o usual – relaciona-se ao estar bem em um ambiente, sendo o estar envolvido um indicador de bem-estar sendo o contrário também verdadeiro.

No segundo momento desse primeiro encontro, foram apresentados os conceitos teóricos que embasam a pesquisa e como identificar níveis diferenciados de bem-estar e envolvimento, segundo Laevers (2004, 2011). Para facilitar a explanação e para a participante acompanhá-la mais de perto, foi entregue, por escrito, a explicação do referido autor sobre os dois conceitos e suas respectivas tabelas de graduações e seus indicadores.

Observou-se que, ao longo das explicações, L. se manteve a maior parte do tempo calada, ou fazendo afirmações positivas com a cabeça, aparentemente dando a entender que reconhecia, na prática, a aplicabilidade desses conceitos. Exemplificando situações de ausência de bem-estar da criança a pesquisadora citou a mudança usual de comportamento de algumas crianças na primeira semana na creche ou em um ambiente estranho. Imediatamente L. deu outro exemplo:

“Isso, ou então quando ele passa de um nível pro outro. Por exemplo, ele tava no berçário 2, passou para maternal 1, são novas coisas que são propostas pra ele, né? Tipo, são muitos.... como eu digo... ele vai aprender muitas coisas ao mesmo tempo. Ele já vai aprender comer sozinho, ele já vai, né.. (gesticula insinuando mais atividades que serão desenvolvidas pelo filho) Aí eu acho, e muitas vezes fico pensando que pode ser muito estímulo, né? De uma vez só. Eu acho que aí, na primeira e na segunda semana ele deu uma baixada assim...com professoras novas, novos colegas, né? Ele ficou diferente, mais quieto”

Com este exemplo de L. compreende-se que ela já possuía o conhecimento do que é bem-estar de acordo com Laevers (2004) e Formosinho (2009). Ambos explicam o bem-estar é um estado de confiança, prazer, autonomia, alegria e satisfação da criança em uma experiência. Para L. este estado de bem-estar de seu filho aparece de forma gradual de acordo com a mudança experienciada por ele, por isso a mudança de ambiente pode causar também uma alteração no bem-estar.

Durante a exposição do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP a pesquisadora deu o exemplo de uma brincadeira de encaixes, na qual a criança já sabe para que servem os buracos e as peças, mas ainda não consegue encaixar corretamente e da importância de observar estes níveis de envolvimento nas experiências das crianças para intervir nelas ou não. A mãe acrescentou:

“É uma coisa que eu acho muito importante, o fato da gente tá caminhando junto com a escola, observando o que está sendo proposto pra eles dentro da sala de aula. Porque aí a gente sabe. A nossa vida é tão corrida, eu passo o dia inteiro no trabalho. Mas assim, eu percebo que muita coisa, se eu não me atentar eu perco. Por exemplo, o andar, ele caminhou na creche. Foi quando ele chegou em casa que eu disse, “caraca”, meu filho já tá andando. Então assim, se a gente não se atentar, a gente perde muita coisa. Meu Deus, meu filho já sabe fazer isso e eu nem sabia... Então assim, o nosso diálogo e a nossa proximidade com a escola tem de ser muito grande, pra gente saber o que tá sendo..acontecendo. Assim, muitas mães... Esses dias eu fui em uma reunião na escola, [...] eu pude perceber o lado das educadora em relação aos pais. Elas reclamando que os pais não interagem muito, sabe? Nem com as atividades dos filhos, nem do que eles tem de se conscientizar, que apesar do trabalho que eles tem que é o dia todo, e de outras atividades, eles tem que ter esse tempo, se eles se dispuseram a ser pais eles tem de ter esse tempo de ficar e olhar o filho.” Nesse momento a pesquisadora concorda com L. afirmando: *“Esse diálogo é essencial, pois vocês mães são as pessoas que melhor conhecem seus filhos, toda a troca de informações que vocês (professores e pais) tiverem vai ajudar no desenvolvimento e até conhecimento da escola em relação ao seu filho, né?”* .

Muito embora neste momento do diálogo a escola não tivesse sido referida, vê-se em L, a preocupação com a relação família-escola para melhor acompanhar o desenvolvimento da criança, sem o que ela perderia momentos importantes do desenvolvimento do seu filho, como foi o caso do andar. A relação família-escola é citada como um indicador de qualidade por alguns autores e documentos que trabalham o tema (BRASIL 2006; BRASIL, 2009; FORMOSINHO 2009; Zabalza 1995, 1998) em especial López (2000) que dá aos pais e a relação deles com a escola o destaque de um fator de qualidade de máxima importância, pois para ele a própria participação não somente é um indicador, como é a qualidade. Se existe

relação pais-escola, este já é um ambiente propício e seguro para a efetivação de qualidade na educação infantil.

A relação mãe-bebê foi o tema seguinte tratado com ênfase na importância da mãe no primeiro ano de vida e na relação da criança com o mundo. A mãe sorria e concordava com lidam. Provavelmente este momento inspirou L. para compartilhar este relato sobre a diferença de comportamento do filho em casa e na escola:

“Ele se comporta de duas formas, na escola é de um jeito, em casa eu já vejo que ele se comporta de uma forma diferente. Até na alimentação, em casa ele come alface, tomate, verduras... Na escola separa, vai tirando... Eu me pergunto, mas por quê?”.

O que se pode deduzir deste relato de L. em primeiro lugar é sua preocupação com a mudança de comportamento de seu filho nos dois ambientes, a casa e a escola. A escola é um momento e uma experiência em conjunto, existem outras crianças e outros adultos nas atividades. Em casa, as mães têm uma relação mais estreita com os filhos e um ambiente mais cômodo, com menos pessoas, pode favorecer então o envolvimento na experiência alimentar. No entanto, esta é uma hipótese.

Ao ser perguntada se possuía algum relato ou alguma experiência em casa ou na creche em ela tenha notado que P. em pudesse estar envolvido, ou em que ele tenha um comportamento diferenciado. L. respondeu:

“O P. é muito tranquilo, Graças a Deus. Eu não tenho muitos problemas com ele em relação à socialização ou quanto à participação dele em alguma atividade. Mas uma coisa assim, que eu notei assim, que eu fiquei de cara, é o prazer que ele tem em atividades aquáticas. Ele adora. Eu comecei a perceber isso em casa com o banho, durante o banho ele não queria sair de jeito nenhum da banheira e tal, mas ele foi se acostumando. Mas na escola eles têm atividades aquáticas uma vez por semana, e aí eu recebi o relato da professora, dizendo que ela ia que os olhos dele brilhavam quando ela falava a palavra piscina. Realmente ele é muito ligado a esse tipo de atividade. Ele fica muito bem ele gosta muito, essa foi a coisa que eu percebi. Mas ele interage muito, assim... é uma criança muito tranquila.”

Neste trecho percebe-se que L. já identifica uma experiência que para P. já é atraente e na qual ele se envolve sempre, demonstrando assim interesse por atividades aquáticas. Pelo seu discurso, pode-se deduzir que L. já juntou suas concepções prévias de envolvimento ao que foi exposto.

Perguntada se em casa, L. propunha alguma atividade para P.:

“Proponho, mas eu percebo que em casa é mais difícil, dele concentrar em alguma coisa. Às vezes eu tô ali com ele, a gente tem vários brinquedos de encaixar, eu vou mostrando pra ele, mas ele joga as coisas pra cima, outras pro lado, quer espalhar todos os brinquedos. Então assim, eu percebo que em casa é mais difícil dele concentrar em alguma coisa.”

Ainda que o filho de L. pareça estar sem envolvimento, toda e qualquer atividade feita em casa, mesmo com curta duração, resultam em algum envolvimento. Portanto continuar propondo atividade é algo que deve ser mantido. De acordo com Laevers (2004), a variedade de experiências, de estímulos e o ambiente podem contribuir para um maior bem-estar e também para um envolvimento em maior nível.

Foi perguntado a ela qual a importância de desenvolver esses conceitos e o que ela espera desses encontros, L. responde:

“Eu acho importante esses encontros, principalmente por não ter a experiência de ser mãe. Esse é o meu primeiro filho, meus pais não moram aqui, então eu me senti muito perdida. E por mais que a gente procure ler e se informar sobre o que acontece com a criança, com esses encontros, você tá sendo “acompanhada”, né? E pra quem tá passando por essa experiência isso é válido demais. Pra mim isso é muito importante, se eu tivesse tido essas informações desde o começo faria muita diferença. Até em mim sabe, por exemplo, do quanto eu sofri..quando o P. nasceu, eu não consegui amamentar, tudo o que me ensinavam, de conhecimento popular, pra comer, pra beber, tudo, tudo, tudo eu fiz. Eu sofri muito, até que um dia o medico chegou pra mim e disse que eu não tinha o que fazer, pra eu aceitar foi muito difícil. Pois nossas mães tem aquele conceito, de que se você não amamentar seu filho você é uma péssima mãe, é um crime, né? Então de certa forma, elas acabam passando isso pra você, que você é culpada porque você não amamentou seu filho. Talvez se eu tivesse tido um acompanhamento desde o começo, eu não teria sofrido tanto.”

Nesta narrativa de L. nota-se que as concepções empíricas sobre desenvolvimento da criança, com pouco ou nada de embasamento científico, pode trazer sofrimento para as mães, como consequências prejudiciais ao desenvolvimento dos bebês com comprometimento da qualidade da educação a ele oferecida. E ainda que a importância do conhecimento acadêmico ser difundido em todas as camadas sociais de seu interesse pode facilitar a vida de algumas mães e fazer com que elas os adaptem a sua realidade.

A atividade de observação proposta á L. enfatiza e orienta que todas as experiências são momentos que podem ser observados, graduados e tem sua importância, pois neste momento de vida tudo é conhecimento, experiência, desenvolvimento e aprendizagem. Portanto desde as experiências rotineiras até as atividades de estimulação puderam ser observadas e anotadas. Ela não esboçou qualquer dúvida a respeito da atividade. Estava aparentemente satisfeita com o primeiro encontro e ansiosa pelo próximo.

3.1.3 diálogo com J.

A exemplo do que foi perguntado a L., o diálogo com J. começou buscando seu entendimento a respeito de qualidade, ela respondeu:

J.- “Qualidade de que? De vida?”

P.- Pode ser de vida, ou qualidade de um modo geral

J.- “Qualidade eu acho que tem a ver com bem-estar, tem a ver com coisas boas, tem a ver com o que há de melhor. Então por exemplo, se eu quero uma escola com qualidade, eu quero uma escola que atenda as minhas necessidades, e que seja boa para o que eu quero, entendeu? Então para mim ela tem qualidade. Qualidade também... Que difícil essa pergunta! Qualidade também tem a ver com eu ter alguma coisa... alguma coisa.... Por exemplo, eu não sei dizer assim o que é qualidade. Por exemplo se eu compro alguma roupa, uma roupa com qualidade significa uma roupa que não vai se deteriorar logo, ou seja, uma roupa que tem hum... não sei, uma malha boa, é algo que é bom!”

Na resposta de J. vê-se objetivamente um exemplo do caráter subjetivo da qualidade e da influência do contexto, como o conceito de qualidade é subjetivo, depende do tema, da pessoa, não é um conceito neutro (BRASIL, 2006; FORMOSINHO 2009), e que possui indicadores no caso da roupa para J., seria uma roupa que não se deteriore, que tenha boa malha.

Ainda sobre qualidade, mas definindo o tema, J. expõe o que entende por qualidade na educação infantil.

“Professores capacitados em primeiro lugar, é... uma equipe bem treinada e extremamente entrosada e um dialogo muito aberto entre a casa e a escola. Que atenda as minhas necessidades com a minha filha.”

Observa-se na fala de J. que ainda que com um contato inicial, ainda não refletido por ela com o referencial teórico da pesquisa, ela já compreendia o sentido e a presença de indicadores de qualidade na educação bem próximo a discussão de autores como: ZABALZA (1995, 1996); BRASIL(2006), Formosinho (2009). Professores capacitados, uma equipe preparada, que atenda de um modo amplo às necessidades da família e da sociedade, López (2000) destaca esse relacionamento como sendo um indicador fundamental.

Em relação ao conceito de bem-estar, J. expõe:

“Bem-estar é eu acordar todos os dias com a minha filha com aquele sorriso enorme. Bem-estar é a gente poder viver tranquilo dentro dum equilíbrio. Uma situação de bem-estar é uma situação de equilíbrio.”

Assim como L, J. demonstra ter o conceito usual de bem-estar. Acordar com a filha sorrindo para ela, lhe provoca felicidade e um estado de bem-estar. No entanto J. destaca que bem-estar é uma situação de equilíbrio, Formosinho (2009) cita a importância dos fatores de supervisão, disciplina, afeto e apoio emocional dos profissionais que trabalham na educação infantil traduzidos em um equilíbrio, para assim desencadear um processo de bem-estar das crianças na experiência educacional.

O último conceito perguntado a J. foi o envolvimento:

“Envolvimento, eu acho que tem um pouco a ver com a afetividade. Eu acho que é isso.” A pesquisadora pergunta então o que é estar envolvido em alguma coisa e J. respondeu: ***“É.... não sei, é... eu ter interesse naquilo, entendeu? É eu me sentir bem com aquilo.”***

Laevers (2004) e Formosinho (2009) observam que de fato o interesse é um dos fatores ligados ao envolvimento, pois a criança só vai se envolver naquilo em que ela tem interesse, por esse motivo eles abordam a importância de um ambiente estimulante, criativo que desperte motivação na criança. Portanto, observa-se nos dizeres de J. que ela já relaciona os dois conceitos, antes mesmo dele ser exposto na linha de pensamentos dos teóricos trabalhados na pesquisa.

No segundo momento desse primeiro encontro, foram apresentados os conceitos teóricos iniciais que embasam a pesquisa qualidade, envolvimento e bem-estar, bem como identificar seus diferenciados níveis, segundo Laevers (2004, 2011). Para facilitar a explanação e para a participante acompanhá-la mais de perto, foi entregue, por escrito, a explicação do referido autor sobre os dois conceitos e suas respectivas tabelas de graduações e seus indicadores.

J. foi questionada a respeito de experiências que sua filha teria que pudessem conter os conceitos expostos. Ela exemplifica:

“Bom, ela tem um fascínio por vídeos. Eu já vi que é uma coisa assim... Que, por exemplo, eu já vi que tem muitas mães que gostam de dar comida com a criança assistindo vídeos, porque fica muito mais fácil de dar a comida assim. Eu sou absolutamente contra isso, mas também não sou tão “regradinha”. Mas ela tem um nível de atenção com o vídeo, que isso me assusta um pouco, porque eu acho que é muito cedo pra ela ter essa atenção ao vídeo e ela é simplesmente alucinada. Ela na creche num primeiro momento, no berçário 1, ela tinha aquele nível de satisfação incrível, inclusive quando eu chegava pra entregar ela já estava se jogando, ela jogava o corpo La para as “tias”, podia ser qualquer “tia”. Ela se jogava pra dentro daquele sala, porque era alguma coisa que dava prazer pra ela. Ela se sentia bem naquele ambiente. Quando a gente fez a mudança pro berçário 2, até no que dia da mudança ela não se sentiu... ela ficou um pouco estranha assim, com as “tias” mas tinha a figura de uma tia antiga dela, então ela foi numa boa. Eu que não fiquei numa boa, porque eu

não estava preparada para aquela mudança, foi aí que eu comecei a ter uns probleminhas com a escola. Aquele ruptura do berçário 1 para o berçário 2 me trouxe um.... um desconforto, um “trauma” muito grande, pra mim foi muito difícil, a adaptação para o berçário 2, e eu acredito que a R. sentiu isso, por mais que eu tentasse disfarçar, eu acho que ela sentiu muito isso de mim. No começo, quando eu peguei e deu o clique, eu falei.... não vou ficar mais com essa paranoia, ela tá aqui eu tenho que ficar numa boa com essas “tias”, e aí eu comecei a relaxar. Agora quando vou entregar a R. ela se joga. Então ela se sente bem. É.... o que mais. Acho que isso.”

Na exemplificação de J, encontram-se alguns sinais que Laevers (2004) considera como sinais de envolvimento, como atenção em relação a atividades, neste caso específico á atividade com vídeo. Na creche J. descreve como satisfação, manifestações corporais de estar naquela experiência como “se jogar” para dentro da sala de aula ou colo das educadoras, pois eram coisas que davam a ela prazer, outro termo utilizado por Laevers (2004) para envolvimento e bem-estar. J. exemplifica também mudança de ciclo/turma de sua filha, neste momento pode-se considerar a relação mãe-bebê no primeiro ano de vida da criança sendo a mãe grande influenciadora das percepções da criança em relação ao mundo. (SANTOS, 2002).

Ao ser perguntada sobre atividades desenvolvidas em casa que poderiam ter relação com o envolvimento, levando-se em conta que todas as atividades são experiências importantes, J. respondeu:

“Ela adora ficar fazendo caras e bocas para a câmera porque ela sabe que a gente está olhando, na hora que ela acorda a gente vai correndo lá no berço, ela fica brincando, fazendo “nehnhenhe” pra gente, até a gente tirá-la do berço. Ela ama tomar banho, ama, ama, ama. Nunca vi, aliás, isso era uma das preocupações que eu tinha, porque eu sei que a criança se cai sabão no olho ela pode criar um trauma e não quer mais tomar banho. Então eu tenho uma preocupação muito grande com o banho porque eu sei que ela adora tomar banho, ela tem muito prazer... É uma coisa muito engraçada, ela tem essa coisa com água, com qualquer pessoa, você coloca ela nua água e ela vira uma sereia. Deixa eu ver o que mais... Ela ama uma cozinha, a gente chama ela de “Maria-cozinha”, a gente bota ela pra engatinhar, pra onde ela vai? Pra cozinha, é uma “Maria-cozinha”. Ela gosta de mexer com os imãs da geladeira, acho que aquilo ali é uma brincadeira que ela se amarra. E ela adora mexer com tudo que ela não pode mexer. Então pegar a cadeirinha dela e empurrar, se meter por debaixo. Tudo o que é perigoso ela adora fazer.”

J. descreveu situações em que, aparentemente, tanto os pais quanto a criança estão em bem-estar e envolvidos em atividades cotidianas. Experiências que acontecem dentro de casa repetidas vezes e que ainda chamam a atenção da criança, um ambiente estimulante e que instigue a criança é um ambiente propício para seu envolvimento e desenvolvimento

(LAEVERS, 2004), para a filha de J. os imãs e as coisas que não são brinquedos despertam seu interesses.

Ao ser questionada sobre o que espera dos próximos encontros J. respondeu:

“Pois é, eu tive essa dificuldade com as pedagogas lá da escola. E aí, na hora que deu o clique, foi a hora que eu falei, pera aí, na verdade eu não tenho que tê-las com minhas rivais, elas são minhas parceiras. Então eu tenho que me aproximar delas, porque elas tem a teoria elas estão com a minha filha a maior parte do tempo, mais, muito mais do que eu. Porque a R. vai de 8h as 18h pra escola. Então, é.. eu tenho que fazer delas, aliadas, e tentar tirar delas tudo o que elas podem me dar. Então, por exemplo, eu reclamava, que eu vi, por exemplo, a estagiaria, trocando a fraude da R. sem passar a pomada. Aquilo pra mim foi a coisa mais absurda da face da Terra. A outra pedagoga, do berçário 1, que é a pedagoga que eu admiro bastante, porque ela já tem uma experiência muito grande, ela falou. “J, cuidado com as coisas que você vê, ou o que você fala, muitas vezes quando a gente ta em um ambiente muito úmido, tem muita mãe que pede pra gente não passar pra proteger a vulva da criança, pra que possa respirar e como a troca de fraudas e muito constante, não tem problema. As vezes a estagiaria confundiu a mãe. Então calma, pois as coisas podem ser meio assim...” Então ela foi me dando uns toques assim, que aí eu pensei... poxa. Então é isso, eu prefiro muito mais colocar a minha filha, numa creche. Foi uma decisão que tomei, porque eu acho que na creche eu tenho, primeira coisa, educadores que vão dar os estímulos certos, porque eu não sei quais são esses estímulos certos. [...] eu tenho que observar coisas que pra mim são irrelevantes e esses encontros podem me dar algumas informações que podem me ajudar. Até a entender o lado do pedagogo. Essa é a minha expectativa, entender quais são os estímulos pra aquela idade, porque as vezes eu acho que eu to dando um estímulo, e que as vezes esse não e o estímulo da hora certa. As vezes eu crio uma expectativa de que ela responda a alguma coisa e ainda não é o tempo dela. Esse é o meu medo e essa é a minha expectativa, eu não quero forçar a minha filha pra uma coisa fora da idade dela. E eu não tenho o conhecimento e nem o tempo pra poder ler e estudar tudo sobre pedagogia. Então apesar da pesquisa não ser remunerada, eu quero tirar tudo isso que eu posso tirar de informação pra poupar um trabalho futuro de estudo a respeito.”

A narrativa de J. demonstra interesse em conhecer algumas teorias utilizadas no ambiente educativo formal, para estabelecer ligações com as profissionais que trabalham com sua filha estreitando relações, podendo emitir opiniões e aproveitando conhecimento para aplicar na educação em casa. Esta pode ser considerada uma atitude da relação família-escola, o interesse dos pais em buscar essa relação para melhor qualidade na educação demonstrando interesses nas atividades escolares, tendo o educador como aliado do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (FORMOSINHO, 2009; LOPEZ, 2000, BRASIL, 2006).

A pesquisadora propõe a atividade de observação sistemática para J. esclarecendo que todas as experiências são momentos que podem ser observados e avaliados, pois neste momento de vida tudo é conhecimento, experiência, desenvolvimento e aprendizagem. Levando em conta os conceitos de acordo com os teóricos da monografia.

3.2 Segundo encontro

O segundo encontro aconteceu na casa de J., teve como objetivo compreender a perspectiva das mães no que se refere ao envolvimento e bem-estar de seu filho nos contextos observados e experiências vivenciadas com base nos sinais corporais e as escalas desenvolvidas por Leavers (2004), bem como permitir que elas expressassem seus sentimentos em relação a essa experiência vivida. Para alcançar o objetivo utilizou-se um roteiro com perguntas básicas que pudessem orientar a Roda de conversa entre as mães e a pesquisadora. Além da descrição oral, elas entregaram as observações por escrito, em forma de um relatório.

De um modo geral o encontro ocorreu tranquilo, tendo uma duração de aproximadamente uma hora, durante o desenrolar do diálogo as mães completavam a fala da outra, interagiam de forma espontânea. Em vários momentos enquanto uma colaboradora descrevia sua experiência a outra se lembrava de algo parecido que vivenciou com seu filho.

As mães ficaram surpresas com todas as atitudes que puderam observar nas crianças, como expressão de vontades, escolhas, a forma de interação com elas e outros adultos e o envolvimento em diferentes atividades. Ambas se surpreenderam com o envolvimento dos bebês com o DVD da Galinha Pintadinha e também passaram a entender que o tempo que passam com os filhos deve ser um tempo de qualidade, que envolva atenção, carinho e dedicação, acharam a vivência válida, afirmando que a partir de então passaram a observar os bebês com um olhar mais crítico e na tentativa de compreender melhor seus sentimentos e necessidades. Surgiu neste encontro uma demanda para o encontro seguinte, o conceito de empenhamento, pois durante conversa, elas relataram o seu envolvimento e a forma como participavam das atividades que propunham às crianças e a postura que elas tinham em relação aos filhos levando em conta os variados momentos da vida, o trabalho e os diferentes papéis sociais.

3.3 Terceiro encontro

Este encontro aconteceu na casa de J. com um intervalo de quinze dias do anterior, durou aproximadamente uma hora. Teve como objetivo aprofundar alguns aspectos das observações que as participantes apresentaram anteriormente, como tempo de duração e tempo entre as atividades vividas pelos filhos. O outro foco do encontro foi levar para as participantes o conceito a teoria sobre empenhamento do adulto (FORMOSINHO 2009, LAEVERS 2004, PASCAL; BERTRAM, 1998), dando maior significado ao abordado por elas em termos de a qualidade do tempo e a forma de interação com os filhos. Para melhor acompanhamento das participantes, foi distribuída uma síntese elaborada pela pesquisadora sobre o empenhamento do adulto. Este encontro foi mais objetivo que os anteriores, visto ter mais foco das participantes.

Neste encontro houve a oportunidade de conhecer um pouco do contexto em que as mães viveram e vivem, suas experiências em relação ao empenhamento que seus pais tiveram em relação a elas e a forma como elas se empenham em relação aos próprios filhos. O diálogo foi enriquecedor, durante a exposição do tema as participantes interagiram fazendo perguntas, colocando pontos de vista e experiências pelas quais passaram. Com o conhecimento teórico adquirido, ambas conseguiram analisar o seu empenhamento junto aos filhos.

3.4 Quarto encontro

O quarto e último encontro, também na casa de J. foi o mais objetivo, provavelmente pela experiência de todas na pesquisa. Teve como objetivo uma reflexão das participantes a respeito do seu empenhamento junto aos filhos, neste intervalo de quinze dias (entre o encontro anterior e este) considerando os sentimentos, as experiências e as observações que se tornaram mais habituais. Em um segundo momento, avaliaram da experiência de participar da pesquisa por parte das colaboradoras ressaltando os aspectos positivos, negativos e sugestões pertinentes para aprimoramento de pesquisas futuras sobre. Em seguida houve um momento de autoavaliação: como elas se sentiram e como refletem agora a respeito do seu empenhamento, o bem-estar e envolvimento depois do vivenciado nesta experiência.

Elas expressaram sua satisfação em participar, destacando que não esperavam que fosse ser uma experiência tão gratificante e enriquecedora, salientaram a melhora na qualidade do tempo em que passam com os filhos, a observação que passou a ser uma constante na postura de mãe-educadora levando em consideração as necessidades e vontades da criança, as demandas que exigem sem deixar de lado as próprias vontades e anseios. A

sugestão delas foi que esse conteúdo fosse também exposto aos pais, pois se elas mudaram para melhor tendo passado por essa experiência eles também mudariam e passariam a colaborar de forma qualitativa para o desenvolvimento do bebê e bem-estar da família.

3.5 Análises comparativas dos encontros.

A partir deste ponto foi feita a análise dos encontros de forma comparativa para identificar e analisar a concepção das mães em relação aos conceitos e em sua relação com os filhos. Está dividida em categorias de análise de acordo com os conceitos aqui trabalhados.

3.5.1 Qualidade e qualidade na educação infantil

No primeiro encontro, percebeu-se no discurso de L. sua dificuldade em definir o conceito de qualidade. Para ela a escola é o lugar onde se oferece serviço de qualidade, ali estão pessoas capacitadas, em um ambiente apropriado para o desenvolvimento de seu filho. Manter uma relação saudável com a escola é então o maior indicador de qualidade. Esta é a forma pela qual ela se orientava a respeito do desenvolvimento de P., que por levar uma vida atribulada ela perdia então acontecimentos importantes da vida, como por exemplo, o que temos em sua fala:

“Porque aí a gente sabe. A nossa vida é tão corrida, eu passo o dia inteiro no trabalho. Mas assim, eu percebo que muita coisa, se eu não me atentar eu perco. Por exemplo, o andar, ele caminhou na creche. Foi quando ele chegou em casa que eu disse, “caraca”, meu filho já tá andando. Então assim, se a gente não se atentar, a gente perde muita coisa. Meu Deus, meu filho já sabe fazer isso e eu nem sabia...”

Em um intervalo de 15 dias, L. teve a experiência de observar o filho em variadas situações para identificar o seu *bem-estar* e o *envolvimento*. No segundo encontro a percepção de L. sobre a qualidade passa a ser mais direcionada, personalizada, com destaque para a relação mãe-filho. Ou melhor, considera o tempo e o interesse do filho pelas atividades propostas em casa e por aquelas mais espontâneas em seu cotidiano, disse ela:

“Eu destacaria a questão da qualidade do tempo que você, pai e mãe, passam com a criança. (...) Agora eu já reflito pra saber se a atividade que tem, ou meu tempo com meu filho é de qualidade ou não. (...) Descobri como eu posso aproveitar o tempo com meu filho, estimular ele com coisas que ele se interesse, isso é qualidade.”

Essa mudança de percepção de L. quanto á educação e o desenvolvimento do filho são em primeiro plano benéficas para o exercício da parentalidade, já que é a família que gera o primeiro contexto de desenvolvimento da criança. Essa observação mais crítica das ações do filho, permite que haja interação e busca da compreensão da mãe no que o ele se interessa e expressa. É uma postura que deixa a criança em situação de bem-estar, já que suas necessidades passarão a ser atendidas. Há interesse em que isso ocorra e assim propicie o envolvimento em atividades e ,consequentemente, em um desenvolvimento. A mudança de percepção é um indicador de que a postura de L. em relação à qualidade está mudando e se tornando mais crítica.

No terceiro encontro, ao se debater sobre o empenhamento do adulto em relação à criança, L. falou um pouco sobre a relação de sua mãe com ela e seus irmãos. Destacou a falta de tempo quanto o seu pouco nas atividades desempenhadas pelos filhos, se tinham ou não feito as lições ou passado bem o dia. Percebeu-se ser este um dos seus indicadores de qualidade na educação infantil, o interesse e compreensão dos pais em relação aos filhos. Tal situação, L. não quer reproduzir na educação de seu filho, visto que a participação direta dos pais na educação de seus filhos é muito importante.

Foi possível perceber em L., ao longo da experiência de campo da qual participou, com a proposta deste trabalho, um entendimento de conceitos teóricos antes desconhecidos, mas relevantes para a educação dos filhos, além do crescimento pessoal e do seu papel de mãe-educadora, com um maior envolvimento nos processos de desenvolvimento dele. Isso ficou bem evidenciado no o último encontro L. destacou o seu amadurecimento em relação à compreensão educação infantil e de sua importância, ressaltando a observação e a interação como pontos principais para o conhecimento das vontades dele, até então desconhecidas.

Destacou ainda L. que as atividades do dia-a-dia faziam com que seu interesse, de um modo geral, fosse voltado para cuidados básicos, como higiene, alimentação e sono do seu filho. Contudo passou a perceber que na realidade, a educação de qualidade vai muito além dos cuidados. Mas especificamente ressaltou a necessidade de se prestar atenção aos significados e expressões da criança, suas vontades e respostas a estímulos. Relatou também que não tinha planos de ser mãe e, portanto não se inteirava de aspectos importantes da educação, como os conceitos apresentados de *bem-estar*, *envolvimento* e *empenhamento do adulto* para uma educação infantil de qualidade.

“O P. precisa de atenção, precisa de entrosamento comigo, de interação, precisa que eu esteja disponível para ele.”

Esse trecho evidencia o quanto participar desta pesquisa contribuiu para que L. a descobrisse a relevância de um tempo de qualidade através da experiência que L. teve com seu filho de que um tempo de qualidade estreita a relação entre eles, levando então a uma educação de qualidade.

Em síntese, percebe-se que os pais, e principalmente a mãe, por estar em contato mais direto com os filhos, necessitam entender o que é a e como acontece a educação infantil, como participar da construção de sua qualidade e como pode participar dessa construção, a partir de suas relações cotidianas com os filhos, ajudando-os a crescerem e se desenvolverem. As informações e orientações conceituais recebidas por L., o conjunto de experiências vividas e das reflexões sobre o contexto educativo do seu filho e do seu papel de mãe-educadora, contribuíram para que possa ter uma intencionalidade educativa maior, mais observadora e analítica junto ao seu filho e a ter maior empenhamento nesse processo.

J. em sua primeira exposição sobre qualidade foi direta, citou indicadores do que seria uma roupa de qualidade, demonstrando como o conceito pode ser amplo, de vários significados, dependente do contexto. Já a respeito da qualidade na educação infantil, ela citou indicadores como uma equipe entrosada, bem preparada e com um diálogo aberto que atendesse às necessidades de sua filha. Destacou sua experiência com as educadoras da creche da criança, em um diálogo onde J. entende o ponto de vista da educadora como algo para acrescentar à sua experiência, levando em conta os saberes do profissional para o seu dia, sendo mais um indicador da qualidade na educação.

Assim como L., J. no segundo encontro relatou ter descoberto nos momentos de observação da filha, que ela tem vontades que devem ser respeitadas e a necessidade da existência de um tempo de qualidade. Este tempo de qualidade para ela, eliminou a culpa e fez com que pudesse otimizar o tempo e se organizar melhor. Nota-se então que a qualidade do tempo com a filha tornou-se também um indicador, supriu alguns anseios da mãe e deixou a possibilidade para que ela assuma outras responsabilidades antes esquecidas. Para uma educação de qualidade é importante que exista uma satisfação do adulto em atender as demandas da criança e em realizar as atividades que extrapolam o universo da maternidade, pois a influência que o adulto sofre no contexto reflete diretamente na qualidade do “atendimento” que ele irá prestar e do tempo que será doado para o filho.

No terceiro encontro, J. ressaltou novamente e em diferentes momentos a qualidade do tempo com a filha, que melhorou do primeiro encontro até aquele momento, destacou em como a interação delas se aproximou e em como passou a reconhecer necessidades e vontades

que antes não identificava no comportamento da criança. Refletiu ainda, sobre sua postura em relação à escola, que como ela diz:

“Da preocupação com a educação, não é mais aquela coisa neurótica, é mais uma coisa informativa, tipo eu tenho essa informação e vou usar ao meu favor.”

Considera-se, que a informação que o pai possui a respeito da educação é um indicador de qualidade, já que ele será usado em benefício da própria educação e do desenvolvimento da criança, e neste caso específico na interação de mãe e filha.

O quarto encontro foi permeado da repetição dos pontos de qualidade dos encontros anteriores, qualidade de tempo, interação, educação, mas J. destacou a importância de perceber os sinais da filha em relação aos estímulos visuais em momentos oportunos ou não. Como ela tem cobrado da escola que possui atividades desta espécie, esclarecimento do dia e duração da atividade para que ela não se repita em casa. Este relato enaltece a importância da relação e do diálogo entre a família e escola para J., já que é através dele que a rotina de casa também se orienta e propicia então melhor adaptação de atividade. Dizia J.:

“Um, me fez saber exigir coisas da escola, porque pude ver aqueles pontos de qualidade e também essa parte do envolvimento da R. nas atividades, o porque das atividades. Aprendi a conhecer a minha filha, os sinais dela, a observar a minha filha, coisa que eu não fazia antes. E principalmente a ter um tempo de qualidade com ela. Inclusive isso fez tanta diferença na minha vida, que eu chego na casa da minha mãe, e ela tá vendo TV deixando a R. de lado, eu chamo a atenção dela. Tipo “Ei, olha ela aí, ela tá querendo que você veja ela, participe com ela, desliga a TV.” Também agora eu regulo a Galinha Pintadinha, porque eu percebi que na hora de dormir é um super estímulo ela fica agitada e não dorme bem, então eu entendi que a galinha pintadinha, antes de dormir não é legal. Mas isso tudo foi através da observação.”

Assim como L., J. demonstrou estar mais atenta a aspectos da qualidade na educação infantil, ainda que não destacados como indicadores, percebe-se em seus relatos que os indicadores citados por Formosinho (2009) Brasil (2006) se tornaram presentes de forma mais consciente e intencional.

3.5.2 Bem-estar

No primeiro encontro, a concepção que L. apresenta sobre o bem-estar, é o filho estar bem e envolvido com alguma coisa. Porém, no momento em que se explica o que é bem-estar para Laevers e dá-se um exemplo, ela relata uma experiência em que descreve o bem-estar de seu filho após a mudança de turma na creche, evidenciando que o seu conceito é mais amplo que “estar bem”, é ser autônomo, estar seguro para desenvolver atividades sozinho, estar

aberto para se relacionar com outras pessoas. Como quando ele passou de uma sala para outra ele ficou mais tímido e inseguro em um primeiro momento, e só depois de alguns dias se sentiu à vontade de interagir e desenvolver atividades.

Supõe-se que com a mudança de turma, de estímulos e atividades, novos professores e um ambiente diferente da sala anterior, o filho de L. tenha ficado mais introspectivo, em um grau de bem-estar mais baixo do que o habitual. Ele estava se adaptando as mudanças e talvez não se sentisse seguro ainda. O fato é de que mesmo com pouco contato com a teoria, L. relatou essa mudança e a associou com o conceito de bem-estar, demonstrando reconhecimento do conceito em uma situação cotidiana.

No segundo encontro, durante o diálogo e na descrição que fez por escrito da observação do filho, L. destaca o bem-estar dele como alto em situações semelhantes a essa:

“No feriado do dia do trabalho P. foi ao parque da cidade com seus pais e avós maternos, chegando lá tomou água de coco e comeu melancia, logo depois já pediu para sair do carrinho. Ele caminhou um pouco, observou a paisagem e as pessoas e sorriu muito demonstrando que estava gostando do passeio. Paramos perto de uma árvore, próximo ao lago, e demos uma bola para que ele jogasse com o pai. Ele gostou muito e ficou concentrado na atividade por volta de 30 minutos, jogava a bola para o pai, para o avô e corria atrás da bola para chutá-la, só parou quando sentiu sede e logo retornou à atividade. Continuamos a caminhar e chegamos ao lado do lago onde ficam os marrecos e patos. Pedro ficou encantado com os animais e distraído com eles por cerca de 10 minutos acompanhando os movimentos dos animais, apontando para eles e pronunciando algumas sílabas.”

Nota-se que L. correlacionou o bem-estar em grau “alto” de seu filho, com o estado de felicidade que ele apresentava, em um ambiente seguro, com suas necessidades satisfeitas, cercado por pessoas conhecidas, em atividades que o interessava. L. já consegue perceber dentre os sinais estabelecidos por Laevers (2004) como, brincar, cantar, ter paz interior, vivacidade, abertura, demonstrar satisfação e confiança, não chorar, nem demonstrar vontade de ir embora, a forma como o seu filho reage em situações de bem-estar. Sobre a mesma experiência, ela destaca:

“Nossa, ele brincou, brincou muito mesmo! Eu percebi que ele estava bem satisfeito. Rindo, dando gargalhadas, tinha uma hora que ele chutava a bola, outra que ele jogava, uma hora pra um lado, outra pro outro.”

Esses relatos, realçam que a mãe buscou compreender e aplicar nas observações, sinais de que a criança estava em bem-estar.

No terceiro e no quarto encontro, o bem-estar não foi um conceito ressaltado na fala de L.. Levou-se em conta que a Roda de conversa enfatizou o envolvimento e o empenhamento do adulto nessas situações. Considera-se que o bem-estar está atrelado diretamente ao fato da

criança estar ou não envolvida na atividade. Embora os conceitos tenham sido trabalhos separadamente para melhor entendimento, Laevers (2004), ressalta que eles são coexistentes, pois quando uma criança está envolvida em uma atividade necessariamente ela está em bem-estar, sendo o caso contrário também verdadeiro, sem bem-estar dificilmente ela se envolveria em alguma atividade.

No que diz respeito ao bem-estar, no primeiro encontro J. o definiu como:

“Bem-estar é eu acordar todos os dias com a minha filha com aquele sorriso enorme. Bem-estar é a gente poder viver tranquilo dentro dum equilíbrio. Um situação de bem-estar é uma situação de equilíbrio.”

Para J. o bem-estar é estar em equilíbrio. Se considerarmos o estado de equilíbrio àquele em que se está bem, disposto, satisfeito físico e emocionalmente e seguro, nos aproximamos, então, do conceito de bem-estar proposto por Laevers, onde tais sinais são evidenciados e, portanto, podemos considerar que a mãe tem compreensão do conceito.

No segundo encontro J. relatou na Roda de conversas a experiência que teve ao colocar a filha para assistir variados DVD`s em momentos distintos.

“(...) Só que foi a Galinha 3. A Galinha pintadinha 1 tem algumas músicas que chamam bastante a atenção dela, mas tem umas que ela acha meio enjoadinha assim, ela não curtiu tanto. (...) Ela passou mais 1 hora assistindo, rodou duas vezes, assim ó, sem piscar. Aí por exemplo se ela senta em cima do pezinho, ela fica, o jeito que ela tiver quando começar o DVD ela fica, eu tenho que ir lá e colocar ela sentadinha direito, e ela ainda reclama. É como se fosse um magnetismo, não da pra explicar o que é aquilo. Eu nunca vi nenhuma atividade que fosse tão, eu observei, não houve até hoje nenhuma atividade que tenha chamado tanto a atenção da minha filha como a Galinha Pintadinha 3. Daí quando eu coloquei a galinha pintadinha 3 ela tava muito bem, tranquila, feliz... não ficou chata nem nada, foi depois que ela chegou da escola e comeu. Já na galinha pintadinha 1, que eu percebi que tem essas musiquinhas que ela gosta menos, ela ficou mais inquieta, olhava pra trás o tempo todo pra ver se a gente tava ali, se não tava sozinha, sabe? Não tava tão a vontade, não sei se foi o dia agitado que ela teve antes, ou ela só fica com atenção na hora que tá a musica que ela gosta... Sei que ela ficou mais agitada, se mexia muito e brincava com outras coisas, pode ter sido o desinteresse, né? Essa foi a minha atividade também com vídeo, você teve outra L?? ”

J. pontuou que os DVD`s da Galinha Pintadinha prendem a atenção da filha, em especial o 3, onde a criança demonstrou sinais de bem-estar, estava alimentada, tranquila, concentrada e entregue a atividade, completamente envolvida. Quando colocou o DVD da Galinha Pintadinha 2 vídeo, em outro momento, notou que a criança não se envolveu tanto. Não somente pela afinidade com as músicas, mas por ter tido um dia agitado. J. descreve a

situação, pontuando sinais corporais como agitação, corpo inquieto, atenção dispersa, como descreve Laevers, para os níveis de bem-estar baixo.

No relatório que foi entregue com os graus de bem-estar relatando as observações feitas por ela, J. assinala a hora de colocar a filha para dormir como grau de bem-estar muito baixo e baixo, descreve os sinais dela como: reclamação, choramingo, choro e corpo inquieto, J. identifica e gradua os sinais corporais que a criança dá, compreende o contexto que a envolve, e como reflexo dessa compreensão faz com que a filha relaxe e se sinta confortável para que o sono aconteça de forma tranquila, como relata.

“Agora não eu tenho que começar a conversar, eu tento ler um livro, ou então, eu começo a cantar, a brincar com as mãos. Primeiro eu tenho que interagir com ela, entretê-la, pra depois ela dormir, Tento deixá-la mais relaxada, sabe?”

Assim como no caso de L. o terceiro encontro para J também não pontuou o aspecto do bem-estar. Acredita-se que ele não tenha sido mencionado, Por ser um conceito que se relaciona diretamente com o envolvimento e empenhamento do adulto que foram foco neste encontro.

No último encontro, J. descreveu o conceito de bem-estar, como sendo importante para a compreensão dos sinais que a filha dá, para percepção de suas vontades, seus sentimentos e necessidades. Nota-se que houve uma significação mais ampla em relação a ele e que para ela ele se relaciona diretamente com o tempo de qualidade que aprendeu, através da observação a passar com a filha.

“Com tudo aquilo que aprendi de bem-estar, de envolvimento, de interesse eu passei a observar a R. A entender que quando ela faz “ah, ah, ah” ela quer alguma coisa, ela ta manifestando uma vontade dela, que um olhar dela diz um monte de coisas, agora eu consigo perceber pelo olhar da R. se ela me quer por perto, se ela quer fica sozinha... Eu consigo perceber se o que eu estou dando pra ela tá satisfazendo ou não. A sensação que eu tenho é a de que o meu amor ficou mais completo. Talvez o sentimento de culpa que eu tinha, ele amenizou um pouco, porque agora eu tenho o tempo de qualidade.

Ficou ressaltado no exposto por J., a aplicação do conceito de tempo de qualidade relacionado ao bem-estar. Ela o identificou por meio dos sinais que a criança ofereceu, a partir disso mudou sua postura e ofereceu então situações que proporcionassem mais segurança e deixassem a filha em um estado de bem-estar, melhorando assim a qualidade no tempo e na parentalidade exercida.

3.5.3 Envolvimento

No primeiro encontro, ainda que L. não tivesse conhecimento da abordagem da Educação Experiencial, ela já associou o envolvimento de determinadas atividades ao bem-estar do filho. Na sua visão do conceito, nota-se a preocupação com a socialização da criança e a sua participação nas atividades, o que demonstra certo conhecimento empírico. Seu entendimento de bem estar é o usual – relaciona-se ao estar bem em um ambiente, sendo o estar envolvido um indicador de bem-estar sendo o contrário também verdadeiro. Como ressalta L.:

“(em relação ao envolvimento) Eu reflito mais a respeito sobre a socialização do bebê, sabe, assim... Tanto com a família, tanto, como por exemplo, se eu chego em um lugar e ele consegue se socializar bem, se envolver naquela atividade que está sendo proposta. Ou se a gente faz um passeio, ali tem uma brincadeira... Pra mim isso é envolvimento.”

No segundo encontro, por ter sido o momento em que relatava a observação das atividades do filho, o envolvimento veio à tona em instantes diversos. Tanto na fala na Roda de conversa, como no relatório entregue. L. colocou o DVD da Galinha Pintadinha um para o filho assistir e relatou:

“Após o jantar fomos para o quarto onde ligamos o computador para assistir o vídeo da galinha pintadinha 1. Pedro estava meio sonolento e calado, ao iniciar o vídeo ficou rapidamente ativo e já começou a se movimentar batendo palmas e os pés. Pedro se mostrou completamente concentrado por cerca de 10 minutos sem interrupções, após esse tempo ele veio até mim e pediu água e logo depois voltou a prestar atenção ao vídeo até o fim (cerca de 20 minutos). E ele lá dançando com a Galinha Pintadinha, em cima da cama, todo eufórico. Eu do quarto dele, fui no outro quarto, fiz um monte de coisas, passei roupa e ele não se desconcentrou nem um segundo.”

L. considerou esta atividade como sendo um nível 4 de envolvimento, em que a atividade é considerada com momentos de intensidade. Nota-se que L. levou em consideração os aspectos como *interesse, autonomia, concentração, agitação e continuidade*. Ainda que o filho tenha interrompido o vídeo para beber água em seguida volta, demonstrando interesse e autonomia de escolha. Durante a conversa sobre esta atividade L. ressalta que o filho adora a música do pintinho amarelinho e faz o gestual que também é trabalhado na escola. Percebe-se que a criança já tinha um conhecimento e interesse prévio no vídeo, que o coloca dentro de um contexto que também é analisado pela mãe, ao referir a intensa motivação do bebê nas canções do DVD.

Outra situação observada por L. aconteceu por volta das 10 horas da manhã, após o filho ter acordado, se alimentado e interagido um pouco com o pai, de acordo com seu relatório:

“P. sentou-se no chão da sala, dei a ele alguns lápis de cera e papel em branco e deixei que ele rabiscasse livremente. Pegou um lápis de uma cor, de outra cor e assim foi rabiscando, depois de algum tempo (cerca de 15 minutos) começou a rabiscar o chão e logo depois já perdeu um pouco da atenção no que estava fazendo e já começou a querer comer o lápis. Depois de algum tempo (cerca de 10 minutos) voltou à atividade proposta.” Durante a Roda de conversa, acrescentou: ***“(...) Aí ele deu uma volta, brincou com outros brinquedos, deu um tempo, e depois voltou pro giz de cera no papel. Eu achei muito engraçado isso, ele deu uma distraída, mas depois ele voltou pra atividade que ele tava fazendo, e voltou com atenção.”***

Neste caso, L. considerou a atividade com nível de envolvimento 3, remetendo-se novamente aos sinais expressos pela criança como *continuidade* e *interesse* ainda que houvesse momentos de dispersão menos intensos e mais espaçados que no nível anterior, com volta de interesse para a atividade primeira. Repare-se que L. consegue aplicar a Escala de Envolvimento na observação de seu filho, constatando seus interesses para ações futuras, proporcionando desenvolvimento e melhorando seu empenhamento como mãe-educadora. Essa postura de L. com relação à escala de envolvimento, seus sinais e o contexto que os envolvem permaneceu nos relatos das outras atividades em que observou o filho.

No terceiro encontro, após um intervalo de 15 dias, a pesquisadora propôs que as mães destacassem quais as músicas que envolviam mais os seus filhos quando colocavam o DVD da Galinha Pintadinha. Esse interesse surgiu a partir da semelhança no envolvimento das crianças nesta atividade, que em ambas, foi um intenso em envolvimento. Cabe ressaltar que através dessa observação as mães se capacitaram a analisar melhor os filhos em relação á que estímulo causa a este DVD e por que. Necessário atentar-se que o DVD da Galinha Pintadinha é algo envolvente e que desperta absurdo interesse, merece estudos posteriores específicos.

Diante do exposto, L. falou a respeito das canções dos DVD`s da Galinha Pintadinha, quais o filho destinava mais, ela afirmou não saber exatamente quais as músicas não despertam interesse no filho, mas supõe que sejam as mais lentas. A que mais chama a atenção é a do Pintinho amarelinho. L. destacou essa música por perceber em P. sinais de satisfação, pois ele dança, gesticula, balbucia junto com a música e deu novamente importância ao contexto pelo qual surgiu o interesse nesta música:

“Eu também acho isso. Um dia eu cheguei em casa e liguei o DVD pra ele, e ele tava dançando e fazendo o gesto do pintinho amarelinho. Aí eu pensei, meu filho onde você aprendeu isso? E com certeza é na creche. E ele gosta.”

O último encontro foi voltado para análise do empenhamento das mães no intervalo de 15 dias, e uma autoavaliação e avaliação sobre a experiência. Mesmo assim, pode-se destacar

na manifestação de L. a importância que a observação do envolvimento teve no seu desenvolvimento como mãe-educadora e a forma como ampliou sua visão a respeito das vontades e do desenvolvimento de P. . Percebe-se também neste trecho, a importância e a interferência que o contexto tem em uma observação, pois ele influencia na forma como a mãe, neste caso, analisa e interpreta o filho. Com este conhecimento, ela se tornou mais segura e firme em suas ações.

“Então, assim, pra mim coisa mais visível foi o fato da observação e da interação. Porque com esses pontos eu verifiquei que meu filho tem vontades, isso pra mim foi uma descoberta, porque assim, pela correria que a gente vive no dia-a-dia, pelas tarefas que a gente tem e tantas as responsabilidades, a gente só vê o básico. Se tá limpo, tá com fome, tá com sede, dormiu bem. As outras manifestações... ah é manha, é choro de fome, é sono.. eu mesma ia dando os significados sem prestar atenção no que podia ser, de se ele está envolvido ou o que o incomoda. E com esse nosso estudo, pra mim foi uma descoberta, parei de inventar desculpas, sabe? Eu engravidei de surpresa, eu não tinha nenhum preparo pra ser mãe, eu nem planejava ser mãe por agora, era uma coisa que não passava pela minha cabeça.”

Quanto ao conceito de envolvimento no primeiro encontro, J. declarou:

“Envolvimento, eu acho que tem um pouco a ver com a afetividade. Eu acho que é isso.” A pesquisadora pergunta então o que é estar envolvido em alguma coisa e J. respondeu: ***“É... não sei, é... eu ter interesse naquilo, entendeu? É eu me sentir bem com aquilo.”***

De fato o interesse é um dos fatores ligados ao envolvimento, pois a criança só se envolverá naquilo em que ela tiver interesse. Laevers (2004) e Formosinho (2009) trazem a importância de um ambiente estimulante, criativo que desperte motivação na criança. Evidencia-se nos dizeres de J. que ela já relaciona os dois conceitos, antes mesmo dele ser exposto na linha de pensamentos dos teóricos trabalhados na pesquisa.

No segundo encontro, identifica-se o conceito de envolvimento nas observações que J. fez de sua filha, tanto no relatório entregue, como de forma oral na Roda de conversa complementando-o.

“Então, falta mais uma minha. Ele tem uma mania muito engraçada, ele pegou uma fraudada, meu marido pegou uma fraudada e deu pra ele, pra brincar de esconder. Aí meu marido dizia assim “vamos brincar de esconder” aí o P. colocava o pano na cabeça, e meu marido perguntava onde ele tava, e ele tirava o pano da cabeça e a resposta era “achou” (risos) às vezes ele tampava so metade da cabeça, outras vezes o pano caia pra trás. Gente foi muito engraçado. Nossa, ele ria de gargalhar, eles ficaram brincando disso um tempão, tipo uns 20 minutos, os dois La, brincando, brincando, brincando. Nada chamou a atenção dele nessa brincadeira, nível de envolvimento 5, foi uma coisa intensa, com interação com o pai, ela tava feliz.”

Outro relato de J.:

“Ah sabe o que eu lembrei agora? Eu lembrei que eu também esqueci de anotar que eu levei a R. pra chácara, e aí chegou La né? Eu peguei e joguei um lençolzinho assim no chão pra ela poder ficar e joguei uns brinquedinhos. Mas ela é muito ligada a natureza, que mané brinquedinho até parece que ela não ia se sujar, a terra tava meio úmida e ela saiu engatinhando por cima da terra úmida. Ela se joga, ela gosta de arrancar a grama, e ver aquela coisa mexendo. Ela fica um tempão com aquilo, ela tem um pensamento incrível. Ela ficou um tempão brincando com a grama, sem mudar de atividade. Envolvida, interessada, nem olhava quando a gente chamava. Ela ficou ali como se não tivesse mais nada pra ela fazer, parecia que ela fazia parte daquilo. Cara, impressionante a ligação dela com a natureza!”

Em ambos os relatos nota-se que J. utiliza sinais da escala desenvolvida por Laevers para descrever e nivelar o envolvimento da filha em relação às atividades. No contexto em que interage com o pai, ela está feliz, concentrada, criativa e entregue na atividade, nada lhe chamou a atenção, o que fez com que a mãe compreendesse que aquele era um momento em que ela estava envolvida e feliz. Já na segunda, pode-se destacar a autonomia, o interesse e a forma como mãe destaca o entrosamento da filha com a grama, como se elas fossem uma só. No exposto, compreende-se que J. compreendeu o conceito de envolvimento e não desconsiderou a vontade da criança na grama, deixou-a livre sem interrupção para que ela vivenciasse aquele momento da forma que achasse conveniente, o que é muito importante para o desenvolvimento natural da menina.

Após o intervalo de 15 dias, no terceiro encontro, J. explica melhor em que contexto a filha vê os DVD's da Galinha Pintadinha:

“Comigo na verdade é assim, a R. já chega da escola, cochila um pouquinho ou come, aí se colocar ela na sala ela já chega aqui, (aponta pra frente da TV junta ao DVD) e escolhe o DVD que ela quer ver, que normalmente é a Galinha. Ela já sabe diferenciar o da Galinha dos outro. Normalmente é assim. Mas eu, por exemplo, como ela tem esse fascínio por vídeo, eu acho isso muito nocivo, sinceramente, eu não sei se eu tô errada, até queria a opinião de um profissional.... Mas eu fico muito preocupada com essa, interação, não sei te dizer, fixação que ela tem com vídeo. Eu não sei se são as cores, eu não sei o que que é, mas eu não quero que ela seja uma criança alienada que fica na frente da TV sem parar. Eu gosto de vê-la desenhando, fazendo outras atividades que não ficar na frente da TV. Mas mesmo assim eu coloco, as vezes ele me pede muito, principalmente a noite, quando a gente chega da creche, brinca um pouquinho e aí ela já pede pra eu colocar, ou as vezes eu coloco nessa situação como a L. falou, mas eu tento evitar.”

J. se preocupou com o envolvimento da filha pelos DVD`s, colocando somente quando a criança pede. Essa situação foi percebida através da observação feita pela mãe. Por já possuir discernimento do conceito de envolvimento e que ele está diretamente ligado ao desenvolvimento, ela compreendeu que a menina fica tão inerte aos vídeos que é importante controlar o tempo e sugerir atividades diferentes que propiciem outras experiências, executando o seu papel de mãe-educadora. Nota-se uma ampliação do conceito de envolvimento de J., no princípio ela mencionou somente a parte afetiva e agora ela adiciona a ele a parte de desenvolvimento.

No último encontro, J. destacou a descoberta da autonomia da filha, uma etapa importante do desenvolvimento da criança e que também é considerada um sinal de expressão do envolvimento em certa atividade. Ainda que tenha ficado um pouco sensível da filha tê-la tirado da brincadeira para brincar sozinha, J. compreendeu a necessidade e a importância da autonomia e do tempo individual da menina, pois neste momento ela descobre que é um ser independente dos pais e exerce seu direito de escolhas e vontades, inclusive de quem vai brincar com ela e como. Observe a narração de J.:

“Eu percebi que algumas brincadeiras, como aquela geladeira (apontou uma geladeira que abre e fecha a porta, é uma mini cozinha que faz sons diversos conforme se aperta os botões), eu percebi um belo dia que ela pegou a minha mão e afastou da geladeira, como quem diz “eu não to afim de brincar com você agora, me deixa brincar aqui que hoje eu quero brincar no meu mundo.” E ela não brincou comigo. Fiquei de cara. Eu fiz de tudo, chamei, falei “filha olha o macaquinho, olha o brinquedinho, deixa a mamãe brincar com você.” E ela nada de interagir comigo. Não quis saber de mim. Como que pode isso? Como ela tem vontades, eu to impressionada. Eu fiquei um pouquinho magoada, não vou negar. (risos) é tão engraçado isso.

Eu não nunca tinha observado que ela tava a fim de brincar sozinha, de ficar no mundo dela, no mundo encantado da R., sabe? Foi a sensação que eu tive, eu buscava outros brinquedos, chamar a atenção dela e ela não queria. E ela não tava com raiva de mim, nem nada, pelo contrário a gente tava muito bem, tinha brincado um pouquinho antes, não sei o que, de repente ela foi pro mundinho dela e não quis minha companhia. Daí na hora que deu esse clique nela, ELA não quis interagir comigo. Aí eu pensei “Como assim você não quer interagir comigo? Aí ela ficou uns 15 minutos brincando sozinha brincando no mundinho dela, e depois quando ela teve vontade ela veio e interagiu. Foi uma coisa interessante e ao mesmo tempo ruim, pra mim. Porque eu não tinha percebido que às vezes ela precisa do tempo dela, isso eu entendi agora.”

Nota-se que o conceito de envolvimento de J., assim como o de L. se ampliou durante os quatro encontros. Agora ela já compreende a importância da criança se envolver nas atividades e os sinais que ela expressa quando está envolvida. J. relatou que conhecer este conceito trouxe para vida dela um novo olhar sobre a filha e a educação infantil, deixando-a

mais responsável e confortável na situação de mãe educadora, pois ela agora pode observar a filha com atenção e compreender os sinais antes reconhecidos somente como sinais do dia-a-dia como fome e sono.

3.5.4 Empenhamento do adulto

Neste ponto não destacaremos o primeiro encontro, pois a abordagem do empenhamento do adulto só ocorre a partir do segundo encontro quando as mães relataram como foi a observação de seus filhos e o que sentiram durante a atividade, expondo em diversos momentos o tempo de qualidade e a forma com que interagiam com os filhos. O diálogo entre ambas foi contínuo em todo o tempo do encontro como se observa nas falas de L. e J.:

L.: “Assim como mãe mesmo, eu não sei se por conta da minha situação mesmo, de tá fazendo doutorado, de tá estudando muito, passar o dia longe dele. To tão envolvida com a parte profissional e acadêmica... E assim, com essa experiência, eu me senti meio mal de tá deixando passar muita coisa dele, sabe? Eu percebi isso, do dia-a-dia mesmo, eu me senti relaxada como mãe, me senti deixando um pouco de lado esses momentos do meu filho, relaxada com a criação dele, cara ele é meu único filho. Eu tenho que aproveitar. Com essa observação e esse tempo com ele, eu aprendi a aproveitar. Eu descobri que eu tava aproveitando muito pouco dele (...)” Em relação ao que aprendeu com a observação do filho: *“A questão da qualidade do tempo que você, pai e mãe, passa com a criança. Porque muitas vezes tá ali mas não se atenta pra esses detalhes de que seu filho pode não tá bem em certo ambiente, ou pode não gostar dos brinquedos que estão ali, ou sei lá. Não tá interessado naquilo.”*

J. : “Eu senti mais ou menos isso também, porque eu chegava, ligava aqui a TV na novela, rolava a novela, e deixava a R. aqui brincando no tapetinho, e ficava vendo a novela. E depois que eu parei pra observar e fazer isso, eu agora quase não ligo a televisão, ou se ligo, é o DVD quando ela me pede, ou só venho pra novela depois que ela dorme. Eu tava me sentindo meio relapsa, eu não dava atenção direito pra minha filha, é como a L. falou, eu não tava aproveitando tudo que ela pode me oferecer, sabe? Eu me senti melhor agora que eu aprendi a compreender um pouco o que os sinais que ela me dá, se ela tá gostando, se não tá? Quais são as coisas que ela mais gosta, antes isso pra mim era só sinal rotineiro. Agora eu percebo melhor, sabe? (...) Percebi foi que a minha interação com a R. ficou muito maior. O momento que eu estou com a minha filha tem que ser um momento com qualidade. Porque a gente também precisa resgatar os nosso outros papeis sociais, né? De esposa amiga, então se a gente tem um tempo de qualidade com os filhos a gente não fica com culpa de investir tempo em outras coisas. Então a teoria junto com essa experiência, me fizeram aprender a olhar minha filha com um olho mais técnico mas que traz benefício no nosso tempo junta e ajuda a conhecer mais as vontades da minha filha e as reações dele diante das coisas que são apresentadas. Eu acho que é isso”

No terceiro encontro, as mães tiveram uma breve introdução do que é o empenhamento do adulto, suas principais características e como ele pode ser mensurado. Durante a conversa elas expuseram aspectos que achavam relevantes e tiraram algumas dúvidas, demonstrando interesse, como J.:

“Eu posso considerar como estímulo, por exemplo, eu e meu marido fomos almoçar num restaurante com ela. E aí levamos o cadeirão dela e tudo mais. Ela sentou lá, e comeu com a gente. Eu deixava a comida que ela ia comer perto dela, aí ela pagava coma mãozinha e ela mesma se servia, sabe? Foi uma fora que a gente encontrou dela ficar quietinha, comer e ainda interagiu com a gente, porque ela comeu com a gente. Parecia um passarinho, derramou um monte, mas ficou bem. Fiquei preocupada se ela tava bem ou não ali no restaurante, mas ela tava tranquila”.

J. destaca uma situação em que proporcionou a filha uma intervenção estimuladora. Ainda que estivesse em um ambiente diferente, os pais a colocaram em uma cadeira que já era sua conhecida e em companhia deles ela estava bem e segura, em bem-estar. Ela ficou envolvida com a comida, se alimentou, e viveu um momento de autonomia, pois comeu sozinha, sem grande ajuda dos pais. J. observou e caracterizou com presteza, o que é uma intervenção estimuladora, demonstrando reflexão a respeito da característica de empenhamento.

L. questionou a respeito do interesse do adulto em proporcionar a intervenção estimuladora:

“Então, por exemplo, se eu chegar em casa cansada, sem estar afim de brincar, ou de ficar o tempo todo a disposição do P. e colocar direto o vídeo da galinha pintadinha, é um nível de empenhamento baixo? Eu não vou estar atenta a ele durante a atividade e essas coisas. Tipo, ele queria fazer outra coisa e eu coloquei a galinha assim mesmo.”

Essa inquietação demonstrou preocupação da mãe quanto a sua postura em relação ao empenhamento que pratica em casa. Nota-se que o conceito fez com que ela refletisse sua prática no dia-a-dia, buscando melhora. Neste momento, a pesquisadora enfatizou a importância do contexto para analisar o empenhamento do adulto, pois se esta é uma situação isolada e pontual, não se pode caracterizar como baixo empenhamento, pois nem sempre estamos dispostos cem por cento a nos entregar com máxima intensidade. Porém, se ela ocorre com frequência, deve ser analisada, e repensada, pois é considerada em baixo grau. Após essa exposição, ambas se conscientizaram que a própria história de vida interfere diretamente na forma como se empenham em relação aos filhos. L. destacou a situação que viveu com sua mãe e que não gostaria de repetir com seu filho e J. com uma vivência

diferente, quer proporcionar a filha momentos prazerosos como viveu com sua mãe, como observamos no discurso delas:

L.: “Olhando assim é verdade, tanto eu como o meu marido temos isso. Eu não me lembro do meu pai se dedicando a mim, assim como eu me dedico ao P. . Dando atenção. Não sei se porque eles tinha trocentas atividades, tinham tanta coisa pra fazer, que então nem davam tanta atenção. E assim, e com o meu marido também, se a gente assumiu a responsabilidade de ser pai a gente tem que agir diferente dos nossos, a gente tem que ter um tempo de qualidade, meu filho tem que perceber que ele é importante, que eu e meu marido nos importamos com as coisas dele, com o que ele faz, que ele é prioridade e gente tem um tempo reservado pra ele. Então no contexto da minha casa, tanto eu como os meus irmãos, a gente não teve isso, sabe. A vida era tão atribulada, e olha que a minha mãe trabalha com pré-escola, mas acho que naquele tempo, mas acho que ela chegava em casa pelas tampas assim, de tanto trabalhar com os filhos dos outros. Ela não tinha muita preocupação de a gente tinha feito atividade, no que a gente tava interessado, se o que era feito era legal ou não pra gente. Ela não tinha estrutura pra sentar com a gente, conversar, como você tá, essas coisas. Também pelo contexto, nós éramos três, ela era sozinha, não tinha a ajuda de ninguém. Essa é uma coisa que eu não quero que aconteça com o meu filho. Por mais que seja difícil eu quero mudar um pouco isso, não quero que essa historia se remita. E essas informações são importantes pra que isso não aconteça, pra que eu me polície pra dar o que tem de melhor pro meu filho, pra entender ele.

J.: “Olha que engraçado, a minha realidade já é totalmente oposta a da L. Eu já tive a minha mãe, a gente tinha uma coisa de que a gente ia todos os sábados, que era quando ela tinha tempo, íamos todo sábado a livraria. E aí a gente mexia, lia todos os livros que podia, eu tenho paixão por livros. Então o momento da leitura na livraria era o pouco tempo que eu tinha da minha mãe comigo, mas era o tempo otimizado, um tempo onde a gente conversava, interagia, se sentia, ela tava do meu lado vendo os livros comigo. Com a minha tia avó eram momentos maravilhosos também, muito prazerosos. Ela me levava ao Parque da Cidade e eu brincava naquele parquinho, Ana Lídia. Jogava comidinha para os patos, essas coisas sabe? Então eu tinha uma interação e uma dedicação da minha família, eles se preocupavam com o que eu gostava, com o que me dava prazer, isso marcou muito a minha infância. Eu quero então proporcionar pra minha filha essas coisas, porque eu acho que isso faz toda a diferença. Quando a minha mãe não podia ficar comigo outras pessoas faziam esse papel, mas quando ela tinha tempo comigo eram as melhores experiências, era um tempo otimizado. Já meu pai não, meu pai estava sempre com outras pessoas, fazendo outras coisas, ele não tinha essa atenção comigo e com meu irmão, era uma coisa mais distante, e não tinha esse interesse no que a gente gostava. Agora por causa da minha filha que a minha relação com o meu pai se estreitou. Que agora ele tem interesse na neta.

Nota-se que houve um interesse em relação ao empenhamento que possuem. Em variados momentos ambas exemplificaram situações em que as crianças cobram a atenção delas e agora, depois de conhecer o conceito elas percebem a importância de as características

de empatia, sensibilidade e estimulação. Neste trabalho, estabeleceu-se um elo entre o empenhamento e a parentalidade, pois ao mesmo tempo em que as mães avaliam a forma de interação com os filhos elas estão refletindo acerca de como lidam com essa relação de mãe-filho e a importância que tem. Borges (2010) destaca a importância do exemplo dos pais e sua dedicação para a saúde física e emocional da criança e seu desenvolvimento integral. Destaca-se, a importância das mães terem expandido sua consciência sobre o próprio empenhamento e também de toda a família como avós e pais.

No último encontro J. e L. refletem sobre como passaram o intervalo de 15 dias e como avaliaram seu empenhamento:

J. – “Eu acho que o meu empenhamento melhorou muito, mas eu continuo com algumas falhas. De quando eu chego cansada e não dou a atenção que ela merece, de às vezes não estar com vontade de brincar... De ter que fazer as atividades de passar roupa, arruma as coisas. E é isso que eu tenho sobre o empenhamento. Achei muito bom, agora eu to olhando mais minhas ações.”

L. – “Meu empenhamento que melhorou muito, eu acabo me policiando muito agora. “Então, estou me policiando nas ações, pra não deixar ser uma coisa superficial, sem importância. Pra dar uma atenção mais direcionada, sabe? Então... o P. me cobra muito, cara. Ele me cobra o tempo todo. Ele só não sabe falar, mas ele fica “ah, ah, ah” (gesticula como se estivesse brigando, chamando atenção.) E eu entendo como um “vem brincar comigo, mãe. Eu quero fazer isso, vamos juntos, vem comigo.” Aí antes da nossa conversa eu não ligava muito não, sabe. (risos) Achava que era sempre birra ou manha, mas não é. Eu comecei a ter um olhar crítico com relação a isso dele. Isso pra mim foi bem proveitoso. Agora ele acaba isso rapidinho, não fica muito tempo gritando nesse “ah, ah, ah”. Claro né? Você tá brincando com ele, atendeu a necessidade dele naquele momento. E ele também tem essa escolha. Tem hora que ele quer que eu brinque com ele, tem hora que ele quer que o pai brinque com ele. As vezes ele chega na escada que sobe pro escritório do pai e fica gritando “paaaa, paaa, paa.” Ele tá chamando o pai pra brincar com ele. Nesse aspecto o nosso empenhamento melhorou.”

Ressalta-se que ambas descrevem uma evolução e preocupação com seu empenhamento, torando a função de mãe-educadora mais concreta dentro do lar, exercendo a parentalidade com mais consciência e intencionalidade, bons exemplos, empatia. Utilizam do conceito e sua característica na prática demonstrando interesse em torna-lo real e usufruir dos benefícios que ele traz para a relação e desenvolvimento dos filhos.

Ao se autoavaliarem e avaliarem a pesquisa, elas ressaltaram:

L: “Então tá, eu vou falar assim... Eu tô a maior marqueteira do que rolou aqui, de verdade, até me cadastrei no grupo no face de mães de Brasília pra contar a minha experiência, aliás a nossa experiência nesses encontros. Porque? Não é questão de puxar saco, nem nada. É porque assim, foi o que eu falei da outra vez e vou repetir, que é o seguinte: Quando você fez essa

proposta, eu achei que ia ser legal e tudo mais, mas eu sinceramente, achei que ia chegar uma hora que ia ser um saco. Mas aí eu pensei, poxa é minha comadre e tal, vamos lá, pelo bem da ciência. E aí com as coisas que você trouxe pra gente, as coisas que a gente descobriu e compartilhou ao longo de todo esse processo... Caraca, isso me fez ter uma avaliação da minha filha completamente diferente. Então eu acho, que se talvez, eu não tivesse tido essa oportunidade, eu acho não, eu tenho certeza, que sem essa experiência talvez eu não tivesse otimizado tanto o meu tempo, ou aprendido a dar um tempo de qualidade para minha filha. Por exemplo, eu chegava aqui e ligava a TV e não observava a R. Então, com tudo aquilo que aprendi de bem-estar, de envolvimento, de interesse eu passei a observar a R. A entender que quando ela faz “ah, ah, ah” ela quer alguma coisa, ela tá manifestando uma vontade dela, que um olhar dela diz um monte de coisas, agora eu consigo perceber pelo olhar da R. se ela me quer por perto, se ela quer fica sozinha... Eu consigo perceber se o que eu estou dando pra ela tá satisfazendo ou não. A sensação que eu tenho é a de que o meu amor ficou mais completo. Talvez o sentimento de culpa que eu tinha, ele amenizou um pouco, porque agora eu tenho o tempo de qualidade. Tem dias que eu não to com saco, tem. Mas eu aprendi a deixar de ser uma mãe extremamente protetora, pra ser uma mãe.. como que eu posso te dizer, mais consciente? Ter ouvido a L. falar as dificuldades, das faltas de vontade de estar cem por cento dedicada a maternidade, que ela também tem os anseios, as duvidas, que ela às vezes também acha que não é uma mãe tão presente, que também tem falhas. Tudo isso me fez ver que eu sou normal, que eu não sou nenhum monstro. Eu aprendi muito nas nossas conversas, também. Aprendi muito com a L. A partilha de experiências foi enriquecedora, agora eu consigo me respeitar, respeitar meus limites. Eu sou mãe, mas eu não sou a mulher maravilha, eu tenho cansaço e tenho vontades também. Me fez saber exigir coisas da escola, porque pude ver aqueles pontos de qualidade e também essa parte do envolvimento da R. nas atividades, o porque das atividades. Aprendi a conhecer a minha filha, os sinais dela, a observar a minha filha, coisa que eu não fazia antes. E principalmente a ter um tempo de qualidade com ela.”

J. explicitou que além das mudanças no relacionamento com a filha, qualidade do tempo, e a culpa diminuída, o relacionamento com a escola, demonstrando que uma mãe que conhece a filha, sabe o que é uma educação de qualidade e compreende conceitos que são indicadores dela, pode cobrar da escola a mesma postura.

L.: “Faço minhas todas as palavras da J. (risos) Então, assim, pra mim coisa mais visível foi o fato da observação e da interação. Porque com esses pontos eu verifiquei que meu filho tem vontades, isso pra mim foi uma descoberta, porque assim, pela correria que a gente vive no dia-a-dia, pelas tarefas que a gente tem e tantas as responsabilidades, a gente só vê o básico. Se tá limpo, tá com fome, tá com sede, dormiu bem. As outras manifestações... A! É manha, é choro de fome, é sono. Eu mesma ia dando os significados sem prestar atenção no que

podia ser, de se ele está envolvido ou o que o incomoda. E com esse nosso estudo, pra mim foi uma descoberta, parei de inventar desculpas, sabe? Eu engravidei de surpresa, eu não tinha nenhum preparo pra ser mãe, eu nem planejava ser mãe por agora, era uma coisa que não passava pela minha cabeça. Então pra mim essa nossa experiência foi muito válida, no sentido de descoberta, de aprendizagem, de que o P. precisa de atenção, precisa de entrosamento comigo, de interação, precisa que eu esteja disponível pra ele. Então nesses aspectos foi enriquecedor.”

L. destacou assim como J. a importância de conhecer o filho e como agir em relação aos sentimentos e escolhas dele. Observa-se em sua fala segurança e satisfação em poder realizar as tarefas voltas para ele com prazer e entendimento, uma mãe que educa e cuida com carinho e dedicação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma educação infantil de qualidade deve ser enfaticamente considerada em ambientes educativos. Levando-se em conta a participação dos pais, o bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto como indicadores dessa qualidade, essa busca se estende á comunidade mais ampla (pais, mães, família, equipe pedagógica e criança).

O resultado deste estudo identificou que a aquisição de conhecimentos científicos aplicada às situações e experiências vividas na relação mãe-bebê, mudou a forma como as mães interagem com os filhos. Tornando-as mais observadoras dos sinais expressos por eles, fazendo com que compreendessem a realidade levando em consideração o contexto no qual o bem-estar e o envolvimento da criança proporcionaram um desenvolvimento e conseqüentemente um aprendizado. Ressaltando a relação entre a teoria e a prática para além da escola.

Esta experiência também propiciou uma ampliação do conceito de qualidade na educação infantil, permitindo com que as mães possam manter um diálogo mais aberto e genuíno a respeito da qualidade dentro da escola, cobrando e multiplicando o conhecimento sobre o empenhamento do adulto e o desenvolvimento do bebê, melhorando assim o relacionamento da família com a escola e estreitando o diálogo.

Outro aspecto observado foi o fato delas terem se identificado do papel de mãe-educadora. Participando intensamente do processo de desenvolvimento das crianças, exercendo a parentalidade, porém levando em consideração os outros papéis por elas exercidos e sem culpa.

Vale ressaltar que assim como as mães, a pesquisadora também pôde reconhecer o bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto na prática, através das mães. Compreendeu melhor a forma como se constrói a relação das mães com os filhos. Houve também um processo de aprendizagem no direcionamento e objetividade durante as conversas, nota-se a evolução do primeiro para o ultimo encontro.

Como sugestão para próximas pesquisas a partir das colaboradoras, surgiu a participação dos pais, para que eles também se conscientizem da importância do bem-estar, envolvimento e empenhamento para uma educação de qualidade e aprendam a diferenciar a educação de cuidado, ainda que caminhem juntas.

Há que se levar em conta que esta pesquisa foi um recorte na comunidade escolar, porém de um modo amplo, esta pesquisa é válida em todas as vertentes desta comunidade. Ampliar e direcionar os conceitos de bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto é

proporcionar à todos os educadores maior visão do que é e como se alcançar a qualidade na educação infantil.

PARTE III
PERSPECTIVAS
PROFISSIONAIS

Perspectivas Profissionais

O curso de Pedagogia possui um vasto campo profissional. Em minha formação mantive o foco na educação infantil como futura área de atuação. Pretendo continuar na educação infantil como professora. Ainda não tenho perspectivas se prestarei um concurso público para atuação na educação básica ou investirei na rede privada, mas tenho a certeza de que não quero ficar longe da educação.

Acho importante retribuir à sociedade os estudos que tive, afinal de contas o mantimento de uma universidade pública é também de contribuição social. Por isso, pretendo prestar consultorias acerca da qualidade para escolas que tiverem interesse, ajudar pais a manter um contato sadio com as escolas, cobrando e participando ativamente do processo escolar de seus filhos, entender o desenvolvimento e a aprendizagem deles, principalmente durante a primeira infância.

Para ser uma professora de qualidade, competente e comprometida, pretendo continuar minha formação acadêmica, com mestrado e doutorado voltados para a educação infantil de qualidade, desenvolver pesquisas que possam enriquecer o campo com contribuições valorosas. Aprimorar, aprender, desenvolver, são verbos que eu pretendo conjugar por todo o tempo da minha carreira profissional, para quem sabe um dia, voltar a universidade como professora e contribuir na formação de novos educadores de forma tão positiva como a maioria dos professores que passaram por mim no tempo de graduação.

REFERÊNCIAS

BORGES, Isabel Cristina. Qualidade da parentalidade e bem-estar da criança. Coimbra, 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília: Câmara dos deputados, 2003.

_____. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer nº 01/1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº 39496, de 26/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N. 119, p.85-112, jul./out., 2003.

FIGUEREDO, Bárbara. Vinculação materna: Contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebê. Periódico Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. 2003, Vol. 3, Nº 3, p. 521-539.

GAIA, Larissa de Souza. A importância da relação mãe-bebê no processo de desenvolvimento infantil. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. 2010.

LAEVERS, Ferre. Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. Contrapontos. V.4, n.1, p.57-69, jan-abr 2004.

LEWES, Katarine. Ferre Laevers emotional well being and involvement scales. Maio, 2011. Pode ser encontrado em: < <http://www.earlylearninghq.org.uk/earlylearninghq-blog/the-leuven-well-being-and-involvement-scales/> > Acessado em abril, 2013.

LISBOA, Ministério da Educação. Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2009.

LISBOA, Ministério da Educação. Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de Caso. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2009.

LOPEZ, Juan García. Áreas clave en La calidad de La escuela infantil. Espanha, 2000. Mimeo. Pode ser encontrado em: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15_12.pdf> Acesso abril de 2013. Acesso abril, 2013.

LUDKE, Menga; André, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 6 reimp. São Paulo: EPU, 2001.

MACIEL, Rubens; Rosemburg, Coronélio. A relação mãe-bebê e a estruturação da personalidade. Saúde e Sociedade v.15, n.2, maio-ago 2006, p.96-112.

NOVO, Rosa; PIRES, Cristina. A interação do adulto com a(s) criança(s) – uma revisão da literatura. Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAUJO, Sara B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 2004; 1(XXII): p.81-93. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> Acesso em: junho, 2013.

PANIAGUA, Gema PALACIOS, Jesus. Educação Infantil: Resposta Educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

PIVA, Vivian Martins, CORDEIRO, Maria Helena B.V. Do Processo de Aprendizagem em centros de educação infantil do município de Corupá (SC): Um estudo utilizando avaliação a escala LIS-YC (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças pequenas). Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2502_2013.pdf> Acesso em abril, 2013.

PIVA, Vivian Martins. Um Estudo Utilizando a Escala LIS - YC (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas). Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. 2009. Disponível em: <siaibib01.univali.br/pdf/Vivian%20Martins%20Piva.pdf> Acesso em: junho, 2013.

REIS, Lara. Envolvimento e bem-estar das crianças: Dimensões de qualidade na Educação Infantil. Brasília, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília.

RUBIATO, Karina Cássia da Silva. A perspectiva educativa do espaço físico das creches. 2012. Trabalho de conclusão de Curso. União das Faculdades dos Grandes Lagos,

UNILAGO, São José do Rio Preto. Acessado em junho de 2013. Disponível em <http://monografias.brasilecola.com/pedagogia/a-perspectiva-educativa-espaco-fisico-das-creches.htm#capitulo_1> Acesso em abril, 2013.

SANTOS, Fabia Mônica Souza. A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultura. Periódico Psicol. cienc. prof. vol.22 no.2, Brasília, Junho 2002. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000200011> > Acesso em abril, 2013.

SANTOS, Lúcia; JAU, Júlia. À conversa com Ferre Laevers. Entrevista, 2008. Disponível em: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf>. Acesso em abril. 2013.

SILVA, Leila Rangel. A importância da interação mãe-bebê no desenvolvimento infantil: A atuação da enfermagem materno-infantil. Periódico Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, out/dez 2006, p. 606 - 612

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade. In SESI. Departamento Nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil; Relatório de Atividade e Perspectivas de Atuação. Brasília, 1998, p. 20-40.

_____. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil. Significados e desafios da qualidade. In: Tacca, Maria Carmen V.R. (Org.). Aprendizagem trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

VALLE. Luciana de Luca Dalla. Fundamentos da Educação Infantil. Curitiba: Fael Editora, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole. 7. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel A; tradução NEVES, Beatriz Affonso. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

TERMOS DE CONSENTIMENTO



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Disciplina: Projeto 5 – Trabalho Final de Curso
 Professora: Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa
 Aluna: Letícia Gonçalves de Araújo
 Semestre: 1/2013

Convidamos a Sra. para participar da Pesquisa: “Envolvimento e bem-estar de bebês: um diálogo com mães.” A ser desenvolvido pela aluna Letícia Gonçalves de Araújo, orientada pela Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa. O seu objetivo é compreender os conceitos de bem-estar e envolvimento no desenvolvimento e aprendizagem de crianças a partir de um diálogo com mães.

A Sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. O seu direito de desistência está assegurado sem nenhum prejuízo. Para qualquer outra informação, a Sra. poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico leticiagaraujo@gmail.com.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de encontros quinzenais, onde acontecerão tais diálogos e a apresentação os fundamentos do modelo de educação experiencial segundo a visão de Ferré Laevers.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada

e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Disciplina: Projeto 5 – Trabalho Final de Curso

Professora: Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa

Aluna: Letícia Gonçalves de Araújo

Semestre: 1/2013

Questionário para perfil das participantes para a pesquisa: Bem-estar, envolvimento e empenhamento de adultos: Diálogo com mães.

Senhora colaboradora, peço que se possível responda as oito perguntas abaixo para a elaboração do perfil das participantes da pesquisa. Lembrando que sua identidade será mantida em sigilo e os dados obtidos através deste questionário serão utilizados somente para a pesquisa.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a idade do seu filho?
3. Quantos filhos você tem?
4. Você é casada?
5. Seu filho está na creche? Se sim, Meio período ou integral?
6. Qual a sua profissão?
7. De quanto tempo é sua jornada de trabalho?
8. De 0 a 10, qual o seu nível de interesse pela educação infantil e por quê?

ROTEIRO DO PRIMEIRO ENCONTRO



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Disciplina: Projeto 5 – Trabalho Final de Curso
 Professora: Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa
 Aluna: Letícia Gonçalves de Araújo
 Semestre: 1/2013

Envolvimento e bem-estar de bebês: um diálogo com mães.

O trabalho: A presente pesquisa faz parte da coleta dados do Trabalho de Conclusão de Curso em desenvolvimento que será apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título em Pedagogia. Sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Apresentação: A proposta dessa pesquisa surgiu do meu interesse pela educação infantil a partir do meu quinto semestre da graduação, quando eu comecei a trabalhar na área de educação infantil, em um berçário institucional. No semestre seguinte eu cursei a disciplina de educação infantil na UnB, com a professora Dra. Fátima Guerra minha atual orientadora e me apaixonei. A partir daí, todos os meus projetos de estágios foram voltados para a primeira infância e qualidade na educação infantil, ainda sob orientação da professora Fátima.

No presente momento dou continuidade a minha caminhada na educação infantil com enfoque na qualidade, levando em consideração os indicadores envolvimento e bem-estar levando em conta um diálogo com mães de bebês. O objetivo da pesquisa é reconhecer e compreender os conceitos de bem-estar e envolvimento no desenvolvimento e aprendizagem de crianças a partir de um diálogo com mães.

Os temas dos nossos encontros quinzenais serão: O que é qualidade? Como identificar qualidade na educação infantil? O que entendemos por bem-estar e envolvimento? Existe como mesurar esses conceitos? Como identificar se a criança se sente bem em um ambiente ou se está envolvida em alguma atividade? Qual a importância da relação mãe-bebê para o desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida?

EXPOSIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Atividade: Diante do que foi apresentado neste encontro e do seu conhecimento prévio, proponho que você observe o seu (a) filho (a) em diferentes situações/experiências cotidianas, brincadeiras propostas, passeios, procurando identificar o grau de bem-estar e de envolvimento em que ele se encontra para debatermos no próximo encontro. Se possível fazer alguma anotações.

Modelo de anotações:

Situação: Descrever a situação.

Tempo: O tempo que durar a atividade ou que vocês conseguirem perceber o começo e o fim dela.

Bem-estar e envolvimento: Mudança dos níveis ou níveis em que a criança se encontra.

ROTEIRO DO SEGUNDO ENCONTRO



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Disciplina: Projeto 5 – Trabalho Final de Curso
 Professora: Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa
 Aluna: Letícia Gonçalves de Araújo
 Semestre: 1/2013

Envolvimento e bem-estar de bebês: um diálogo com mães.

Roteiro para o 2º encontro.

O objetivo do segundo encontro é compreender a perspectiva das mães no que se refere ao envolvimento e bem-estar de seu filho nos contextos observados e experiências vivenciadas. Para tal será utilizada a roda de diálogos e algumas perguntas norteadoras poderão ser feitas pela pesquisadora:

- Quais foram os sentimentos que elas tiveram durante essas experiências?
- Qual o resultado das observações em relação ao que foi conversado no encontro anterior?
- Em quais contextos aconteceram tais observações?
- Como elas enxergam o comportamento de seus filhos em relação ao envolvimento e o bem-estar?
- O que foi observado que a teoria não trás e poderia ser acrescentado a ela?
- O que efetivamente elas observaram de característico em seus próprios filhos?
- Houve alguma frequência nessas experiências ou foram experiências isoladas?
- Qual foi o significado das atividades para elas, para os bebês ou para alguém mais envolvido?
- A relação do bem-estar como envolvimento é real Diante das experiências vivenciadas por elas e seus filhos?
- O que pode ter contribuído para o envolvimento ou ter atrapalhado, despertado mais atenção de seu filho?

ROTEIRO TERCEIRO ENCONTRO



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Disciplina: Projeto 5 – Trabalho Final de Curso

Professora: Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa

Aluna: Letícia Gonçalves de Araújo

Semestre: 1/2013

Envolvimento e bem-estar de bebês: um diálogo com mães.

Roteiro para o 3º encontro.

1º momento: Aprofundar alguns aspectos das observações das mães para melhor análise

A galinha pintadinha: Qual é normalmente o contexto em que o DVD da Galinha pintadinha é utilizado? (O que antecede, qual o ambiente, quem está por perto, o que tira a atenção caso isso aconteça?). Quais as músicas que mais chamam a atenção dos bebês? Quais as músicas que menos chamam a atenção, porque?

L. na atividade que você desenvolveu com o P., você tem ideia de quanto tempo mais ou menos ele se distraiu e depois voltou a brincar com o giz de cera de novo? E qual foi o motivo pelo qual ele desistiu do giz de cera para se entreter com outras coisas e quais coisas eram essas?

2º momento: Empenhamento do adulto

ROTEIRO DO QUARTO ENCONTRO



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Disciplina: Projeto 5 – Trabalho Final de Curso
Professora: Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa
Aluna: Letícia Gonçalves de Araújo
Semestre: 1/2013

Envolvimento e bem-estar de bebês: um diálogo com mães.

Roteiro para o 4º encontro.

Primeiro momento: Perguntar como foi o tempo entre o último encontro e esse, levando em conta o conceito de empenhamento do adulto, o que mudou no olhar delas a respeito da própria interação com os filhos. O que sentiram, como foi essa experiência.

Segundo momento: Avaliação e autoavaliação sobre essa experiência.

Como mães, quais as mudanças e aspectos positivos desses encontros?

Quais sugestões ou melhoras vocês aconselhariam? O que deveria ter ocorrido para que eles fossem melhores? Alguma sugestão para novas experiências semelhantes com outras mães?

Caso tivessem que avaliar seu bem-estar, envolvimento e empenhamento, em relação a esta experiência junto aos seus bebês, como avaliariam?

Gostariam de acrescentar alguma coisa?