



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CRÉLIA MENDES CARNEIRO

**CURRÍCULO PARA BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE: CONCEPÇÕES,
PRÁTICAS E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

FORTALEZA

2017

MARIA CRÉLIA MENDES CARNEIRO

CURRÍCULO PARA BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS
E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Costa Andrade Cruz

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C289c Carneiro, Maria Crélia Mendes.
Currículo para bebês no contexto da creche : concepções, práticas e participação das crianças / Maria Crélia Mendes Carneiro. – 2017.
299 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa Andrade Cruz.

1. Creche. 2. Currículo. 3. Participação de bebês. I. Título.

CDD 370

MARIA CRÉLIA MENDES CARNEIRO

CURRÍCULO PARA BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS
E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosimeire Costa Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Sílvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Ao meu Pai Celestial, por me carregar nos braços quando eu achava que não conseguiria caminhar com as próprias pernas.

À minha família, por acreditar em mim. Sem vocês eu não seria o que sou hoje. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua presença e amparo constantes, por me dá forças para continuar mesmo nos momentos que achava que não ia conseguir.

À querida, amada mestra e orientadora, professora doutora Rosimeire Costa Andrade Cruz, pelas valiosas contribuições durante as orientações, pela enorme paciência diante de minhas limitações e por acreditar em meu potencial.

Às professoras doutoras Sílvia Helena Vieira Cruz e Tacyana Karla Gomes Ramos, participantes da banca de qualificação, pela leitura cuidadosa do projeto e as contribuições valorosas para a melhoria da sua qualidade. Também pela gentileza em participarem da banca de defesa desta dissertação, por disponibilizarem tempo, atenção e ética à leitura deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, que ministraram disciplinas importantes com saber e competência e contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, pelas orientações precisas que facilitaram a minha caminhada neste curso de mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação por ter permitido a realização da pesquisa no Município.

Ao núcleo gestor da creche pesquisada (diretora, agente administrativa e secretária escolar) por ter permitido a minha inserção na instituição e pela disponibilidade contínua em prestar as informações necessárias para a realização desse trabalho.

À coordenadora pedagógica da referida creche (*in memoriam*) que faleceu ainda no decurso da pesquisa de campo.

Às professoras e “cuidadoras”, sujeitos da pesquisa, pela confiança, colaboração e carinho, e às famílias dos bebês que, mesmo sem me conhecerem, permitiram que seus filhos participassem desse estudo.

Aos bebês que, aos poucos, foram se acostumando com a minha presença em seu espaço e me acolhendo com seus sorrisos e abraços.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, órgão vinculado ao governo estadual do Ceará, pela concessão de bolsa de estudo sem a qual teria sido muito difícil a realização deste curso de Mestrado.

Ao Eixo de Educação Infantil do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por me proporcionar momentos de estudo que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

À professora doutora Amália Simonetti (ex-professora e patroa), exemplo de força e determinação, pelos muitos ensinamentos e oportunidade de crescimento pessoal e profissional e pelo empréstimo de vários livros fundamentais para esta pesquisa.

À querida Escola Espaço Vida e a todos que lá trabalham, onde vivi muitos momentos importantes da minha vida que jamais esquecerei.

À minha mãe, Maria Creuza Mendes, pelo exemplo de vida e força, pelo amor incondicional e pelo orgulho que sempre demonstrou sentir de mim.

Às minhas irmãs, Maria Cleide Mendes Cunha e Maria Clesce Mendes Cunha, por terem sempre acreditado em meu potencial e confiado em mim, bem como por saber que sempre poderei contar com seu apoio e amor.

Às minhas queridas filhas, Lia Mendes Carneiro e Lívia Mendes Carneiro, pela torcida e apoio e por terem dito: “vai mãe, você consegue!”.

Ao meu marido maravilhoso, João Madaleudo Carneiro que, com paciência, carinho e amor incondicional, me apoiou e me incentivou sempre nesse processo, acreditando e me incentivando em todos os momentos.

À querida sogra, Maria Madalena Aragão e às cunhadas, Andreia Dantas e Viviane Dantas, que sempre me apoiaram.

À amiga querida, Maria Nerice Pinheiro, que conheci ao ingressar no Mestrado e aprendi a amar. Pela cumplicidade, companheirismo, encorajamento e pelos momentos de alegria, aprendizado e angústias que compartilhamos juntas.

Às amigas, Edlane, Márcia Vanessa, Janice, Marina, Meirilene, e tantas outras pessoas maravilhosas que conheci nesse processo, pela palavra amiga e força, especialmente, nos momentos de incerteza, de dúvidas e angústias.

Aos amigos e amigas que fui encontrando pelo caminho nestes dois anos, por me ensinarem, mesmo sem perceber.

Finalmente, a todos aqueles que me apoiaram nessa caminhada, o meu muito obrigada!

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas”. (Manoel de Barros).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o currículo em desenvolvimento para crianças na faixa etária de quatro a 18 meses em turmas de Berçário no contexto de uma creche pública municipal no Estado do Ceará. Teve como aportes teóricos os estudos: do psicólogo francês Henri Wallon (1968, 1995, 2007) sobre o desenvolvimento dos bebês; de Oliveira-Formosinho (2002) e Ortiz e Carvalho (2012), que tratam da ação docente na Educação Infantil; de Barbosa e Richter (2009, 2010) e Barbosa (2010), que discutem currículo na Educação Infantil. Além disso, foram importantes os seguintes documentos oficiais: Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A metodologia do trabalho baseou-se na abordagem qualitativa e constituiu-se em um estudo de caso. Contou com a participação de 20 bebês, duas professoras e duas auxiliares de sala. A análise dos dados revelou, entre outros aspectos: 1) a inexistência de um currículo para bebês na Proposta Pedagógica sistematizada da creche pesquisada; 2) a ausência de um planejamento intencional para a maioria das atividades que acontecia no Berçário; 3) a dificuldade das educadoras de perceber a especificidade do trabalho a ser realizado com os bebês, considerando suas particularidades e seu potencial para aprender ativamente; 4) uma suposta dissociação entre cuidado (entendido como atividades para o atendimento das necessidades corporais) e educação (compreendido como atividades que visam desenvolver apenas o aspecto cognitivo das crianças); 5) o conhecimento advindo da “maternidade” visto como necessário para atuar junto aos bebês; 6) a indiscutível capacidade dos bebês de participarem das situações que acontecem no espaço coletivo mesmo quando as condições oferecidas não fazem jus ao seu potencial criativo, comunicativo e interacional. Assim, com base na análise dos dados, conclui-se que o currículo instituído no interior do Berçário da creche pesquisada não atende aos direitos e às necessidades dos bebês no que diz respeito às brincadeiras e interações, à apropriação de diferentes linguagens, cuidado e educação de boa qualidade. Indica, portanto, a necessidade de realização de mais pesquisas na área sobre e a urgência de investimento na formação inicial e continuada das professoras que atuam junto às crianças dessa faixa etária bem como dos demais profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do trabalho realizado em creches.

Palavras-chave: Creche. Currículo. Participação de bebês.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the curriculum under development for children aged four to eighteen months in Nursery classes in the context of a public school day care center in the State of Ceará. The theoretical contributions were: the French psychologist Henri Wallon (1995, 2007) on the development of babies; from Oliveira-Formosinho (2002) and Ortiz and Carvalho (2012), which deal with teaching activity in Early Childhood Education; Of Barbosa and Richter (2009) and Barbosa (2010), who discuss curriculum in Early Childhood Education. In addition, the following official documents were important: Everyday Practice in Early Childhood Education: Bases for Reflection on Curricular Guidelines (BRASIL, 2009); National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2009a) and the National Curricular Common Base (2017). The methodology of the work was based on the qualitative approach and was constituted in a case study. It counted on the participation of 20 babies, two teachers and two helpers. Data analysis revealed, among other aspects: 1) the lack of a curriculum for babies in the systematized pedagogical proposal of the day care center; 2) the absence of intentional planning for most activities that took place in the Nursery; 3) the difficulty of the educators to perceive the specificity of the work that has to be performed with the babies, considering their particularities and their potential of learning actively; 4) a supposed dissociation between care (understood as activities to meet the needs of the body) and education (understood as activities that aim to develop only the cognitive aspect of the children); 5) the knowledge that comes from "motherhood" seen as necessary to act with the babies; 6) the indisputable ability of infants to participate in situations that occur in collective space even when the conditions offered do not live up to their creative, communicative and interactional potential. Thus, based on the analysis of the data, it is concluded that the curriculum established within the nursery of the day care center does not meet the rights and needs of the babies with respect to the games and interactions, the appropriation of different languages, care and education of good quality. It indicates, therefore, the need to carry out more research in the area and the urgency of investing in the initial and continuing training of the teachers who work with the children of this age range as well as the other professionals responsible for the pedagogical follow-up of the work performed in kindergartens.

Keywords: Kindergartens. Curriculum. Participation of babies.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– Porta de entrada da sala do Berçário	119
Fotografia 2	– Disposição dos berços da sala do Berçário.....	121
Fotografia 3	– Alguns “móveis” da sala do Berçário	121
Fotografia 4	– Armário de aço da sala do Berçário	122
Fotografia 5	– Cabide das mochilas dos bebês do Berçário.....	122
Fotografia 6	– Crianças em frente ao espelho	122
Fotografia 7	– Caixa de brinquedos da sala do Berçário	124
Fotografia 8	– Interior da caixa de brinquedos da sala do Berçário.....	124
Fotografia 9	– Banheiro do Berçário	125
Fotografia 10	– Instrumento utilizado para a avaliação da criança.....	143
Fotografia 11	– Instrumento utilizado para o acompanhamento da criança.....	143
Fotografia 12	– A chegada das crianças	147
Fotografia 13	– Criança lanchando	152
Fotografia 14	– “Atividade pedagógica”.....	156
Fotografia 15	– O horário do pátio	161
Fotografia 16	– O repouso das crianças	163
Fotografia 17	– Criança tomando banho	166
Fotografia 18	– Criança se arrumando	166
Fotografia 19	– A saída das crianças.....	168
Fotografia 20	– Cena 01.....	211
Fotografia 21	– Cena 02.....	211
Fotografia 22	– Cena 03.....	212
Fotografia 23	– Cena 04.....	212
Fotografia 24	– Cena 05.....	213

Fotografia 25 – Cena 06.....	213
Fotografia 26 – Cena 07.....	220
Fotografia 27 – Cena 08.....	220
Fotografia 28 – Cena 09.....	220
Fotografia 29 – Cena 10.....	220
Fotografia 30 – Cena 11.....	221
Fotografia 31 – Cena 12.....	221
Fotografia 32 – Cena 13.....	222
Fotografia 33 – Cena 14.....	222
Fotografia 34 – Cena 15.....	222
Fotografia 35 – Cena 16.....	222
Fotografia 36 – Cena 17.....	227
Fotografia 37 – Cena 18.....	228
Fotografia 38 – Cena 19.....	228
Fotografia 39 – Cena 20.....	228
Fotografia 40 – Cena 21.....	228
Fotografia 41 – Cena 22.....	229
Fotografia 42 – Cena 23.....	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções sobre Currículo para Bebês resultantes do levantamento ANPEd, SBPC e BDTD: autor, instituição, título, ano, foco, tipo; portal.....	51
Quadro 2 – Estágios do desenvolvimento da criança na perspectiva walloniana.....	58
Quadro 3 – Creche Pandora: informações sobre profissionais discriminando função quantidade, escolaridade, pós-graduação, carga horária e vínculo empregatício.....	101
Quadro 4 – “Rotina Escolar do Berçário ao Infantil III”.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções apresentadas e selecionadas na ANPEd e SBPC na área de Educação Infantil, segundo o período.....	49
Tabela 2 – Produções apresentadas e selecionadas na ANPEd e SBPC na área de Currículo, segundo o período.....	49
Tabela 3 – Creches Visitadas: faixa etária, nº de turmas, nº de crianças por turma, nº de crianças de Berçário por instituição, nº de professoras e auxiliares por turma.....	81
Tabela 4 – Professoras que trabalham nos Berçários das Creches visitadas: formação, vínculo institucional, tempo de experiência, frequência à formação continuada.....	81
Tabela 5 – Creche Pandora: agrupamentos, faixa etária, número de turmas, média de crianças por turma e total de matrículas.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEMCE	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor no Ceará
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBICT	Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CONSTRUINDO O OBJETO DA PESQUISA.....	22
2.1	Uma breve trajetória da História da Educação Infantil no Brasil com foco na creche.....	22
2.2	Algumas contribuições de documentos oficiais nacionais para a construção do currículo na Educação Infantil com foco no currículo para bebês.....	27
2.3	O currículo para bebês nas pesquisas brasileiras.....	48
3	BASES TEÓRICAS.....	56
3.1	O bebê e o seu desenvolvimento: contribuições de Wallon para o conhecimento do desenvolvimento da criança a partir da perspectiva psicogenética.....	56
3.2	Professora de bebês: importância de seu papel na promoção do desenvolvimento, da aprendizagem e do bem-estar dos bebês no espaço da creche.....	66
3.3	Algumas considerações sobre currículo para bebês.....	71
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	78
4.1	A natureza da pesquisa.....	78
4.2	O <i>locus</i> do trabalho de campo.....	79
4.3	Os sujeitos da pesquisa.....	83
4.4	Os instrumentos de pesquisa.....	85
4.4.1	<i>A observação participante e a videogravação</i>	85
4.4.2	<i>A entrevista semiestruturada e a autoscopia</i>	88
4.4.3	<i>O questionário</i>	92
4.4.4	<i>A consulta a documentos da instituição</i>	93
4.4.5	<i>A análise dos dados</i>	94
5	A CRECHE PANDORA.....	96
5.1	Algumas informações sobre a criação, localização, população atendida, funcionamento e agrupamentos de crianças da Creche Pandora.....	96
5.2	Os profissionais da instituição.....	100
5.2.1	<i>Um pouco mais sobre as professoras e “cuidadoras” participantes da</i>	104

	<i>pesquisa</i>	
5.3	A estrutura física da Creche Pandora	107
5.3.1	<i>Os espaços externos</i>	108
5.3.2	<i>Os espaços internos</i>	109
5.3.3	<i>A estrutura física do Berçário da Creche Pandora</i>	119
5.4	Outras informações sobre a Creche Pandora	126
5.4.1	<i>Os materiais e equipamentos didáticos</i>	126
5.4.2	<i>A alimentação</i>	127
5.4.3	<i>O acompanhamento pedagógico e formação continuada</i>	128
5.4.4	<i>A relação com as famílias</i>	130
6	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CRECHE PANDORA E O CURRÍCULO DAS TURMAS DE BEBÊS	133
6.1	A Proposta Pedagógica sistematizada em forma de documento	133
6.2	O Diário de Classe das professoras	140
7	OS ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS OFERECIDOS PELA CRECHE PANDORA AOS BEBÊS DO BERÇÁRIO	145
7.1	A rotina do Berçário	145
7.1.1	<i>A chegada</i>	146
7.1.2	<i>As refeições dos bebês na creche</i>	151
7.1.3	<i>A “atividade pedagógica” orientada e dirigida pelas professoras</i>	155
7.1.4	<i>O horário do pátio</i>	160
7.1.5	<i>O repouso/descanso/sono</i>	162
7.1.6	<i>O banho, a arrumação e a preparação para o jantar</i>	165
7.1.7	<i>A saída das crianças</i>	168
8	O CURRÍCULO PARA BEBÊS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E AS “CUIDADORAS” DO BERÇÁRIO DA CRECHE PANDORA	171
8.1	O Berçário: “lugar de cuidar porque eles [os bebês] são muito indefesos, não sabem dizer o que sentem, não sabem falar ainda”	171
8.2	O trabalho docente: “eu faço o que eu posso, faço o possível, porque você se doa muito quando você educa uma criança”	177
8.3	O currículo adequado para os bebês: “se tivesse mais material seria diferente, se tivesse mais seria melhor, mas não tem”	189
9	A PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS DOCENTES	208

9.1	<i>Os encontros e desencontros</i> sociais entre a participação dos bebês e as ações das professoras no Berçário.....	210
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	234
	REFERÊNCIAS.....	244
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA E A AUXILIAR DO BERÇÁRIO.....	263
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A FAMÍLIA/RESPONSÁVEL PELO BEBÊ.....	265
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	267
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO BERÇÁRIO..	275
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA DO BERÇÁRIO.....	279
	APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA E A AUXILIAR DO BERÇÁRIO.....	284
	APÊNDICE G - QUESTÕES SOBRE OS VÍDEOS SELECIONADOS PARA A SESSÃO DE AUTOSCOPIA COM A PROFESSORA E A AUXILIAR DO BERÇÁRIO.....	286
	APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA E À AUXILIAR DO BERÇÁRIO.....	292
	APÊNDICE I – ROTEIRO PARA A ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO.....	294

1 INTRODUÇÃO

“O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos – O verbo tem que pegar delírio.”
(Manoel de Barros)

Esta pesquisa apresenta como tema central o currículo para crianças de quatro a 18 meses no espaço coletivo da creche.

O estudo buscou compreender como tem sido pensado e vivido, na jornada pedagógica do contexto da creche, o currículo para bebês, assim como a participação social destes sujeitos nas práticas cotidianas propostas pelas professoras.

A opção por essa faixa etária é decorrente da necessidade de se lançar “um novo olhar sobre os bebês, que por vezes eram esquecidos e desconsiderados” (GONÇALVES; BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2014, p. 3). Além disso, há evidências de que eles estão chegando cada vez mais cedo às creches¹ (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000) sendo necessário que estas instituições estejam preparadas com propostas pedagógicas voltadas especificamente para crianças tão pequenas que dê visibilidade às suas ações e manifestações, assim como lhes outorgue o direito de participar efetivamente das práticas pedagógicas dirigidas a eles de modo a contribuir com o seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

O interesse e aproximação com esta temática emergiu das experiências vivenciadas por 20 anos no convívio com bebês² e crianças bem pequenas numa escola particular onde trabalhei, inicialmente, como coordenadora de tempo integral³ e, depois de alguns anos, como coordenadora pedagógica das turmas de crianças de quatro a 24 meses.

¹ A outra razão para a escolha por este corte etário, a partir dos quatro meses, foi devido ao direito à licença maternidade de 120 dias (quatro meses) garantido constitucionalmente à mãe trabalhadora (BRASIL, 1991). Considera-se, assim, que é a partir daí que a mulher, em sua maioria, solicita o atendimento para o seu filho na creche para ter condições de voltar a trabalhar. Entretanto, é importante lembrar que o direito à creche desde a idade de zero ano não está vinculado ao fato da mulher trabalhar ou não fora de casa (BRASIL, 1988).

² Esta pesquisa utiliza a mesma nomenclatura empregada no documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009) que compreende bebê como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

³ A Coordenadora de Tempo Integral na referida instituição era a profissional responsável por coordenar o trabalho das “auxiliares”, orientando as “práticas de cuidados” (alimentação, higiene, repouso e recreação) dirigidas às crianças que permaneciam na instituição em tempo integral (de 7 às 19h), diferenciando da função da Coordenadora Pedagógica que era responsável por coordenar o trabalho das professoras, supervisionando, orientando o planejamento e a execução das “atividades pedagógicas”, deixando transparecer uma “falsa dicotomia” entre cuidado e educação (CERISARA, 1999, p. 13).

Nesse contexto, dois fatos bastante recorrentes me chamavam a atenção: o primeiro diz respeito às relações educativas que as professoras⁴ e suas “auxiliares” estabeleciam com os bebês, pois percebia que elas se pautavam, muitas vezes, pela excessiva preocupação com os “cuidados corporais”⁵. Assim, observava que as ações dispensadas aos bebês como banho, alimentação, sono, aconteciam de forma tranquila, porém, prevalecia o silêncio, deixando transparecer certa ausência de compreensão sobre a importância das trocas e das interações ocorridas nessas ocasiões para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de aspectos relacionados à aquisição da linguagem oral, à formação de vínculos, dentre outros. Aliás, como salienta Wallon (2007), uma das grandes aquisições da criança de zero a três anos é a linguagem oral. Para que essa aquisição seja bem sucedida, porém, é necessário que as professoras criem um ambiente rico em diálogo com os bebês.

O segundo fato que me chamava a atenção nesta instituição era a dificuldade de encontrar professoras com desejo de trabalhar com bebês e crianças bem pequenas. Elas argumentavam que se identificavam com “crianças maiores” porque “dão menos trabalho”.

Em certa ocasião, em entrevista a uma professora para trabalhar junto à turma de crianças de um ano de idade, ela fez a seguinte pergunta: “o que vou ensinar para crianças tão pequenas, que não falam, não respondem, exigem atenção o tempo todo e que choram por qualquer motivo?”. Essa indagação indica, certamente, a sua dificuldade de compreender a especificidade do trabalho com os bebês e crianças bem pequenas na creche, bem como a descrença em suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, parece ser compreensível a dificuldade dessa professora, uma vez que atualmente, como recém-graduada no curso de Pedagogia⁶ em uma faculdade particular, posso afirmar que durante todo o curso, as disciplinas referentes à área de Educação Infantil sempre foram ministradas de forma muito superficial e em nenhuma delas se fez menção às especificidades do trabalho com os bebês e com as crianças bem pequenas. Esta deve ser uma das explicações para a dificuldade de encontrar professoras com desejo, perfil e conhecimento para trabalhar com crianças tão pequenas. Vale ressaltar que foi somente no ano de 2006 que passou a ser obrigatória a inclusão de disciplinas teóricas e práticas da área de Educação Infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006a).

⁴ A opção pelo emprego do feminino “professoras” deve-se ao fato de ser, predominantemente, formado por mulheres o quadro de docentes dessa etapa da Educação Básica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

⁵ Àquela época já tinha clareza que não era possível desvincular cuidado de educação, pois quando se cuida também se educa e vice-versa (KUHLMANN, 2015).

⁶ Em 2016 concluí o curso de Pedagogia, sendo a minha primeira graduação em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 1993.

Provavelmente, seja também resultado de concepções que durante tanto tempo viam o bebê como pessoa frágil e incapaz. Nessa perspectiva, é bom lembrar que a compreensão atual inscrita nas pesquisas e nos documentos oficiais, mas que não chegou ainda na maioria das instituições formadoras de professores, considera o bebê como alguém potente, ativo, capaz de aprender e interagir com o mundo ao seu redor, construir conhecimentos e significados e produzir cultura, ao mesmo tempo em que possui direitos, inclusive à educação (BARBOSA, 2010a; BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009b; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; KRAMER, 2011; MALAGUZZI, 1999; ZABALZA, 1998).

A ideia da criança como um sujeito de direitos teve início no Brasil com a promulgação de marcos legais, como a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a).

Com estes instrumentos, esses sujeitos conquistaram, juridicamente, o direito ao atendimento em creches e pré-escolas, instituições que têm como função cuidar e educar de forma indissociável crianças de até cinco anos de idade⁷.

Com a LDB (BRASIL, 1996a), a Educação Infantil passa a integrar os sistemas educativos, sendo definida como primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade.

Após esse reconhecimento, percebe-se uma preocupação crescente, a partir da década de 1990, em relação à necessidade de definir um currículo para a Educação Infantil (KRAMER, 2002). Esse interesse resultou na elaboração de documentos específicos sobre o tema, como o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), que deveria servir de “base na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1988, apresentação), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999a; 2009b)⁸ que tinham como objetivo subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas para orientar o trabalho desenvolvido com crianças pelas instituições de Educação Infantil.

Mesmo depois da publicação dessas Diretrizes, em pesquisas realizadas em âmbito nacional para conhecer as propostas pedagógicas formuladas nos municípios brasileiros (BRASIL, 1996b; BRASIL, 2009c), chegou-se à conclusão de que havia uma grande fragilidade e inconsistência na maioria das propostas pedagógicas em vigor (BRASIL,

⁷ O texto original da Constituição Federal (BRASIL, 1988) especificava a idade das crianças de zero a seis anos, porém, com a publicação da Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006a, Art. 208, Inciso IV), foi alterado para “Educação Infantil, em creches e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

⁸ Resolução CNE/CEB nº 01/1999 (BRASIL, 1999a) e Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009b).

2005). Percebeu-se, também, que os bebês e as crianças pequenas eram invisíveis nas propostas pedagógicas elaboradas pelos municípios pesquisados (BARBOSA, 2010b).

Atualmente, o foco de discussão sobre currículo se encontra na Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁹ (BRASIL, 2017a) que teve sua terceira versão publicada no dia 06 de abril de 2017. Tal documento objetiva servir de referência na elaboração dos currículos para as diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Especificamente sobre a Educação Infantil, a BNCC visa “consolidar as conquistas das Diretrizes, enfocando direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania” (BRASIL, 2016).

Considerando que as discussões em torno do currículo da Educação Infantil sempre ensejaram muitas polêmicas entre os educadores e especialistas da área (BARBOSA; RICHTER, 2009), não deve ser diferente quando o assunto refere-se a propostas curriculares para a educação de bebês em ambientes coletivos e formais. Diante dessa abordagem “o problema deixa de ser apenas o da divergência de concepções e passa a ser o do silenciamento diante da quase inexistência de estudos, pesquisas e publicações que abordem diretamente a questão curricular na creche” (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 25).

Algumas pesquisas, contudo, ressaltam a necessidade de se pensar na organização de práticas pedagógicas específicas para bebês que os retirem da invisibilidade e propiciem possibilidades de vivências de experiências significativas em ambientes coletivos por meio da inserção desses sujeitos nas práticas sociais e culturais que acontecem no cotidiano da creche (AMORIM, 2011; GOBBATO, 2011; RAMOS; ROSA, 2012; VARGAS, 2014).

Referindo-se à importância de uma pedagogia específica para crianças bem pequenas, Barbosa (2010a, p. 2) argumenta que, embora nos últimos anos a oferta de vagas nas creches tenha sido ampliada, ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças de 0 a 3 anos tenha sido efetivada. Assim, a autora afirma que:

Ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na Educação Infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária.

Neste sentido, Amorim (2011, p. 16) ressalta que, em razão do viés assistencialista que predominou durante muito tempo no atendimento prestado às crianças pelas creches

⁹ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7).

brasileiras, caracterizando-as apenas como “lugar de cuidado”, as discussões sobre o currículo não encontraram espaço para se desenvolver sendo, dessa forma, “um tema ausente” nestas instituições. De tal maneira, segundo a autora, embora não seja rara a discussão em torno de temas relacionados aos bebês na Educação Infantil, pouco se observam estudos que ressaltem especificamente sobre a importância do currículo para estes sujeitos.

Pensar sobre estas questões suscitou os seguintes questionamentos iniciais: Existe a preocupação com um currículo para os bebês nas creches? Esse currículo considera as suas necessidades e especificidades? Que espaços, tempos e materiais são oferecidos aos bebês na creche? Qual a participação dos bebês neste currículo?

Tendo em vista estas indagações, este estudo buscou analisar o currículo em desenvolvimento para crianças na faixa etária de quatro a 18 meses em turmas de Berçário¹⁰ no contexto de uma creche pública municipal no Estado do Ceará. Neste sentido, parte da perspectiva de currículo apresentada pelas DCNEI (BRASIL, 2009b) que o concebem como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos” (3º Artigo). Essa perspectiva é importante porque valoriza as experiências e os saberes que as crianças levam consigo para a instituição de Educação Infantil, fazendo um elo entre estes e os conhecimentos que circulam no meio social e cultural onde elas vivem e convivem.

Assim, para compreender melhor a origem e os conceitos que envolvem o tema currículo, esta pesquisa foi subsidiada pelos estudos de Goodson (2013a), Barbosa e Richter (2009) e Barbosa (2010a). Além disso, foram importantes para esta investigação os seguintes documentos oficiais: Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (BRASIL, 2009a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a).

Também se recorreu aos estudos de Henri Wallon (1968, 1995, 2007) com o objetivo de compreender melhor o desenvolvimento do bebê e suas necessidades nessa idade, de modo a possibilitar possíveis formas de organização de propostas pedagógicas adequadas às suas especificidades e potencialidades.

Não menos importante, também, é o papel da professora de bebês nesse processo de definição e implementação de um currículo para estas crianças. De acordo com Cruz

¹⁰ O termo Berçário será usado nesta Dissertação para se referir ao agrupamento de crianças na faixa etária de até 24 meses e também porque este é o nome utilizado em todo o Estado do Ceará para se referir a esse agrupamento.

(2010), um dos saberes relevantes que uma professora precisa possuir para desempenhar bem o seu papel diz respeito às características do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Torna-se necessário, portanto, que essa profissional tenha conhecimento das características da criança pequena como, por exemplo, a globalidade, a vulnerabilidade e a dependência da família, destacadas por Oliveira-Formosinho (2002)¹¹.

Tomando como base esses referenciais teóricos e tendo como pressuposto que ainda são poucas as pesquisas que abordam o currículo para bebês (AMORIM, 2011; BARBOSA, 2010a; SILVA; PANTONI, 2009), foi realizado um levantamento¹² de pesquisas publicadas na área de Educação Infantil, com o objetivo de localizar trabalhos que revelam uma preocupação em torno do currículo para bebês no período de 2010 a 2015¹³. Das 821 pesquisas localizadas, apenas 12 tiveram como foco o currículo para bebês, o que representa 1,46% deste universo.

Assim, a partir desse resultado, ficou evidente a pouca existência de pesquisas específicas sobre o currículo desenvolvido, pensado e vivenciado para e com os bebês no contexto da creche, reforçando a relevância dessa pesquisa, no sentido de ressaltar a necessidade de organizar um projeto pedagógico voltado especialmente para crianças tão pequenas que garanta a sua participação em experiências educacionais promotoras de desenvolvimento integral, conforme determina a lei (BRASIL, 1996a). Além do mais, a realização de mais pesquisas sobre esta temática poderá possibilitar conhecer melhor o que tem sido feito com e para os bebês na creche, universo ainda pouco estudado, como indicou o levantamento realizado.

Assim, tentando contribuir com as discussões que visam romper com a invisibilidade dos bebês nas creches e nas academias, esta pesquisa teve a seguinte indagação central: Como tem sido pensado, exercido e vivido, na rotina pedagógica, o currículo na creche para as crianças na faixa etária de até 18 meses (bebês)?

¹¹Estas características serão retomadas em capítulo posterior.

¹²Os detalhes desse levantamento encontram-se no capítulo 2, no item 2.3.

¹³A opção por este recorte temporal (2010-2015) deu-se pelo fato desse período coincidir com transformações importantes na legislação educacional, trazendo modificações significativas para a Educação Infantil. Dentre elas, destacam-se: a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009d) que tornou obrigatória a matrícula dos quatro aos 17 anos de idade; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), que orientam o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades do seu Projeto Político Pedagógico; a inserção da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996, Art. 26) e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O PNE é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. No caso da Educação Infantil, tem como meta universalizar, até 2016, a matrícula na pré-escola e ampliar a oferta de vagas na creche de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do Plano.

Na perspectiva de buscar respostas para esta indagação mais geral, foram eleitas as seguintes questões específicas para nortear a investigação:

1ª Como tem sido pensado o currículo para os bebês na creche e como isso está presente na proposta pedagógica da instituição?

2ª Que espaços, tempos e materiais são oferecidos pela creche aos bebês? Como estão organizados?

3ª Que saberes e competências são necessários para organizar um currículo adequado para os bebês na perspectiva da professora e da auxiliar?

4ª Como tem sido a participação dos bebês nas práticas pedagógicas que lhe são dirigidas pelas docentes na creche?

Neste sentido, essa pesquisa teve como objetivos:

Geral

Analisar o currículo em desenvolvimento para crianças na faixa etária de quatro a 18 meses em turmas de Berçário no contexto de uma creche pública municipal no Estado do Ceará.

Específicos

- Analisar a Proposta Pedagógica da creche com foco no currículo para os bebês;
- Entender a organização dos espaços, tempos e materiais oferecidos pela creche aos bebês;
- Apreender a perspectiva da professora e da auxiliar que trabalham em uma turma de Berçário sobre os saberes e competências necessários para organizar um currículo adequado para os bebês na creche;
- Compreender como acontece a participação social dos bebês nas práticas docentes que lhe são dirigidas.

Após situar a problemática do estudo juntamente com as indagações de campo e os objetivos desse trabalho nesta introdução, (primeiro capítulo), apresentarei a forma como esta dissertação está organizada nos capítulos subsequentes. Assim, o segundo capítulo traz uma síntese da história da Educação Infantil no Brasil enfocando a creche e destacando a importância dos marcos legais para a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Ressalta algumas contribuições dos documentos oficiais nacionais para a elaboração do currículo na Educação Infantil com foco nos bebês e apresenta o levantamento realizado sobre o currículo de bebês nas pesquisas brasileiras.

No terceiro capítulo, sobre o quadro teórico da investigação, foi abordado a respeito das contribuições de Wallon para o conhecimento do desenvolvimento da criança; acerca da importância do papel da professora na promoção do desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar dos bebês; e a respeito de algumas considerações atinentes ao currículo para bebês.

No quarto capítulo, são descritos o percurso metodológico da pesquisa de campo, a metodologia eleita, os critérios de escolha do *locus* de pesquisa e dos sujeitos participantes, além dos instrumentos utilizados para a geração e análise de dados.

O quinto capítulo traz uma caracterização do *locus* de pesquisa, os agrupamentos de crianças e o quadro de profissionais da Creche Pandora. Exprime, também, uma descrição dos espaços externos e internos da instituição, com destaque para a sala do Berçário.

O sexto capítulo cuida da análise da Proposta Pedagógica e do Diário de Classe das professoras com foco no currículo para bebês.

No sétimo capítulo encontram-se as análises da rotina desenvolvida no Berçário com os bebês, incluindo reflexões sobre cenas, falas e ações acontecidas nesse cotidiano.

O oitavo segmento aborda os saberes e competências necessários, na perspectiva das professoras e “cuidadoras” para organizar um currículo para os bebês.

O nono trata de algumas análises sobre a participação dos bebês nas práticas docentes desenvolvidas no Berçário da Creche Pandora.

Finalmente, o capítulo das considerações finais traz as últimas reflexões sobre o trabalho realizado. Na referida parte são retomados os objetivos da pesquisa, os principais achados do estudo e apontadas sugestões para outros trabalhos.

2 CONSTRUINDO O OBJETO DA PESQUISA

“Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas [...]. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios.”

(Manoel de Barros)

Este capítulo contém uma síntese da História da Educação Infantil, com ênfase para o surgimento da creche no Brasil. São destacadas algumas contribuições de documentos oficiais nacionais para a constituição do currículo na Educação Infantil com foco nos bebês, assim como pesquisas sobre o tema “currículo para bebês” na produção acadêmica brasileira.

2.1 Uma breve trajetória da História da Educação Infantil no Brasil com foco na creche

A breve História da Educação Infantil apresentada aqui se baseia nas contribuições de Bujes (2001), Haddad (1991), Kramer (2011), Kuhlmann Jr. (2015), Oliveira (2010), que focaram seus estudos na institucionalização da educação da criança pequena, desde o seu surgimento até os dias atuais, bem como na legislação nacional (BRASIL, 1988; 1990; 1996a; 2005; 2009e; 2014; 2016).

Embora tenha mais de um século de existência, foi somente nas últimas duas décadas, no Brasil, que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança, dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988, 1996a).

Para entender melhor esse percurso, faz-se necessário retornar ao período em que a educação da criança era de responsabilidade da família ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto com esse grupo, convivendo com outras crianças e adultos, que a criança aprendia as tradições da sua comunidade e os conhecimentos necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar os desafios da vida adulta (BUJES, 2001; KUHLMANN JR., 2015; OLIVEIRA, 2010).

Por muito tempo, na história da humanidade, não existia nenhuma instituição para compartilhar com a família a responsabilidade com a educação da criança, o que implica afirmar que a Educação Infantil, como é conhecida hoje, realizada de forma complementar à família, é algo bastante recente (BUJES, 2001).

Segundo Bujes (2001), a origem das instituições de Educação Infantil está, de certa maneira, relacionada ao surgimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser situado na Europa, entre os séculos XVI e XVII.

A autora supracitada destaca as mudanças ocorridas na sociedade europeia, decorrentes da “descoberta” de novas terras, do surgimento de novos mercados, do desenvolvimento científico e invenção da imprensa como fatores que contribuíram para o surgimento da escola moderna, além de uma série de outras mudanças como,

Uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização de espaços destinados especialmente para educar as crianças, *as escolas*; o surgimento de especialistas que falavam das características da infância, da importância deste momento na vida do sujeito e de como deveriam se organizar as aulas, os conteúdos de ensino, os horários, os alunos, distribuir recompensas e punições, enfim estabelecer o que e o como ensinar; e, também, uma desvalorização de outros modos de educação da criança antes existentes. (BUJES, 2001, p. 14, grifo da autora).

As creches surgiram depois do aparecimento das escolas nos países norte-americanos e europeus, a partir das transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas na sociedade durante o século XIX. Essas mudanças incluíram a incorporação das mulheres no mercado de trabalho, um novo papel para a mulher, uma nova organização das famílias, uma nova relação entre os sexos, novas ideias sobre a infância, entre outras (BUJES, 2001; HADDAD, 1991; KUHLMANN JR., 2015; OLIVEIRA, 2010).

As primeiras creches no Brasil foram criadas no início do século XX para atender à necessidade da mulher operária que não tinha outra alternativa de lugar para deixar os filhos enquanto trabalhava, e também para atender aos filhos das “mães incompetentes”, assim consideradas por não serem “boas donas-de-casa” e “não cuidarem adequadamente de seus filhos”, não evitando os “perigos que pudessem levá-los à vagabundagem e à morte”. (HADDAD, 1991, p. 25).

Compreendidas “como mal necessário” (VIEIRA, 1988, p. 5), as creches, no Brasil, se constituíram como “instituição de saúde” com rotinas rígidas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico, conforme indica o trecho a seguir:

[...] O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde [...]. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. (OLIVEIRA, 2010, p. 100).

Com efeito, o trabalho desenvolvido pela creche, desde o seu surgimento, caracterizou-se como uma relação de favor entre as associações provedoras e as famílias. Promovia-se a ideologia do modelo cultural da família, tradicionalmente conhecida como família nuclear, ao mesmo tempo em que se salientava a incompetência daquelas que se utilizavam das creches, como enfatiza Haddad (1991, p. 25): “é nesse contexto que entendemos a fase inicial das creches, caracterizada pelo prevaletimento da iniciativa privada, de caráter assistencial-filantrópico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família”.

Estudos realizados por Bujes (2001), Haddad (1991), Kuhlmann Jr. (2015) e Oliveira (2010) salientam que, desde o seu início, a institucionalização da educação destinada às crianças pequenas foi marcada pela distinção em relação à sua classe social de origem, indicando um modelo de atendimento vinculado aos órgãos de assistência social destinado às crianças pobres e outro modelo de atendimento associado a práticas escolares para as crianças pertencentes às camadas mais abastadas da população. Confirmando essa denúncia, Cerisara (1999, p. 12) destaca que,

[...] nesta “falsa divisão” ficava implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.

Além disso, havia distinção do atendimento, também, em relação à faixa etária, pois, enquanto para as crianças de zero a três anos predominavam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, para as crianças de quatro a seis anos, a preocupação era com a preparação para o Ensino Fundamental, como destaca Bujes (2001) no trecho a seguir:

A noção de experiência educativa que percorre as creches e pré-escolas tem variado bastante. Quando se trata de crianças das classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que chamo de “escolarização precoce”, igualmente disciplinadoras, no seu pior sentido. Refiro-me a experiências que trazem para a pré-escola, especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecedoras. (P. 16).

Esses fatos parecem explicar, em parte, a dificuldade que as instituições de Educação Infantil têm de trabalhar a educação das crianças na perspectiva de cuidado e educação de forma integrada, gerando, ainda hoje, uma fragmentação na ideia sobre educação

das crianças em espaços coletivos, compreendendo cuidado como atividade simplesmente ligada ao corpo e educação como experiência de promoção intelectual (BRASIL, 2009b).

Apesar das discussões em torno da indissociabilidade cuidado educação não serem tão recentes (BARBOSA, 2008; BARBOSA; RICHTER, 2009; 2010; CAMPOS, 2002; CERISARA, 1999; CRAIDY; KAERCHER, 2001; HADDAD, 1991; OLIVEIRA, 2010) a pouca compreensão sobre o que isso significa ainda se verifica no cotidiano das instituições de Educação Infantil e se apresenta tanto no discurso, como nas práticas das professoras e na contratação de profissionais distintos para realizar “cuidados” (auxiliares) e “educação” (professoras) (GONÇALVES, 2014).

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. Essa conquista foi reiterada também no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), processo que teve ampla participação dos movimentos sociais, de mulheres e dos profissionais da educação.

Esse atendimento, outrora concebido, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito gratuito às crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade, em creches e pré-escolas (BRASIL, 2005).

Sobre essa importante conquista legal, Haddad (1991, p. 32) ressalta que

A inclusão da creche no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 6 anos. Primeiro, porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados a essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implantação e desenvolvimento de programas de creches e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas.

Compondo este cenário de avanços na legislação, tem-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996a), que evidencia a importância da Educação Infantil e a institui como primeira etapa da Educação Básica. Desde então, define-se que as instituições de Educação Infantil devem passar a integrar o sistema de ensino, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Conceber a Educação Infantil como direito do cidadão desde o seu nascimento e como dever do Estado, complementar à família, implica, simultaneamente dois fatos importantes: (i) a garantia de oferta de vagas para atender à demanda; e (ii) a qualidade da oferta (BRASIL, 2009e).

Em relação à oferta, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) tinha como meta universalizar, até 2016, o atendimento na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da sua vigência em 2024¹⁴.

De acordo com a Plataforma do Observatório do PNE¹⁵ (METAS PNE, 2016), o percentual de atendimento das crianças da pré-escola até o ano de 2014 era de 88%. Em relação, porém, às crianças da creche, essa Entidade informa que o atendimento é de apenas 27,9%, no mesmo período, bem aquém da meta prevista. Conforme a Plataforma, o primeiro PNE (BRASIL, 2001), previa o atendimento para essa faixa etária de 50% até 2005, meta que não conseguiu se concretizar, ficando postergada para o final da vigência do atual PNE (BRASIL, 2014).

Os dados provenientes da Plataforma confirmam os contrastes entre o que diz a legislação e o que acontece na prática, como assevera Campos (2011, p. 27), ao argumentar que “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”.

São inegáveis as conquistas evidenciadas nas legislações citadas, porém, ainda existem muitas contradições no que se refere à concretização, por meio das práticas, dos direitos conquistados e legalizados para as crianças da Educação Infantil, especialmente, quando se trata daquelas destinadas à faixa etária de zero a três anos de idade. Sobre isso, Barbosa (2010a, p. 1) afiança: “até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores”.

No que se refere à qualidade da oferta da Educação Infantil, é importante acentuar, de acordo com Brasil (2009e, p. 3), que

[...] que todas as crianças de diferentes raças/etnias, de qualquer religião, pobres ou ricas, independente de suas origens e locais de moradia ou das condições dos pais,

¹⁴Essas metas também eram previstas no PNE anterior ao vigente (BRASIL, 2001), e não foram cumpridas, sobretudo, no que concerne à faixa de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2009f).

¹⁵O Observatório do PNE (METAS PNE, 2016) é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE (BRASIL, 2014) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do PNE (BRASIL, 2014).

têm direito a uma educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento, ampliar seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade, favorecer trocas e interações, respeitar diferenças e deficiências, promover autoestima e bem-estar.

Com efeito, não basta somente ampliar o número de vagas ofertadas, mas é necessário também promover a qualidade dessa oferta a fim de garantir o desenvolvimento integral, a aprendizagem e o bem-estar das crianças, o que inclui a elaboração de propostas pedagógicas que possam “oferecer condições para um cotidiano planejado e organizado que atenda e beneficie as necessidades e interesses das crianças, com equipamentos suficientes, prédios adequados, docentes habilitados e qualificados”. (BRASIL, 2009e, p. 4).

Oliveira (2010, p. 48) reitera a ideia de que a inclusão da creche no sistema de ensino cria a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica que deve ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar, afinal,

[...] a definição de uma proposta pedagógica para a creche ou pré-escola deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador. [...] pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação.

Rever esse percurso histórico da Educação Infantil neste trabalho foi importante para ajudar a compreender os avanços conseguidos na área e a dificuldade de implementar essas conquistas. Importante ainda é reconhecer que existem muitos desafios a serem superados, sendo um deles o de estabelecer uma proposta pedagógica que considere a criança centro do planejamento curricular com direitos de brincar, imaginar, desejar, aprender, observar, questionar (BRASIL, 2009b), garantindo, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar. Esse desafio parece ainda maior quando o foco são os bebês, haja vista a pouca visibilidade deles nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (BARBOSA, 2010a). É sobre isso que trata a próxima seção deste capítulo.

2.2 Algumas contribuições de documentos oficiais nacionais para a construção do currículo na Educação Infantil com foco no currículo para bebês

As transformações ocorridas no campo da Educação Infantil, desde a década de 1980 até os dias atuais, têm possibilitado a revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, em especial, daquelas de até três anos de idade. Considera,

também, a importância de se pensar em um projeto pedagógico voltado, especificamente, para as crianças pequenas que reconheça suas necessidades e peculiaridades (BRASIL, 2009g).

Nesse sentido, as discussões sobre a necessidade da elaboração de uma proposta pedagógica que procure romper com concepções assistencialistas e compensatórias na Educação Infantil e conferir-lhe uma função pedagógica, surgem no final da década de 1970 e começo de 1980, pelos educadores e pesquisadores envolvidos na área (BRASIL, 1996b).

Tais discussões ganharam mais força no período de elaboração da LDB vigente (BRASIL, 1996a), ao determinar que as instituições de Educação Infantil deveriam elaborar sua proposta pedagógica com a participação dos professores, famílias, crianças, enfim, toda a comunidade escolar, permitindo a adoção de várias modalidades de organização e práticas pedagógicas (BRASIL, 1996a, 2005, 2009b; CRAIDY, 2001; OLIVEIRA, 2010).

A LDB (BRASIL, 1996a), desde a sua promulgação, é regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Um dos objetivos dessas diretrizes, resoluções e pareceres diz respeito ao currículo da Educação Infantil no sentido de fornecer subsídios que devem ser considerados pelas instituições de Educação Infantil na elaboração de sua proposta pedagógica e de seu currículo (BRASIL, 2005).

Dessa forma, com o intuito de analisar a presença dos bebês nos documentos oficiais que tratam de propostas curriculares para a Educação Infantil, procederei, agora, a apresentação sintética das seguintes publicações: a) *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b); b) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998a); c) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (BRASIL, 1999a); d) *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil* (BRASIL, 2009c); e) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) e f) *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017a).

a) Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996b)

A opção de citar este documento nesta dissertação justifica-se por ele representar o primeiro debate oficial sobre proposta pedagógica ou proposta curricular para a Educação Infantil no Brasil (KRAMER, 2002).

Assim, o documento foi publicado pelo MEC, em 1996, com o objetivo de apresentar os resultados de

[...] um diagnóstico mais aprofundado a respeito das propostas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação, investigando os pressupostos em que se fundamentam, as diretrizes e princípios que estabelecem, o processo como foram construídas e como informam a prática no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. (BRASIL, 1996b, p. 8).

Levando para o debate os resultados deste diagnóstico, o MEC visava ainda, a “desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de Educação Infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas próprias propostas pedagógicas/curriculares.” (BRASIL, 1996b, p. 8).

A fim de atingir esse objetivo, foi criada uma equipe de trabalho formada por técnicos do MEC/COEDI e cinco consultoras especialistas em Educação Infantil: Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia de A. Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kramer.

Na ocasião de sua feitura, a preocupação era estabelecer um parâmetro norteador do projeto de Educação Infantil no país, sem desprezar, contudo, a diversidade cultural da sociedade nacional, sendo assim, o MEC “definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política Nacional de Educação Infantil e baseadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a Educação Infantil.” (BRASIL, 1996b, p. 8).

O trabalho iniciou com uma discussão conceitual, com origem na análise de textos produzidos pelas especialistas que integravam a equipe de trabalho, sobre o que seria currículo ou proposta pedagógica na Educação Infantil, uma vez que essas expressões têm sido utilizadas com “diferentes sentidos, em diversos contextos da educação, em geral, e da Educação Infantil”. (BRASIL, 1996b, p. 13).

Para Kishimoto (*apud* BRASIL, 1996b, p. 13), currículo é a “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para as crianças e seus pais” e proposta pedagógica é a “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”.

Oliveira (*apud* BRASIL, 1996b, p.14), por sua vez, define o currículo como “‘um balizador de ações’, estando associado à orientação político-ideológica-técnica que, de modo mais ou menos consciente, têm seus proponentes”. Assim, o currículo é tido como “um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor”.

De acordo com Machado (*apud* BRASIL, 1996b, p. 15), o currículo é “uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações”. A autora reconhece,

ainda, que existe semelhança entre as expressões proposta pedagógica, proposta educativa, projeto pedagógico, projeto educativo, argumentando que elas têm sido utilizadas com significados similares na literatura especializada sobre a criança pequena, para tratar do conjunto de princípios e ações que rege o cotidiano das instituições. A autora prefere adotar, porém, a nomenclatura “projeto-educacional-pedagógico”, apresentando os seguintes argumentos para a sua opção:

O primeiro deles é que a palavra projeto traz em seu bojo a ideia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posições, decidir e escolher, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real. Estas ações partem de uma realidade configurada, mas, também antecedem uma ação concreta no real, estabelecendo, portanto, condições a priori para essa ação. Além disso, o termo **projeto** sugere também a ideia de esboço, de incompletude a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de Educação Infantil.

Para Mello (*apud* BRASIL, 1996b, p. 17), “a proposta pedagógica deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, além de fornecer caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações possíveis e às especificidades regionais”, sendo necessário, portanto, “partir do estabelecimento de critérios e metodologia de avaliação, deixando claros seus pressupostos teóricos, políticos e filosóficos”.

Kramer (*apud* BRASIL, 1996b, p. 18) destaca que “um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nela fundamentadas bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização”. Desta forma, a autora

[...] não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica [...]. Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar [...] toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. É, pois, um diálogo.

Tomando por base as definições apresentadas pelas especialistas retrocitadas sobre currículo e proposta pedagógica, posso concluir que, em linhas gerais, apesar de usarem distintos termos para designá-los, é consenso entre as autoras a compreensão da “natureza dinâmica e aberta do currículo, proposta ou projeto, e a necessidade de que em sua elaboração e implementação haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidade.” (BRASIL, 1996b, p. 19).

Vale destacar o fato de que o primeiro estudo publicado pela COEDI/MEC, em 1996, revelou a fragilidade e a inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em

vigor no Brasil. Além disso, possibilitou o conhecimento da multiplicidade e heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil existentes no país, caso explicado pela diversidade própria da sociedade brasileira, indicando que a proposta pedagógica deve se adequar à realidade de cada instituição. (BRASIL, 2005).

Ao analisar diversas propostas pedagógicas/curriculares em vigor nas secretarias de educação dos Estados e dos Municípios, as consultoras indagaram: “Onde estão as propostas de creche?”. Tal questionamento resultou do fato de que “dos documentos encaminhados, poucos se referiam ao trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade”. (BRASIL, 1996b, p. 32).

Mesmo assim, chama a atenção no texto introdutório do Documento, o destaque para “a necessidade de se estabelecer um currículo para a Educação Infantil, no Brasil, [...] inicialmente para a pré-escola e posteriormente também para a creche”. (BRASIL, 1996b, p. 7). Por que “primeiro” para a pré-escola e só “depois” para a creche? Se na ocasião de sua publicação, o atendimento na creche já era um direito da criança, por que não pensar também, desde o princípio, em um currículo para essa instituição, dada a sua importância? Será que a ausência de definição de um currículo para esta faixa etária atendida pela creche (zero a três anos) não reforçaria a espontaneidade nas ações dirigidas às crianças bem pequenas e as práticas assistencialistas em curso, sobretudo, em se tratando de bebês?

São questionamentos difíceis de responder, considerando que todas as crianças têm os mesmos direitos e que as políticas públicas deveriam atendê-las igualmente, independentemente de estarem na creche ou na pré-escola.

Baseado no fato de que todas as crianças têm os mesmos direitos, pressupõe-se, talvez, que o currículo para os bebês e crianças pequenas deveria ocupar lugar privilegiado nos documentos oficiais¹⁶, analisados a seguir, assim como tem ocupado para crianças maiores, porém não é bem assim que acontece, como será visto adiante.

b) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a)

Com o intuito de estabelecer um padrão de qualidade às propostas das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005) e fornecer subsídios teóricos aos professores e às suas

¹⁶Amorim (2011) realizou uma análise profunda do RCNEI (BRASIL, 1998) e das DCNEI (BRASIL, 1999a, 2009b) no que se refere ao currículo da Educação Infantil como um todo, porém a análise que se fará, neste trabalho, diz respeito à perspectiva de um lugar para os bebês nesses documentos.

instituições, foi publicado, no ano de 1998a, pelo MEC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), que tinha como objetivo “contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças.” (BRASIL, 1998a, p. 13).

O documento não possui caráter mandatório¹⁷, deixando as instituições “livres” da obrigação de incorporá-lo no seu projeto educativo, como indica o substrato de texto a seguir:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de Educação Infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998, v.1, p. 14).

O RCNEI (BRASIL, 1998) está organizado em três volumes/livros: Um documento de introdução ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (volume 1); Formação pessoal e social identidade e autonomia (volume 2); e Conhecimento de mundo (volume 3).

Cada livro aborda assuntos específicos. O primeiro deles, denominado “Introdução”, traz uma reflexão sobre creches e pré-escolas, além de considerações sobre concepções de criança, de cuidado e educação, de brincadeira e de interação social.

O segundo, denominado “Formação Pessoal e Social”, aborda reflexões acerca de fusão e diferenciação, da constituição de vínculos, da expressão da sexualidade e dos recursos utilizados pela criança em seu processo de aprendizagem, entre eles a imitação e a linguagem.

O terceiro, denominado “Conhecimento de Mundo”, apresenta reflexões sobre as práticas que envolvem a presença do movimento na Educação Infantil, desde o primeiro ano de idade da criança até os seis anos. Inclui também o trabalho com seis eixos (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática e Natureza e Sociedade).

No texto referente à sua apresentação, o RCNEI (BRASIL, 1998a) explicita que os três volumes pretendem contribuir com o planejamento, desenvolvimento e avaliação de

¹⁷Nessa mesma época, o MEC lançou o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação Educação Infantil (BRASIL, 1999b) articulado ao RCNEI (BRASIL, 1998) com o objetivo de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI” (BRASIL, 1999b, p. 5). De acordo com esse documento, a participação dos municípios no programa estava condicionada à implementação do dito referencial, ou seja, os municípios que não o adotassem como modelo para o seu trabalho, não seriam contemplados com o projeto ‘Parâmetros em ação’. Segundo Cerisara (2002, p. 340), essa postura do MEC transforma o RCNEI (BRASIL, 1998) “de uma proposta denominada pelo próprio MEC como ‘aberta, flexível e não obrigatória’ em obrigatória e única”.

práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões brasileiras (BRASIL, 1998a).

A concepção de criança expressa no documento é a de um sujeito social e histórico, pertencente a uma família e a uma sociedade em um determinado contexto social, que influencia e é influenciada pelo meio em que vive.

Discorrendo sobre educação e cuidado, o documento salienta que os debates nos contextos nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem esse binômio nas práticas com as crianças de maneira integrada, destacando que educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, v.1, p. 23).

O RCNEI (BRASIL, 1998a) explicita que contemplar o cuidado no contexto da Educação Infantil significa “compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica [...]. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998a, v.1, p. 24).

Aponta, ainda, a necessidade da brincadeira como meio para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos e a interação social como uma das estratégias mais importantes para promover as aprendizagens das crianças.

A publicação do RCNEI (BRASIL, 1998a) recebeu críticas de vários pesquisadores e educadores da área da Educação Infantil, entre eles Cerisara (1999), Kramer (2002) e Palhares e Martinez (2003), tanto pela forma como foi elaborado, quanto por seu conteúdo e também pela maneira como foi implementado.

Cerisara (1999, p. 20), por exemplo, critica o documento, alertando para o fato de que ele significa um retrocesso para a Educação Infantil no Brasil, por exibir uma proposta “escolarizante” para as crianças de quatro a seis anos e estender esta proposta para as crianças de zero a três anos. Segundo a autora,

O RCNEI apresenta uma proposta de trabalho que rompe com o esforço que tem sido realizado no sentido de construir uma Pedagogia para a Educação Infantil que respeite as especificidades do trabalho com crianças menores de 7 anos que frequentam creches e pré-escolas.

A autora destaca como aspecto preocupante o fato de a Educação Infantil, no Referencial, ser tratada como ensino, trazendo para as creches e pré-escolas a forma de trabalho do Ensino Fundamental, representando um atraso em relação aos avanços já alcançados, como a concepção de que o trabalho com as crianças pequenas deve incluir o cuidado e a educação de forma indissociável e não o ensino.

Kramer (2002, p. 15) faz alguns questionamentos em relação às mudanças nas práticas pedagógicas para a Educação Infantil, desde a publicação do RCNEI (BRASIL, 1998a), ao afirmar que

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica?

Palhares e Martinez (2003) mostram-se preocupadas com o distanciamento entre o que pressupõe o Referencial e a realidade instalada. Para as autoras, as concepções a respeito de infância como “desejada e rica em estímulos”, remetendo a uma “criança idealizada”; de professoras “bem qualificadas”; e de famílias “participativas e conhecedoras de seus direitos”, presentes nesse documento, estão bem distantes da realidade da maioria das creches brasileiras. Segundo as autoras supracitadas,

O Referencial não contempla a questão das diversas camadas sociais. Em especial, na idade de 0 a 3 anos, para a qual se tem um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, mas pouco conhecimento sistematizado sobre a educação de crianças pequenas em creche, o Referencial parte de uma proposta importante, real para as classes altas, mas não considera a maioria da realidade das creches nas camadas populares – desconhece o valor do trabalho que vem se realizando com esta população (PALHARES; MARTINEZ, 2003, p. 13).

De jeito muito sintético, o RCNEI traz, em cada um dos três volumes, alguns aspectos relacionados à educação do bebê nos espaços coletivos, conforme está à frente.

No volume 1, o capítulo intitulado “A instituição e o projeto educativo” aborda a adaptação do bebê na creche, os cuidados que a instituição deve ter nesse período delicado e o acolhimento e atenção necessários à família, chamando a atenção para a criação de uma atmosfera afetiva entre os adultos que cuidam e educam os bebês.

No volume 2, o item “Concepção” exprime algumas características do bebê no que se refere aos processos de fusão e diferenciação, à construção de vínculos e à expressão da sexualidade, enfatizando que é “por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu

próprio corpo como separado do corpo do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo. (P. 15).

No volume 3, o capítulo “A criança e o movimento” descreve as características referentes ao primeiro ano de vida do bebê, ressaltando a importância das emoções para a formação do vínculo entre ele e o adulto; as conquistas motoras; a exploração do próprio corpo e do ambiente ao seu redor; e, finalmente, a conquista, pelo bebê, da preensão e da locomoção, destacando que essas conquistas dependem das oportunidades oferecidas à criança de exploração do espaço, de manipulação de objetos e da realização de atividades diversificadas e desafiadoras.

Apesar, no entanto, de ter como objetivo favorecer a construção de propostas educativas para as instituições de Educação Infantil, ao propor as práticas, os volumes 2 e 3 apresentam uma organização por idades – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos, o que, aparentemente, não torna invisíveis os bebês!

Nesse sentido, Cerisara (2003, p. 35) ressalta que o RCNEI (BRASIL, 1998a) “não explicita as diferenças em relação aos recém-nascidos, bebês que ainda não andam, ainda não falam, das crianças que estão tirando as fraldas, das que estão sendo amamentadas e assim por diante”. A autora argumenta que, diante desse fato, a compreensão é de que as propostas pensadas para as crianças menores ficam subordinadas ao que é pensado para as maiores.

Com amparo no exposto, concordo com a análise das autoras aqui referidas no que diz respeito ao documento em foco, sobretudo, no que se refere à ausência de preocupação com uma proposta pedagógica ou currículo, especificamente, voltado para os bebês, que respeite as necessidades, características e potencialidades da idade em que se encontram.

c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999a)

Praticamente, ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI (BRASIL, 1998a), o Conselho Nacional de Educação – CNE definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999a), com caráter mandatório.

Composta por quatro artigos, a Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999 institui as DCNEI (BRASIL, 1999a) para atuarem como subsídios na organização das propostas pedagógicas pelas instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino brasileiro. De acordo com essa Resolução, as DCNEI (BRASIL, 1999a):

Constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (2º Artigo).

Ao orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas, o documento explicita que as instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios orientadores¹⁸:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999a, 3º Artigo).

Assim, esses princípios devem servir como base para a organização de propostas pedagógicas e curriculares promotoras de experiências intencionalmente planejadas.

Referido documento legal determina, ainda, que as instituições de Educação Infantil devem, ao definir suas propostas pedagógicas, valorizar a identidade pessoal das crianças, das famílias, das professoras e de outros profissionais, assim como a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se encontram e que não haja nenhum tipo de exclusão em virtude de questões religiosas, econômicas, culturais, étnicas, de modelos familiares, de gênero e de peculiaridades no desenvolvimento em relação a necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficiências de qualquer natureza. Ao mesmo tempo, ressalta que essa diversidade de representações de gênero, etnia e situações sócio/econômicas poderá contribuir para a convivência construtiva e a aceitação das diferenças entre os seres humanos (BRASIL, 1999a).

As DCNEI (BRASIL, 1999a) concebem a criança como um ser total, completo e indivisível. Sendo assim, determinam que as instituições de Educação Infantil, ao elaborarem suas propostas pedagógicas, devem “promover práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. (3º Artigo).

Enfatizam também a importância da avaliação como instrumento necessário para avaliar a qualidade do trabalho realizado na instituição de Educação Infantil e das relações com as famílias das crianças. Desta forma, destacam que

¹⁸Estes fundamentos norteadores foram mantidos nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) sob a denominação de Princípios Básicos.

As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1999a, 3º Artigo).

Além disso, cabe aos educadores a responsabilidade de avaliar, não somente os processos de aprendizagens da criança, como a si próprios e a proposta pedagógica, permitindo constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias (BRASIL, 1998b).

Para Oliveira (2010, p. 120), os princípios curriculares estabelecidos nesse documento, “marcaram uma linha de continuidade com as demais etapas da Escola Básica, direcionando o olhar dos professores para a construção de uma educação comprometida com a constituição de sujeitos solidários, criativos e críticos”.

Ademais, o documento assevera que estas diretrizes devem ser observadas pelas instituições na elaboração de suas propostas pedagógicas, porém, procura afirmar a autonomia na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999a).

As DCNEI (BRASIL, 1999a) norteiam a organização das propostas curriculares da Educação Infantil como um todo, sem apresentar nenhuma orientação específica voltada à particularidade do currículo para bebês, inclusive, em seu texto, não existe nenhuma citação direta relacionada aos bebês. Portanto, é notório o fato de que, assim como no RCNEI (BRASIL, 1998a), também nas DCNEI (BRASIL, 1999a), há uma invisibilidade dos bebês.

d) Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009c)

Outro importante documento publicado pelo MEC no ano de 2009, denominado “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2009c, p. 10), também abordou o tema Propostas Pedagógicas. Teve como objetivos:

Realizar o processo de consulta e análise de Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil elaboradas por municípios brasileiros, tendo como foco as crianças de 0 a 6 anos de idade com ênfase nas práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos de idade. Mapear e destacar as práticas curriculares das propostas analisadas para fundamentar a elaboração das “Orientações Curriculares para as Práticas Cotidianas na Educação de Crianças de 0 a 6 anos nos estabelecimentos de Educação Infantil”.

Barbosa (2010b), coordenadora do mapeamento, ao analisar os resultados da pesquisa, identificou três modelos de propostas curriculares utilizadas nos municípios:

- 1) “Currículos centrados na normalização das crianças: controle social e calendário” que tem como objetivo o controle das crianças, a função de guarda e a aplicação de tarefas fragmentadas para preencher o tempo das crianças. Segundo a autora, “é um currículo vazio de explicitação e preche de submissão, disciplinamento dos corpos, moralização das mentes e emoções” (BARBOSA, 2010b, p. 5).
- 2) “Currículos centrados em concepções científicas: desenvolvimento humano e áreas de conhecimento científico” que se baseiam nos pressupostos da Psicologia que dividiu o conhecimento humano nas dimensões: cognitiva, afetiva, social e motora. Segundo a autora, “essa divisão serviu, e continua em voga, como referência para pensar a organização da educação de crianças pequenas”. (BARBOSA, 2010b, p. 6). Além disso, a autora chama a atenção para a existência de alguns currículos que utilizam como referência as disciplinas do ensino fundamental, partindo do pressuposto de que a função do estabelecimento educacional é transmitir conhecimentos, priorizando a informação.
- 3) “Currículos com base na relação: sociedade, cultura, conhecimento e subjetividade”, cujo objetivo é dar visibilidade a assuntos que fazem parte do cotidiano da vida das crianças pequenas em seus contextos tais como sexualidade, violência, morte, separação dos pais, adoção, alimentação, religião. Segundo a autora, esses assuntos auxiliam as crianças a compreenderem a si mesmas e a realidade onde vivem. São temas complexos que exigem um trabalho coordenado pela professora, mas que pode ser articulado com as crianças, as famílias e os demais profissionais.

Foi possível identificar também, com a análise deste documento, o fato de que em grande parte das 48 propostas pedagógicas analisadas, (77%) não havia referência às crianças de zero a três anos de idade e nem às suas especificidades.

Além disso, foi constatado que 10,5% das propostas analisadas, ao se referirem às crianças de zero a três anos, evidenciavam somente as ações relacionadas aos cuidados físicos como a higiene, a alimentação e o sono (BRASIL, 2009c), sendo as crianças dessa faixa etária citadas no documento apenas em relação a três aspectos:

(i) a exigência de maior investimento quanto à proteção e aos cuidados físicos, como saúde, higiene, alimentação e sono; (ii) a afirmação da adaptação como um dos processos pedagógicos que exige maior atenção quando a criança é um bebê, principalmente, no que se refere aos vínculos com a família; (iii) a construção da concepção de dependência das crianças pequenas da presença do professor. (BARBOSA, 2010b, p. 7).

Verifica-se, pois que, entre a última pesquisa ocorrida em 1996 (BRASIL, 1996b) e a realizada em 2009 (BRASIL, 2009c), não houve alteração nos resultados das análises em relação à visibilidade dos bebês nas propostas pedagógicas dos municípios brasileiros, fato bem preocupante, uma vez que cada vez mais se observa a presença desses sujeitos nas instituições de Educação Infantil (AMORIM; VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000).

Faz-se necessário, portanto, se pensar em propostas curriculares adequadas às necessidades e peculiaridades dos bebês, uma vez que o trabalho com esses sujeitos requer cuidados e educação especiais bem diferenciados daqueles realizados com crianças maiores. Se fosse realizada, atualmente, mais uma pesquisa sobre as propostas pedagógicas em curso nas creches nos municípios brasileiros, qual seria o lugar ocupado pelo currículo de bebês nestas propostas?

Certamente, não houve muita alteração neste quadro. Cito, por exemplo, os resultados da pesquisa realizada por Fernandes (2011), cujo objetivo foi identificar as imagens de bebês e crianças pequenas nas propostas pedagógicas de instituições públicas da região da Associação dos Municípios Catarinenses da Foz do Rio Itajaí. As principais conclusões da referida pesquisa apontam para a escassez de informações quanto às especificidades e visualização dos bebês nos documentos analisados.

De acordo com a autora, tais documentos denotam uma imagem de criança que está próxima de “aluno”, uma rigidez na organização dos tempos e espaços, a necessidade de um professor para “ensinar conteúdos” e de auxiliares para “cuidar” e não evidenciam os bebês como sujeitos de contexto, com saberes, competências e características próprias. Ainda segundo a autora, “estes sujeitos [os bebês], apesar de fazerem parte da instituição de Educação Infantil, não fazem parte dos textos e discursos cunhados nos documentos – o que se caracteriza como uma ‘presença ausente’.” (FERNANDES, 2011, p. 165).

e) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b)

Mais de dez anos após a promulgação das DCNEI (BRASIL, 1999a) pelo Conselho Nacional de Educação, o MEC elaborou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) a serem observadas na organização das propostas

pedagógicas das instituições de Educação Infantil, “revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 01/99.” (BRASIL, 2009b).

Tal empreendimento foi necessário em virtude das transformações no campo da política, da produção científica e de concepções sobre a função da Educação Infantil, que indicaram a necessidade de sua revisão e atualização. (CRUZ, 2013a).

Assim como as DCNEI (BRASIL, 1999a), as novas DCNEI (BRASIL, 2009b) também têm caráter mandatório e apresentam como objetivo “orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.” (2º Artigo).

Com o intuito de nortear a construção da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, o documento especifica os conceitos de currículo, criança e Educação Infantil que devem ser considerados e conhecidos por todos aqueles que fazem parte da construção e elaboração de propostas pedagógicas.

As DCNEI (BRASIL, 2009b) deixam claro que as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas devem levar em consideração as experiências e os saberes das crianças socialmente construídos, explicitando que o currículo da Educação Infantil é concebido como:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (3º Artigo).

Segundo essas Diretrizes, as propostas pedagógicas das instituições devem considerar a criança como centro do planejamento curricular e como sujeito histórico e de direitos que

[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b, 4º Artigo).

As DCNEI (BRASIL, 2009b) reconhecem as especificidades da Educação Infantil, afirmando que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (5º Artigo).

Os princípios éticos, políticos e estéticos contemplados, tanto nas DCNEI de 1999 quanto nas de 2009, devem ser incorporados à proposta pedagógica das instituições e

vivenciados por adultos e crianças de forma a contribuir para que, desde muito pequena, a criança aprenda a ser autônoma, responsável, solidária; a respeitar o outro em suas diferenças e singularidades e o meio ambiente na preservação dos recursos naturais; a reconhecer os seus direitos e deveres como cidadã e desenvolver o sentido de democracia e a criticidade sem, contudo, perder a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de valorizar e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009b).

As DCNEI (BRASIL, 2009b) determinam que as creches e pré-escolas devem cumprir plenamente suas funções sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Artigo 7º).

Segundo o documento, cumprir com tais funções implica, entre outros aspectos:

[...] assumir a responsabilidade de torná-las [as instituições de Educação Infantil] espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2009e, p. 5).

Espera-se que, no cumprimento dessas funções, as instituições de Educação Infantil possam contribuir para que as crianças desenvolvam um olhar mais crítico no concernente à concretização dos seus direitos, que sejam colaborativas e solidárias, que preservem a ludicidade e que consigam romper com toda forma de dominação a que possam ser submetidas. (BRASIL, 2009g).

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009b, Artigo 8º, inciso I), as instituições de Educação Infantil deverão garantir uma educação de qualidade a todas as crianças, “entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Neste sentido, “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, garantindo a vivência de experiências significativas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (Artigo 9º).

Assim, ao fornecer orientações para a elaboração de propostas pedagógicas, as DCNEI (BRASIL, 2009b) convocam as creches e pré-escolas a elaborarem suas propostas

pedagógicas orientadas pelas duas funções importantes dessa etapa educativa: educar e cuidar de maneira indissociável, visando o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996a).

As DCNEI (BRASIL, 2009b) não trazem nenhuma referência a respeito do tema “currículo para bebês”, apesar de no Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009g), documento que antecede a publicação das DCNEI (BRASIL, 2009b), serem feitas algumas menções acerca da singularidade da educação e cuidado das crianças de zero a três anos de idade, inclusive, expressando certa preocupação com a educação das crianças dessa faixa etária, notadamente, ao afirmar que “tem se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches”. (P. 2).

Quando, porém, orientam a elaboração das práticas pedagógicas para as creches e pré-escolas, as DCNEI (BRASIL, 2009b) não especificam as idades que compõem esse universo, deixando essa organização a cargo das instituições. Nesta perspectiva, as peculiaridades do trabalho com os bebês em creches foram privilegiadas? A resposta para esta indagação, mais uma vez, é negativa, inclusive, o documento Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b) não menciona o termo bebê nenhuma vez. O Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (BRASIL, 2009g), documento que o precede, por sua vez, menciona o vocábulo bebê apenas três vezes.

f) Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a), em sua terceira versão, é um documento de caráter normativo pensado para o aprimoramento da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A existência de uma base comum está prevista nos marcos legais como a CF (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996a) e o PNE (BRASIL, 2014).

Assim, a CF (1988, Art. 210) estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Neste artigo a Carta Magna chama a atenção para a questão de “conteúdos mínimos”.

A LDB (1996a, Art. 26) orienta sobre a construção de currículos contendo uma base comum para todos os sistemas de ensino do país e uma parte diversificada a depender do seu contexto. De tal sorte que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Em 2013 houve alteração nesse artigo constitucional para inserir a Educação Infantil na definição da BNCC da Educação Básica, alterando o texto da lei para

os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Congruente com os documentos supracitados, o PNE (BRASIL, 2014), por sua vez, reconhece a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil como meio de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (meta 7). Com efeito, o documento estabelece que deve ser elaborada uma “Base Nacional Comum Curricular” com suporte na definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento mediante consulta pública nacional e em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Plano defende, ainda, a necessidade de

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, Estratégia 7.1).

Sendo assim, de outubro de 2015 a março de 2016, a primeira versão¹⁹ foi disponibilizada para consulta pública no portal da BNCC na internet. Na ocasião, recebeu mais de 12 milhões de contribuições advindas de escolas, redes educacionais e de pessoas da sociedade civil de todo o País. (BRASIL, 2017b).

A segunda versão, publicada em maio de 2016, envolveu debates em seminários realizados em todos os Estados da Federação, com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

¹⁹Em 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional que reuniu assessores e especialistas para a elaboração da BNCC. Em outubro do mesmo ano, se iniciou a consulta pública para a elaboração da primeira versão da BNCC, que contou com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas (BRASIL, 2017b).

A terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017a) foi divulgada pelo MEC em 06 de abril de 2017. De acordo com Brasil (2017a), a 3ª versão desse documento também passou por análise de especialistas, associações científicas e professores universitários que emitiram seus pareceres referentes às etapas da Educação Básica. Ainda segundo o documento, a versão deverá seguir para análise final do Conselho Nacional de Educação que elaborará parecer e projeto de resolução sobre ela e o encaminhará ao MEC. A BNCC (BRASIL, 2017a) deverá servir como referência na elaboração dos currículos para as etapas da Educação Básica e das propostas pedagógicas das instituições escolares, além de contribuir para fomentar outras políticas, como a Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar.

Tais ações deverão se articular para garantir as condições promotoras de qualidade na Educação Básica e contribuir para a construção de uma escola mais justa, rompendo com o quadro de desigualdade que marca, historicamente, a educação brasileira no que concerne ao acesso aos bens culturais e vivências da infância (KRAMER, 2011; KUHLMANN JR., 2015; ROSEMBERG, 2003).

Assim, com a homologação da BNCC pelo MEC, inicia-se a formação dos professores, assim como a elaboração e adequação dos currículos escolares dos Sistemas de Educação estaduais e municipais.

Vale ressaltar que a base é apenas uma referência nacional daquilo que é considerado essencial para o processo de ensino e aprendizagem de meninos e meninas das escolas públicas e privadas do País. Portanto, cabe a cada sistema, escola, instituição de Educação Infantil, professor/professora constituir a parte diversificada do currículo com base nas especificidades de seu contexto (BRASIL, 2017a).

No caso da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017a) procura consolidar as conquistas das DCNEI (2009b), destacando seis direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) para que as crianças possam aprender e se desenvolver construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural, considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, quais sejam as interações e brincadeiras.

Com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC (BRASIL, 2017a) define cinco Campos de Experiências²⁰ (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e

²⁰De acordo com Finco (2015, p. 242), os campos de experiência “indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado. A

movimento; traços, sons, cores e forma; oralidade e escrita; espaços, tempos quantidade, relações e transformações), nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Vale salientar que os Campos de Experiências da Educação Infantil se traduzem em áreas de conhecimento no Ensino Fundamental e Ensino Médio em decorrência da ampliação e sistematização dos conhecimentos à medida que avança o processo de escolarização.

Em cada campo de experiências são estabelecidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados para cada uma das fases da Educação Infantil, ou seja, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês (0 a 18 meses); objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2016).

Barbosa e Richter (2015, p. 190), ao discorrerem sobre os Campos de Experiências, perguntam: “seriam estes os Campos de Experiências educativas mais relevantes para os bebês”? Segundo as autoras, Borghi e Guerra (1999) defendem a posição de que o currículo para os bebês e crianças bem pequenas pode ser baseado nos Campos de Experiências, porém devem ser pensadas modalidades de ação e interação de acordo com as necessidades e possibilidades dos bebês como, por exemplo, dando ênfase à sua percepção, sensorialidade e expressão corporal.

Cabe destacar o fato de que a BNCC (BRASIL, 2016) valoriza as especificidades dessa primeira etapa da Educação Básica e reitera consensos sobre currículo já defendidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009b), propondo uma organização curricular para a Educação Infantil fundamentada nos princípios da Educação Infantil (políticos, éticos e estéticos); na indissociabilidade entre cuidado e educação; nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes; na seleção de práticas, saberes e conhecimento; e na centralidade da criança.

Esses aspectos fundamentam as relações pedagógicas, os cuidados, os temas, as metodologias, o modo de gestão dos grupos de crianças e da instituição e a organização dos ambientes no cotidiano das creches e pré-escolas, traduzindo o seu currículo (BRASIL, 2016).

A publicação da terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017a) recebeu críticas de algumas entidades brasileiras importantes ligadas à Educação Infantil, como a ANPEd e o

organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças”.

Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB²¹, além dos membros do Comitê Assessor e Equipe de Especialistas que atuaram na elaboração da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular e das coordenadoras do “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”.

As críticas dizem respeito, especialmente, ao processo pouco democrático que envolveu a formulação desta última versão do documento (terceira) e às alterações nela ocorridas no que se refere à Educação Infantil.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2017, s/p) denuncia a falta de participação democrática, tal qual ocorreu nas duas primeiras versões da BNCC, ao expressar que

Enquanto movimento social que tem contribuído ao longo de sua história na formulação da política pública de Educação Infantil do país, o MIEIB entende que a terceira versão da BNCC não foi formulada por meio de processo participativo tal qual o realizado durante as primeiras versões do documento e traz uma visão instrumental da educação e concepções restritas de cognição que trarão sérias e danosas implicações para a Educação Infantil Brasileira.

A ANPED ressaltou a retomada de um modelo curricular pautado em competências e em estratégias esquemáticas e não processuais de compreender os currículos. (ANPEd, 2017, p. 1).

Os membros do Comitê Assessor e Equipe de Especialistas que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular temem que a discussão sobre a BNCC com os Entes Federados seja interrompida. Segundo esse Comitê,

Iniciativas de reformulação da segunda versão do documento da BNCC que representem interrupção do processo, já em pleno curso, de discussão com estados, municípios e Distrito Federal põem em risco tanto os princípios que fundamentaram a construção daquele documento, como a proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento alicerçados nestes princípios. Por consequência, tais iniciativas ameaçam o principal objetivo de elaboração de uma base comum para os currículos nacionais: o de contribuir para a melhoria da qualidade de educação básica, entendida como garantia aos estudantes e às estudantes de serem acolhidos em sua diversidade e de, nela, terem reconhecidos seus direitos fundamentais (COMITÊ ASSESSOR E EQUIPE DE ESPECIALISTAS, 2017, p. 3).

As coordenadoras do “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil” criticam as mudanças ocorridas no documento. Dentre elas, destacam:

²¹O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB é uma entidade que compõe o Fórum Nacional de Educação, espaço de interlocução entre a sociedade civil e o governo, composto por 50 entidades, articulador das conferências nacionais de educação e uma das esferas legais de monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (MIEIB, 2017)

- 1) A redução do número de páginas do texto inicial. As coordenadoras argumentam que tal diminuição pode resultar em mudança conceitual no que se refere às discursões sobre desenvolvimento, aprendizagem e linguagem (NUNES *et al.*, 2017).
- 2) A mudança no campo de experiência “Escuta, fala, linguagem e pensamento” que passou a denominar-se na terceira versão, “Oralidade e escrita”. Sobre isso, refletem que:

A opção em denominar o campo de experiência como “Escuta, fala, linguagem e pensamento” teve como finalidade evidenciar essa estreita relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e do pensamento humanos. Este campo de experiência não pode ser, pois, tomado como uma área do conhecimento ou como uma disciplina escolar que reduz o trabalho educativo à apropriação das linguagens oral e escrita. Esse campo de experiência expressa, de um lado, a integração das diferentes linguagens, ao longo do desenvolvimento infantil e, por outro lado, o caráter determinante que escuta, fala, linguagem e pensamento ocupam na construção das subjetividades, perpassando toda e qualquer atividade humana. (NUNES *et al.*, 2017, p. 3).

- 3) A substituição das denominações “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas” por faixas etárias, ou seja, “crianças de zero a 1 ano e 6 meses”; “crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses”; e “crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses”. As coordenadoras do citado projeto defendem que a forma anterior de se referir à criança era mais adequada por partir do “ponto de vista dos sujeitos e não de determinações legais e institucionais” (NUNES *et al.*, 2017, p. 4).

Vale mencionar, ainda, que, diferentemente da 2ª versão da BNCC, onde o termo “bebê” aparecia diversas vezes, na terceira versão, esse vocábulo aparece apenas uma vez em todo o texto composto por 396 páginas, sendo substituído por “crianças de 0 a 1 ano e 6 meses”. A importância de a palavra aparecer mais vezes talvez seja uma forma de valorizar o “bebê real” e não sua representação por meio de um número traduzido em uma faixa etária.

É importante notar, entretanto, que, diferentemente dos documentos citados neste capítulo de dissertação, a BNCC (BRASIL, 2017) parece ser a unidade que mais avançou no sentido de reconhecer a necessidade de um currículo para os bebês desde o seu nascimento. Isso é percebido, especialmente, quando são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês dentro dos diversos Campos de Experiências.

É necessário, porém, indagar: quais as reais condições de traduzir na prática o que está escrito sobre essa faixa etária [dos bebês] no documento da BNCC? Pode o currículo para

os bebês ser viabilizado considerando as condições estruturais, financeiras e de formação dos professores (as) que atuam hoje nas creches?

Nesse sentido, Barbosa e Richter (2015, p. 197) asseveram que

O que estas realidades discrepantes reivindicam é o estabelecimento de diálogos que promovam abertura ao possível e ao necessário num currículo para a Educação Infantil, que, não sendo uno, possa constituir um ponto de vista coletivo, uma perspectiva em comum. Pois não se pode silenciar as ausências [de brincadeiras, de materiais, fragilidade na ação docente, ausência de escuta, de projeto pedagógico], muito menos calar os abandonos e a privação das crianças.

Assim, finalizando esta seção, concluo que realmente falta preocupação com um currículo ou proposta pedagógica específica para os bebês na maioria dos documentos oficiais consultados. A reflexão sobre este fato fez emergir as seguintes indagações: este silenciamento em torno da educação dos bebês nos documentos oficiais existe também nas pesquisas científicas brasileiras? Existem estudos que tratam do currículo ou de propostas pedagógicas para essa faixa etária? É sobre isso que trata o próximo tópico.

2.3 O currículo para bebês nas pesquisas brasileiras

O tópico anterior tratou sobre às contribuições dos documentos oficiais para a formulação do currículo na Educação Infantil. Este, por sua vez, tem como objetivo caracterizar que espaço o currículo para bebês com idade de até 18 meses têm ocupado nas pesquisas acadêmicas brasileiras na área de educação.

Assim, na tentativa de responder a esse questionamento, procedi a um levantamento no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) das comunicações orais apresentadas nas suas Reuniões Anuais²² sobre currículo para bebês, no período de 2010 a 2015, especificamente nos Grupos de Trabalhos: GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, e GT 12 – Currículo. De igual modo, realizei busca sobre o mesmo tema no portal da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)²³ dos resumos expandidos publicados nas áreas: Educação Infantil e Currículo.

²²Até 2012 as Reuniões Nacionais da Anped aconteciam anualmente. Desde 2013 passaram a ser realizadas de forma intercalada com as reuniões regionais (Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd).

²³A escolha pela ANPEd e pela SBPC ocorreu devido essas entidades terem uma área de estudos que abordam, especificamente, a Educação Infantil, bem como pelo fato de representarem tanto o universo das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação (ANPEd) quanto na graduação e na pós-graduação (SBPC). De acordo com Rocha (1999), estas Entidades Científicas permitem realizar um levantamento de pesquisas que expressam a produção nacional.

Os resultados do levantamento realizado na ANPEd e SBPC estão expressos nas Tabelas 1 e 2, a seguir:

Tabela 1 – Produções apresentadas e selecionadas na ANPEd e SBPC na Área de Educação Infantil, segundo o período.

Período	ANPEd		SBPC	
	Pesquisas no GT07	Pesquisas selecionadas	Pesquisas na Área de Educação Infantil	Pesquisas selecionadas
2010	17	0	40	1
2011	15	2	29	0
2012	18	1	32	0
2013	12	3	26	3
2014	-	-	01	0
2015	29	2	06	1
Total	91	8	134	5

Fonte: Elaboração própria, com suporte nos dados da pesquisa.

A análise dos dados da Tabela 1 indica que o maior número de pesquisas foi encontrado na SBPC (134) em relação à ANPEd (91). No entanto, observa-se uma queda no quantitativo de publicações neste portal, especialmente, a partir de 2014, coincidindo com mudanças ocorridas em sua estrutura referente à área da Educação Infantil²⁴. A ANPEd, por sua vez, publicou menos trabalhos, porém registrou um acréscimo dos trabalhos defendidos no GT 07, passando de 17, no ano de 2010, para 29 em 2015.

O número de pesquisas selecionadas nas duas entidades, que tiveram como foco o currículo para bebês, equivale a 13 no período eleito, sendo oito na ANPEd e cinco na SBPC.

Tabela 2 – Produções apresentadas e selecionadas na ANPEd e SBPC na Área de Currículo, segundo o período.

Período	ANPEd		SBPC	
	Pesquisas no GT12	Pesquisas selecionadas	Pesquisas na Área de Currículo	Pesquisas selecionadas
2010	18	0	20	0
2011	29	0	9	0
2012	15	0	18	0
2013	18	0	12	0
2014	-	-	5	0
2015	27	0	8	0
Total	107	0	72	0

Fonte: Elaboração própria, com suporte nos dados da pesquisa.

²⁴ Até o ano de 2013, havia no portal da SBPC uma área denominada Educação Infantil, onde eram publicadas as pesquisas relacionadas a esse campo. Porém, nos anos de 2014 e 2015 só foi possível o acesso aos trabalhos sobre Educação Infantil na área reservada à Educação Básica. Sendo assim, no levantamento referente a esses dois anos foram contabilizadas somente as pesquisas com temas voltados para a creche e a pré-escola localizadas dentro dessa área maior, agora denominada Educação Básica.

A análise da Tabela 2 revela que, apesar de haver publicações sobre currículo na Educação Infantil, tanto na ANPEd (107) como na SBPC (72), não foram localizadas pesquisas relacionadas com o tema currículo para bebês nas duas entidades, o que parece indicar que os pesquisadores ainda não fazem associação entre o tema e os sujeitos bebês.

Além da investigação nesses dois portais, também compuseram este levantamento as teses e dissertações divulgadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²⁵, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para a busca, foram utilizados os seguintes descritores: “currículo, bebês”, “currículo, Berçário”, “práticas pedagógicas, bebês”, “práticas pedagógicas, Berçário”, “experiências, bebês”, “experiências, Berçário”, “bebês, Centro de Educação Infantil” e “bebês, creche”, resultando em 417 trabalhos publicados sobre a temática.

Inicialmente, o levantamento realizado nas três entidades incluiu as pesquisas que abordavam o trabalho realizado com bebês no período eleito, de maneira geral, totalizando, assim: 198 publicações na ANPEd; 206 na SBPC e 417 na BDTD, perfazendo um quantitativo de 821 pesquisas encontradas.

Desse universo, foram selecionados 44 trabalhos com base nos seguintes critérios: serem publicados na área da Educação Infantil e/ou Currículo; conter nos títulos e nas palavras-chave vocábulos como bebês, Berçário, creche, currículo e práticas pedagógicas.

Após empreender a leitura dos resumos de todos esses trabalhos (44), foi observado que tratavam de temas diversos, dentre eles as especificidades do trabalho docente com bebês, a relação família-escola, a documentação pedagógica e outros. Então procedi à terceira seleção, levando em consideração apenas os trabalhos que tratassem, especificamente, das práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês de até 18 meses no contexto da creche, obtendo um total de 12 estudos que mais se aproximavam do perfil desejado.

No Quadro 1 podem ser encontrados os trabalhos resultantes do levantamento na ANPEd, SBPC e BDTD, assim como seus autores, a instituição de origem, o título e o ano de sua publicação, o foco de discussão do trabalho, o tipo de publicação, além do portal onde foram localizados.

²⁵A opção pela BDTD justifica-se por constituir-se em um banco de dados que publica, anualmente, teses e dissertações dos cursos de pós-graduação de várias universidades brasileiras (FARIAS; CRUZ, 2011 *apud* PEREIRA, 2014).

Quadro 1 – Produções sobre Currículo para Bebês resultantes do levantamento ANPEd, SBPC e BDTD: autor, instituição, título, ano, foco, tipo; portal

	Autor/Instituição/Título da publicação/Ano	Foco da discussão	Tipo de publicação	Portal
1	SIMIANO, Luciana P.; VASQUES, Carla K./UFG – Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês (2011).	Espaço	Artigo	ANPEd
2	AMORIM, Ana Luisa/UFPB – Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? (2011).	Currículo na creche	Tese	BDTD
3	FERRAZ, Beatriz M.S./USP – Bebês e crianças em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creche (2011).	Educação em creche	Tese	BDTD
4	CARVALHO, Raquel N. Souza/UFAM – A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano (2011).	Currículo na creche	Dissertação	BDTD
5	GUIMARÃES, Rosele M./UFRGS – Encontros, cantigas, brincadeira, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de Berçário (2011).	Práticas pedagógicas	Dissertação	BDTD
6	RAMOS, Tacyana Karla G./UFS – Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? (2011).	Interações	Artigo	ANPEd
7	MOURA, Marianne da Cruz/UFRN – A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis (2012).	Rotina na creche	Dissertação	BDTD
8	RAMOS, Tacyana Karla G./UFS – A criança em interação social no Berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico (2010).	Interações	Tese	ANPEd
9	BARBOSA, Priscila Arruda/UFSM – O Berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS (2013).	Práticas pedagógicas	Dissertação	BDTD
10	FOCHI, Paulo Sergio/UFRGS – “Mas os bebês fazem o quê no Berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva (2013).	Experiências dos bebês	Dissertação	BDTD
11	VARGAS, Gardia Maria S. de/UFRGS – Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância (2014).	Experiências do bebê	Tese	BDTD
12	SCUDELER, Adriane Pereira Borges/UNESP – Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural (2015).	Aprendizagem dos bebês	Dissertação	BDTD

Fonte: ANPEd (2016) e BDTD (2016).

Os estudos resultantes do levantamento realizado nas três entidades ressaltam a transformação do espaço da creche em um lugar para bebês (SIMINIANO; VASQUES, 2011); a importância das vivências dos bebês nos diferentes espaços da creche e como a presença desses sujeitos nesses contextos pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico (GOBBATO, 2011); a prática pedagógica com crianças menores de dois anos, tendo como foco as interações dos bebês com o objeto livro (GUIMARÃES, R., 2011);

as representações de educação de bebês e crianças pequenas das profissionais docentes de creche (FERRAZ, 2011); a confiança na capacidade dos bebês de participarem da organização de práticas educativas em parceria com a sua professora no Berçário da creche (RAMOS, 2011); assim como a necessidade da escuta e do respeito ao ponto de vista dos bebês na construção de práticas educativas a partir das suas competências sociocomunicativas (RAMOS, 2012).

Destacam, ainda, a relação entre as práticas pedagógicas de uma professora de Berçário com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BARBOSA, 2013); a análise realizada da rotina de crianças de zero a dois anos no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas com esses sujeitos (MOURA, 2012); as ações dos bebês com idade entre seis e 14 meses e suas experiências com o mundo em contextos de vida coletiva (FOCHI, 2013).

Além disso, chamam a atenção para a maneira como os bebês elaboram significados em suas primeiras experiências na Educação Infantil (VARGAS, 2014); sobre as possibilidades de comunicação emocional dos bebês com idade entre 4 e 12 meses (SCUDELER, 2015).

Os resultados dessas pesquisas indicam que os bebês são potentes e podem participar das práticas educativas organizadas para eles, dando sentidos às suas experiências.

Por outro lado, revelam que ainda são grandes os desafios do trabalho a ser desenvolvido com bebês e crianças bem pequenas no que se refere à construção de uma pedagogia da infância (ROCHA, 1999), sobretudo, na superação de práticas pedagógicas que ainda persistem em desassociar cuidado e educação.

Indicam também que as práticas pedagógicas desenvolvidas para e com os bebês em creches, de acordo com o objetivo da Educação Infantil, definido pela legislação, sobretudo, pelas DCNEI (BRASIL, 2009b), parecem ainda em construção.

Efetivamente, pois, é necessário esforço para mudar essa realidade e isso requer, especialmente, por parte dos professores, uma prática reflexiva com vistas a compreender as necessidades e singularidades dos bebês como pessoas.

Vale pontuar a ideia de que levantamentos desse tipo também foram realizados por outras pesquisadoras, não contemplados no mapeamento realizado nos portais supracitados. Cite-se como exemplo Gonçalves (2014), Gonçalves, Buss-Simão e Rocha (2014) e Rodrigues (2016) que também abordaram temáticas relacionadas aos bebês e/ou às crianças bem pequenas.

Gonçalves (2014) realizou um estudo da produção científica brasileira cadastrada no banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2008 e 2011. Sua pesquisa tinha o objetivo de aprofundar os estudos sobre as práticas docentes dirigidas às crianças em idade de creche, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças pequenas.

A pesquisadora localizou 48 trabalhos entre teses e dissertações, dos quais foram escolhidas 13 dissertações para compor os seus dados, agrupando-as em quatro categorias de análise: 1) Estudos sobre a especificidade docente; 2) Estudos sobre as práticas pedagógicas; 3) Estudos sobre o desenvolvimento infantil; 4) Estudos sobre a função social da creche e relações com a família.

Em relação à primeira categoria, a análise dos dados reafirmou as especificidades próprias da professora para essa faixa etária, sendo a docência marcada pelas relações e pelo compartilhamento de experiências. A segunda categoria, que se refere às práticas pedagógicas, pôs em evidência os elementos que assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês e a necessidade de considerar as suas múltiplas linguagens. A terceira categoria, que analisa as pesquisas que tratam do desenvolvimento humano, chamou a atenção para a grande predominância de estudos que se dedicam a pesquisar aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças de zero a três anos. E, finalmente, a última categoria destacou a importância das relações estabelecidas entre as famílias e a creche.

Como resultado do seu estudo, a pesquisadora destacou a organização dos tempos e espaços como elementos centrais que caracterizam a especificidade docente para essa faixa etária. Outro dado importante apontado por ela, com amparo na análise das dissertações, foi a tentativa de considerar as crianças como partícipes legítimas da pesquisa.

Gonçalves, Buss-Simão e Rocha (2014) fizeram um levantamento da produção realizada nas Reuniões Anuais da ANPEd dos trabalhos apresentados no GT 07 no período de 2003 a 2013 com o objetivo de fazer um mapeamento da produção científica sobre as crianças de zero a três anos de idade. Dos 175 trabalhos apresentados no GT 07 no período, foram selecionadas 23 pesquisas. Os trabalhos foram agrupados por temáticas: 1) a dimensão pedagógica; 2) perspectivas sociológicas; 3) políticas para Educação Infantil e história.

Em relação à primeira temática, as investigadoras ressaltaram que algumas das preocupações abordadas nas pesquisas que fazem parte dessa categoria são as especificidades da docência com bebês, a organização dos espaços e tempos, a ampliação das reflexões sobre o cuidado, a relação com a família, as relações étnico raciais, inserção de crianças atendidas no meio rural. A segunda temática ressalta a potencialidade das relações das crianças com

outras crianças e também com adultos; a terceira temática, que se refere aos trabalhos relacionados à política para Educação Infantil e história, aponta que há necessidades de pesquisas que revelem a real situação sobre as relações entre a esfera pública e a privada, especialmente no que se refere à creche, e analisa um manual de puericultura brasileiro que, segundo as autoras, assumiu uma função pedagógica entre pais e mães por muito tempo.

Como resultado de sua busca, as autoras destacam que, embora o número de trabalhos com temáticas relacionadas às crianças de zero a três anos seja muito inferior em relação ao total daqueles sobre as crianças das demais faixas etárias, os números das últimas Reuniões da ANPED (34^a, 35^a e 36^a Reuniões acontecidas nos anos de 2011, 2012 e 2013, respectivamente) são otimistas e demonstram maior preocupação da área em desenvolver estudos sobre a creche e as crianças bem pequenas.

Rodrigues (2016), em seu trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia, fez um estudo que tinha como objetivo analisar a produção acadêmica brasileira sobre bebês, em especial, as teses defendidas na área da educação, a fim de compreender qual espaço os bebês têm ocupado nessa produção. Das 501 teses localizadas na sua busca, foram selecionados 25, as quais foram agrupadas em três categorias: 1) perspectiva pedagógica; 2) perspectiva sociológica; e 3) perspectiva histórica e política.

A primeira categoria agrupa teses que se ocupam em investigar o contexto educacional no qual os bebês estão inseridos. A segunda é composta dos trabalhos que discutem sobre a invisibilidade educacional das crianças, como sujeitos sociais e de direitos. A terceira reúne pesquisas cujas preocupações incluem assuntos como o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas nos anos de 1980 e 1990, a análise das produções sobre educação de crianças de zero a seis anos entre os anos de 1990 e 1996 e a investigação do contexto de vidas das crianças que frequentam creches comunitárias.

Como resultado da sua pesquisa, a autora aponta grande produção nas áreas das Ciências Humanas e Ciências da Saúde, especialmente, nas últimas décadas; a disposição das pesquisas em investigar as temáticas relacionadas às perspectivas pedagógicas, sociológicas, históricas e políticas; e a tendência do uso da creche como contexto real de investigação no qual os bebês estabelecem diferentes relações.

Os trabalhos mencionados comungam de características semelhantes entre si e esta pesquisa de mestrado da qual trata esta dissertação. Dentre estas características podem ser citadas: ancorar suas pesquisas em portais conhecidos nacionalmente; e ter como principal objeto de pesquisa os bebês.

Outro ponto em comum a esses levantamentos é a constatação quanto ao número reduzido de pesquisas brasileiras em torno de temáticas relacionadas aos bebês, o que impõe a necessidade da realização de mais estudos na área que possam contribuir para um conhecimento maior sobre os bebês e sobre formas de organização pedagógica que atendam as necessidades de educação de crianças tão pequenas nos espaços coletivos.

Esses resultados revelam também o quanto os estudos vêm demorando a incorporar os bebês e a sua educação como objeto de investigação, “ademais, a carência de estudos nos fala também do *status* que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país” (SILVA; PANTONI, 2009, p. 8, grifo da autora). Inclusive, Rosemberg (2012, *apud* GONÇALVES; BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2014, p. 7) assevera que, “de modo geral, pode-se afirmar uma invisibilidade tanto dos bebês, como também das creches” nas produções nacionais.

3 BASES TEÓRICAS

“Nosso conhecimento não era de estudar em livros. Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos. [...]. Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe. A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.”

(Manoel de Barros)

Este capítulo objetiva delinear os fundamentos teóricos que subsidiaram esta pesquisa sobre o currículo para bebês no contexto da creche.

Está organizado em três seções: a primeira apresenta algumas informações sobre o desenvolvimento infantil, com foco na faixa etária de zero a 18 meses, tendo como base os estudos do psicólogo francês Henri Wallon (1968; 2007). A abordagem psicogenética desse estudioso foi considerada a mais adequada a este estudo em virtude das suas contribuições para a compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança, tomando-a sempre como pessoa completa e complexa.

A segunda parte aborda algumas características da ação docente dirigida aos bebês no contexto da creche. Ancora-se nos estudos de Oliveira-Formosinho (2002), Ortiz e Carvalho (2012) e as contribuições do documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (BRASIL, 2009a) e Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2016, 2017a).

A terceira parte traz algumas considerações sobre o currículo para bebês tendo como subsídios teóricos os estudos sobre currículo na Educação Infantil de Barbosa e Richter (2009, 2010) e Barbosa (2010a), e a concepção de currículo presente nas DCNEI (BRASIL, 2009b).

3.1 O bebê e o seu desenvolvimento: contribuições de Wallon para o conhecimento do desenvolvimento da criança a partir da perspectiva psicogenética

Através dos tempos, na área da psicologia, foram se constituindo algumas concepções sobre o desenvolvimento humano, com o propósito de responder como cada pessoa chegou a ser o que é e quais as possibilidades de aprendizagem de cada uma (OLIVEIRA, 2010).

Dentre essas concepções, podem ser destacadas três correntes que foram bastante debatidas nesse processo: a inatista, a ambientalista e a interacionista. Cada uma delas partia

de pressupostos sobre o que se entendia acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, a corrente denominada inatista defendia o argumento de que o ser humano já nascia com todas as suas características básicas, que iam se desenvolver naturalmente, sendo pouco influenciado pelo ambiente. Esse modelo considerava que o ser humano se desenvolvia por meio de mecanismos desencadeados internamente, mediante um organismo ativo e numa sequência de estádios qualitativamente diferentes. (PAPÁLIA, 2010).

A corrente conhecida como ambientalista considerava a criança como uma “tábula rasa”, ou como uma “massa a ser modelada” e corrigida pelo meio em que vive sendo submetida a todas as suas influências. Esse modelo defendia a ideia de que o sujeito se desenvolvia com base em respostas passivas e previsíveis de acordo com os estímulos do meio. (PAPÁLIA, 2010)²⁶.

Na compreensão de Oliveira (2010), essas concepções fomentaram práticas que são encontradas ainda hoje na Educação Infantil. Um exemplo disso, segundo a autora, foi a criação de programas de intervenção da aprendizagem dirigidos a crianças em idades cada vez mais precoces, baseados na concepção de crianças como “pequenas sementes” que precisam apenas ser regadas para que “desabrochem suas aptidões”.

Ante tal impasse, e compreendendo que nenhuma dessas correntes conseguia responder à questão do desenvolvimento humano, visto que não era aceitável que a pessoa já nascesse com todas as características previamente definidas e, tampouco, que fosse totalmente submetido às determinações do ambiente, surge na Psicologia a corrente denominada interacionista.

Essa vertente defende o argumento de que o desenvolvimento humano envolve trocas recíprocas entre fatores genéticos e ambientais. Tais permutas, entre indivíduo e meio, ocorrem desde o momento do nascimento da criança e continuam durante toda a sua vida, cada aspecto influenciando sobre o outro. (OLIVEIRA, 2010). Jean Piaget (1896-1980), Levi Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962), embora com alguns pontos divergentes em suas pesquisas, são os principais representantes dessa vertente.

No caso específico de Wallon, segundo alguns pesquisadores que estudaram sua vida e obra (DANTAS, 1992; GALVÃO, 2014; JALLEY, 2007), ele teve um grande envolvimento com a área da educação. Para o teórico, a escola era um local que promovia o desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, se constituía em *locus* privilegiado para o estudo da criança. (GALVÃO, 2010). Os autores, ora citados, defendem a posição de que suas

²⁶Nota: para um estudo detalhado destas correntes, objetivo que foge aos propósitos desta dissertação, consultar Spodek (2002).

contribuições são de grande valia, especialmente para a Educação Infantil, auxiliando no conhecimento de modos de compreender a criança, sua maneira de se desenvolver e aprender.

De acordo com Galvão (2014, p. 12), “a preocupação pedagógica é presença marcante na psicologia de Wallon, tanto nos escritos em que trata de questões mais propriamente psicológicas [...] como naquelas em que discute assuntos específicos de pedagogia”. Para a autora, tal preocupação é explicada pela perspectiva global utilizada por Wallon para explicar o desenvolvimento infantil.

Assim, o estudo integrado do desenvolvimento da criança em seus aspectos motor, afetivo e cognitivo é a base da teoria walloniana. Esse jeito de compreender a criança é justificada pelo teórico, ao afirmar que

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um único e mesmo ser ao longo de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade não deixa por isso de ser suscetível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 1968, p. 233)

Sendo assim, o desenvolvimento da criança, na perspectiva walloniana, acontece com base em cinco estágios, sistematizados por Jalley (2007), conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Estágios do desenvolvimento da criança na perspectiva walloniana

Estágios	Faixa Etária	
Estágio 1	Impulsivo	0 a 3 meses
	Emocional	3 meses a 1 ano
Estágio 2	Sensório-motor	1 ano a 18 meses
	Projetivo	3 anos
Estágio 3	Personalismo	3 a 6 anos
	· Crise de oposição	3 a 4 anos
	· Idade da graça	4 a 5 anos
	· Imitação	5 a 6 anos
Estágio 4	Categorial	6 a 11 anos
Estágio 5	Adolescência	A partir de 11 anos

Fonte: Wallon (2007).

Vale ressaltar que, para este estudo interessam, especialmente, os estágios impulsivo-emocional e sensório-motor, que correspondem à idade aproximada de até 18 meses. Portanto, descreverei mais detalhadamente o desenvolvimento da criança nessa faixa etária.

Antes, porém, é importante destacar o fato de que, de acordo com Wallon (2007), o desenvolvimento da criança é regido por “leis” que determinam que as etapas se alternem, ora com predominância centrípeta, em que prepondera a afetividade voltada para a assimilação, a elaboração íntima, “para a edificação cada vez maior do próprio sujeito”; ora com predominância centrífuga, predominantemente intelectual, “voltada para a diferenciação funcional e a adaptação objetiva”, para o gasto de energia, para a reação ao meio e para o estabelecimento de relações com o objeto externo. (WALLON, 2007, p. 93).

É preciso assinalar, contudo, que esse percurso realizado “pela criança do adulto que ela deve vir a ser” não se dá de forma linear e nem sem conflitos, mas acontece num ritmo dinâmico e descontínuo, num processo marcado por “conflitos, atalhos, bifurcações ou desvios”. (WALLON, 2007, p. 13). Para o teórico francês, a cada nova etapa do desenvolvimento, acontece a incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as. Dissertando sobre os conflitos inerentes a esse processo, Wallon (2007, p. 11), orienta que

Outra atitude poderia consistir em observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida, em segui-la no curso de suas sucessivas idades e em estudar os estágios correspondentes, sem submetê-la à censura prévia de nossas definições lógicas. Para quem olha cada uma em sua totalidade, a sucessão deles [estágios] parece descontínua; a passagem de um para o outro não é uma simples amplificação, mas um remanejamento; atividades preponderantes no primeiro são aparentemente reduzidas ou às vezes suprimidas no seguinte. Entre os dois, muitas vezes parece abrir-se uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança. Portanto, conflitos pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade. A atividade que se vê submetida à lei da outra tem de se transformar, perdendo em seguida seu poder de reger de maneira útil o comportamento do sujeito.

Assim, no estágio impulsivo emocional, que compreende o primeiro ano de vida, a criança se encontra sob o predomínio emocional que constitui instrumento indispensável para a interação da criança com o meio e, ao mesmo tempo, está voltado para a constituição de si. Este estágio pode ser dividido em duas fases: 1ª) impulsiva (zero a três meses); e 2ª) emocional (três a 12 meses).

Sendo assim, na primeira fase predominam atividades caóticas, como movimentos bruscos e desordenados com vistas à exploração do próprio corpo. Wallon (2007) descreve o estado em que se encontra o bebê ao nascer, comparando-o a uma nebulosa (obscura, triste, sombria), massa difusa (indescritível). Segundo o autor, “por ocasião do nascimento, as causas de mal-estar predominariam sobre as de bem-estar em consequência das alterações acarretadas pela adaptação à vida aérea nas funções circulatória, respiratórias e nutritivas”. (WALLON, 1995, p. 105). Assim, para ele, “o prazer ou alívio parecem acompanhar os

espasmos em que é liberada uma tensão que se tornou excessiva”. A emoção surge no recém-nascido na forma de espasmos, que são tanto contrações musculares e viscerais, como expressões de bem-estar ou mal-estar (WALLON, 2007, p. 119).

Nesta fase, a criança encontra-se em estado de sociabilidade sincrética, ou seja, há uma confusão entre o próprio sujeito e o meio exterior, sendo incapaz de estabelecer diferenciação entre si e o mundo, entre si e as demais pessoas que o cercam, como se ele fosse o mundo e o mundo fosse ele. É o que Wallon (2007, p. 183) denominou de “indiferenciação”, ou seja, “o sujeito está inteiro em sua emoção; está unido, confundido por ela com as situações que lhe correspondem [...]”. Desse modo, “o sujeito é incapaz de apreender a si mesmo como distinto de cada uma e como distinto de outrem”.

Na segunda fase deste estágio inicia-se o processo de diferenciação por meio das relações que o bebê estabelece com o meio social onde está inserido, permitindo que a criança passe, gradualmente, da desordem gestual às emoções diferenciadas.

Como ensina Wallon (2007), aos poucos o bebê vai transformando seus movimentos impulsivos em movimentos expressivos, em função das respostas do meio humano. Até o final do primeiro ano, as relações que a criança travará com o ambiente serão, predominantemente, de natureza afetiva. De acordo com o autor, “é nos primórdios da vida psíquica, em seu período afetivo, que a evolução da pessoa tem origem. [...]. Quanto às primeiras tomadas de contato entre o sujeito e o ambiente, estas são de ordem afetiva: são as emoções” (P. 183).

Outra característica apontada por Wallon (2007) para a criança dessa idade é a dependência dos cuidados de outras pessoas. O autor ressalta que o bebê humano permanece por meses, e até anos, sem poder satisfazer os seus desejos a não ser com a ajuda do outro para interpretar as suas ações e expressões através de processos comunicativos e expressivos que podem ser vistos como constituidores do sujeito humano. Esse processo acontece por meio das trocas sociais que se estabelecem entre a criança e os “outros sociais” e, devido a esse fato, “as oportunidades de aprendizagem que encontra no meio externo ganham, então, uma importância decisiva.” (P. 40).

Referindo-se à capacidade da criança interagir desde os primeiros dias de vida, Wallon (2007, p. 41) destaca:

Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos dos quais surgirão as primeiras bases do que virá a servir para as relações interindividuais. As funções de expressão precedem as de realização. Preludiando a linguagem propriamente dita, elas são as primeiras a pôr sua marca no homem, animal essencialmente social.

Assim, os recursos utilizados pelo bebê para expressar suas necessidades nesse meio são, inicialmente, o grito, o choro e os movimentos descoordenados. Segundo Wallon, (2007, p. 122), “o contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado. Decorre de seu poder expressivo, sobre o qual se fundaram as primeiras cooperações de tipo gregário” sendo, justamente essa “dependência” de atenção que vai suscitar as relações interindividuais, levando o outro a interpretar seus reflexos, ações e reações corporais e atender as suas solicitações.

Esse poder de mobilizar o meio numa idade ainda tão precoce explica porque na teoria walloniana o homem é definido como ser “essencialmente social”, desde o nascimento. (WALLON, 2007, p. 41). Sendo assim, parece ser possível afirmar que a sobrevivência do bebê humano seria muito difícil sem os cuidados constantes daqueles que o rodeiam.

De acordo com Dantas (1992, p. 92), os estímulos auditivos e visuais disponibilizados para o bebê despertam nele reações exploratórias, provocam respostas afetivas como alegria, surpresa, medo. O “diálogo tônico” que se estabelece entre o bebê e sua mãe, ou outra pessoa que o cuida (no caso, a professora) se caracteriza por “toques, carícias, contatos visuais, da voz em seus aspectos mais elementares: melodia, ritmo, altura, modulação”, constituindo-se em espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento saudável.

No estágio sensório-motor, situado entre 12 e 18 meses, tem predominância as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica), sendo o interesse da criança voltado para a exploração sensório-motora do mundo físico. Nesse estágio, a criança desenvolve a linguagem e habilidades motoras, como a marcha e preensão, possibilitando uma maior autonomia na manipulação de objetos e exploração dos espaços.

O desenvolvimento da marcha e da fala contribui para a atuação da criança em seu meio, alargando a referência de si mesma. Essas conquistas favorecem maior liberdade para a criança se movimentar e explorar o espaço e os objetos que nele se encontram por meio dos atos de agarrar, deslocar, manipular, agitar, apontar. Quando manipula um objeto e descobre nele uma novidade (partes do objeto que se entrechocam, por exemplo), a criança procura reproduzir os mesmos gestos, na tentativa de obter o mesmo resultado. Por conseguinte,

Os objetos que estão à sua volta são para ela a oportunidade de realizar movimentos que não têm muito a ver com sua estrutura. Atira-os ao chão, atenta para o seu desaparecimento. Depois de aprender a agarrá-los, desloca-os com esforço, como se quisesse exercitar os olhos para reencontrá-los em cada posição nova. Caso tenham partes que se entrechocam, não para de reproduzir o som percebido agitando-as de novo. (WALLON, 2007, p. 146).

As atividades circulares, segundo o autor, são sensações que produzem movimento e garantem o progresso da preensão e a combinação do olho e da mão para a exploração dos objetos do ambiente, contribuem para uma maior apropriação pela criança do espaço, resultando no desenvolvimento da inteligência prática.

Wallon (2007, p. 140) atribui importância à capacidade de locomoção da criança destacando que:

A partir do momento em que seus gestos não são mais pura e simplesmente lançados no espaço e em que suas mãos podem seguir uma direção, agarrar, se concertar, a criança se apossa do espaço circundante. Mas é somente ao se tornar capaz de se locomover sozinha que seu espaço deixa de ser uma simples coleção de sucessivos ambientes.

Como em todos os aspectos do desenvolvimento, na teoria walloniana o ato motor não se dá sem conflitos. Segundo Wallon (2007, p. 132), “um movimento não se constrói como um edifício, a partir de pedaços talhados conforme o projeto; tem de substituir o projeto das atividades anteriores pelo seu próprio”. Em decorrência desse fato, a todo o momento durante o desenvolvimento motor, a criança tem que lutar contra contrações musculares, ou seja, “contra o grupo motor ao qual pertence o movimento oportuno e que costuma torná-lo pesado, impreciso e paralisado.” (P. 133).

Ao se referir à capacidade da criança de controlar, isto é, inibir, selecionar e modificar os seus movimentos, esse importante teórico do desenvolvimento informa que isso só se dará com a evolução fisiológica numa idade mais avançada, ou seja, quanto menor a criança mais difícil será esse controle.

Para Wallon (2007, p. 153), o “ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido. Eis um fato que não deve ser esquecido na evolução mental da criança”. Sendo assim, a representação verbal e não verbal e o aprimoramento dos movimentos do corpo são aspectos fundamentais para a elaboração da expressividade da criança, ou seja, sua linguagem corporal. Especialmente quando se trata dos bebês que ainda não falam e utilizam a linguagem corporal para expressar as suas necessidades.

A fala, outra importante aquisição da criança nesta fase, coincide, segundo Wallon (2007, p. 154), “com um intenso progresso de suas capacidades práticas”. Desse modo, a apropriação da linguagem pela criança possibilitará a nomeação, a comparação e localização dos objetos no espaço, além da capacidade de agrupá-los em diferenciações gradativas quanto a cor, tamanho e forma, ultrapassando sua percepção atual. É importante salientar que os significados que a criança dará ao mundo físico ao seu redor serão baseados no repertório

linguístico que é dado pelo contexto no qual ela está inserida. Destaca-se, pois, mais uma vez, a importância do meio no sentido de ampliar as possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar da criança.

Wallon (2007) evidencia a existência de uma estreita relação entre pensamento e linguagem. Sobre esse assunto, o autor afirma que “a bem dizer, ela [a linguagem] não é a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos”. Assim, “no caso de haver atraso de uma [a linguagem] em relação ao outro [pensamento], sua interação logo restabelece o equilíbrio.” (P. 155).

O autor esclarece que, mediante a linguagem, a criança se torna capaz de representar aquilo que não está em seu campo de visão, ao mesmo tempo em que permite exprimir, fixar e analisar o presente. Assim, para o autor, a linguagem significa o ingresso da criança em um novo mundo, o dos signos. Destaca, ainda, que esse processo de substituição da “coisa pelo signo” é permeado por dificuldades e conflitos que a criança só resolverá mais tarde por meio da prática.

O período projetivo, que se inicia por volta de 3 anos de idade, é caracterizado pela representação das imagens mentais por meio de ações. Wallon (1989, p. V) descreve essa etapa da vida da criança, ressaltando que, “perto dos três anos, manifesta-se a crise da personalidade, na qual a criança insurge-se contra as participações afetivas que a mantinham mais ou menos confundida com o meio e na qual tende a libertar seu próprio eu, ao afirmar-lhe a precedência, ao querer ganhar, sistematicamente, vantagens para ela”.

Observa-se que o movimento da criança deixa de se relacionar com a manipulação de objetos e cede lugar para a representação mental que independe do movimento. As atividades predominantes nesse período são a imitação e o simulacro. (WALLON, 2007).

A imitação, “indução do ato por um modelo exterior” (WALLON, 2007, p. 142) será sempre uma reprodução do outro e nunca de si mesma. De acordo com esse importante teórico, a “atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas”, ou seja, a criança só imita as pessoas que exercem sobre ela profunda atração ou as ações que a cativaram. (P. 141).

Coexistem na imitação da criança, no entanto, amor e admiração pelo modelo imitado e também rivalidade, resultando em uma mistura de sentimentos ambivalentes de submissão e de revolta. Segundo Wallon (1968, p. 220),

Esse duelo entre a necessidade e a apreensão de se afirmar, de se mostrar, leva a um segundo tempo mais positivo que o primeiro, a um novo enfrentamento entre o eu e o outro, a uma nova forma de participação e de oposição. Ao conteúdo pessoal e frágil demais para não deixar de lhe inspirar uma certa inquietação – os simples

gestos extraídos das suas aptidões naturais – irá substituir outro conteúdo cuja fonte procurará nas suas testemunhas, de quem teme a severidade. Para o gosto de imitar, que marca esse período, contribui toda a evolução mental do momento; o medo ao isolamento que causam na criança os seus próprios reflexos de oposição e de exibição; a sua curiosidade e seu apetite em relação aos seres que rejeita para os confins de si mesma, depois de ter estado misturada a eles por suas próprias reações; um desejo íntimo e irresistível de apego às pessoas.[...] A imitação é a um só tempo vontade de tomar o lugar do outro e admiração amorosa. Mais tarde, poderá haver o domínio de uma ou de outra.

Assim, de acordo com o autor, nesse processo de tentar assimilar o modelo e, ao mesmo tempo, dele se diferenciar, a criança procura afirmar a sua subjetividade.

Segundo Wallon (2007, p. 151), o simulacro é “um ato sem objeto real, embora à imagem de um ato verdadeiro”. Caracteriza-se como a simulação de uma situação desejada em que a criança faz uso de um objeto sem realmente tê-lo presente.

De acordo com o autor, os brinquedos que mais agradam a criança não são aqueles que mais lembram a realidade, mas os que ela fantasia. Tal fantasia, em que o faz de conta se revela, pode se caracterizar como os primórdios da representação.

Nesse sentido, o autor destaca o brincar como aspecto muito importante no desenvolvimento infantil, designando-o como “a atividade própria da criança” (WALLON, 2007, p. 54). Para o autor, a brincadeira é uma atividade espontânea e tem um fim em si mesma, ou seja, “uma realização que não tende a realizar nada além dela mesma.” (*Ibid.*, p. 56). De acordo com o autor, a partir do momento que uma brincadeira é imposta ou utilizada para alcançar outro fim, ela perde o sentido e deixa de ser brincadeira.

No caso dos bebês, a brincadeira inicia com movimentos simples, de exploração do corpo, através dos sentidos, denominada, pelo teórico de “atividade elementar”, com o propósito de buscar efeitos nas próprias ações. Por exemplo, os atos de andar, cair e levantar, na criança bem pequena, pode se caracterizar como uma atividade lúdica.

Assim, de acordo com Wallon (2007), as diversas etapas que constituem o desenvolvimento da criança estão marcadas pela explosão de atividades, cujos efeitos a criança não se cansa de perseguir. Um desses efeitos é o “bem estar que ele [o jogo] provoca de imediato.” (P. 57).

Para o autor, a brincadeira acontece independente do local que a criança se encontre. Basta para isso que tenha algo que a estimule. Destaca, ainda, o papel central do meio social de oferecer oportunidade de brincadeira para a criança. Segundo Wallon (2007, p. 61), “quanto menor a criança, mais ela precisa de cuidados, mais estritamente depende dele [do meio social]”, para o atendimento de suas necessidades, entre elas, o brincar.

Sendo assim, é fundamental que a professora possua conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento da criança e da importância que a brincadeira desempenha nesse processo para que possa intervir adequadamente, facilitando e proporcionando oportunidades de brincadeiras para as crianças no ambiente coletivo, especialmente, os bebês que nesta fase inicial ainda dependem muito dos adultos para organizar o espaço com materiais e brinquedos que possibilitem experiências lúdicas de andar, correr, pular, descer, subir, pôr, tirar, empilhar, derrubar, encaixar e tantas outras possibilidades.

O estágio do personalismo, com idade situada entre três e cinco anos, tem como tarefa central a elaboração da personalidade. Esta fase tem predomínio emocional e o interesse da criança volta-se para a constituição da consciência de si. Neste estágio, inicia-se a distinção eu-outro.

O estágio categorial tem início por volta dos seis anos, sendo caracterizada por importantes avanços no plano da inteligência; tem predominância cognitiva e o interesse da criança volta-se para o conhecimento e conquista do mundo físico.

Por fim, o estágio da adolescência, iniciado a partir dos doze anos, de predomínio emocional e novamente voltado para a construção de si.

Vale destacar o fato de que, para Wallon (2007), o desenvolvimento não se encerra na adolescência, mas continua em decurso ao longo de toda a vida da pessoa.

É preciso considerar que as conquistas cognitivas dos estágios precedentes possibilitam enfrentar crises existenciais e também morais que afloram a partir das relações sociais (WALLON, 1968).

De acordo com Wallon (1968, p. 48) a ordem para a realização do desenvolvimento é influenciada pelo ambiente e pela cultura na qual a criança se encontra, conforme afirma o autor,

Pelo contrário, para quem não separa arbitrariamente o comportamento e as condições de existência próprias de cada época do desenvolvimento, cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o meio, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades. Mas, por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua actividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento.

Daí a necessidade de repensar uma proposta pedagógica nas creches e pré-escolas que inclua a valorização da movimentação da criança, não somente como uma necessidade física e motora, mas, principalmente, como uma capacidade expressiva.

Ante o exposto, concluo que as contribuições de Wallon para o conhecimento das características que compõem o desenvolvimento da criança se constituem em expedientes muito importantes para a sua educação. No que se refere aos bebês, essas contribuições são ainda mais relevantes, pois imbuídas desse conhecimento, as professoras poderão organizar práticas pedagógicas de acordo com as suas necessidades nos planos afetivo, cognitivo e psicomotor em um ambiente promotor de aprendizagens e trocas, tanto em relação aos aspectos físicos do espaço, materiais e brinquedos, quanto no que diz respeito às relações interpessoais.

A seguir, o importante papel ocupado pelo outro (a professora) no desenvolvimento e aprendizagem do bebê, será objeto de reflexão.

3.2 Professora de bebês: importância de seu papel na promoção do desenvolvimento, da aprendizagem e do bem-estar dos bebês no espaço da creche

Compreender o processo de desenvolvimento da criança é fundamental no trabalho da professora na creche (BARBOSA, 2010b; CRUZ, 2010; DUARTE, 2011; MARTINS FILHO, 2016; ORTIZ; CARVALHO, 2012). Sem a compreensão deste complexo processo, torna-se muito difícil para esta profissional conceber em seus fazeres diários a criança como uma pessoa completa, integrada e contextualizada, cujo desenvolvimento não é só cognitivo, mas também afetivo e motor (WALLON, 2007).

Em se tratando de bebês, esse conhecimento parece ser ainda mais importante, uma vez que eles se encontram em uma fase em que as emoções predominam (WALLON, 2007) e, nesse momento, a professora, com muita sensibilidade e envolvimento, precisa ter uma ação educativa intencional e comprometida no sentido de se disponibilizar a interpretar as expressões afetivas do bebê e as suas variadas maneiras de comunicação, procurando conferir significado às suas ações e contribuindo para o seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar. Das respostas da professora às demandas afetivas, fisiológicas e psicomotoras dos bebês, por exemplo, em seus primeiros meses, depende a sua sobrevivência.

Sendo assim, é importante que a professora entenda que os bebês não se comunicam verbalmente, mas “falam” com o corpo e que, ao conversar com eles oferece a possibilidade de ajudá-los a entender as próprias sensações, de ampliar a compreensão do mundo ao seu redor, de inseri-los na cultura, de dar significado aos acontecimentos, especialmente, aqueles que dizem respeito ao seu corpo, de atendê-los, confortá-los e acolhê-

los. Além disso, pode estabelecer uma relação de reciprocidade entre ela e os bebês, constituindo um aspecto importante para a aprendizagem, não só dos bebês, mas sua também.

Dissertando sobre a importância do papel da professora na aprendizagem da criança, Rosseti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 454) argumentam que a “mediação do professor na aprendizagem [da criança] se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo”. Segundo as autoras, são duas as formas de a professora agir: indiretamente, quando organiza os arranjos do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis; e de forma direta quando

[...] interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas fazem ou dizem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações. Nesse sentido, as ações do professor apontam significados que têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças.

Segundo as autoras referidas, todas essas ações têm intensiva ligação com o conhecimento e as concepções que a professora possui a respeito da forma como a criança aprende e se desenvolve. Assim, se a professora acredita que desde pequeninhos os bebês são capazes de interagir, trocar objetos com os companheiros, imitar os gestos, as vocalizações e expressões de outro bebê, ela procura organizar espaços acolhedores e estimulantes onde eles possam ficar todos juntos ou em pequenos grupos. Por outro lado, se ela não acredita no poder de interação dos bebês, ela os põe em espaços separados e os atende individualmente, não oferecendo oportunidade de convívio com seus companheiros.

Assim, mesmo compreendendo que as crianças são pessoas completas e possuem um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar, é necessário entender que, no processo de tornarem-se sujeitos, é fundamental interagir com outras crianças e adultos, o que significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais (BRASIL, 2009a).

De efeito, resta clara a necessidade de uma ação docente orientada por uma pedagogia sustentada nas relações, interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências cotidianas das crianças pequenas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo (BRASIL, 2009a).

Nessa mesma proposição, Oliveira-Formosinho (2002, p. 46) destaca a ideia de que a professora que trabalha na Educação Infantil necessita de um “saber fazer” que lhe

possibilite reconhecer na criança não somente suas necessidades físicas, mas também suas competências sociais e psicológicas que se manifestam desde pequeninhas, como, por exemplo, as suas formas precoces de comunicação. A autora também chama a atenção para as características específicas da criança pequena, como já mencionadas nessa dissertação, quais sejam, a globalidade, a vulnerabilidade e dependência da família.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), “*a globalidade da educação da criança pequena* reflete a maneira holística pela qual a criança aprende e se desenvolve” em seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, psicológico e social, como um todo integrado. (P. 44, grifos da autora).

A vulnerabilidade diz respeito à dependência da criança, especialmente na creche, em relação ao adulto, em virtude de sua pouca idade, para o atendimento de suas necessidades físicas, psicológicas, nutritivas e socioemocionais, como base para o seu desenvolvimento.

De acordo com a autora, essas características peculiares à criança pequena implicam na ampliação do papel da professora que deve ir além dos cuidados físicos (como alimentação, higiene e repouso). Esta profissional passa, então, a assumir a responsabilidade pela totalidade de suas necessidades de socialização, segurança, aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar infantis, sendo que, quanto menor a criança, mais alargado o âmbito de suas responsabilidades.

Além disso, cabe à professora de crianças tão pequenas ser sensível às suas linguagens, estimular a sua autonomia, mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos (BRASIL, 2009a), aspectos imprescindíveis para o estabelecimento de vínculos com os bebês, que, embora vulneráveis em muitos aspectos, “simultaneamente, falam desde cedo com linguagens.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45).

São essas especificidades que tornam o trabalho das professoras de bebês tão peculiar, diferentemente de professores de outros segmentos. Sendo assim, é fundamental que ela entenda que as características dos bebês exigem que o dia-a-dia de turmas de Berçário seja muito bem planejado, demandando a construção de espaços pedagógicos, de materiais e situações didáticas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças pequenas e que isso requer preparo, conhecimento, disponibilidade e a compreensão da integralidade do cuidar e do educar. (BRASIL, 2009a).

Ao organizar tempos, espaços e experiências significativas para os bebês, as professoras mobilizam saberes e habilidades pessoais e profissionais que interferem em suas práticas. Nesta perspectiva, a reflexão de Tardif (2008) sobre o trabalho docente em outras etapas da educação ajuda a entender um pouco como se dá essa mobilização:

[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que sabe naquilo que se quer fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (P. 21).

Ortiz e Carvalho (2012), referindo-se diretamente ao contexto da Educação Infantil, destacam alguns fazeres da professora de bebês na creche, ressaltando que essas competências poderão contribuir para criar vínculos e qualificar as interações da professora com o bebê. São alguns deles:

Dar colo e mamadeira – esta é uma experiência de grande significado para o bebê. Ao ser alimentado no colo a criança precisa sentir que este momento é somente seu e que a professora está disponível para atendê-lo, oferecendo-lhe toda atenção de que ele necessita, olhando-o no olho, conversando e sorrindo para ele.

Cuidar da higiene – deixar o bebê limpo e aseado provoca-lhe bem estar e conforto, aspectos tão importantes nessa idade. A troca das fraldas, sempre que necessário evita irritações da pele e outros tipos de doenças, como assaduras e infecções. Na hora do banho, é importante que a professora deixe a criança participar ativamente, pois o contato com a água e com as mãos da professora enseja prazer e aprendizagem.

Auxiliar a viver em grupo – a criança dessa idade explora o mundo e tudo o que está ao seu alcance e, nesse momento, a linguagem tem papel fundamental, pois é por meio dela que a professora dá sentido e configuração ao mundo, sinalizando para a criança o significado de seu comportamento e expressões.

Confiar na compreensão – ao ser acolhida pela professora nas diversas necessidades, como fome, desconforto físico, entre outros, a criança vai aprendendo que pode contar com a compreensão dos adultos que cuidam dela contribuindo para a elaboração positiva da autoimagem.

Valorizar a construção da autonomia – a autonomia nessa idade significa que o bebê é capaz de sinalizar as suas necessidades para o outro que cuida dele, no caso, a professora. A introdução de novos alimentos, o engatinhar e os primeiros passos são ocasiões marcantes no primeiro ano de vida do bebê, pois indicam a crescente capacidade biológica e, ao mesmo tempo, social, de ir, progressivamente, se tornando mais independente do adulto, além de tornar mais visível e valorizado, pelos adultos, o processo de diferenciação eu-outro.

Valorizar os elementos de inserção cultural – é importante disponibilizar para a criança objetos e situações culturalmente significativas e de qualidade estética, objetos sonoros da cultura musical, músicas de composições de diferentes culturas; ler e contar

histórias adequadas para a faixa etária do bebê e diversificar ambientes e materiais no sentido de ampliar as experiências da criança.

Valorizar a família, exatamente como ela é, e considerá-la como um parceiro na educação da criança – atender bem à criança significa também atender bem à sua família. A professora deve procurar evitar sentimentos negativos e preconceituosos em relação à família das crianças, especialmente àquelas de baixa renda. É papel daqueles que fazem parte da instituição de Educação Infantil procurar estabelecer vínculos de confiabilidade, compreensão e compartilhamento da educação e cuidado da criança.

Estes “fazereres” elencados por Ortiz e Carvalho (2012) podem tornar o papel da professora dessa faixa etária muito específico, o que constitui, muitas vezes, desafio para as instituições de Educação Infantil, sempre que precisam contratar professoras para trabalhar junto a turmas de bebês e crianças bem pequenas, considerando que se trata de um trabalho que, além de formação adequada²⁷, requer competências, habilidades, compromisso, dedicação, pois “não é apenas uma tarefa de guarda e proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras e planejamento” (BRASIL, 2009a, p. 35).

Para que a professora esteja preparada para assumir tamanha responsabilidade, no entanto, faz-se necessário uma formação inicial sólida “com conteúdos voltados para a prática docente na área e a inclusão de temas relativos à Educação Infantil nas demais disciplinas do curso” (CRUZ, 2010, p. 356), além de acompanhamento por meio de formações permanentes.

Nessa perspectiva, um amplo estudo promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), coordenado por Gatti (2009), sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil, revelou, entre outros resultados, que a formação dos professores para atuar nas primeiras séries de escolarização, de modo geral, denota condições pouco satisfatórias, sendo realizada de forma precária e fragmentariamente.

No que se refere à Educação Infantil, a pesquisa evidenciou, à época de sua realização, a existência de um grande percentual de docentes sem a formação adequada. Segundo a autora, devido ao fato dos cursos de Pedagogia costumarem preparar concomitantemente o professor para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, é

²⁷A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) determina que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

possível pensar que a formação oferecida aos futuros professores de creches e pré-escolas não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças pequenas. Quando se refere aos professores para atuar junto aos bebês de até 18 meses, certamente essa formação é ainda mais superficial.

De acordo com Brasil (2006a), o curso de Licenciatura em Pedagogia formará os professores para as atividades docentes que compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de atividades educativas.

Se todas as ações desenvolvidas no contexto da creche pela professora partirem de reflexões a respeito do trabalho, do planejamento com intencionalidade e da avaliação do trabalho desenvolvido, isso, sem dúvida, poderá ter como resultado práticas cotidianas comprometidas com a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças. E é sobre a organização das práticas educacionais e das experiências desenvolvidas no contexto da creche que podem afetar a construção das identidades das crianças e contribuir com a ampliação do seu repertório de conhecimento, ou seja, o currículo (BRASIL, 2009g) que trata o próximo tópico.

3.3 Algumas considerações sobre currículo para bebês

A palavra currículo vem do vocábulo *Scurrere* que significa “correr” e refere-se a curso ou carro de corrida (GOODSON, 2013a). De acordo com Goodson (2013a, p. 31), em razão desse significado, o currículo é definido como “um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. Segundo o autor, a partir dessa definição forjou-se desde muito cedo um vínculo entre currículo e prescrição que, com o passar do tempo sobreviveu e fortaleceu-se, tornando-se também o seu conceito associado a classes, disciplinas e escolarização.

De acordo com Silva (2007), é provável que o currículo tenha surgido, pela primeira vez, como objeto de estudos e pesquisas nos Estados Unidos, nos anos de 1920, no período da industrialização e dos movimentos imigratórios, época em que se deu a massificação da escolarização e apareceu o interesse de pessoas ligadas à administração da educação de racionalizar o processo de desenvolvimento e testagem de currículos.

O modelo inicial de currículo é a fábrica, ou seja, o currículo é visto como “um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (BOBBITT, 1918, *apud* SILVA, 2007, p. 12).

Na informação de Silva (2007), o termo currículo, com o sentido que lhe é atribuído atualmente, só passou a ser utilizado muito recentemente em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal, sob a influência da literatura educacional estadunidense. Somente no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, os estudos, debates, temáticas e teorizações sobre currículo se intensificaram e se diversificaram sob a influência dos estudos de Michel Apple, Henry Giroux e Michel Young.

Silva (2007) defende o argumento de que o currículo é um espaço de relações de poder e que as “teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder.” (P. 16). Segundo o autor, selecionar as diversas disciplinas que compõem o currículo, constitui-se, também, em uma questão de poder.

Corroborando essa compreensão, Moreira e Silva (1999, p. 28) argumentam que, “se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica é a de poder. É a visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político”. Na visão dos autores, as relações de poder se manifestam de acordo com as diferenças que separam os diversos grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc.

Sendo assim, o currículo, ao mesmo tempo em que expressa os interesses dos grupos dominantes nas relações de poder, reforçam essas relações já existentes, contribuindo para que os grupos dominantes continuem no comando e as classes subjugadas continuem sendo subjugadas.

Assim, de acordo com Silva e Moreira (1995) o currículo não pode ser considerado artefato neutro e desinteressado, mas sim elemento constituído nos moldes do interesse dos “grupos econômicos e empresariais, estando preocupado com a obtenção de índices econômicos que garantam os interesses do capital nacional e internacional.” (SILVA; AZEVEDO; SANTOS, 1997, p. 134).

Goodson (2013b, p. 142) alerta para a noção de que é preciso sair de um currículo prescritivo para um “currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento de vida”. De acordo com o autor, é necessário superar a visão de currículo entendido apenas como seleção prescritiva de conteúdos a serem transmitidos aos “alunos” mediante lições planejadas pelos professores e passar a compreendê-lo como prática pedagógica e vislumbrar os efeitos deste no processo educativo de meninos e meninas no espaço coletivo.

No caso da Educação Infantil, o currículo é compreendido como um conjunto de práticas pedagógicas que procuram “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2009b, Art. 3º).

A BNCC (BRASIL, 2016, p. 60) defende essa mesma concepção de currículo expressa nas Diretrizes, complementando que “as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana”.

De acordo com esse documento, pautar o currículo nas experiências da criança contribui para a construção de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem e aos conhecimentos históricos e culturais que precisam ser compartilhados entre adultos e crianças. Nesse sentido, cabe aos adultos (professoras) promover interações das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade “por meio do planejamento de possibilidades e oportunidades que se constituem a partir da observação, dos questionamentos e do diálogo constante com as crianças.” (P. 60).

Desse modo, quando as crianças brincam, interagem e participam ativamente das práticas sociais, a sua curiosidade sobre temas, fatos e acontecimentos aumenta e, conseqüentemente, o seu conhecimento de mundo também cresce.

Nesse processo, é fundamental o compromisso das professoras no sentido de mediar as aprendizagens das crianças e seus modos de expressar e elaborar saberes. Para isso, precisam organizar práticas pedagógicas que possam integrar as brincadeiras e as interações com vistas a atender as características específicas das crianças. Essas práticas pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas de acordo com a proposta pedagógica da instituição que deverá ter a participação das crianças como principal foco.

Discorrendo sobre currículo na Educação Infantil, Barbosa e Richter (2015, p. 190) argumentam que ainda existem muitos equívocos com relação à ideia de currículo para essa etapa da Educação Básica, por isso argumentam que “o debate sobre currículo na Educação Infantil necessita, sim, ser intensificado”.

As autoras indicam algumas características que precisam ser enfatizadas no currículo da Educação Infantil como, por exemplo, a valorização do pensamento infantil, da sensibilidade, da imaginação e das sensorialidades. No seu pensamento, “nessa concepção de currículo, o professor precisa possuir um amplo repertório de brincadeiras, poesias, cantos

parlendas, jogos motores, para ensinar e nelas, através delas, propiciar conhecimento.” (P. 30). Assim, Barbosa e Richter (2015, p. 195) afirmam que:

São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer [...]. O currículo também acontece na escola a partir daquilo que não é ensinado por nenhum adulto ou por outras crianças e, não esqueçamos, da possibilidade de as crianças não aprenderem o que adultos lhes determinam ou oferecem. A potência de aprender e de não aprender é a mesma. Não há como prever ou predeterminar o que o outro pode aprender.

No que se refere ao currículo para bebês, é importante pensar que, se se constitui desafio propor um currículo para as crianças maiores, esse parece muito maior quando trata de propostas curriculares relacionadas à educação de bebês nas creches. É necessária, entretanto, a elaboração de um currículo para eles “porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções.” (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 30). E, ainda mais pelo fato de as evidências apontarem que as propostas e críticas a respeito do currículo para bebês ainda não chegaram às instituições que cuidam e educam esses sujeitos. (BARBOSA; RICHTER, 2010).

De acordo com Barbosa e Richter (2010), no Brasil é possível encontrar basicamente três modelos curriculares na especificidade da creche.

- a) Listagens de atividades educativas tendo como modelo o Ensino Fundamental, baseadas na fragmentação das áreas de conhecimento;
- b) Atividades com base na “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil ancoradas na maturação da criança;
- c) Atividades voltadas prioritariamente para o atendimento das necessidades básicas das crianças.

As modalidades curriculares ora citadas apontam para pedagogias “adultocêntrica e ‘escolarizada’ na qual os bebês não são reconhecidos como seres ‘linguageiros’, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência *no e com* o mundo” (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 85, grifo das autoras). As autoras informam, que a característica principal destas propostas é a prescrição advinda de diversas áreas do conhecimento (Psicologia, da Medicina ou Enfermagem) ou do senso comum.

As mesmas autoras defendem, ainda, o fato de ser necessário que as instituições de educação de bebês e crianças bem pequenas pensem e pratiquem ações diferentes das utilizadas no modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na transmissão de conteúdos.

Nesse sentido, Martins Filho (2016, p. 14) ressalta que há, no campo pedagógico, uma tendência em supor que as crianças só aprendem aquilo que os adultos ensinam por meio da transmissão. Para o autor,

Garantir processos educacionais que ultrapassem a preocupação com o ensino, em seu sentido apenas instrucional e de transmissão, nos parece um grande desafio. Também avançar nas relações com as crianças para além do controle dos tempos, espaços e materiais nos parece que, ainda é, uma prerrogativa a ser construída com as professoras de Educação Infantil.

Os bebês e as crianças bem pequenas, entretanto, solicitam serem vistos como sujeitos potentes com capacidade de participar ativamente dos processos de sua aprendizagem, desde que o cotidiano do qual fazem parte seja organizado e considere os seus diferentes modos de se expressar, de ser e sentir.

Alguns professores sentem, no entanto, dificuldade de compreender a importância da participação dos bebês na constituição da docência. Martins Filho (2016, p. 21) assevera que “construir uma ação educativa e de cuidado com bebês e crianças, que seja promotora de uma subjetivação autêntica e uma autonomia real, é algo que ainda está por ser construído no interior das instituições de vida coletiva”.

É importante entender, porém, que, além de aprenderem participando ativamente das diversas situações que acontecem no cotidiano da creche, os bebês aprendem por meio do corpo e das emoções, da fantasia, da intuição, da imitação, das linguagens, das lógicas e das culturas. Como afirmam Barbosa e Richter (2009, p. 26), esses sujeitos aprendem, “não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo”. Assim, fazem parte dos conteúdos do currículo para bebês de acordo com essas autoras:

As práticas sociais como alimentação; as brincadeiras; as relações sociais; a higiene e o controle corporal; os movimentos; o repouso e o descanso; a aprendizagem das diferentes linguagens e das estratégias das culturas populares para incorporarem as crianças no mundo envolvem conhecimentos profundamente interdisciplinares e vinculados às diferentes culturas locais, escolares e familiares. Assim, o desafio dos professores está em romper com concepções polarizadoras entre conhecimentos do corpo (prática) e conhecimentos abstratos (teoria), entre conhecimentos cotidianos vinculados às práticas culturais (não legítimos) e conhecimentos acadêmicos (legítimos) vinculados ao pensamento científico. (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 28).

Com efeito, o currículo para bebês deverá ser efetivado com esteio na organização de práticas cotidianas e sociais que possibilitem a esses sujeitos o alargamento de horizontes, e a ampliação de vivências em linguagens e saberes. Esses saberes e experiências, vivenciados nas brincadeiras e relações travadas com outras crianças e adultos constituirão as bases sobre as quais as crianças mais tarde sistematizarão os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BARBOSA, 2010a).

Barbosa (2008) destaca três eixos para a construção de uma proposta educativa no Berçário, quais sejam: as relações interpessoais, a brincadeira e a linguagem.

- 1) As relações interpessoais – representam para os bebês aspectos imprescindíveis para a sua sobrevivência, pois “é impossível para um bebê sobreviver sem o afeto, o gesto, o olhar de um adulto disponível para cuidá-lo.” (P. 2). Isso inclui o abraço, o ritmo, o balanço corporal e o movimento.
- 2) A brincadeira – brincar é uma atividade fundamental para a criança. Segundo Barbosa (2009), ela emerge a partir das relações interpessoais e dos elementos existentes no ambiente. A autora cita que “é importante para as crianças de 0 a 3 anos estarem num ambiente aconchegante, tranquilo e pleno de materiais que agucem a sua curiosidade e ação”. (P. 3).
- 3) A linguagem – uma das grandes conquistas da criança é a linguagem oral. A autora orienta que para auxiliar nesse processo, a professora precisa organizar o ambiente com muita conversa, “pseudodiálogos”, vocabulário rico, informações, explicações, opiniões, felicitações. Além disso, é importante escutar, falar, ouvir a pergunta e responder a criança com respeito e atenção.

Considerando que os bebês são potentes e que, ainda muito pequenininhos são capazes de aprender, desde que os variados contextos coletivos de educação possibilitem as condições adequadas no sentido de promover experiências significativas e estimulantes com diferentes materiais e em espaços adequados, é importante que as instituições de Educação Infantil estejam preparadas para recebê-los com uma proposta curricular que respeite suas necessidades e especificidades e que dê visibilidade aos seus modos de ser, agir e se posicionar no mundo (BARBOSA, 2010a; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; GUIMARÃES, 2011; RAMOS; ROSA, 2012).

Ante esse contexto, postulo aqui, não somente, a necessidade de um currículo para crianças de até 18 meses, mas também a possibilidade de elaboração de um currículo que considere estes sujeitos como seres com potencialidades e saberes e como centro do processo educativo, que tenha como prioridade as ações educação e cuidado de forma indissociável, que seja sensível às suas linguagens, que estimule a sua autonomia e participação ativa nas práticas docentes que acontecem no ambiente coletivo, possibilitando a construção de conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“Tenho um livro de água e de meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira [...]. O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.”

(Manoel de Barros)

Este segmento tem como objetivo apresentar e justificar as escolhas metodológicas norteadoras desse estudo. Inicialmente, será realizada uma explanação apontando a natureza da pesquisa, o *locus* onde foi realizado o trabalho de campo e os sujeitos participantes. Em seguida, serão exibidos os instrumentos que foram utilizados para a geração de dados²⁸ e o procedimento empregado na sua análise.

4.1 A natureza da pesquisa

Este estudo procurou investigar o currículo para crianças na faixa etária de quatro a 18 meses no contexto de uma creche pública de um município do Estado do Ceará.

Configurou-se como uma pesquisa do tipo qualitativa porque em seu percurso foi adquirindo características que se aproximavam daquilo que Bogdan e Biklen (1994) definem como pesquisa qualitativa. A primeira característica se refere à adoção do ambiente natural (ou seja, a creche pesquisada) como fonte direta de dados e a pesquisadora como seu principal instrumento; a segunda diz respeito ao fato de ser uma pesquisa descritiva, pois foi necessário grande esforço e tempo para registrar os dados gerados; a terceira alude ao interesse patente durante todo o trabalho de campo em observar a maneira como se davam os acontecimentos no contexto pesquisado, contudo, sem a preocupação com resultados ou com um produto final; e a quarta refere-se ao foco no interesse e significado que os sujeitos atribuíam ao fenômeno enfocado, ou seja, ao currículo para os bebês no contexto da creche.

Justifico tal opção por considerar essa uma metodologia adequada para apreender “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) dos sujeitos envolvidos no estudo e constituir uma “entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas

²⁸Utiliza-se, neste trabalho, a expressão “geração de dados” ao invés de “coleta de dados”, por entender que “os dados não ‘andam por aí’ esperando que algum investigador os recolha, ao contrário, eles provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 01).

intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21) como, por exemplo, o espaço da creche. Oferece, por conseguinte, condições para compreender, analisar e refletir a respeito do problema central desta pesquisa, qual seja: “como tem sido pensado, exercido e vivido na rotina pedagógica o currículo na creche para as crianças na faixa etária de até 18 meses?”.

Das várias estratégias metodológicas de pesquisa, esta investigação pode ser considerada um estudo de caso, definido por Yin (2010, p. 39) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Logo, algumas das características que aproximam esta pesquisa deste tipo de estudo são: o interesse de investigar e compreender, profundamente o fenômeno focado; a necessidade de permanecer, por um período prolongado (quatro meses) no contexto natural onde ocorria o fenômeno; e a utilização de várias técnicas para a construção de dados (observação *in loco*, entrevista semiestruturada, autoscopia²⁹, aplicação de questionário e consulta a documentos).

Deste modo, é importante ressaltar que o meu envolvimento durante todas as etapas da pesquisa, ou seja, a elaboração, organização, geração e análise de dados, foi de fundamental importância para a sua realização, assim também como a valiosa colaboração dos sujeitos envolvidos, ou seja, os bebês, as professoras e as auxiliares da creche pesquisada.

4.2 O *locus* do trabalho de campo

O trabalho de campo deste estudo de caso aconteceu em uma creche de um município do Estado do Ceará. A escolha da instituição foi baseada nos seguintes critérios: pertencer à rede municipal de ensino público e atender a crianças na faixa etária de quatro a 18 meses. Outros critérios³⁰ também foram considerados, como: formação das professoras em

²⁹“A palavra “autoscopia” é composta pelos termos “auto” e “scopia”. O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo (do grego skoppós e latim scopu) que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira” (SADALLA E LARROCCA, 2004, p. 421). É descrita por Leite e Colombo (2006) como um processo onde o sujeito tem sua ação gravada em vídeo em um determinado ambiente, para, posteriormente, assistir o material e emitir comentários sobre ele, por solicitação do pesquisador, de acordo com os objetivos da pesquisa.

³⁰Estes critérios foram necessários para a escolha dos sujeitos da pesquisa. As justificativas para estes critérios estão no tópico que será discutido subsequentemente.

nível superior no curso de Pedagogia, vínculo efetivo³¹ com o magistério público do Município, tempo mínimo de dois anos de experiência na docência com bebês, participação nas formações continuadas oferecidas pela SME e, sobretudo, aceitar participar da pesquisa.

A opção por uma instituição pública justificou-se por dois motivos: o primeiro diz respeito ao meu percurso educacional que se deu em instituições de educação pública, inclusive, o curso de mestrado que agora se efetiva; o segundo, pelo fato de esta pesquisa contar com o financiamento da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, órgão vinculado ao governo estadual do Ceará, por meio de uma bolsa. Reafirma-se, deste modo, o princípio assumido pela Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2010, p. 112) da destinação de “recurso público para a escola pública”.

Assim, com os resultados desse estudo, espero contribuir para a melhoria e garantia do direito social dos bebês à educação pública, gratuita e de qualidade, conforme expresso em Brasil (1996a).

Inicialmente, pretendia realizar a pesquisa em Fortaleza, porém, nas creches da rede pública dessa cidade inexistem matrículas para crianças com idade inferior a um ano de idade, fato que fere o direito constitucional dos bebês e de suas famílias ao atendimento em creche e reforça a invisibilidade dos bebês nas políticas públicas do município.

Assim, diante deste fato, foi realizado um levantamento, através de ligações telefônicas, às Secretarias de Educação de 14 dos 19 municípios da Região Metropolitana³² de Fortaleza quando foi constatado que em quatro deles, havia creches que recebiam bebês de menos de um ano de idade³³. Empreendi, então, visitas a cinco creches desses quatro municípios³⁴ para averiguar se as instituições atendiam aos critérios da pesquisa, conforme listados anteriormente.

As Tabelas 3 e 4 sintetizam os dados encontrados em cada instituição relevantes para a escolha do *locus* da investigação.

³¹De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 37, Inciso II), “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei”.

³²A Região Metropolitana de Fortaleza é formada por 19 municípios, a saber: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiuba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu, Paraipaba, Paracuru e Trairi (FORTALEZA, 2013).

³³De acordo com o levantamento feito, nenhum desses municípios contava com atendimento para bebês com quatro meses de idade, como requeria a pesquisa, mas somente a partir de seis meses. Este caso demonstra que, quanto menor a criança, mais seus direitos são desconsiderados (CAMPOS, 2012).

³⁴As visitas foram devidamente autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de cada município e, cada uma delas foi acompanhada por uma técnica da SME.

Tabela 3 – Creches Visitadas: faixa etária, nº de turmas, nº de crianças por turma; nº de crianças de Berçário por instituição, nº de professoras e auxiliares por turma

Creche	Faixa etária atendida	Quantidade de turmas de Berçário	Nº de crianças por turma	Nº de crianças de Berçário por instituição	Nº de professoras por turma	Nº de auxiliares por turma
A	6 meses a 3 anos e nove meses	1	10	10	1	1
B	6 meses a 3 anos	1	15	15	1	1
C	7 meses a 3 anos	2	13	26	2	–
D	6 meses a 4 anos	1	18	18	1	1
E	6 meses a 3 anos e nove meses	2	10	20	1	1
TOTAL		7	66	89	6	4

Fonte: Elaboração própria, com suporte nos dados da pesquisa.

Tabela 4 – Professoras que trabalham nos Berçários das Creches visitadas: formação, vínculo institucional, tempo de experiência, frequência à formação continuada

Creche	Professoras que Trabalham no Berçário			
	Formação	Vínculo institucional	Tempo de experiência	Frequência à formação continuada
A	Pedagogia	Efetivo	Mais de 2 anos	Sim
B	Pedagogia	Contrato temporário	Mais de 2 anos	Sim
C	Pedagogia	Efetivo	Mais de 2 anos	Sim
D	Pedagogia	Efetivo	2 meses	Sim
E	Pedagogia/ Pedagógico	Efetivo	Mais de 2 anos	Sim

Fonte: Elaboração própria, com suporte nos dados da pesquisa.

Após visitar as cinco instituições e de analisar, cuidadosamente, os aspectos referentes a cada uma delas, a escolha recaiu sobre a creche “E”, por verificar que, apesar de não contemplar todos os critérios, apresentou-se como a que oferecia as melhores condições para a realização do trabalho em relação à distância, à acessibilidade, ao transporte e horário de funcionamento (das 7h às 16h), haja vista a necessidade de permanecer em campo por um período prolongado, sendo exigida uma grande quantidade de deslocamentos até o local.

O primeiro contato com a creche “E”, doravante, Pandora³⁵, aconteceu no dia 16 de agosto de 2016. O grupo gestor, constituído por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária e uma agente administrativa, havia sido previamente avisado sobre a visita. Ao ser explicitado sobre a pesquisa exploratória que estava sendo implementada para decidir em qual instituição o estudo seria efetivado, a gestão da creche se dispôs a ajudar no que fosse necessário, caso a creche fosse escolhida.

A diretora apresentou a estrutura da instituição e as turmas, desde o Berçário até o Infantil III, assim como as professoras e auxiliares³⁶ do Berçário, informando que a creche recebia crianças de seis meses a três anos e nove meses em período integral, no horário de 7h às 16h, de segunda a sexta-feira.

Informou também que havia duas turmas de Berçário formada, cada uma, por dez crianças, funcionando juntas numa mesma sala com uma professora e uma “cuidadora” para cada turma. Das duas professoras, apenas uma tinha formação em pedagogia; a outra tinha formação no Ensino Médio na Modalidade Normal.

A escolha da Creche Pandora foi comunicada à gestão na segunda visita, uma semana depois do primeiro contato. Na ocasião, as professoras e “cuidadoras” do Berçário foram, mais uma vez, convidadas para participar da pesquisa. Houve uma conversa com cada uma, quando foi apresentada a proposta da pesquisa e explicados seus objetivos, os procedimentos a serem utilizados e o tempo previsto para a sua realização. As educadoras³⁷ se dispuseram a colaborar e concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁸, após ser garantido sigilo em relação à identidade dos sujeitos envolvidos³⁹.

A autorização para a participação dos bebês foi obtida, por sugestão da diretora, abordando os pais/mães ou responsáveis quando vinham deixar ou pegar a criança na creche. Para isso, eu os esperava no início da manhã na recepção da instituição, e, no final da tarde, na sala do Berçário.

³⁵Ao pedir à diretora sugestão de um nome fictício para a creche, ela indicou “Pandora”, justificando que “Pandora não é muito real, não que aqui não seja real, mas é porque eu gosto do nome Pandora” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2016).

³⁶Na instituição pesquisada, a “auxiliar” é denominada de “cuidadora”, sendo assim, de agora em diante, neste trabalho, será adotada esta mesma nomenclatura.

³⁷O termo “educadoras” será utilizado neste trabalho sempre que estiver se referindo, ao mesmo tempo, às professoras e às “cuidadoras”.

³⁸Ver apêndices A (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Professora e a Auxiliar).

³⁹Os nomes das professoras e “cuidadoras” não serão revelados neste trabalho, sendo utilizados nomes fictícios escolhidos por elas. Assim, em algumas situações para identificar a professora, ao seu nome fictício será acrescentada a letra “p”, por exemplo: Salete-p. Igualmente, para identificar a “cuidadora” será acrescentada a letra “c” ao seu nome fictício, por exemplo: Patrícia-c.

Assim, quando o pai/mãe/responsável chegava, apresentava-me e explicava sobre o estudo e, em seguida, pedia autorização para o seu/sua filho/filha participar da pesquisa. Na ocasião, solicitava também que assinasse o TCLE⁴⁰, explicando, antes, do que se tratava e do sigilo que envolvia o estudo. Todos os pais/mães autorizaram a participação da criança e concordaram em assinar o termo.

Esse processo levou pouco mais de uma semana, tendo em vista que algumas crianças ficavam tempos ausentes em decorrência de problemas de saúde. Eram comuns também situações em que o bebê era levado ao Berçário apenas por uma irmã/irmão ou algum outro parente, como no caso do Mateus⁴¹, vindo a conseguir contato com o seu pai somente próximo ao final da pesquisa.

A terceira visita ficou agendada com a gestão da creche para iniciar a caracterização da instituição no dia 02 de setembro de 2016. Ao chegar à creche na data marcada, entretanto, a diretora estava bastante atarefada. Assim, decidi ficar na sala do Berçário para iniciar o processo de familiarização com os bebês, as professoras e as “cuidadoras”.

Na oportunidade, foi possível obter as primeiras impressões do campo e fazer algumas anotações das quais destaco: o esforço demonstrado pelas educadoras para me fazer sentir à vontade; o olhar desconfiado com que algumas crianças me receberam, especialmente Sofia, que me olhava e, imediatamente retirava o olhar para fitar as mãos; a falta de proposição de atividades para os bebês e o pouco material disponível para as crianças na sala.

Ao sair da creche naquele dia, ficou acordado com o grupo gestor, as professoras e as “cuidadoras” que as visitas ao Berçário ocorreriam de duas a três vezes por semana com duração igual ao horário de funcionamento da instituição, ou seja, nove horas diárias.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Como sujeitos, esse estudo contou com duas professoras, duas “cuidadoras” e com um grupo de 20 bebês. Como ressaltado anteriormente, para a escolha dos participantes desta pesquisa, foi necessário estabelecer alguns critérios.

⁴⁰Ver apêndice B (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Família/Responsável pelo Bebê).

⁴¹É importante informar, que assim como os nomes das professoras e das “cuidadoras”, os das crianças também são fictícios para lhes preservar a identidade.

Sendo assim, a participação dos bebês, por exemplo, estava vinculada à autorização cedida pelos pais ou responsáveis. No caso das professoras, a sua participação estava atrelada aos critérios descritos abaixo com justificativas na sequência.

1) Ter formação em Pedagogia

A preferência pela formação inicial do professor no curso de Pedagogia justificou-se pelo fato de entender que esse profissional poderá estar melhor preparado para atender as especificidades requeridas para o cuidado e educação de crianças bem pequenas e quiçá, os bebês.

Essa escolha foi reforçada, também, pela definição das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP N° 01/06 (BRASIL, 2006a, 2° artigo) ao estabelecer que a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de responsabilidade do curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que esse critério, na realidade pesquisada, teve que ser flexibilizado em virtude de uma das professoras só possuir formação no Ensino Médio na Modalidade Normal.

2) Ter cargo de professora efetiva na rede municipal

As duas professoras do Berçário ingressaram na Creche Pandora por meio de concurso público, portanto, possuem cargo efetivo na rede de ensino do município. A estabilidade na função é importante porque, quanto mais frágil o vínculo empregatício, mais precárias poderão ser as condições de trabalho dessas profissionais e isso, seguramente, poderia refletir na qualidade de seu trabalho junto às crianças. Além disso, o fato de as professoras serem efetivadas oferecia como vantagem a pouca probabilidade de acontecer alguma mudança ou remanejamento durante o andamento da pesquisa, não sendo possível afirmar o mesmo se apenas tivessem contrato temporário.

3) Atuar junto às turmas de bebês de Berçário há, pelo menos, dois anos.

A adoção desse critério foi relevante porque a competência para desenvolver práticas significativas e capazes de possibilitar diferentes aprendizagens para as crianças talvez aumente com o tempo de experiência, quando a profissional vai construindo conhecimentos e os agregando à sua prática, revertendo-os em qualidade no seu fazer pedagógico (DUARTE, 2011).

4) Participar das formações continuadas oferecidas pelo município:

A escolha desse critério foi importante por considerar que a formação continuada poderá contribuir para a reflexão das professoras sobre sua prática cotidiana junto às crianças e torná-las mais sensíveis às suas necessidades e especificidades.

A inclusão das “cuidadoras” entre os sujeitos da pesquisa foi um critério importante, também, e justifica-se por se tratar de uma profissional que também atua nas turmas de Berçário, via de regra, responsabilizando-se mais diretamente pelas “atividades de cuidado”. Desconsiderar sua atuação neste contexto implicaria ignorar parte do currículo que é desenvolvido com os bebês no contexto da creche.

4.4 Os instrumentos de pesquisa

Com o objetivo de responder as questões propostas por esta pesquisa qualitativa, e possibilitar o acesso às informações empíricas para esta investigação, foram escolhidos os instrumentos para geração de dados considerados mais adequados à característica de cada um dos objetivos específicos expressos neste estudo. Assim, para realizar esta investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, videogravação, entrevista semiestruturada, autoscopia, questionário e consulta a documentos, conforme serão explicitados a seguir.

4.4.1 A observação participante e a videogravação

O emprego da observação participante e da videogravação neste estudo relaciona-se ao segundo e quarto objetivos específicos, quais sejam: entender a organização dos espaços, tempos e materiais oferecidos pela creche aos bebês e compreender como acontece a participação social dos bebês nas práticas docentes que lhes são dirigidas.

A opção pelas técnicas mencionadas justificou-se pela complexidade do fenômeno a ser apreendido - o currículo para bebês no contexto da creche – o que exigiu o contato direto e prolongado no âmbito investigado, por meio do trabalho de campo intensivo, possibilitando o acesso a uma grande quantidade de informações empíricas sobre o seu cotidiano e os sujeitos nele envolvidos.

Sendo assim, visando a atingir a esses dois objetivos específicos, foram realizadas 20 sessões de observação participante no Berçário da instituição pesquisada. Destas, 12 foram acompanhadas de videogravações.

Como abordado na seção 4.2, foram realizadas duas visitas à instituição antes de iniciar as observações: a primeira visita fez parte da pesquisa exploratória para a escolha da instituição onde seria realizada a pesquisa. A segunda visita teve como objetivo informar ao grupo gestor sobre a escolha da instituição como *locus* do trabalho de campo e reforçar o convite às professoras e “cuidadoras” para participarem da referida pesquisa científica.

Assim, as observações de campo tiveram início em 31 de agosto de 2016 em uma sala de Berçário, onde se reuniam duas turmas de bebês, e prosseguiram até 17 de dezembro do mesmo ano, período em que estavam se encerrando as atividades do segundo semestre na creche. Todas as observações aconteceram regularmente, duas ou três vezes por semana, sem dia pré-fixado, com duração média de nove horas diárias.

Dessa forma, chegava à creche por volta de 6h45min. Nesse horário encontrava alguns pais/mães/responsáveis sentados com as crianças na calçada ou na recepção, aguardando o portão que dava acesso às salas de atividades abrir. Ao chegar, me dirigia à sala do Berçário onde, geralmente, se encontrava uma das professoras. Depois de alguns minutos, a outra professora e as “cuidadoras” chegavam.

Às 7 horas, o portão por onde as famílias entravam era aberto, porém, os bebês com suas famílias, costumavam chegar depois desse horário, mais ou menos, às 7h08min. Os pais entregavam os bebês às educadoras na porta do Berçário e, em seguida, saíam.

Desde o momento em que os bebês chegavam, procurava ficar atenta a tudo o que ia acontecendo: a maneira como as educadoras recebiam as crianças, como e o que falavam com elas e com suas famílias e o que faziam com as crianças em seguida à sua chegada.

Observava também a organização dos espaços frequentados pelos bebês (sala de atividades, banheiro e pátio), os materiais disponibilizados e o que estava proposto para as crianças a cada dia. Além disso, atentava para a forma de participação dos bebês nos diversos momentos de cuidado e educação que constituíam a rotina do Berçário.

Vale salientar que as observações foram subsidiadas por três roteiros distintos⁴² elaborados com suporte nos documentos “Escala de Avaliação de Ambientes para bebês e crianças pequenas” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003) e “Roteiro de caracterização da Educação Infantil em Fortaleza”⁴³. A utilização de roteiros de observação neste trabalho se mostrou importante porque permitiu delimitar o foco da investigação, além de contribuir na escolha de aspectos importantes a serem registrados.

⁴²Ver apêndice C (Roteiro de observação da instituição), apêndice D (Roteiro de caracterização do Berçário) e apêndice E (Roteiro de caracterização da rotina do Berçário).

⁴³Instrumento utilizado pela professora Sílvia Vieira Cruz, na disciplina de Educação Infantil, do curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará.

Os dados construídos com base nas observações foram registrados em diário de campo. É importante lembrar que Bogdan e Biklen (1994) destacam dois tipos de conteúdos a se anotar no diário de campo: o primeiro é o tipo descritivo que se refere à preocupação em descrever pessoas, ações, falas e locais observados. O segundo é do tipo reflexivo e incide sobre as ideias, impressões e sentimentos do pesquisador sobre o que ocorre à sua volta.

Na nona sessão de observação, comecei a utilizar a câmera para fazer as videograções⁴⁴ e, da mesma forma, logo que as crianças começavam a chegar, tentava filmar todos os detalhes daquele momento e continuava registrando cada tempo da rotina. Algumas vezes, parava para anotar no diário de campo algumas informações ou impressões sentidas no momento.

Para filmar, escolhia um ponto da sala onde pudesse obter um ângulo melhor, sendo necessário, às vezes, ficar bem próximo do que estava acontecendo. Outras vezes, precisava me agachar ou sentar no chão para visualizar melhor, por exemplo, quando as crianças estavam embaixo dos berços.

No início, a câmera chamou a atenção dos bebês, de maneira que eles me puxavam para me abaixar para poder pegar o objeto da minha mão, mas, depois de pouco tempo, aparentemente, eles se acostumaram com a presença desse instrumento na sala. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 141), “o investigador fotográfico tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível” para evitar que a filmagem interfira no comportamento dos sujeitos.

Vale ressaltar que as 12 seções de observação acompanhadas de filmagens perfizeram uma média de 13 horas de videogração. Ao término de cada visita à creche, transferia todos os vídeos da câmera para o computador, assistindo-os e organizando-os em arquivos devidamente datados e nomeados de acordo com os momentos observados e filmados, sendo dada atenção especial àqueles que se referiam ao engajamento das crianças nas atividades que aconteciam no contexto do Berçário.

Segundo Gil (2008, p. 100), a observação constitui recurso indispensável na pesquisa qualitativa. A respeito desse procedimento, o autor assevera que “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Observar, entretanto, não incide somente em ver e ouvir, mas envolve também analisar fatos ou fenômenos que se deseja estudar como afirmam Lakatos e Marconi (2003).

⁴⁴Honorato *et all* (2006, p. 6) ressaltam que a captação de imagem pode revelar-se como uma fonte rica de elementos a serem analisados, defendendo a ideia de que esta metodologia oferece possibilidade de “captar” aspectos difíceis de serem capturados por outros meios, especialmente quando se trata de crianças, “afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre?”.

Por conseguinte, durante todo o período do trabalho de campo procurei ficar atenta a tudo que acontecia no Berçário, tentando enxergar além do que as aparências mostravam no momento, dando importância para cada detalhe e anotando todos os seus pormenores.

De igual maneira, aconteceu durante as sessões em que foi utilizada a metodologia da videogravação. Inclusive, essa técnica se mostrou adequada por se tratar de um estudo com crianças tão pequenas, haja vista que as suas manifestações e reações não são “algo fácil de ser observado” (RAMOS, 2011, p. 3), mudando a cada instante, dependendo da situação.

No início das observações, precisei me afastar algumas vezes da sala do Berçário para observar os espaços externos e internos da creche, obter do grupo gestor algumas informações necessárias para complementar as observações e também solicitar dos documentos para a consulta. Geralmente, porém, utilizava o intervalo do almoço quando os bebês estavam dormindo.

Em decorrência da necessidade de permanecer tanto tempo no campo, procurei, desde o primeiro dia, estabelecer uma relação de confiança com as pessoas que faziam parte da instituição, especialmente, as professoras, as “cuidadoras” e as crianças da turma do Berçário, buscando ser amigável, atenciosa e discreta (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois, como argumenta Minayo (2009, p. 70), “a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade”.

É importante destacar, ainda, o fato de que a videogravação, nesta pesquisa, foi utilizada não somente para registrar a participação dos bebês nas práticas docentes que lhe são dirigidas, mas também com vistas a auxiliar as professoras e “cuidadoras” a refletirem sobre o seu trabalho através da técnica denominada “autoscopia”, metodologia tratada no próximo tópico juntamente com a entrevista semiestruturada.

4.4.2 A entrevista semiestruturada e a autoscopia

A entrevista semiestruturada e a autoscopia são procedimentos diferentes, porém, utilizados nesta pesquisa, vinculados a um mesmo objetivo específico, qual seja: apreender a perspectiva da professora e da auxiliar que trabalham em uma turma de Berçário sobre os saberes e competências necessários para organizar um currículo adequado para os bebês na creche. Portanto, será feita uma descrição de como se deu o uso de cada uma dessas técnicas nesta pesquisa, iniciando pela entrevista semiestruturada.

Como orientam Ludke e André (1986), a entrevista representa, ao lado da observação, um dos instrumentos básicos para a geração de dados. Os autores alertam, entretanto, para a ideia de que, entre os cuidados requeridos ao se realizar uma entrevista, estão o respeito pela cultura e valores do entrevistado, a garantia do anonimato, a clareza e adequação de vocabulário e o estabelecimento de um clima de confiança para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Foi utilizado, então, como estratégia marcar as entrevistas para uma data próxima ao final das observações, porque era maior a probabilidade de já haver sido construído esse “clima de confiança” destacado pelos autores.

Assim, foi agendada a realização das entrevistas para a última semana de novembro, de acordo com a disponibilidade de cada uma das entrevistadas. Inclusive, me dispus a ir em suas casas ou qualquer outro lugar de sua escolha no horário que fosse melhor para elas, a fim de facilitar a sua realização.

As professoras e as “cuidadoras” optaram pela própria instituição por ser “mais fácil” e evitar deslocamentos. Os horários escolhidos foram durante o intervalo do almoço quando os bebês estivessem dormindo, por volta de 11h30min até 13h30min. Em razão do intervalo de 2h ter parecido pouco para a realização de quatro entrevistas, foi acordado com as educadoras reservar dois dias para esse fim. Assim, em cada um dos dias foi entrevistada uma professora e uma “cuidadora” em local da creche escolhido por elas. No primeiro dia, as entrevistas aconteceram na sala do Berçário e, no segundo dia, no refeitório, com um tempo aproximado de 1h de duração cada entrevista. Como era o horário de repouso das crianças, tanto dentro do Berçário quanto no refeitório, o ambiente estava bastante tranquilo e silencioso.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro⁴⁵ e gravadas em áudio com a autorização das educadoras. O uso da gravação possibilitou registrar, na íntegra, as falas dos sujeitos garantindo maior fidedignidade das informações obtidas durante as entrevistas, permitindo sua revisão quando fosse necessário.

Como outras técnicas de construção de dados, entretanto, a entrevista semiestruturada também apresenta limitações. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 198), essas limitações incluem:

- a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes; b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação; c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado,

⁴⁵Apêndice F (Roteiro para entrevista com as professoras e as “cuidadoras” do Berçário)

consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.; d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias; e) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada; f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados; g) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 198).

Conhecedora destas limitações, procurei, por ocasião das entrevistas, deixar bastante claras as perguntas contidas no roteiro do instrumento para facilitar a compreensão das entrevistadas, sendo empática e mostrando segurança para que a conversa pudesse fluir amigavelmente e num clima de confiança. Sempre que percebia que a professora ou “cuidadora” não havia entendido a pergunta, tinha o cuidado de repetir ou reformulá-la para facilitar a sua compreensão.

A autoscopia é uma técnica que tem como objetivo suscitar a análise e a reflexão do sujeito sobre as suas ações. Vale ressaltar que as educadoras tinham conhecimento, desde o início da pesquisa, da utilização dessa técnica.

Esse procedimento pode ser utilizado tanto em situações de pesquisa como nas de aprendizagem e formação inicial e contínua de professores. (SADALLA; LAROCCA, 2004).

Leite e Colombo (2006), ao discorrer sobre a eficácia dessa estratégia de construção de dados, asseveram que

Já no final dos anos 1960 e início da década de 1970, autores como Birch (1969) e Thomas (1971) relataram o uso do videoteipe em programas de treinamento de professores. Seus dados sugeriam que o uso desse recurso é mais eficiente em termos de mudanças provocadas no comportamento dos professores observadores, quando o sujeito observa o seu próprio comportamento, ao invés, por exemplo, de observar o comportamento de outros profissionais, mesmo os considerados como modelos adequados por uma comunidade. (P.119).

Esta é, portanto, uma prática na qual a autoconfrontação, a autopercepção, a autoimagem, a autoanálise e o autovisionamento podem provocar uma tomada de consciência em que o sujeito se volta sobre si mesmo para se analisar com o auxílio de uma tecnologia de imagem como o vídeo (ALVAREZ *apud* FERNANDES, 2004, p. 16), podendo trazer diversas mudanças para a prática cotidiana da professora.

Assim, foi realizada uma sessão de autoscopia com as duas professoras e as duas “cuidadoras” do Berçário no dia 17 de dezembro de 2016⁴⁶, com duração de quatro horas. Para esta atividade foram selecionadas 10 cenas⁴⁷ videogravadas envolvendo situações

⁴⁶Como era previsto um tempo prolongado para a realização da atividade, foi combinado com as educadoras para um dia de sábado. A “cuidadora” Patrícia, que morava próximo à creche, ofereceu a sua casa para esse fim. Não pôde ser realizada na creche porque, nesse dia, estava fechada.

⁴⁷Ver Apêndice G (Questões sobre os vídeos selecionados para a autoscopia com a professora e a auxiliar do Berçário da Creche Pandora).

ocorridas no cotidiano do Berçário com o objetivo de promover uma conversa sobre o conteúdo exibido.

Antecedendo o início da exibição das cenas, foi fornecido um conjunto de informações às professoras e “cuidadoras”, explicando-lhes em que consistia a atividade, qual o seu objetivo e sobre o diálogo que aconteceria após a exibição de cada cena.

Seguindo as orientações de Sadalla e Larocca (2004), a sessão de autoscopia foi dividida em dois momentos. No primeiro, foi realizada a exibição das situações filmadas para serem assistidas pelas educadoras; ao passo que, no segundo, busquei provocar a reflexão coletiva por meio de perguntas específicas, planejadas antecipadamente para cada cena a respeito das situações referentes ao trabalho realizado pelas professoras e “cuidadoras” junto aos bebês no Berçário. Na discussão de cada cena, era solicitado que as educadoras identificassem os saberes e competências necessários para lidar com cada situação retratada.

Como outras técnicas metodológicas, a autoscopia também apresenta limitações. Entre elas, Sadalla e Larocca (2004) destacam a possibilidade de a autoscopia provocar reações nos sujeitos, especialmente, naqueles mais resistentes a mudanças. Tais reações foram observadas nas educadoras, logo que as cenas começaram a ser exibidas, evidenciadas tanto nas suas expressões sérias quanto no tom de voz quando respondiam às perguntas. Notando suas reações, tentei amenizar, explicando que as perguntas eram apenas para esclarecer as situações e para pensar se haveria outra forma melhor de resolver as questões representadas nas cenas. Depois da explicação dada, pareciam ter compreendido o objetivo da atividade, contribuindo para o sucesso da sua realização.

É importante salientar que em vários momentos da atividade, foi observada uma tomada de consciência. Como exemplo, pode ser citada a cena em que aparece uma criança chorando, dando indícios de que está com sono e as educadoras dizem, na cena, que ela não pode dormir porque ainda não está na hora. Ao assistirem o episódio, as profissionais reagiram argumentando que a gestão deveria repensar esse horário uma vez que “quando a gente, adulto, tá com sono, ninguém segura, imagina a criança” (PATRÍCIA-c).

Assim, o uso da entrevista semiestruturada e da autoscopia neste estudo foi pertinente porque permitiu saber qual o significado que esses sujeitos atribuem ao papel que desempenham no Berçário, quais os desafios e facilidades que enfrentam no trabalho com os bebês, quais os saberes e competências necessários, em sua perspectiva, para planejar práticas docentes para a turma de crianças que está sob sua responsabilidade, além de provocar reflexões sobre o trabalho desenvolvido junto aos bebês na creche.

A seguir, será exibido o questionário, outro instrumento de pesquisa utilizado para complementar as informações construídas por ocasião do trabalho de campo.

4.4.3 O questionário

O questionário, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 2003), é um “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para Gil (2008), esse instrumento constitui, atualmente, uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais.

Sendo assim, foi formulado um questionário⁴⁸ para ser aplicado às professoras e “cuidadoras” do Berçário da Creche Pandora, visando a obter informações por meio de questões abertas e fechadas sobre aspectos pessoais, educacionais e profissionais.

A aplicação do instrumento aconteceu ainda no primeiro mês de trabalho de campo. Os questionários foram entregues em um dia de sexta-feira a fim de os sujeitos terem o final de semana para respondê-los. Antes de entregá-los, porém, foi explicado aos sujeitos que o seu objetivo era conhecer um pouco mais os participantes da pesquisa. Ficou combinado que todas os devolveriam até a sexta-feira seguinte. Vale ressaltar que, das quatro educadoras, apenas uma das professoras demorou uma semana a mais para devolvê-lo.

Gil (2008) destaca algumas limitações decorrentes do uso do questionário, dentre as quais, menciona: i) a exclusão das pessoas que não sabem ler e escrever; ii) o impedimento do pesquisador de auxiliar o respondente quando esse não compreende as instruções ou perguntas; iii) o desconhecimento do contexto onde foi respondido, o que pode influir na qualidade das respostas; iv) a falta de garantia de que todos devolverão o questionário devidamente respondido; v) o número reduzido de perguntas, uma vez que, se for muito extenso tem a possibilidade de não ser respondido completamente.

Para tentar minimizar as limitações inerentes a essa técnica, coloquei-me à total disposição das respondentes para sanar qualquer dúvida que pudesse surgir por ocasião do seu preenchimento, assim como tentei elaborar perguntas de fácil compreensão e em número reduzido para não tomar muito o tempo das profissionais e lhes estimular o desejo de respondê-las.

⁴⁸ Ver apêndice H (Questionário aplicado à professora e à auxiliar do Berçário da Creche Pandora).

4.4.4 A consulta a documentos da instituição

A consulta a documentos está relacionada ao primeiro objetivo específico deste estudo, qual seja: analisar a Proposta Pedagógica (PP) da creche com foco no currículo para os bebês.

Tal consulta justificou-se pelo fato de esse documento constituir um instrumento norteador das ações a serem desenvolvidas em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996a, 1996b, 2009b; OLIVEIRA, 2010), além de possibilitar tomar conhecimento, entre outros aspectos, das concepções de infância, criança, currículo, conhecimento, ensino e aprendizagem contidas no documento, quais os seus fundamentos teóricos e quem participou de sua elaboração.

A consulta à PP da Creche Pandora, então constituiu estratégia importante no sentido de perceber se houve em sua elaboração uma preocupação com um currículo para os bebês, concretizado nos espaços, tempos e materiais destinados a esses sujeitos no contexto da creche.

Esta consulta foi orientada por um roteiro⁴⁹ baseado no documento “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2009c). Justifico o uso desse documento pela sua importância no subsídio que ele oferece para a análise, a avaliação e a elaboração de propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil brasileira.

Também procedi à consulta ao Diário de Classe das professoras. Segundo a diretora da Creche Pandora, trata-se de um documento para uso das docentes no dia a dia de seu trabalho na creche e foi formulado pela SME do município onde se localiza a creche pesquisada. Nele estão contidos o modelo curricular no qual as professoras devem se basear para o seu planejamento semanal e o instrumento utilizado na instituição para a “avaliação da aprendizagem do aluno”.

A consulta a esse documento foi importante porque permitiu compreender melhor porque eram realizadas certas práticas docentes no Berçário da Creche Pandora.

Houve, igualmente, a observação dos cadernos de planejamento das professoras. Tal ação foi importante porque possibilitou conhecer a maneira como as professoras organizavam o seu planejamento semanal, assim como os elementos e “conteúdos” que compunham esse planejamento.

⁴⁹ Ver apêndice H (Roteiro para a análise da Proposta Pedagógica da Instituição)

Assim, após o encerramento das visitas de observação na Creche Pandora, passei à etapa dedicada à análise dos dados traduzidos por meio da utilização das técnicas que foram apresentadas nesse capítulo, assunto que será discutido, a seguir.

4.4.5 A análise dos dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa há uma análise que se desenvolve paralelamente ao trabalho de campo com o propósito de avaliar as estratégias utilizadas e uma possível reformulação destas.

Assim, conforme a afirmação dos referidos autores, a sistematização e a análise dos dados deste estudo iniciaram juntamente com o processo de escolha do *locus* de pesquisa e prosseguiram com às visitas à instituição, ou seja, simultaneamente ao trabalho de campo e à medida que ia aplicando os instrumentos utilizados nesta investigação, procedia à organização dos registros e informações geradas.

Vale destacar o fato de que a análise dos dados foi orientada de acordo com os objetivos da pesquisa e baseada no referencial teórico adotado.

Após cada dia no campo, reescrevia todas as observações contidas no diário de campo e guardava em arquivos do computador identificados com a data e a descrição do contexto que ensejou o seu conteúdo. O mesmo procedimento era tomado em relação às videograções realizadas diariamente que, além disso, eram organizadas de acordo com o momento específico da rotina.

Os discursos gravados em áudio por ocasião das entrevistas e da sessão de autoscopia foram minuciosamente transcritos, conservando todas as falas nos seus detalhes. Foi necessária a leitura exaustiva desse material a fim de compreender e dar sentido às falas das professoras e das “cuidadoras” do Berçário da Creche Pandora, tentando captar os significados atribuídos por elas a respeito dos aspectos importantes para essa pesquisa, como concepções a respeito de creche, criança, aprendizagem, currículo e, sobretudo, no que se refere aos saberes e competências necessários para organizar um currículo adequado para os bebês na perspectiva dessas profissionais.

As informações obtidas por meio dos questionários foram analisadas com vistas a compor o perfil pessoal e profissional das educadoras da instituição que fizeram parte da pesquisa.

Assim, o procedimento da análise de dados se constituiu importante meio nesta investigação, uma vez que permitiu responder às questões a que se propôs essa pesquisa, sem, contudo, torná-las verdades inquestionáveis e generalizáveis.

No decorrer do processo de investigação, as escolhas metodológicas são fundamentais para a concretização dos objetivos pretendidos e para a boa qualidade dos seus resultados. Nesse sentido, as técnicas utilizadas nessa investigação visaram a estabelecer indicadores compatíveis com o rigor que a pesquisa científica requer, sem esquecer as características da pesquisa qualitativa, especialmente, aquelas que valorizam os sujeitos pesquisados e o respeito e consideração aos seus pontos de vista.

5 A CRECHE PANDORA

"Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (...)." (Manoel de Barros)

Este capítulo tem por finalidade apresentar a instituição onde foi realizada a pesquisa de campo. Será conferido destaque aos seguintes aspectos: criação, localização, população atendida, funcionamento e agrupamentos de crianças, quadro de profissionais, focando mais detalhadamente os sujeitos envolvidos na pesquisa e o espaço físico, com ênfase para a sala do Berçário.

Os dados aqui especificados foram construídos a partir de informações do grupo gestor e da Secretaria de Educação do Município (SME), da consulta a documentos da instituição, das observações realizadas na creche e registradas no diário de campo, das entrevistas empreendidas com as professoras e as “cuidadoras” do Berçário, participantes desta pesquisa e dos indicativos resultantes da aplicação dos questionários.

5.1 Algumas informações sobre a criação, localização, população atendida, funcionamento e agrupamentos de crianças da Creche Pandora

Consta na PP da Creche Pandora, a informação de que sua idealização teve início em 1985, numa ação conjunta entre o Governador do Estado, o Prefeito municipal, o Conselho Comunitário e a extinta Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor no Ceará (FEBEMCE), tendo como objetivo criar um local para atender mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar os seus filhos⁵⁰.

⁵⁰ O objetivo apresentado para a criação da Creche Pandora remete ao período inicial da história da creche no Brasil quando ela foi considerada um direito de mães de crianças bem pequenas, tendo como função principal “guardar” e atender as necessidades básicas das crianças (alimentar, cuidar da higiene e da segurança física) enquanto suas mães trabalhavam (AZEVEDO, 2013; GUIMARÃES, 2011; HADDAD, 1991; KRAMER, 2011; KUHLMANN JR., 2015; OLIVEIRA, 2010).

De acordo com o documento supracitado, a construção da creche iniciou em janeiro de 1990 e só foi aberta à comunidade em novembro do mesmo ano, atendendo 120 crianças na faixa etária de seis meses a seis anos de idade⁵¹, com um quadro funcional composto por 32 profissionais. Segundo a PP, inicialmente, a Prefeitura garantiu o serviço de operação e atividade da creche com o apoio do Governo estadual que equipou o imóvel e o entregou à comunidade. Informa, ainda, que desde então a instituição é mantida pela Prefeitura do Município, administrada pela SME e assistida pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁵².

A Creche Pandora integra o Sistema de Ensino de um município do Estado do Ceará que compõe a Região Metropolitana de Fortaleza, como já informado no capítulo metodológico.

De acordo com o quadro de Matrículas/2016 da SME, no município existem 186 instituições, entre escolas municipais (137) e anexos⁵³ (49) que atendem 56.634 estudantes. Destes, 14.232 são crianças da Educação Infantil; 39.274 são alunos do Ensino Fundamental; e 3.128 são alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Segundo informações obtidas na SME, do total de instituições de educação (186) existentes no município, 146 oferecem Educação Infantil. Deste universo, 125 recebem crianças de zero a três anos, contudo, somente quatro possuem Berçário onde são atendidos 54 bebês a partir de seis meses de idade, sendo uma dessas instituições a Creche Pandora.

O fato de existir um número tão reduzido de atendimento para bebês demonstra a pouca preocupação com a educação para essa faixa etária em ambientes coletivos. Vale ressaltar que não é por falta de interesse das famílias, pois segundo a diretora da Creche Pandora, existe uma longa lista de espera.

De acordo com Vieira (2011, p. 250), “mesmo com os avanços, a oferta de Educação Infantil no Brasil vem sendo marcada por disparidades de acesso em relação à faixa etária [...]. As crianças mais novas, as mais pobres e as não brancas têm sido as mais penalizadas”.

⁵¹Vale ressaltar que, atualmente, a instituição atende somente crianças na faixa etária de seis meses a três anos e nove meses.

⁵²Programa criado pelo MEC, pela Resolução Nº 12, de 10 de maio de 1995. Consiste na assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de Educação Especial mantidas por entidades não governamentais. Os recursos do programa devem ser destinados, entre outras coisas, para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, aquisição de material didático e realização de atividades educacionais diversas (BRASIL, 1995).

⁵³De acordo com a SME do Município pesquisado, “anexos são instituições que funcionam em prédios alugados, cedidos ou conveniados, que recebem recursos financeiros da SME para custear as despesas com as instalações. Não são cadastrados no MEC e nem contados no Censo Escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2016).

É importante compreender que todas as crianças de zero a cinco anos de idade têm direito ao atendimento na Educação Infantil (BRASIL, 1988, 1990, 1996a), independente de sua idade, posição social ou etnia e que, por lei, o município tem obrigação de garantir a sua vaga sempre que houver o interesse da família em matriculá-la. A não garantia desse atendimento constitui violação do direito da criança à educação.

A Creche Pandora está localizada em um bairro da periferia da sede do Município, na avenida principal, sendo uma área bastante urbanizada e movimentada. Do lado esquerdo da instituição, encontra-se um posto de saúde, à frente, existe um prédio dos Alcoólicos Anônimos (A.A.) e, na lateral direita, localiza-se um batalhão da Polícia Militar, oferecendo uma “falsa” sensação de segurança para quem mora ou passa por ali. “Falsa” porque a existência de um batalhão da Polícia Militar não foi suficiente para evitar os dezesseis assaltos⁵⁴ ocorridos, num período de pouco mais de um ano na instituição pesquisada, conforme relatado pela diretora.

A localização da creche parece ser de fácil acesso para as famílias e visitantes que a frequentam, pois, de acordo com o grupo gestor, existem várias linhas de ônibus com destino, tanto para Fortaleza como para outros destinos dentro do município.

O asfalto em frente à instituição encontra-se em bom estado de conservação e a área possui saneamento básico. Dispõe, assim, de uma infraestrutura aparentemente boa, aproximando-se daquilo especificado no documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c, p. 23), ao destacar que a localização da unidade de Educação Infantil deve contar com a “existência de saneamento básico, de rede elétrica, rede telefônica e de transportes coletivos compatíveis”.

A creche possui um muro alto, pintado, com o nome escrito na fachada do prédio em letras grandes, tornando fácil para a população identificar que ali se trata de uma instituição de Educação Infantil, como expresso em Brasil (2006c, p. 32), ao afirmar que

Essa entrada principal deve ser marcante e identificada pela comunidade, e os percursos desenvolvidos a partir desta devem ser facilmente reconhecíveis. É importante que se diferencie de algum modo do contexto urbano, destacando-se e revelando sua importância e significado como edificação destinada à educação, com imagem reconhecida e compartilhada pela comunidade (castelos d’água e totens de identificação imprimem uma marca à instituição, acentuando seu caráter).

⁵⁴ Na primeira visita à instituição, a diretora informou que a creche estava funcionando apenas em horário parcial (de 7h às 11h) devido a um assalto acontecido no início do mês de agosto, quando se haviam levado as televisões e videocassetes de algumas salas, a alimentação, as fraldas e material de higiene das crianças, além de todos os ventiladores (DIÁRIO DE CAMPO, 16/08/2016).

Na calçada, de um lado, há um jardim com grama verde e alguns motivos paisagísticos artificiais no formato de sapos e joaninhas de cerâmica coloridos que dão beleza e vivacidade ao ambiente, e, do outro lado, encontra-se o estacionamento externo da creche.

Não existe, entretanto, sinalização na avenida, como semáforo ou faixa de pedestre, apesar da via ser bastante movimentada. De acordo com o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009h), deve-se lutar para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da unidade de Educação Infantil para que tanto as crianças como suas famílias possam ter acesso seguro à creche, aspecto não observado na instituição enfocada, durante a pesquisa de campo.

Segundo informações do grupo gestor, a creche atende à comunidade local formada por famílias de trabalhadores e trabalhadoras assalariados (empregadas domésticas, diaristas, vendedores ambulantes, autônomos etc.) ou desempregados, sobrevivendo de “bicos” ou de ajuda social do Governo.

Na creche também são atendidas algumas crianças, parentes do grupo gestor ou filhos de professores e “cuidadoras” da instituição.

Conforme informado no quarto capítulo, a Creche Pandora funciona em período integral, de segunda a sexta feira, de 7 às 16 horas, perfazendo nove horas diárias de funcionamento, e atende crianças com idade de seis meses a três anos e nove meses.

A Tabela 5 apresenta os agrupamentos da creche, a faixa etária atendida, o número de turmas, a média de crianças por turma, o total de matrículas em cada tipo de agrupamento, além de trazer o número total de crianças matriculadas em agosto de 2016⁵⁵.

Tabela 5 – Creche Pandora: agrupamentos, faixa etária, número de turmas, média de crianças por turma e total de matrículas

Agrupamentos	Faixa etária atendida	Nº de turmas	Média de crianças por turma	Total de crianças matriculadas
Berçário	6 meses a 1 ano	2	10	20
Infantil I	1 ano a 1 ano e nove meses	2	17	35
Infantil II	2 anos a 2 anos e nove meses	3	15	47
Infantil III	3 anos a 3 anos e nove meses	3	18	56
Total geral de crianças matriculadas				158

Fonte: Elaboração própria, com suporte nos dados da pesquisa.

⁵⁵A matrícula na Creche Pandora tem fluxo contínuo.

As duas turmas do Berçário ocupam a mesma sala e são denominadas de turma “A” e turma “B”. Cada turma é composta por dez crianças com uma professora e uma “cuidadora”. Vale ressaltar que apesar dessa divisão, as quatro educadoras participam das ações desenvolvidas com as crianças, independentemente da turma pela qual sejam responsáveis. Das 20 crianças matriculadas nas turmas “A” e “B”, 14 são meninos e seis são meninas. No início da pesquisa, no mês de agosto de 2016, a criança mais nova tinha sete meses e a mais velha estava com 17 meses de idade.

As turmas do Infantil I são agrupadas em duas salas, uma com 17 e outra com 18 crianças. As três turmas do Infantil II se reúnem em salas de tamanhos diferentes, por isso uma turma tem 12 crianças, outra tem 17 e a outra tem 18 crianças. Da mesma forma, as crianças matriculadas no Infantil III se reúnem em salas de tamanhos diferentes, sendo que uma sala comporta 16 crianças e duas outras abrigam 20 crianças em cada uma.

Todas as salas parecem ter tamanho adequado para a quantidade de crianças, portanto, aparentemente, se encontram em conformidade com Brasil (2006c) que indica 1,50 m² por criança de zero a seis anos de idade.

É importante destacar que, de acordo com a diretora, as crianças permanecem na mesma turma durante todo o ano, ou seja, não há remanejamento da criança entre as turmas em decorrência da sua idade. Significa, por exemplo, que a criança que ingressa no Berçário com seis meses em janeiro continuará até o final do ano na mesma turma, mesmo que em dezembro ela esteja com um ano e cinco meses.

5.2 Os profissionais da instituição

A Creche Pandora conta com 38 profissionais, conforme o Quadro 3. Nele estão contidas informações sobre os profissionais da instituição, discriminando função, quantidade, escolaridade, pós-graduação, carga horária e vínculo empregatício.

A diretora, a coordenadora pedagógica e a secretária escolar, integrantes do grupo gestor, ingressaram na instituição por meio de seleção pública realizada pelo Município em 2014. A diretora e a secretária ocupam cargo de comissão⁵⁶, já a coordenadora pedagógica e a agente administrativa são efetivadas pelo Município.

⁵⁶Cargo em comissão é aquele em que o provimento dá-se independente de aprovação em concurso público destinado somente às atribuições de direção, chefia e assessoramento e o detentor tem vínculo transitório com o Poder Público (BORGES, 2012).

Quadro 3 – Creche Pandora: informações sobre profissionais discriminando função, quantidade, escolaridade, pós-graduação, carga horária e vínculo empregatício

Função	Quantidade	Escolaridade	Pós-graduação	Vínculo empregatício
Diretora	01	Ensino Superior (Letras)	Especialização em Gestão Escolar e Políticas Públicas	Temporária
Coordenadora Pedagógica	01	Ensino Superior (Pedagogia)	Especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia	Efetiva
Secretária Escolar	01	Ensino Médio	–	Temporária
Agente Administrativa	01	Ensino Superior (Pedagogia)	–	Efetiva
Professoras	15	Ensino Superior (Pedagogia) – 14 Ensino Médio (Modalidade normal) - 01	Especialização em Educação Infantil – 08 Especialização em Gestão Escolar – 06	Efetivas - 11 Temporárias - 04
“Cuidadoras”	11	Ensino Médio – 10 Superior incompleto (Pedagogia) - 01	–	Efetivas - 02 Temporárias - 09
Merendeiras	3	Ensino Médio	–	Efetivas
Lactarista	1	Ensino Médio	–	Efetiva
Serviços Gerais	2	Ensino Médio	–	Efetivos
Vigia Noturno	2	Ensino Médio	–	Temporário
TOTAL	38			

Fonte: Elaboração própria, com suporte nos dados da pesquisa.

A diretora tem curso superior de licenciatura em Letras e especialização nas áreas Gestão Escolar e Políticas Públicas. Tem mais de 60 anos de idade e durante 36 anos, trabalhou na rede estadual de ensino do Estado do Ceará. Destes, 26 anos foi se revezando entre cargos de diretora e coordenadora em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Logo que assumiu o cargo como diretora da Creche Pandora, “pediu” aposentadoria do Estado.

A coordenadora pedagógica tem curso superior em Pedagogia, concluído em 2007, e especialização nas áreas de Gestão Escolar e Psicopedagogia. Ingressou na rede pública de ensino do município através de concurso público realizado em 2011. Desde que se formou em Pedagogia, sempre trabalhou como professora da Educação Infantil. Em 2014, assumiu o cargo de coordenadora pedagógica na Creche Pandora⁵⁷.

A secretária escolar possui o curso de Secretariado Técnico. Trabalha há 16 anos no município, sempre com contrato temporário. Antes de ingressar na Creche Pandora, trabalhava em uma escola de Ensino Fundamental e Médio do município.

⁵⁷É importante informar que a coordenadora pedagógica teve um problema de saúde, vindo a falecer ainda no decurso da pesquisa.

A agente administrativa ingressou na instituição por meio de concurso público realizado em 1991, tendo como formação, na época, o quarto ano normal. Há dois anos concluiu o curso de Pedagogia.

Do total de professoras, dez compõem o quadro das professoras denominadas de P1⁵⁸, que são as responsáveis pelas turmas, e cinco são denominadas de P2, que substituem as P1 de todas as turmas quando estas se afastam em seus dias de planejamento⁵⁹ ou de formação continuada.

Todas as professoras da creche participam das formações continuadas⁶⁰ que ocorrem uma vez por mês e são oferecidas pela Editora que fornece os livros didáticos da Educação Infantil do município⁶¹. São organizadas para acontecer nos seus dias de planejamento, de tal forma, que as crianças não fiquem sem atividades, já que neste dia elas ficam sob a responsabilidade das P2.

Na instituição também existem profissionais contratadas, como já mencionado, denominadas de “cuidadoras”, para auxiliar e compartilhar com as professoras as tarefas de cuidado e educação junto às crianças.

É importante lembrar que a presença dessas profissionais nas instituições de Educação Infantil contraria as determinações legais e pedagógicas (BRASIL, 1996a, 2006a, 2009g). De acordo com a LDB (BRASIL, 1996a), o professor é o profissional que deverá atuar na Educação Infantil e, para tanto, sua formação inicial se fará em nível superior em Pedagogia ou, pelo menos, no curso Pedagógico, na modalidade normal (Ensino Médio).

Corroborando com esse documento normativo, o Parecer CNE/CEB N° 20/2009 (BRASIL, 2009g) estabelece que os profissionais responsáveis pela educação de crianças de zero a cinco anos em instituições educacionais, públicas ou privadas, creches e pré-escolas,

⁵⁸Este estudo contou com a participação apenas das professoras (P1) das turmas do Berçário, pois, embora as professoras (P2) fossem convidadas para participar da pesquisa, não aceitaram, justificando que não se sentiam à vontade sendo observadas enquanto trabalhavam.

⁵⁹O Art. 67 da LDB (BRASIL, 1996a) e a Lei Federal n° 11738/2008 (BRASIL, 2008) determinam que o professor tem direito a 1/3 (um terço) da carga horária para estudar, planejar e avaliar. Na creche Pandora, por exemplo, as professoras do Berçário (P1) fazem o seu planejamento nos dias de terça-feira de 7 às 16 horas, com intervalo de 1 hora para o almoço, e nos dias de quinta-feira de 7 às 11 horas. Enquanto isso, as professoras (P2) as substituem. Estas, por sua vez, também têm os seus dias de planejamento com o mesmo número de horas utilizado pelas professoras (P1).

⁶⁰Segundo a diretora da creche, esta é a única experiência de formação continuada a que as professoras da instituição têm acesso.

⁶¹Na Creche Pandora todas as turmas, desde o Berçário até o Infantil 3, utilizam os livros didáticos fornecidos pela referida Editora. Vale ressaltar que Brasil (2009a, p. 37) orienta que “não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças. Mas há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento”.

devem ter formação específica legalmente determinada, “refutando assim as funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças” (BRASIL, 2009g, p. 4).

Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002) advertem para a noção de que, ao trabalhar lado a lado, junto às crianças, essas duas profissionais, professora e auxiliar, podem estabelecer relações de “subordinação/dominação”, além de contribuir para uma falsa cisão entre cuidado e educação, sendo a primeira responsável pela educação da criança, enquanto a segunda responde pelos cuidados físicos. Essa hierarquização de papéis também pode se revestir em diferenciação em relação ao salário, ao horário de trabalho, aos benefícios e à pouca ou nenhuma exigência de formação adequada (BRASIL, 2009a).

Para Nunes, Corsino e Kramer (2013, p.173), a “Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, exige a presença de professor junto aos grupos de crianças. O cargo de auxiliar precisa ser discutido e as atribuições desse profissional nas creches e pré-escolas, melhor definidas”. Cruz (2013b, não paginado), por sua vez, é mais enfática, ao afirmar que “tais ‘auxiliares’ ou qualquer outro nome que possa ser dado a quem assume tal função sequer deveria existir”.

Portanto, a discussão em torno da inadequação da presença, na Educação Infantil, de auxiliares/”cuidadoras” e suas inúmeras denominações não é recente, entretanto, parece que ainda não foi encontrada uma saída para resolver esse problema, nem na esfera pública tampouco na privada. Tal como a “maldição de Sísifo”⁶² citada por Rosemberg (2003, p. 177), insiste-se em caminhar na contramão da qualidade, mantendo essa profissional (auxiliar/assistente/cuidadora/ monitora) na Educação Infantil, a despeito da falta de formação específica, inclusive, sendo promovidos concursos públicos para o preenchimento de quadro em redes municipais⁶³, numa tentativa de reduzir os custos, a despeito da redução da qualidade (ROSEMBERG, 2003).

As merendeiras e a lactarista da Creche Pandora são concursadas. Uma merendeira e a lactarista cumprem horário diário de 7 às 16 horas, enquanto as outras duas merendeiras se revezam, uma trabalhando de 7 às 12 horas e a outra de 11 às 16 horas, diariamente. Os dois profissionais de serviços gerais ingressaram no município através de

⁶²Rosemberg (2003) publicou um artigo onde fazia uma analogia entre as políticas públicas para a Educação Infantil e o mito do Sísifo. Este pertence à mitologia grega e consiste na história de um camponês que ousou desafiar os deuses e recebeu como punição rolar, diariamente, uma pedra, montanha acima, até o topo; ao chegar lá, a pedra, então, rolaria para baixo e ele teria que começar tudo novamente para toda a eternidade (CAMUS, 1942, p. 161 *apud* BISPO; ROSA, 2013, p. 22).

⁶³Cite-se como exemplo os concursos realizados em Fortaleza em 2014 (EDITAL N° 53/2014); em Goiânia em 2010 (EDITAL N° 002/2010) e no Rio de Janeiro em 2012 (EDITAL N° 110/2012).

concurso público e cumprem o horário diário de 7 às 16 horas. A creche conta, ainda, com dois vigias noturnos com contrato temporário que trabalham em dias alternados.

5.2.1 Um pouco mais sobre as professoras e “cuidadoras” participantes da pesquisa

Por esta constituir uma pesquisa qualitativa, torna-se relevante conhecer um pouco da história de vida dos sujeitos que dela participaram mais diretamente e daquilo que tem significado para eles para, quem sabe, entender como chegaram onde estão e porque pensam de uma determinada maneira. Nessa perspectiva, discorrendo sobre a relação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa no trabalho de campo, Bogdan e Biklen (1994, p. 113) argumentam que:

Se por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. [...] Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo.

Assim, como referido, esta pesquisa contou com a participação de quatro educadoras⁶⁴: duas professoras (Salette e Verônica) e duas “cuidadoras” (Patrícia e Sulamita). Todas moram no mesmo bairro onde se localiza a Creche Pandora, são casadas, têm dois a três filhos cada uma e idade entre 40 e 57 anos. As duas professoras e uma das “cuidadoras” têm mais de 12 anos de experiência na Educação Infantil. A outra “cuidadora” (Sulamita) é novata na creche.

Salette tem 57 anos, é casada e nasceu em Fortaleza. Segundo ela, desde os 18 anos, mesmo antes de trabalhar na creche, já cuidava de bebês no Berçário de um hospital de Fortaleza, onde era responsável por limpar, medir e pesar crianças, logo que nasciam. Ingressou na Creche Pandora na época de sua inauguração, no final do ano de 1990, por meio de concurso público, onde permanece até hoje, sendo seu primeiro e único trabalho na área de educação. Dos 25 anos trabalhando como professora de Educação Infantil na Creche Pandora, oito foram em turmas do Berçário.

Formou-se em Pedagogia no ano de 2003, numa das primeiras turmas de regime especial⁶⁵ de dois anos da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Segundo Salette,

⁶⁴O termo “educadoras”, como já informado, será usado nesta pesquisa sempre que estiver se referindo, ao mesmo tempo, às professoras e às “cuidadoras”.

⁶⁵Diz respeito ao curso de Pedagogia, licenciatura plena, oferecido, oficialmente, aos professores que, na época, trabalhavam em educação e que não possuíam formação adequada. Tinha como objetivo atender o que determinava a LDB vigente (ANDRADE, 2002).

durante a sua formação inicial não cursou nenhuma disciplina da área de Educação Infantil⁶⁶, sendo a sua formação voltada para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Em 2010, concluiu o curso de especialização na área de Gestão Escolar, também pela UVA. A professora participa, mensalmente, das formações continuadas oferecidas pelo município com carga horária de oito horas.

Vale ressaltar que, durante o trabalho de campo, foi observado que Salete, mantinha certa distância na forma de se relacionar com as crianças. A sua fala parece revelar essa postura: “eu posso nem assim aparentar que sou tão apegada às crianças, mas esse é o meu jeito de ser”. Por outro lado, era sempre ela quem tomava a iniciativa para realizar alguma atividade quando as crianças pareciam “agitadas” ou “enjoadas”, porém nem sempre planejada. A cena a seguir é ilustrativa de um desses momentos:

São 8h45min e as crianças estão circulando pela sala e algumas começam a chorar e a ficar enjoadas. Salete-p senta no chão e começa a cantar diversas músicas “Se eu fosse um peixinho”, “Borboletinha”, “Ai bota aqui, ai bota aqui o seu pezinho” e aos poucos as crianças vão se aproximando. Algumas olham admiradas, outras dançam ao ritmo das músicas. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/09/2016).

A professora Verônica tem 56 anos, é casada e nasceu na cidade de Amontada. Ingressou na creche por concurso público, no ano de 1990. Ela relata que, na época, com apenas a 5ª série primária, pretendia concorrer à vaga de merendeira ou serviços gerais, contudo, aconselhada por uma amiga, decidiu prestar concurso para monitora de sala da Educação Infantil, quando foi aprovada.

Segundo Verônica, sua formação em nível médio que a habilitou como professora deu-se no Programa de Formação de Professores em Exercício⁶⁷ (Proformação) no ano de 2001. De acordo com a professora, durante o referido Programa, não cursou nenhuma disciplina da área de Educação Infantil, pois o mesmo era voltado para professores que exerciam atividades docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2005, iniciou a graduação em Pedagogia, pela UVA, porém logo teve que parar devido a problemas de saúde.

A docente trabalha há 25 anos como professora de Educação Infantil na Creche Pandora. Na turma do Berçário atua há mais de 12 anos. Sua experiência na área da Educação

⁶⁶É importante lembrar que apenas em 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, passou a ser obrigatória a inclusão de disciplinas teóricas e práticas da área de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006a).

⁶⁷Trata-se de um curso de nível médio com habilitação em magistério, promovido pelo MEC a partir de 1999, na modalidade de educação à distância, que utilizava a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação de professores sem qualificação pedagógica (MENEZES; SANTOS, 2001).

foi sempre como professora da Educação Infantil na instituição em que se encontra atualmente. Antes de trabalhar na creche, “era apenas dona de casa”.

Verônica participa, mensalmente, das formações continuadas oferecidas pelo município, com carga horária de oito horas mensais.

Durante as observações, foi percebido que a professora Verônica, algumas vezes, mostrava um jeito ríspido de lidar com as crianças, demonstrado quando “arrancava” os brinquedos de suas mãos sem avisar ou quando falava alto com elas, porém, ao mesmo tempo, parecia gostar bastante delas. A cena a seguir indica essa contradição:

Às 14h30min Verônica inicia o banho de alguns bebês. Diego não para de chorar. Verônica o pega pelo braço e fala alto: “vou te dar um banho e te jogar dentro do berço”. Em seguida leva Diego para o banheiro e percebo que enquanto banha a criança ela canta, conversa carinhosamente com ela e a beija. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/09/2016).

Talvez a postura da professora seja fruto, além da frágil formação, da forma como ela foi educada e educou os seus filhos e, provavelmente, por não conseguir diferenciar o ambiente doméstico do ambiente formal, coletivo e institucional de educação⁶⁸. Além disso, ela parecia se identificar mais com as atividades de banhar, alimentar e colocar as crianças para repousar. Tal impressão pode ser confirmada em sua fala quando declara que “não tem esse negócio de deixar pras ‘cuidadoras’ que isso aí é serviço delas, não, eu gosto de banhar, de arrumar e de alimentar as crianças. O serviço aí pode ser delas mesmo, só que eu não deixo elas fazerem sozinhas”.

A “cuidadora” Patrícia nasceu em Fortaleza, tem 41 anos e é casada. Há mais de 12 anos trabalha com as turmas de Educação Infantil da Creche Pandora, sendo que há mais de oitos anos atua exclusivamente nas turmas de Berçário. Durante esse tempo, ela sempre trabalhou com contrato temporário. Já tentou ingressar na creche por concurso, por mais de uma vez, mas não obteve aprovação. Tem o ensino médio e iniciou o curso de Pedagogia duas vezes, mas nunca conseguiu passar do segundo semestre. Antes de trabalhar na creche, era auxiliar de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola do bairro.

Foi observado, durante o trabalho de campo, que Patrícia parecia ser muito “respeitada”, tanto pelas outras educadoras como pelos pais das crianças, se diferenciando das

⁶⁸Ávila (2002), em pesquisa realizada sobre “as práticas educativas das professoras junto às crianças pequeninhas” identificou que algumas docentes têm dificuldade de fazer distinção entre o ambiente doméstico (casa) e o institucional (escola). Segundo a autora, “‘casa’ e a ‘escola’ são áreas fronteiriças e modelos formativos” (p. 63). A autora discorre ainda sobre a influência da vida pessoal e doméstica na prática educativa junto às crianças. Assim, afirma que: “os processos da vida pessoal e familiar imbricados na atuação docente trazem a experiência da maternidade como um componente nem sempre reconhecido na prática educativa. Esse componente pode não ser determinante, mas ele está presente e interfere no agir profissional”.(P. 65).

demais. Talvez isso seja decorrente da responsabilidade que demonstrava no trabalho com as crianças e do seu jeito “brincalhão”, como mostra seu depoimento:

Eu sou muito brincalhona, eu tento divertir as crianças. Às vezes eu fico com medo que algumas pessoas me achem louca, mas essa é a minha maneira de ser e as crianças se apegam à minha loucura, sabe? Às vezes, eu tô tão estressada dentro de casa e quando eu chego aqui eu me acalmo, as crianças me acalmam, sabe? Aí eu começo a brincar pra me animar e animar as crianças, eu faço o que posso com eles, né, no dia a dia.

Sulamita é “cuidadora”, nasceu em Sobral, tem 40 anos e é casada. Iniciou seu trabalho na creche em setembro de 2016. Antes de trabalhar na creche, era operadora de caixa de um supermercado do bairro.

Tem o ensino médio completo e, atualmente, cursa o quinto semestre do curso de Pedagogia na UVA. Sua experiência na educação inclui seis meses numa pequena escola particular, onde, além de auxiliar nas turmas de Educação Infantil, substituía as professoras do Ensino Fundamental quando estas faltavam.

Durante o trabalho de campo, foram observadas diversas situações em que Sulamita parecia ser bastante carinhosa e paciente com as crianças, demonstrando gostar muito delas. Algumas vezes, ela pegava as crianças no colo e ficava brincando de “esconde-esconde”, fazendo cócegas para elas sorrirem, tentando acalmá-las com paciência quando estavam chorando ou “enjoadas”. Na cena a seguir, por exemplo, é possível perceber um pouco essa forma da “cuidadora” tratar as crianças:

Por volta de 7h10min as crianças começam a chegar. Suamita recebe Eduardo, abraça-o, beija-o e diz pra ele que vai tirar a sua roupa para guardar. Em seguida, senta no chão com algumas crianças no colo e outras ao seu redor e começa a cantar batendo palmas. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2016).

5.3 A estrutura física da Creche Pandora

A organização dos espaços oferecidos às crianças na Educação Infantil determina que concepção de infância, de educação e cuidado são predominantes nessas instituições, podendo também traduzir um determinado tipo de currículo. (FORNEIRO, 1998; FORTUNATI, 2009).

Nesse sentido, Gandini (1999, p. 157) acentua que os espaços das creches e pré-escolas devem se constituir como mais um educador no sentido de promover desafios, variadas interações, autonomia, segurança, beleza, sonoridade, iluminação, cores e acolhimento, contribuindo para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das

crianças, enfim, “o espaço que as crianças vivem tanto tempo precisa [também] ser prazeroso, bonito, relaxante, alegre” (BARBOSA, 2010a, p. 7).

Pensando sobre a necessidade na instituição de todos estes aspectos tão importantes no cotidiano das crianças, é que foi realizada uma análise dos espaços externos e internos da Creche Pandora, visando entender o currículo que eles expressam.

5.3.1 Os espaços externos

Os espaços externos da creche são constituídos por uma grande calçada, com estacionamento e jardim, um portão de acesso à instituição, uma rampa e um terreno localizado entre o muro e o prédio.

O acesso à instituição é feito por um portão principal de onde é possível perceber que o prédio ocupa, praticamente, todo o terreno, restando muito pouco espaço externo livre. A área compreendida entre o muro e o prédio é ligada por uma rampa que inicia na calçada e vai até o portão que dá acesso à recepção. Essa rampa facilita a acessibilidade de todos os que chegam à creche, especialmente, de alguns pais e mães que vêm deixar e pegar seus filhos de bicicleta ou em carrinhos de bebê, e de uma criança cadeirante da turma do Infantil III.

Do lado de dentro do muro, à direita da rampa, que é o lado menor, fica a caixa de esgoto, um pequeno monumento com uma placa contendo os nomes das autoridades envolvidas na criação da creche e a data da sua inauguração⁶⁹ e, ao pé do muro, algumas plantas ressecadas, provavelmente, pelo sol forte da tarde e por falta de água. Também desse lado, por sobre o muro, dá para avistar o quartel da polícia que fica localizado na rua perpendicular à avenida onde está situada a creche.

Do lado esquerdo da rampa, que compreende uma área maior, existe um portão grande que dá acesso a um pequeno estacionamento, cinco árvores que fornecem sombra à tarde, já que a creche tem a frente voltada para o oeste, onde o sol se põe. Seguindo a calçada anexa ao prédio, há um corredor estreito que vai dar nos fundos do prédio. Lá tem um pé de goiabeira e um portão de entrada para a cozinha.

Tanto do lado esquerdo quanto do direito da rampa, entre o muro e o prédio, há calçadas e batentes altos. O piso é irregular e arenoso, sem nenhum tipo de revestimento. Há bastantes raízes das árvores à mostra, além de vários formigueiros.

⁶⁹Segundo a data inscrita na placa, a Creche Pandora foi inaugurada e aberta à comunidade no dia 19 de novembro de 1990.

Sendo assim, foi possível observar que os espaços externos desta instituição não ofereciam condições de serem utilizados pelas crianças, sendo seu uso dificultado ainda mais pelo fato de não existir parquinhos, solário e nem tanques de areia.

A importância do espaço externo é ressaltada nas DCNEI (BRASIL, 2009b, Artigo 8º), ao determinar que deverão ser previstos, na Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil, a organização de materiais, tempos e espaços que ofereçam condições para as crianças brincarem com segurança e garantam “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.” (Inciso VI).

Nesse sentido, Fortunati (2009) afirma que o espaço externo não é apenas um elemento acessório, pelo contrário, é indispensável às brincadeiras que requerem grandes movimentos.

Essas recomendações parecem não fazerem eco na creche pesquisada e, tampouco, na SME responsável pelo seu funcionamento, sendo seus espaços externos mal cuidados e inadequados para a realização de atividades pelas crianças.

Sem dúvida, esse jeito de tratar os espaços é revelador de uma concepção pedagógica que desvaloriza a importância que o espaço e sua organização têm para a formação, desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças (HORN, 2004).

5.3.2 Os espaços internos

Os espaços internos da creche são constituídos por uma sala de recepção, dois pátios cobertos, nove salas de atividades, uma sala da diretora, uma sala das professoras, uma cozinha, um lactário, um refeitório, uma lavadeira, seis banheiros, sendo dois de adultos e quatro infantis, um almoxarifado e dois depósitos.

A recepção é o primeiro espaço interno. Encontra-se aí um banco de cimento comprido para os pais sentarem enquanto aguardam o horário do início das atividades pela manhã e a saída das crianças no final do dia. Próximo ao banco de cimento fica a porta da sala de uma das turmas do Infantil II. Segundo a diretora, esta sala, juntamente com outras duas, foram construídas para ampliar o atendimento e oferecer melhores condições de acolhimento às crianças. Ela afirma que antes, a exemplo do Berçário, tanto o Infantil I, quanto o II, ficavam com duas turmas juntas numa mesma sala.

Existe, também na recepção, um recinto limitado por um balcão de concreto onde há um armário de aço fechado, dois fichários, um birô e uma cadeira, onde trabalha a

secretária da creche. Em frente ao balcão, do lado esquerdo, fica um portão que dá acesso às salas de atividades das crianças e outros espaços da creche.

Ao se adentrar este portão, percebe-se que no centro da creche existe um pátio coberto, cimentado e de formato retangular, medindo, aproximadamente, 12 metros de comprimento por seis metros de largura. Possui poucos brinquedos, apenas um minhocão, uma casinha, um escorregador e três minigangorras. De acordo com a diretora, esse pátio foi construído na mesma época das três salas, citadas anteriormente, iniciando em julho de 2015 e terminando em junho de 2016.

Existe na creche outro pátio menor com área total de oito metros quadrados. Conta com ventilação e iluminação naturais, no entanto, também há nele poucos brinquedos: uma casinha, um escorregador e três cavalinhos. É importante ressaltar que os brinquedos dos dois pátios são todos fabricados em material plástico e se encontram bem conservados.

Na rotina da Creche Pandora⁷⁰, existia um horário determinado para os bebês irem ao pátio⁷¹ todos os dias, momentos em que era possível perceber grande entusiasmo por parte das crianças. Observa, contudo, que a organização desse espaço parecia não ter sido pensada para contemplar a faixa etária dos bebês⁷². Prova disso era que aqueles bebês que ainda não se sentavam ou engatinhavam ficavam no colo das educadoras porque, segundo elas, “o piso é áspero, podendo machucar a sua pele”, tirando das crianças a oportunidade de se movimentarem e realizarem diversas explorações motoras.

As crianças um pouco maiores, que já conseguiam brincar nas minigangorras ou no escorregador, necessitavam que as educadoras ficassem próximas o tempo todo porque não existia nenhum tipo de proteção embaixo desses brinquedos, correndo o risco delas caírem e se machucarem. Inclusive, aconteceu de algumas vezes, durante o trabalho de campo, as crianças caírem, como foi o caso de Augusto, que estava “sentado numa minigangorra com a “cuidadora” balançando e no momento que ela se afastou para atender outra criança, ele caiu, resultando em um “galo”⁷³ em sua cabeça” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/10/2016).

Falk (2004) destaca a importância do movimento autônomo iniciado pela própria criança no primeiro ano de vida. Porém, para que isso possa acontecer é necessário que o espaço seja adequado e organizado de modo a permitir à criança explorar com autonomia, confiança e segurança. De acordo com Brasil (2006c, p. 27), “as áreas de brincadeira deverão

⁷⁰ A rotina específica do Berçário será discutida no sétimo capítulo desta dissertação.

⁷¹ Durante o período do trabalho de campo, foi observado que as educadoras sempre levavam os bebês para o pátio maior, talvez por ele ficar mais próximo da sala do Berçário do que o outro menor.

⁷² Como salientado anteriormente, no mês de agosto de 2016, a criança mais nova do berçário tinha sete meses e a mais velha estava com um ano e cinco meses de idade.

⁷³ Termo popularmente atribuído ao hematoma resultante de uma pancada na cabeça.

oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil”. Não é isso o que tem sido revelado por investigadores desta área.

Neste sentido, as pesquisas realizadas por Andrade (2007), Sales (2011) e Pereira (2014) revelaram que os espaços como pátios e parquinhos, que deveriam ser considerados pelas professoras ou gestores das instituições de Educação Infantil, como lugar de educação, interação e desenvolvimento das crianças, pelo contrário, ofereciam riscos à sua integridade física e à sua saúde.

Por exemplo, Andrade (2007) assevera que o único pátio existente na creche pesquisada por ela possuía parte de seu piso coberto por matos, oferecia riscos de acidentes para as crianças e contava apenas com duas casinhas de plástico que deveriam ser compartilhadas entre as crianças da Educação Infantil e as do 1º ano do Ensino Fundamental.

Sales (2011, p. 72), por sua vez, afirma que o pátio da creche pesquisada por ela, apesar de ser um espaço amplo e possuir combogós e entradas de ar, não possuía ventilação satisfatória, “oferecendo riscos de proliferação de focos de doenças”.

Pereira (2014, p. 124) aponta que os poucos brinquedos, dois balanços e uma gangorra, existentes no pátio da creche pesquisada por ela, não eram adequados à altura das crianças, “de forma que elas precisavam do auxílio de adultos para conseguirem utilizá-los”.

No entorno do pátio central da Creche Pandora, ficavam localizadas as salas da direção e das professoras; o lactário; o Berçário; o refeitório; a cozinha; a lavadeira; um depósito; o almoxarifado; a brinquedoteca; e oito salas de atividades. Todos estes espaços eram interligados por corredores com bancos de concreto, onde, às vezes, algumas professoras e outros funcionários ficavam sentados em seus momentos de intervalo.

A primeira sala, depois da recepção, localizada no início do corredor de entrada, era a da direção. Essa localização, segundo a diretora, decorria da facilidade de acesso para os pais e visitantes da creche com quem ela precisava conversar e também do fato de ficar mais fácil visualizar as pessoas que entravam na instituição pelos postigos das janelas que davam visibilidade para a parte externa do prédio.

Na sala da direção existiam quatro birôs, três cadeiras plásticas empilhadas, uma mesa pequena, um ventilador de teto, um computador de mesa, um som *microsystem* com rádio, CD e *pendriver*; duas estantes de ferro, com quatro prateleiras cada, onde eram guardados manuais de Educação Infantil e pastas de documentos da instituição e um armário de aço, trancado, contendo materiais didáticos como folhas de papel madeira, pinceis, giz de cera, tinta guache, entre outros e material de higiene como xampu, colônia e sabonete líquido, distribuídos pela gestão, quando solicitados pelas professoras para uso nas salas.

Trabalhavam nessa sala, a diretora, a coordenadora e a agente administrativa. A secretária ressaltava que preferia ficar na recepção, pois “é mais tranquilo”.

No mesmo corredor, localizava-se a sala das professoras, onde elas se reuniam semanalmente para elaborarem o planejamento das suas turmas. Nela havia três mesas retangulares e uma redonda; oito cadeiras de plástico ao redor das mesas e cinco outras empilhadas; uma prateleira alta, uma estante de ferro com quatro prateleiras com algumas coleções de livros de Educação Infantil e livros de literatura infantil bastante empoeirados; um ventilador de parede; um micro-ondas; e um geláguia, portando um garrafão de água mineral.

O micro-ondas e o geláguia foram adquiridos por meio de cota feita pelas professoras. A água mineral utilizada era comprada com uma taxa mensal de R\$ 5,00 doada pelas professoras e o grupo gestor.

Dentro da sala existia um banheiro com um sanitário, uma pia pequena e um chuveiro. Havia um cartaz acima do sanitário, pregado na caixa de descarga, avisando que o “papel higiênico é de aquisição pessoal”.

Foi possível observar que as condições de trabalho oferecidas às professoras por esta instituição eram bastantes desfavoráveis, uma vez que elas precisavam dispor de parte de seu salário para comprar materiais de consumo que deveriam ser fornecidos pela instituição, como é o caso do papel higiênico e da água. Nesse sentido, Andrade (2007, p. 227) assevera que: “de forma análoga ao que acontece com as crianças, também as professoras têm sido desrespeitadas em seus direitos, sentimentos e necessidades”.

É importante ressaltar também que boas condições de trabalho podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade que respeite também os direitos das crianças (BRASIL, 2009a).

Vizinho à sala das professoras, encontrava-se o lactário onde era preparada a alimentação dos bebês e das crianças do Infantil I, por uma funcionária denominada lactarista. No lactário havia um *freezer* vertical, uma geladeira, um fogão industrial e uma pia de aço inoxidável com duas cubas, tendo embaixo um armário de madeira de seis portas. Todos os equipamentos estavam em bom estado de conservação e funcionamento. O lactário ligava-se ao Berçário por meio de uma janela com grade.

O Berçário⁷⁴ era a última sala do corredor de entrada. Seu espaço media em torno de 53,00 m² e era dividido em duas partes: uma era a sala onde aconteciam as atividades, o repouso e a alimentação dos bebês, e a outra parte era destinada ao banheiro dos bebês.

⁷⁴ Os espaços do Berçário serão detalhados na seção 5.3.3 deste capítulo.

Encontrava-se, também, em torno do pátio central, a cozinha da creche, onde eram preparadas as refeições das crianças a partir do Infantil II, por três merendeiras, duas pela manhã e uma à tarde.

A cozinha era bastante ampla e se dividia em dois compartimentos: no primeiro havia uma pia grande, de aço inoxidável, de lavar louça, uma geladeira e um balcão, de mármore, com um armário embaixo. No segundo compartimento, existia um *freezer* vertical, um fogão de seis bocas, um balcão comprido, de aço inoxidável, com duas cubas de lavar louça e um armário embaixo. Dentro da cozinha existia uma despensa com duas prateleiras de concreto, onde são guardados panelas, pratos e copos, um liquidificador industrial, uma mesa plástica e dois carrinhos de levar as refeições até às salas. É importante destacar o fato de que todos os equipamentos desse espaço estavam em bom estado de conservação e funcionando normalmente.

O acesso da cozinha para o refeitório era feito por uma janela gradeada, onde eram colocados os pratos com a alimentação para as professoras servirem às crianças.

Foi observado que o refeitório possuía boas condições de higiene e segurança e tinha ventilação e iluminação naturais. Encontravam-se nesse espaço um bebedouro, mesas compridas e bancos também conservados, todos adequados ao tamanho das crianças. Das turmas de crianças da creche, somente o Infantil III fazia suas refeições nesse local, enquanto as outras turmas tinham as refeições servidas nas suas salas.

Ao lado da cozinha existia um depósito com paredes revestidas em azulejos e com prateleiras, onde estavam guardados mantimentos como feijão, arroz, macarrão, biscoitos, leite em pó, massas para mingau e legumes. Ficava sempre trancado e o acesso era permitido somente à agente administrativa, responsável por abastecer a cozinha, sempre que necessário.

Perto do depósito, localizava-se a lavandeira que estava equipada com duas pias, uma de frente para a outra, uma máquina de lavar roupa, uma passadeira e uma mesa muito grande. Dentro da lavanderia ficava um espaço anexo com prateleiras de concreto onde eram guardados materiais de limpeza, rodos e vassouras.

As nove salas de atividades da Creche Pandora eram amplas, limpas, iluminadas e ventiladas artificialmente por ventiladores afixados nas paredes. Possuíam janelas grandes, porém, na maioria delas, apenas os postigos eram abertos diariamente pelas professoras.

Em cada sala foi encontrado um birô, uma televisão e mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Em algumas salas, havia um armário de aço onde a professora guardava os poucos materiais didáticos, dentre eles, lápis de cores, giz de cera, tinta guache e papel sulfite, misturados com material de higiene como xampu e sabonete líquido, além de

lençóis de forrar os colchonetes das crianças dormirem e outros. Em cima dos armários, geralmente, eram encontrados sacos plásticos pretos ou caixas de papelão cheios de “cacarecos” (bolas pequenas, como as usadas em piscinas de bolas, brinquedos quebrados, jogos incompletos). Em algumas salas ainda existia um grande quadro verde, semelhante às lousas usadas em turmas de crianças maiores.

A aparência dessas salas indicava a ausência de preocupação com a sua organização e estética e, ao mesmo tempo, transmitia desrespeito com as crianças que passavam a maior parte do dia nesses espaços e dependiam dos adultos para organizá-los e torná-los esteticamente agradáveis.

Nesse sentido, Simiano (2015, p. 93), em sua pesquisa intitulada “Colecionando pequenos encantamentos ... a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com as crianças bem pequenas”, menciona que “a estética perpassa toda a vida e atravessa o cotidiano para além dos muros da creche. A partir desse fato é preciso tornar visíveis as belezas que emergem da vida cotidiana, reivindicando um espaço de qualidade para as crianças a habitar o lugar”.

Foi possível observar, também, que nas salas não havia brinquedos, tampouco jogos para as crianças. Os poucos brinquedos existentes estavam velhos, sujos, quebrados e amontoados em baldes, caixas ou cestos.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009b), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira, possibilitando uma variedade de experiências, dentre elas “experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Art. 9º, Inciso VIII).

Nesse sentido o Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (BRASIL, 2012) destaca que a brincadeira deve ser considerada como a atividade principal da criança, ressaltando que:

O brincar é a coisa mais importante para as crianças, a atividade mais vital, pela qual elas aprendem a dar e receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginativa. Para evitar que se diga: “Ah! Ela está só brincando!” ou “quando parar de brincar, venha fazer algo mais útil”, é importante criar ambientes estruturados que dão qualidade para o brincar, com a participação da professora e de outras crianças (p. 73).

Considerando que a brincadeira deve permear todas as atividades que acontecem na instituição de Educação Infantil e que “o brinquedo é um estímulo para a brincadeira”

(BARBOSA, 2008, p. 4), é fundamental disponibilizar para as crianças brinquedos que estimulem a sua “curiosidade”, “exploração” e “encantamento”. (BRASIL, 2009b, Art. 9º, Inciso VIII). Nesse contexto, é importante o planejamento dos espaços e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade e vivências sociais, lúdicas, motoras, cognitivas e afetivas. (BARBOSA, 2008).

Cabe ressaltar que, de acordo com a diretora da instituição, o fornecimento de brinquedos e materiais para a creche é de responsabilidade da SME e deve ser feito anualmente. Sobre isso, a diretora explica que:

Os brinquedos são enviados pra gente no início de cada ano, mas são poucos, em quantidade e em variedade, sendo insuficientes para suprir as necessidades das turmas. Neste ano de 2016, a prefeitura não enviou brinquedos e nem jogos para serem usados nas salas de atividades. Os que tinham dos anos anteriores estão quebrados, faltando peças, porque são poucos para muitas crianças e eles não repõem. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/2016).

A aquisição de brinquedos e materiais de qualidade que não quebrem fácil, em variedade e quantidade adequada para o número de crianças da instituição não parece ser um desafio apenas para a Creche Pandora, mas familiar para muitas unidades de Educação Infantil de várias cidades do país. Conforme a pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” (CAMPOS, 2010), coordenada pela Fundação Carlos Chagas e realizada em seis municípios brasileiros, uma das solicitações de diretores e coordenadores em resposta às perguntas “Que mudanças deveriam ocorrer na instituição que você dirige para seu trabalho se tornar mais satisfatório?” e “Que mudanças teriam de ocorrer nesta instituição para seu trabalho se tornar mais satisfatório?”, apontava para a necessidade de mais materiais, jogos e brinquedos em quantidade suficiente, assim como a sua reposição.

Além da falta de brinquedos nas salas de atividades, foi possível perceber também na Creche Pandora a ausência de livros de literatura infantil colocados de forma acessível para as crianças manusearem. Segundo a diretora, existia esse material na creche, mas com o tempo foi se desgastando pelo uso.

De acordo com Brasil (2009h), no orçamento para creches, é prevista a compra, dentre outros materiais, de livros com qualidade e em quantidade suficiente para as diversas faixas etárias. O documento destaca que o livro é um direito da criança e não um presente enfatizando a importância da literatura infantil para o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, as DCNEI (2009b) determinam também que devam ser garantidas às crianças experiências de “narrativas, de apreciação e interação com a linguagem

oral e escrita, e convívio com diferentes suportes de gêneros textuais orais e escritos”. (Art. 9º, Inciso 3º).

Vale destacar o fato de que a carência de materiais na creche pesquisada vai além de brinquedos e livros de literatura. De acordo com uma das professoras da instituição, também faltavam mesas, cadeiras, colchões, conforme o extrato de texto, a seguir:

Enquanto observava os espaços e materiais e fazia anotações no diário de campo, se aproximou uma professora e em tom de denúncia disse que falta muita coisa na creche. Relatou que as mesas e cadeiras de sua sala são insuficientes, assim como os colchões, sendo necessário dormir de duas a três crianças em cada um, quando todas elas estão presentes e que isso acontecia também em outras salas da creche (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2016).

Segundo a professora, a falta desses materiais dificultava a realização do trabalho na creche. É preciso, por isso, refletir sobre que tipo de mensagem os espaços desprovidos de materiais, brinquedos, livros de literatura infantil, mesas, cadeiras e colchões e tantos outros, como os observados na Creche Pandora, transmitiam às crianças de zero a três anos de idade que ali eram cuidadas e educadas.

Considerando que “o espaço jamais é neutro” (POL; MORALES *apud* FORNEIRO, 1998, p. 235) e que, por trás da sua organização está implícita uma imagem de criança e um tipo de currículo correspondente a ela, a mensagem transmitida parece ser de uma educação pobre para crianças pobres por meio de um atendimento de baixíssima qualidade (KUHLMANN JR., 2015). Certamente, exemplos de espaços como os encontrados na creche pesquisada, são “pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis.” (ROSEMBERG, 2003, p. 181).

Na creche há sete banheiros, dois de adultos e cinco destinados para as crianças. Brasil (2006c, p. 25) orienta que os banheiros de uso das crianças devem ser acessíveis e localizados próximos às salas de atividades e das áreas de recreação e de vivência. Destaca que esses equipamentos devem ter como objetivo contribuir para a autonomia das crianças e indicam a utilização de piso antiderrapante como forma de prevenir acidentes.

Os banheiros utilizados pelas crianças na creche atendiam aos aspectos destacados no documento supracitado no que diz respeito à proximidade dos locais de atividades das crianças e ao uso do piso antiderrapante. Além disso, cada um deles possuía uma pia, um espaço para banho com três chuveiros e três divisórias com um sanitário cada um. Tanto a pia, como os sanitários e os chuveiros eram adequados à altura das crianças e estavam em bom estado de conservação. No que se refere, entretanto, à organização do espaço, observei que em alguns banheiros faltavam chuveiros e/ou caixas de descarga, as toalhas estavam

amontoadas, umas em cima das outras, e o chão estava sempre molhado. Considerando que o espaço é “elemento curricular” e “conteúdo de aprendizagem” (FORNEIRO, 1998, p. 235), vale refletir sobre que tipo de currículo estava expresso na organização dos espaços e materiais da Creche Pandora.

Os espaços internos da creche possuíam piso antiderrapante do tipo industrial, de fácil higienização e bem conservado, e paredes revestidas de azulejos brancos até a altura de 1,60 m e daí até o teto, também, pintadas de branco. O fato de as paredes serem todas brancas, talvez seja resquício de quando as creches eram pensadas como instituições de saúde, onde a preocupação com a higiene era central (OLIVERIA, 2010).

Segundo Brasil (2006c, p. 30), no entanto, as cores têm o papel de reforçar o caráter lúdico, despertar os sentidos, a criatividade, e têm importância fundamental para os espaços destinados à educação da primeira infância. Neste caso, não seria indicado colocar um pouco de cor nas paredes da creche? Será que o “branco” nas paredes agrada às crianças?

Um aspecto que também é importante para as crianças da Educação Infantil é a decoração dos espaços. Discorrendo sobre esse assunto, Barbosa (2008, p. 2) ressalta que “o espaço onde as crianças vivem parte do seu dia merece ser um ambiente físico e social bonito e acolhedor, com variadas experiências visuais, mas não um ambiente sobrecarregado de imagens, objetos, pinturas...”. Na perspectiva da autora, isso é importante porque, desde pequenas, as crianças já podem aprender a apreciar as coisas belas ao seu redor por meio de um espaço organizado na medida de suas necessidades.

A decoração das salas observadas era composta por vários painéis feitos de EVA com letras, numerais, figuras de crianças, personagens de histórias infantis, aparentemente, produzidos pelas professoras ou comprados prontos. Alguns estavam incompletos e todos se localizavam acima da visão das crianças.

As poucas produções infantis encontradas na creche se constituíam em páginas de livros pintadas, desenhos prontos, marcas de mãos ou pés pintadas com guache em cartazes feitos de cartolina ou papel madeira, cujos temas remetiam aos “projetos” coletivos relacionados com as datas comemorativas do calendário comercial como o “Dia dos Pais”, “Semana do Folclore”, “Semana do Trânsito”, “Semana da Criança”, todos afixados nos corredores da creche, próximos a cada sala. À medida que as datas iam mudando, novos cartazes iam sendo colocados, evidenciando, assim, a presença viva das datas comemorativas no planejamento das professoras da creche.

Para Ostetto (2000), esse tipo de planejamento é ditado pelo calendário e pela importância atribuída àquela data pelo adulto (professora). A autora argumenta que o

comércio se utiliza destas datas para vender os seus produtos, passando a ideia de que as pessoas não merecem ser lembradas diariamente, mas apenas uma vez ao ano. Assim, a autora assevera que:

a marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o Dia da Criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada. Na mesma direção, podemos perceber a elaboração ou proposição de “trabalhinhos”, “lembrancinhas”, “dancinhas”, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que em nenhum momento para para pensar no significado disso tudo para as crianças. (P. 182).

Contra-pondo-se a essa configuração organizacional das experiências educativas oferecidas às crianças e tendo em vista a finalidade da Educação Infantil, é necessário que as instituições (creches e pré-escolas), por meio de suas propostas pedagógicas se esforcem para pôr em prática o Princípio Estético “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009b, Artigo 6º, Inciso III), planejando atividades onde as crianças possam rabiscar, representar, pintar, se expressar de várias maneiras, expor suas produções, pois, além do prazer e satisfação que essas práticas podem propiciar, devem também contribuir para desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a estética e a sensação de que aquele espaço lhes pertence e que tem algo seu (FORTUNATI, 2009).

Fortunati (2009, p. 65) defende o ponto de vista de que as “crianças gostam que haja imagens [de suas produções, de sua família, do seu animal preferido etc.] nas paredes, já que desse modo podem ‘se encontrar’ de novo com o que fizeram”.

Outro aspecto importante que deve ser sempre lembrado é o de posicionar as produções das crianças numa altura que elas consigam visualizar para aprender a apreciar. Essa atitude representa respeito, reconhecimento ao seu protagonismo e à sua criatividade. Do contrário, pode ser revelador de o que a criança pensa e faz não tem valor.

Mudar a realidade não é fácil, mas é preciso pensar que as crianças têm direito a um espaço coletivo de educação organizado e pensado de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e características. Existem pequenas ações que são possíveis de realizar e que só precisam de um olhar sensível⁷⁵ e de respeito com estes cidadãos de pouca idade, como, por exemplo, tocar a criança com carinho, responder as necessidades dela com

⁷⁵ A “educação do olhar sensível: parte da educação estética que privilegia o olhar; portanto, é base dos processos de apropriação em artes visuais. Entretanto, como falamos de inteireza, ela não exclui os demais sentidos” (BRASIL, 2006d, p. 69).

presteza, falar suavemente olhando nos seus olhos, promover experiências significativas que ampliem seus conhecimentos etc.

5.3.3 A estrutura física do Berçário da Creche Pandora

A sala destinada às crianças de seis a 18 meses de idade na Creche Pandora era denominada Berçário e se compunha de dois espaços (sala de atividades e banheiro), sendo que os bebês permaneciam, durante a maior parte do dia, na sala de atividades, onde faziam as refeições, as atividades e também repousavam.

O acesso ao Berçário era feito por uma porta larga (Fotografia 1) que abria em duas partes e permanecia assim durante todo o tempo em que os bebês estavam acordados, o que compreendia o maior tempo de sua permanência na creche.

Fotografia 1 – Porta de entrada da sala do Berçário



Fonte: Arquivo pessoal

Na porta ficava uma grade de madeira com mais ou menos 50 cm de altura, para impedir a passagem das crianças para o lado externo, servindo também para os bebês que ainda não andavam se apoiarem e ficarem de pé, junto com as outras crianças, para olhar o movimento externo, interagir com os companheiros das outras turmas que passavam por ali e ver se os pais já estavam chegando a fim de pegá-los na hora da saída, como ilustram os excertos de diário de campo subsequentes:

Da porta do Berçário dá pra ver o refeitório. Nesse momento a turma do Infantil III passa para almoçar e isso chama a atenção das crianças do Berçário: Sofia, Eduardo e Gustavo correm para a grade do portão. Uma criança da turma do Infantil III joga uma bola para dentro do Berçário, Sofia corre, pega a bola e devolve. Mais uma vez

a criança joga a bola e, novamente, Sofia a devolve e a brincadeira continua até a professora chamar a criança para sentar e almoçar (DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/2016).

As crianças estão arrumadas para irem para casa e em pé junto à grade da porta olhando para o portão fechado que fica no início do corredor por onde os pais entram. Sofia aponta e balbucia algo, como que perguntando por que ele não abriu ainda? Patrícia-c diz: “vai já abrir” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2016).

Observava que os bebês, mesmo estando dentro da sala, aproveitavam as oportunidades para interagir com as crianças maiores que passavam perto. Nesse sentido, Ramos (2010, p. 32) defende a opinião de que a “interação é um fenômeno inferido a partir de sinais conspícuos, como por exemplo, a orientação da atenção para o outro social ou a busca de proximidade física”.

Assim, foi possível notar nesta situação que a bola serviu como instrumento para estabelecer a interação que deu origem a uma brincadeira entre os bebês e as crianças maiores. Observei, também, que a “cuidadora”, interagiu com a criança, interpretando os balbucios e o seu gesto de apontar, dando sentido à sua comunicação.

É relevante destacar a noção de que Wallon (2007, p. 157), discorrendo sobre o desenvolvimento da fala na criança, frisa que, quando a criança quer “imaginar uma situação, não consegue fazê-lo se antes não se envolver de alguma forma com ela por meio de seus gestos”. Segundo o autor, “o gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela. A criança mostra depois conta, antes de poder explicar”. Assim, cabe afirmar a importância dos educadores escutarem a criança, estarem atentos para seu jeito de se expressar e comunicar, entre outros, por meio dos gestos, pois as crianças constroem sua socialização nas interações que travam com as outras pessoas e nas experiências concretas do cotidiano (BRASIL, 2009a).

A sala do Berçário era bem conservada, iluminada com lâmpadas fluorescentes e pouca luz natural, vinda dos postigos das duas janelas por onde também entrava um pouco de ventilação para ajudar o conjunto de três ventiladores de parede⁷⁶ a refrescar o ambiente.

A limpeza do Berçário era feita por uma faxineira que passava duas vezes por dia para retirar o lixo da lixeira e varrer a sala.

Cerca de um terço do espaço da sala era ocupado pelo mobiliário constituído por 19 berços de ferro (Fotografia 2) dispostos em duas fileiras recostados na parede lateral; uma mesa de plástico que ficava no canto da sala e que servia de apoio para colocar pratos usados e mamadeiras; um birô encostado à parede, utilizado como suporte para as professoras

⁷⁶ Eram quatro, mas no último assalto levaram um, o que contribuiu para que as professoras reclamem, de vez em quando, de calor no ambiente. Nas últimas semanas de observação, somente dois deles estavam funcionando.

fazerem anotações nos “Diários de Classe” e identificar as fraldas dos bebês; e três cadeiras de plástico e uma de ferro (Fotografia 3), que as educadoras usavam para alimentar as crianças, já que não havia cadeiras apropriadas para este fim.

Fotografia 2 – Disposição dos berços da sala do Berçário
Fotografia 3 – Alguns “móveis” da sala do Berçário



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal

O mobiliário incluía, ainda, um armário de aço (Fotografia 4) situado em um canto da sala. Como sua tranca estava quebrada, as crianças ficavam abrindo e fechando as suas portas o tempo todo. Neste armário são guardados, na primeira prateleira, material de higiene, cadernos, encartes de supermercado e revistas “Veja”, “Isto É” e outras diversas, rasgadas; pastas com papéis; depósitos com lápis de cor e fitas de vídeo; na segunda fraldas descartáveis; a terceira, lençóis dos berços; e na quarta um saco grande com decoração de EVA. Em cima do armário, havia uma caixa grande com bolas de piscina.

Vale ressaltar que os materiais guardados no armário eram de naturezas distintas e, mesmo assim, ficavam juntos, pois só havia um armário na sala. Talvez se na sala existisse outro armário, fosse possível selecionar e organizar melhor os materiais, por exemplo, separando cadernos, encartes, revistas, depósitos com lápis de cor e fitas de vídeo em um armário e material de higiene, fraldas e lençóis de berços em outro.

Na parede do fundo da sala havia cabides para pendurar as mochilas dos bebês. Em cada coração vermelho colado acima dos cabides estava escrito o nome de uma das crianças da turma. (Fotografia 5). Vale ressaltar que, embora houvesse 20 crianças no Berçário, existia apenas 17 cabides pregados, ou seja, faltavam cabides para três crianças.

Fotografia 4 – Armário de aço da sala do Berçário



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 5 – Cabide com as mochilas dos bebês do Berçário



Fonte: Arquivo Pessoal

Atrás da porta de entrada do Berçário, existia um espelho estreito retangular, com cerca de 50 cm acima do chão (Fotografia 6).

O local escolhido para colocar o espelho parecia indicar a pouca importância atribuída pelas educadoras a esse objeto.

Fotografia 6 - Crianças em frente ao espelho



Fonte: Arquivo Pessoal

De acordo com Fochi (2013, p. 108), “um simples espelho pode ser motivo para grandes descobertas e experiências”. Uma delas pode ser a construção da consciência corporal. Nesse sentido, Schramm (2009, p. 30) destaca que Wallon (1981) foi o primeiro autor a estudar a atitude do bebê diante da sua imagem refletida no espelho e “relacionar essas manifestações a uma construção paulatina da consciência corporal”.

Vale ressaltar que durante o trabalho de campo, foi possível observar que o espelho atraía muito a atenção das crianças, embora não conseguissem se ver de corpo inteiro em razão da sua altura. Parecia, entretanto, que isso não importava porque eles sempre estavam olhando sua imagem refletida, sorrindo, fazendo careta, brincando de aparecer/desaparecer e interagindo com seus colegas em frente a esse artefato.

Portanto, dada a importância da presença desse objeto no Berçário, era necessário certo embasamento teórico para que as educadoras pudessem mediar as interações das crianças com o espelho a fim de auxiliá-las em sua identificação e na construção de uma autoimagem positiva.

Não foi isso, no entanto, o que foi notado nesse espaço. Pelo contrário, a maioria das vezes em que as crianças se aproximavam do espelho, a principal preocupação das educadoras parecia ser que os bebês o derrubassem. Por outro lado, as crianças, pareciam não se importar com as repreensões das educadoras e insistiam em ficar em frente ao espelho “admirando” a sua imagem refletida.

Mais uma vez, evidencio aqui, a necessidade de sólida formação inicial e continuada para o exercício da docência com bebês.

Na sala do Berçário havia uma televisão e um aparelho de videocassete. Este último de propriedade da “cuidadora” Patrícia que trazia de casa e o levava de volta todos os dias. Segundo as professoras, o aparelho que tinha antes na sala havia sido roubado em um dos assaltos à creche.

Os poucos brinquedos do Berçário (bolas grandes e pequenas, três bonecas, um livro de pano, um carro grande amarelo, garrafas plásticas com sementes dentro, cubos de tecido) eram guardados dentro de uma caixa de papelão alta (Fotografias 7 e 8) e estavam, praticamente, todos quebrados e sujos. Mesmo assim, quando as crianças tinham a oportunidade de explorá-los ficavam, aparentemente, ficavam muito felizes.

Vale ressaltar que somente algumas garrafas plásticas envoltas em durex colorido e com sementes dentro e umas bolas grandes, que foram doadas por um comerciante do bairro, ficavam acessíveis às crianças (e nem sempre, porque, muito frequentemente, as educadoras colocavam a caixa de “brinquedos” dentro de um dos berços fora do alcance das crianças e elas ficavam sem nenhum objeto para brincar) sendo os principais “brinquedos” disponibilizados durante todos os dias de trabalho de campo.

Fotografia 7 – Caixa de brinquedos da sala do Berçário



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 8 – Interior da caixa de brinquedos da sala do Berçário



Fonte: Arquivo Pessoal

Nas paredes da sala do Berçário não foi observado nada que pudesse identificar as crianças, como fotografias suas e de suas famílias ou produções que tivessem as suas marcas. Nelas havia três painéis confeccionados em EVA: dois com temas de “Boas Vindas” e um com o tema “Aniversariante do Mês”, todos localizados acima do alcance da visão dos bebês. O painel “Aniversariante do Mês”, que deveria ter a função de lembrar os aniversários das crianças, nunca foi usado durante os quatro meses de trabalho de campo.

Segundo Barbosa (2010a, p. 7), os espaços possuem “uma linguagem silenciosa, porém potente”. Para a autora, a organização do espaço indica que tipo de concepção a professora possui de infância, de educação e cuidado, implicando também uma espécie de prática pedagógica. Salienta, ainda, que faz parte das tarefas das professoras de bebês a criação de espaços que possibilitem vivências e brincadeiras, desafios e segurança, de acordo com a necessidade das crianças.

É importante reconhecer, no entanto, que essa organização não depende somente das professoras, mas também da gestão da creche e do poder público municipal, que deverá fornecer os materiais e as condições adequadas para as professoras poderem desenvolver um trabalho de qualidade. No caso da Creche Pandora, os materiais, as condições e o acompanhamento pedagógico eram muito precários.

O banheiro destinado ao banho e arrumação dos bebês, ficava anexo à sala de atividades do Berçário. O seu espaço interno era bastante reduzido, medindo apenas 1,36 m de largura por 5,14 m de comprimento. Possuía iluminação artificial e a pouca ventilação provinha de uma janela colocada na parede do fundo.

Ao entrar no banheiro (Fotografia 9), deparava-se com uma grande bancada de aço inoxidável, bem conservada, com um trocador e duas cubas destinadas ao banho das crianças, sendo uma maior e outra menor, cada uma com uma torneira. Próximo ao trocador havia um depósito grande, cheio de fraldas descartáveis, identificadas com os nomes das crianças, e uma caixa pequena, com escovas de cabelo, pentes e colônia, todos usados coletivamente. As toalhas utilizadas para enxugar os bebês eram estendidas dentro do banheiro em um varal de cordão, onde ficavam, umas por cima das outras, devido ao pouco espaço disponível.

Fotografia 9 – Banheiro do Berçário



Fonte: Arquivo Pessoal

Neste sentido, Brasil (2009a, p. 92) traz uma reflexão sobre a relação existente entre a organização dos ambientes para os bebês, dentre eles o banheiro, e a intencionalidade pedagógica,

Como todo o espaço é educador, a proposta pedagógica está presente em todos os ambientes, inclusive, por exemplo, no modo de organizar o banheiro. Assim, podemos questionar: Ele possibilita a autonomia das crianças? Elas podem nele encontrar os elementos para seus cuidados pessoais? Ele está bem higienizado e, além de facilitar, sugere ao usuário o cuidado do espaço? O que esse banheiro ensina para as crianças sobre seu corpo, sua sexualidade e sua relação com o corpo do outro? Como se aborda seus odores e perfumes?

Considerando que as crianças têm direito a um atendimento digno e de qualidade com espaços aconchegantes, seguros e estimulantes; cuidados com a higiene e saúde; disponibilidade de brinquedos; proposição de brincadeiras e de atividades significativas; e a ampliação de conhecimentos com vistas a garantir o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009h), torna-se necessário maior empenho

da gestão e das educadoras em manter os espaços em que elas e as crianças passam a maior parte do dia, esteticamente organizado e agradável. Essa preocupação deveria ser prioridade em qualquer instituição de Educação Infantil, uma vez que os espaços também educam (BRASIL, 2009a) e materializam um currículo.

5.4 Outras informações sobre a Creche Pandora

5.4.1 Os materiais e equipamentos didáticos

No documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares* (BRASIL, 2009, p. 96), é fornecida uma lista de materiais que tem como foco os bebês. Segundo o documento,

As crianças pequenas e bebês se encantam com brinquedos coloridos, brilhantes e que façam barulho, brinquedos para empilhar, martelar, puxar e empurrar, objetos flutuantes, fios com contas e trapézios para o berço. Além disso, apreciam brinquedos desmontáveis e de encaixar, blocos e argolas para empilhar, livros brinquedos, brinquedos musicais, carrinhos com rodas, objetos para caixa de areia, blocos e bolas de diversos tamanhos. Também utensílios domésticos de plástico, metal, palha, madeira tornam-se um convite ao jogo simbólico.

Mais uma vez, entretanto, é preciso lembrar que a creche pesquisada não dispunha de nenhum desses materiais para exploração dos bebês ou para a utilização em suas atividades, como muito bem expressou a professora Verônica, em sua fala:

[...] A gente não tem brinquedos pras crianças, os brinquedos delas aqui, como você vê, são esses brinquedos aí quebrados. [...] O Berçário é o que? É empilhar, é encaixar, nada disso tem aqui no Berçário.

Foi possível perceber, durante o período de pesquisa de campo, que havia material para a higiene das crianças, fraldas descartáveis, alimentação, material de limpeza, papéis diversos (madeira, sulfite, cartolina etc), giz de cera, tinta, cola, tesoura, lápis coloridos, hidrocor e outros, mesmo que não fosse em grande quantidade ou de muita qualidade. De todos os materiais necessários à aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças, no entanto, o que registrava situação de mais escassez, ou mesmo inexistência, eram os brinquedos. Em nenhum momento, todavia, foi observada a menção de um movimento ou articulação da gestão e das docentes para consegui-los, indicando desconhecimento e/ou a pouca valorização da sua importância na aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças. Em artigo intitulado “Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis”, Kishimoto (2001a, p. 3) assevera que:

[...] investigar valores que orientam a escolha de brinquedos e materiais pedagógicos implica buscar as raízes que explicam os usos e significações de tais recursos na prática pedagógica. Uma das hipóteses é a de que concepções de criança e de Educação Infantil estão na base desses valores.

A creche disponibilizava para uso das professoras em suas atividades diárias os seguintes equipamentos: um computador de mesa, um aparelho de som, uma televisão em cada sala de atividade, dois aparelhos de videocassetes e uma fotocopiadora, todos em bom estado de conservação e funcionamento.

5.4.2 A alimentação

Na creche eram servidas quatro refeições às crianças, diariamente, compostas pelo lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

Segundo a diretora, o cardápio era elaborado por uma nutricionista contratada pelo Município, “mas que a profissional não fica na creche porque tem que atender a outras instituições”. O cardápio tinha rotatividade mensal e era o mesmo para todas as crianças, do Berçário até o Infantil III.

De acordo com o cardápio do mês de setembro de 2016, exposto no lactário da creche, estavam propostos para serem servidos, nos lanches da manhã: mingaus ou sucos ou vitaminas de frutas com leite (maçã ou banana ou mamão); nos almoços: frango, carne moída, acompanhados de arroz ou macarrão; no lanche da tarde: frutas (banana ou mamão ou melancia) ou leite achocolatado com biscoitos; e no jantar: sopa de frango ou carne moída com legumes. Notei, porém, que, na maioria das vezes, não foi servido o que era determinado no cardápio, sendo realizadas adaptações constantes. Segundo a diretora, isso era resultado da demora da Prefeitura em enviar os alimentos necessários para a creche.

Foi observado, entretanto, que as crianças aceitavam bem as refeições, salvo alguns sucos servidos nos lanches da tarde, que, de acordo com as educadoras, “eram artificiais” e os bebês “não gostavam”.

A água utilizada na creche, de acordo com a diretora, provinha da Companhia de Água e Esgoto do Estado do Ceará-CAGECE e ficava armazenada em caixa d'água que era higienizada de seis em seis meses, sendo suficiente para atender as necessidades da instituição. A água utilizada na sala do Berçário para as crianças beberem ficava armazenada em uma garrafa plástica que era abastecida pela lactarista cada vez que esvaziava. As crianças maiores bebiam água diretamente do bebedouro que tinha altura adequada ao seu tamanho.

Conforme informações da diretora, o bebedouro era higienizado de três em três meses quando também tinha o seu filtro trocado.

5.4.3 O acompanhamento pedagógico e formação continuada

Ao serem consultadas a respeito do acompanhamento nos momentos de planejamento pela coordenadora pedagógica da creche, as professoras do Berçário e do Infantil II⁷⁷ informaram que: “ela [a coordenadora pedagógica] só passa aqui na sala para saber se está tudo bem, tira dúvidas em relação às datas dos eventos, e, às vezes, traz ideias de projetos e a gente faz as adequações pras nossas turmas”.

O relato das professoras parecia revelar a pouca participação da coordenadora no trabalho delas, indicando ser pequena a sua contribuição para as atividades e projetos desenvolvidos pelas docentes com as crianças.

Alves (2007), em sua pesquisa sobre coordenadora pedagógica na Educação Infantil, afirma que o papel dessa profissional se constitui em mediar e articular coletivamente os projetos e práticas educativas realizadas pelas professoras, além de ser ela que “impulsiona, motiva, provoca, desafia e instiga os professores a questionar sempre, a refletir sobre sua prática, a buscar opções para mudanças” (PEREIRA, 2014, p. 143).

É importante destacar o fato de que as professoras do Berçário e do Infantil II exprimem pontos de vista diferentes a respeito da necessidade, ou não, da participação da coordenadora pedagógica nos seus planejamentos. As professoras do Berçário, aparentemente, não sentiam essa necessidade, conforme explicou a professora Salete:

Mulher, eu acho que não precisa [da coordenadora], porque pelo tempo que a gente já tem como professoras, também se a gente não soubesse ainda o que fazer?”

Por outro lado, as professoras do Infantil II demonstravam sentir falta dos momentos coletivos para o planejamento, como explicitou uma dessas professoras:

O ruim é que não junta toda a escola para discutir os projetos e como os planejamentos são separados, umas dizem uma coisa, outras dizem outra coisa e fica tudo muito solto (PROFESSORA DO INF. II).

O fato de as professoras do Berçário indicarem que não necessitavam do acompanhamento da coordenadora, talvez estivesse relacionado à pouca contribuição prestada por essa profissional para o seu planejamento para as turmas do Berçário.

⁷⁷Essa conversa aconteceu por ocasião da observação de um dos planejamentos das professoras do Berçário. Na mesma sala estavam planejando, também, as professoras do Infantil II.

Por outro lado, o relato das professoras do Infantil II parecia evidenciar a falta de uma comunicação eficaz que deveria acontecer entre as professoras em momentos pontuais como, por exemplo, quando tinham que planejar projetos para toda a creche.

Nesse sentido, Pereira (2014) assevera que faz parte das funções mais importantes da coordenadora pedagógica observar, orientar e acompanhar a prática pedagógica das professoras, além da responsabilidade com a formação dessas docentes. Não era isso, porém, o que acontecia na Creche Pandora. Durante o trabalho de campo, a ausência da coordenadora pedagógica na sala do Berçário para verificar que atividade estava sendo realizada ou perguntar sobre alguma dificuldade das professoras, era de chamar a atenção.

Conforme relato das professoras do Berçário, as formações continuadas no ano de 2016 aconteciam, mensalmente, para todas as professoras da creche e eram ministradas pela editora que fornecia os livros didáticos para o Município. As professoras, no entanto, reclamavam porque “os formadores trazem exemplos de contextos ‘ideais’ que não condizem com a realidade que a gente enfrenta no dia a dia aqui na creche”.

Assim, foi possível perceber, durante a pesquisa de campo, que as professoras não demonstravam muito entusiasmo, após cada encontro de formação, dando a entender que não havia sido significativo, como indica o trecho a seguir sobre um desses encontros:

Salete-p comenta que foi sugerido na formação fazer uma teia de aranha com elástico e questiona: “como a gente vai fazer isso aqui na sala se nem espaço tem?”. Verônica-p prossegue: “outra coisa, tudo que a gente vai fazer aqui, a gente é que compra o material, o prefeito não manda nada não. A festinha do dia das crianças a gente é que tá trabalhando para angariar fundos e o prefeito é que leva o nome de bom”. Sobre as formadoras, Salete-p cita: “essas formadoras não têm noção, elas dão formação no Paraná e pensam que aqui é a mesma coisa”. Verônica-p confirma dizendo: “aqui não rola não.” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2016).

Era evidente, portanto, um desencontro dos encaminhamentos das formadoras em relação à realidade enfrentada pelas professoras na creche, contribuindo para constituir maior desestímulo por parte delas a respeito desses eventos.

Considerando que nenhuma das duas professoras do Berçário teve oportunidade de cursar disciplinas da área da Educação Infantil durante sua formação inicial, essas docentes necessitariam participar de formações continuadas significativas que pudessem ajudá-las a refletir sobre as práticas pedagógicas que desenvolviam com os bebês.

Dissertando sobre a importância de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil, especialmente, em virtude da fragilidade da sua formação inicial, Cruz (2010, p. 359) ressalta que:

Considerando que atualmente há lacunas importantes na formação inicial que historicamente foi oferecida aos pedagogos, o processo contínuo de formação dos professores que atuam na Educação Infantil é imprescindível para melhorar o trabalho desses profissionais. No entanto, muitas vezes os cursos de formação continuada oferecidos não tem se traduzido em uma melhoria substantiva do fazer docente. Por outro lado, sabe-se que há uma grande diferença entre titulação e formação. Muitas vezes o diploma, seja de nível médio como de nível superior não traduz, necessariamente, a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a docência nessa etapa da educação. Tal fato decorre desses cursos em geral serem voltados para a educação de crianças de seis a dez/onze anos das séries iniciais do Ensino Fundamental e de não incorporarem temas e dimensões que, necessariamente, integram o trabalho educativo com crianças menores, especialmente as que frequentam as creches em período integral.

Nesse sentido, os resultados de uma pesquisa sobre as políticas de formação de professores de Educação Infantil, realizada por Kramer e Nunes (2007), revelaram a existência de uma prática de formações de professores, cujo processo é fragmentado e marcado pela dicotomia teoria e prática. De acordo com as autoras, tais formações são realizadas apenas para cumprir determinações legais, mas estão longe das realidades, anseios e necessidades dos professores e não contribuem para constituir sua autonomia, limitando-os a serem apenas executores de processos nos quais não têm nenhuma influência.

É importante ressaltar que as experiências/cursos são uma forma de investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores (OLIVEIRA, 2009) e de contribuir para a reflexão sobre sua prática cotidiana junto às crianças e torná-las mais sensíveis às suas necessidades e especificidades.

5.4.4 A relação com as famílias

A frequência das famílias das crianças à creche foi percebida, diariamente, quando iam deixar e pegar os seus filhos na instituição. Alguns pais chegavam por volta de 6h45min e ficavam sentados com seus filhos na calçada ou na recepção da creche aguardando o portão abrir. Notei que eles traziam as crianças de bicicleta, carrinhos de bebê ou a pé. Segundo a diretora, “algumas famílias moram distante e são obrigadas a virem a pé porque a condução é cara e, no município, não há transporte escolar”⁷⁸.

De acordo com a diretora, na creche aconteciam três tipos de encontros regulares que envolviam as famílias: Reuniões Pedagógicas; Comemoração do Dia das Mães; e Reunião com as famílias para tratar da transição da criança da creche para a pré-escola.

⁷⁸O ECA (BRASIL, 1990) assegura o direito da criança à matrícula em escola pública e gratuita próxima à sua residência, porém, esse direito ainda não é respeitado no município pesquisado.

- a) Reuniões Pedagógicas – com frequência bimestral, aconteciam entre pais, mães e professoras e eram coordenadas pela gestão da creche. Tinha como objetivo a entrega pela professora do “relatório de desenvolvimento da criança⁷⁹”, e a assinatura da “Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos”, feita pelos pais.

Vale ressaltar o fato de que no segundo semestre de 2016 essa reunião aconteceu apenas uma vez, no final do ano. Segundo a professora Salete, das 10 famílias da sua turma de Berçário, apenas duas compareceram. O mesmo se deu com a turma da professora Verônica.

Ao indagar para as professoras como os pais ficavam sabendo dessas reuniões, elas responderam que a “creche está cheia de cartazes avisando, desde a recepção até a porta das salas”. É importante destacar a noção de que essa parece ser uma forma muito vaga de informar os pais sobre um evento importante no qual seria discutido acerca das aprendizagens construídas e o desenvolvimento dos seus filhos na creche, sendo, portanto necessária a sua presença.

- b) Comemoração do Dia das Mães – acontecia uma vez por ano, no mês de maio, ocasião em que, geralmente, era oferecido um café da manhã às mães no horário em que elas vinham deixar os seus filhos na creche. Segundo a diretora, a opção por esse horário era “para garantir uma maior participação das mães”.

Esse evento parece inserir-se, segundo Ostetto (2000), no tipo de organização curricular, baseada nas datas comemorativas e nos eventos do calendário comercial. Parece sustentar-se, também, na concepção de que todas as famílias têm uma mãe... O que dizer das famílias homossexuais constituídas apenas por homens? E as crianças que têm apenas avós, tios... que não têm uma família “idealizada”, mas real?

Por outro lado, qual o significado, para as mães, de uma homenagem feita de maneira apressada? O cumprimento de uma tradição cultural? Comercial? Será que uma forma de homenagear as crianças e suas famílias não seria oferecendo a elas um atendimento respeitoso e de qualidade todos os dias?

- c) Reunião com as famílias para tratar da transição da criança da creche para a pré-escola – essa reunião tinha por objetivo informar os pais a respeito da saída da criança da creche para frequentar uma pré-escola em outra unidade de Educação Infantil, a critério da SME.

⁷⁹No sexto capítulo, entre outros aspectos, será discutido sobre o “relatório de desenvolvimento da criança” e a “Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos”.

A diretora informou que os pais ficavam muito ansiosos com a perspectiva de seu filho sair da creche, e essa reunião era importante, porque “eles já podem ficar mais tranquilos, sabendo aonde seu filho vai estudar”.

De acordo com Brasil (2009g), deve-se dar continuidade ao processo educativo da criança nos diferentes momentos de transição vivenciados por ela. Sendo assim, apenas informar aos seus familiares sobre onde será dada essa continuidade, será suficiente?

Nesse sentido, Lima (2013, p. 11), discorrendo sobre esses diferentes momentos de transição, considera como “um passo delicado” a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Assim, muito mais atenção e cuidado não deveriam ser dispensados à transição da criança da creche para a pré-escola, uma vez que esse processo envolve várias mudanças, entre elas a mudança de instituição, sendo, portanto, necessário acompanhamento especial da criança e de sua família? A compreensão de alguns profissionais da educação acerca desse processo, no entanto, parece ser bastante limitada e frágil.

Discorrendo sobre o compromisso dos gestores e das professoras estabelecerem relações com as famílias, Barbosa (2010a) defende que a realização de diversos encontros entre as famílias e a instituição contribuem para construir laços, aumentar a confiança e as trocas entre ambas, além de estabelecer vínculos seguros dos bebês com os profissionais da instituição. A autora argumenta que a “interação da escola com as famílias é tão importante que vem sendo considerada como um dos critérios fundamentais na avaliação de qualidade das creches” (BARBOSA, 2010a, p. 7).

Uma maneira de a instituição envolver a família é solicitando a sua parceria na elaboração da Proposta pedagógica da unidade, uma vez que “a gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação [...] com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.” (BRASIL, 2009g, p. 6). A Creche Pandora possui uma proposta pedagógica sistematizada em forma de documento e é sobre a sua análise que tratará o próximo capítulo.

6 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CRECHE PANDORA E O CURRÍCULO DAS TURMAS DE BEBÊS

“Ando muito completo de vazios. Meu órgão de morrer predomina. Estou sem eternidades. Não posso mais saber quando amanheço ontem. Está rengo de mim o amanhecer. [...] A minha independência tem algemas.”
(Manoel de Barros)

Este capítulo reporta-se à análise da Proposta Pedagógica da creche com foco no currículo para os bebês e refere-se ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. Parte do pressuposto de que a proposta pedagógica de uma instituição educacional se expressa por meio da organização dos tempos e espaços, da escolha dos materiais, da decoração das salas, da maneira como os brinquedos são guardados, das estratégias de avaliação, do jeito como as crianças são recebidas e como ocorrem as despedidas no final da jornada, das experiências de formação continuada oferecidas aos professores bem como de suas condições de trabalho.

Para essa análise, foram considerados os dados oriundos das observações da rotina, das entrevistas realizadas com as educadoras e da consulta aos seguintes documentos: Proposta Pedagógica da instituição e Diário de Classe das professoras.

6.1 A proposta pedagógica sistematizada em forma de documento

Logo que a LDB (BRASIL, 1996a) definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, fruto de lutas e reivindicações de vários segmentos da sociedade civil, ficou firmado que os estabelecimentos de ensino (dentre eles as creches e pré-escolas) deveriam elaborar sua proposta pedagógica.

Certamente, essa determinação legal trouxe um grande benefício para a área da Educação Infantil, uma vez que a existência e a efetivação de uma Proposta Pedagógica nessas instituições podem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade⁸⁰ que privilegie não somente as crianças, mas também suas famílias e a equipe de educadores.

Nesse sentido, Barbosa (2010b, p. 3) argumenta que “só existe processo pedagógico se houver intencionalidade e a intencionalidade somente é conquistada mediante

⁸⁰Refere-se à realização de um trabalho que atenda os “requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2009h, p. 9). Dentre esses requisitos encontram-se: a formação do profissional para atuar na Educação Infantil; a indissociabilidade entre o cuidar e o educar; a relação estabelecida com as famílias das crianças; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas).

uma proposição curricular explícita”, sendo que “[...] a explicitação dessa intencionalidade dá-se, principalmente, na Proposta Pedagógica da instituição e no planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto às crianças” (ANDRADE, 2007, p. 104).

A atual PP da Creche Pandora foi elaborada no início do ano de 2015. Segundo a diretora, há uma exigência do Município para que ela seja atualizada bianualmente. Ela argumenta que concorda com tal exigência, uma vez que nos últimos dois anos, a creche passou por várias mudanças, como por exemplo, a reforma na estrutura física que resultou em mais salas para as crianças, e na modificação do tipo de atendimento, que antes era para creche e pré-escola, passando a receber, a partir de 2016, somente crianças de seis meses a três anos e nove meses de idade, “devido a falta de espaço e a grande demanda por vagas para essa faixa etária”.

A falta de espaço e a demanda maior do que a capacidade de atendimento parecem não constituir desafio apenas da creche pesquisada. De acordo com o Observatório do PNE (METAS PNE, 2016), cerca de 1 milhão de crianças de quatro a cinco anos está fora da pré-escola por falta de unidades de Educação Infantil para atendê-las. No caso das crianças de zero a três anos (creche), o Observatório informa que o atendimento, na maior parte do País, segue insatisfatoriamente em resposta “à demanda que se apresenta à porta dos centros de Educação Infantil”.

O texto da PP não deixa claro quem participou de sua elaboração, porém, segundo a diretora, “as professoras, os funcionários e algumas famílias tiveram papel importante na construção desse documento”.

A presença de todos os envolvidos com a educação da criança, no processo de elaboração da PP, é importante pelo fato de este documento precisar representar de modo mais real, o contexto e a realidade de quem a construiu, revelando “sua história, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores, suas concepções” (BRASIL, 2006e, p. 13). Essa importância também é ressaltada por Kramer (2008, p. 171), quando acentua que “uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral”.

Como destacado no quinto capítulo, o planejamento para a criação da Creche Pandora teve início no ano de 1985, sendo sua construção concluída em 1990, quando foi inaugurada e entregue à comunidade.

Conforme a PP, a principal função da Creche Pandora, é “cuidar e educar”, porém, o documento não deixa claro como isso se concretiza nas práticas desenvolvidas com as crianças.

Sendo assim, talvez pela falta de clareza na proposta, tanto escrita como em desenvolvimento, sobre esse aspecto ou mesmo por falta de conhecimento de quem a elaborou, notei que parecia haver certa incompreensão por parte dos adultos do Berçário a respeito da indissociabilidade cuidado e educação. Isso é indicado pela fala de uma das professoras no segundo dia de observação na creche:

Logo que chego à creche as 6h45min, encontro as professoras Salete e Verônica na sala da diretora e nos encaminhamos para o Berçário para esperar os bebês. Pergunto para elas o que tem proposto para os bebês naquele dia. Verônica me apresenta o caderno com o planejamento e comenta: “Aqui no Berçário é mais é o cuidar, sabe, que como eles são muito pequenos, não dá pra passar tarefinhas, porque eles não têm noção”. E acrescenta: “A rotina é assim mesmo, alimentar, limpar, dormir...”. Fico calada depois desse comentário da docente, recebo o caderno e copio o planejamento em meu diário: Data: 02/09/2016 – sexta-feira; Disciplina: Matemática; Objetivo: desenvolver a coordenação visomotora com as cores preto/vermelho; Conteúdo: cores; Metodologia: oração, músicas variadas, manusear material concreto palpável, visualizando as cores preto/vermelho (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2016).

O discurso da professora Verônica parece revelar uma ideia de educação que compreende o Berçário como lugar de guarda e tutela, e o bebê como alguém incapaz, pelo fato de ser “muito pequeno”. Ao mesmo tempo, parece considerar que, nos momentos de alimentação, higiene e repouso, acontecem apenas ações de cuidado. Aparentemente, não entende que “no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação – seja boa ou ruim para a criança que a recebe” (KUHLMANN JR, 2015, p. 189). Com efeito, é importante salientar que as ações realizadas no contexto educativo, geralmente, tem estreita relação com a forma como a professora pensa que a criança é, aprende e se desenvolve. Azevedo (2013) endossa isso afirmando que:

Se se concebe a criança como alguém que precisa apenas de proteção, é isso que se vai oferecer a ela, ou seja, a forma como o professor a atende é decorrente das suas concepções e das experiências formativas que teve, tanto aquelas relativas ao seu curso de formação profissional quanto as da sua experiência pessoal. Penso, portanto, que a permanência, ou superação, do dilema cuidar *versus* educar pode ter na formação inicial, na ação formativa desenvolvida pelos formadores, uma forte aliada. (p. 99, grifo do autor).

Esta autora acrescenta que esse assunto é muito debatido na área de Educação Infantil, todavia, não alcança a devida compreensão por parte dos professores que atuam com as crianças, uma vez que somente falam sobre isso, mais não agem de acordo, “não percebem

ainda que nas ações de ‘dar banho’ e ‘trocar fraldas’ estão integradas as ações de cuidado e educação” (AZEVEDO, 2013, p. 100).

A concepção de criança expressa na PP da Creche Pandora é a de um ser protagonista de sua aprendizagem e construtora de seu conhecimento, como indica o fragmento de texto a seguir:

Entendemos a criança como sujeito ativo, ser humano integral, protagonista, construtora de seu conhecimento, em permanente interação com o seu meio e em constante crescimento e desenvolvimento, interagindo intensamente em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, linguístico, moral e social (CRECHE PANDORA, PP, 2015, não paginado).

O documento acrescenta, ainda, que visa a promover o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de atuar ativamente no meio em que estão inseridos, produzindo saberes e cultura. Reconhece que a criança necessita ser respeitada, orientada, escutada em seus anseios e curiosidade.

Vale ressaltar, a partir da observação da PP em desenvolvimento⁸¹ nas turmas do Berçário, que as práticas desenvolvidas nesse espaço não condiziam com a concepção de criança declarada no documento. Foi possível observar que tais práticas eram focadas somente nos cuidados corporais como alimentação, higiene e repouso, sendo o resto do tempo dedicado a esperar pelo horário dessas atividades, consideradas centrais. Os direitos dos bebês que a PP proclama assegurar, especialmente, aqueles referentes ao respeito e à escuta dos seus anseios não se concretizavam na prática.

Prova disso é que, quase que diariamente, essas crianças passavam por situações desrespeitosas, como, por exemplo, sendo forçadas a dormir quando não queriam ou tendo que ficar acordadas quando a necessidade, naquele momento, era dormir. O relato subsequente é ilustrativo disso:

Agora são 10h35min e a maioria dos bebês já almoçou e está um “festival” de choro no Berçário, penso que seja sono. [...] Felipe dorme sentado no chão. Patrícia-c diz que vai banhá-lo para ele despertar. Durante o banho, ele chora muito. Deitado no trocador, Felipe não consegue ficar acordado para vestir a fralda. Patrícia-c tenta acordá-lo, mas em vão. Imagino que depois ela o coloque no berço, mas me engano, pois mesmo ele dormindo ela o põe no chão, então ele acorda e começa a chorar novamente. Finalmente, Salete-p o pega e o deita no berço, mas quando Verônica-p lhe informa que ainda faltam 18min para 11h ela o tira e o coloca novamente no chão e ele se deita por cima das pernas. Ela o segura em pé e diz: “Valha, ele está dormindo em pé”. Vira-se para Verônica-p que está arrumando os berços e pergunta:

⁸¹Refere-se “àquilo que ocorre na instituição como resultado das práticas pedagógicas desenvolvidas por educadoras e educandos no processo de interação que envolve as interações interpessoais e as interações com o conhecimento social e culturalmente produzido e considerado válido” (AMORIM, 2011, p. 24).

“O que eu faço Verônica-p, boto ele no berço?”. Depois de uma pausa, Verônica-p diz: “bota, bota.” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2016).

Na situação destacada, fica evidenciada a desconsideração aos ritmos orgânicos, às singularidades e ao direito de escolha dos bebês em detrimento do que convém aos adultos, fazendo valer o seu poder sobre eles, com a justificativa de que os horários da instituição precisam ser cumpridos. Assim, pode perceber que o discurso escrito no documento não encontra respaldo nas práticas educacionais vigentes. Por outro lado, a atitude das educadoras parece ser resultado do pouco conhecimento que possuem a respeito das necessidades das crianças, possivelmente, fruto de um processo formativo inicial e contínuo muito frágil.

Chama a atenção o fato de que ao longo de todo o texto da PP da Creche Pandora (17 páginas), não existe nenhuma referência direta aos bebês, tampouco são mencionadas as suas necessidades e especificidades.

A invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas foi constatada também, como já ressaltado neste trabalho, na grande maioria das propostas curriculares dos municípios brasileiros (BRASIL, 2009c), quando cerca de 77% do universo de 48 documentos analisados não faziam menção nenhuma aos bebês. Quando nos demais documentos (10,5%) eles eram citados, somente eram ressaltados os aspectos relacionados, especialmente, com os cuidados corporais, como saúde, higiene, alimentação e sono.

Dissertando sobre “essa presença negada”, dos bebês nas PP dos municípios, Barbosa (2010b, p. 8) ressalta a necessidade do currículo da instituição ter como “foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens”. A autora complementa essa afirmação ressaltando que:

A função específica da escola, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, para interpretar, configurar e compartilhar sentidos que significam o estar junto no mundo. (BARBOSA, 2010b, p. 8).

A PP da creche define a aprendizagem como uma construção constante, que acontece a partir de interações que o sujeito estabelece entre si e com o meio em que vive. Já o desenvolvimento é concebido como algo que se dá de forma global “por meio de atividades que contemplem a brincadeira, a imaginação, a fantasia, o desejo, a curiosidade, a observação e a experimentação de vivências educacionais.” (CRECHE PANDORA, PP, 2015, não paginado).

Nesse sentido, a creche pode vir a ser um lugar, por excelência, para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e do bem-estar dos bebês, desde que estes tenham oportunidades de interagir com pessoas e objetos variados e de vivenciar experiências diversas para conhecer o mundo ao seu redor e construir conhecimentos.

Referindo-se à aprendizagem dos bebês, Barbosa (2010a, p. 3) destaca que “os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura”.

Cabe, porém, perguntar: como conseguirão aprender e se desenvolver se não houver a preocupação, por parte das professoras, com a elaboração e implementação de um planejamento que proporcionem a elas vivenciarem experiências significativas no seu cotidiano, como é o caso da Creche Pandora, conforme será descrito posteriormente?

São citados na PP da instituição os seguintes marcos legais: a CF (BRASIL, 1988); o ECA (BRASIL, 1990); a LDB (BRASIL, 1996a); e as DNCEI (2009b). Além disso, há também a citação do RCNEI (BRASIL, 1998a).

Sobre a CF (BRASIL, 1988), a proposta afirma que após essa Lei “os pequenos passam a ser sujeitos de direitos e em pleno desenvolvimento desde o seu nascimento” (CRECHE PANDORA, PP, 2015, não paginado). O ECA (BRASIL, 1990) é citado para endossar que “criança é a pessoa até 12 anos.” (CRECHE PANDORA, PP, 2015, não paginado). Sobre a LDB (BRASIL, 1996a), são destacados três eixos ligados à construção da PP, que são os eixos: “da flexibilidade, da avaliação e da liberdade” (CRECHE PANDORA, PP, 2015, não paginado). As DCNEI (BRASIL, 2009b) são citadas para se referir à avaliação do desenvolvimento das crianças.

A vinculação dos aportes legais com os documentos curriculares é necessária, visto que toda proposta pedagógica “é expressão de um projeto político e cultural” (KRAMER, 2008, p. 168). O argumento de que qualquer documento curricular precisa estar relacionado com os documentos legais também é defendido por Barbosa (2010b).

Constatei que, ao contrário da maioria das propostas pedagógicas dos municípios brasileiros, que trazia como principais teóricos do conhecimento L. S. Vigotski, J. Piaget e H. Wallon, a PP da Creche Pandora não faz alusão a nenhum desses teóricos, tampouco a outros.

A concepção de professora apresentada na PP da creche pesquisada é de mediadora da relação “aluno” e meio e de “agente facilitador” da aprendizagem das crianças. O documento não explicita, no entanto, a quantidade de docentes na instituição, a sua formação, tampouco, a relação professora/criança existente na creche. Também não menciona outros adultos que atuam junto às crianças na creche, como, por exemplo, as “cuidadoras”.

Embora a PP indique a família como participante do contexto educacional e parceira na função de cuidar e educar a criança, sendo um dos objetivos da instituição, “fortalecer a participação dos pais nas atividades escolares” (CRECHE PANDORA, PP, 2015, não paginado), foi observado que sua presença na instituição se limitava ao início da manhã, quando deixava as crianças, e no final do dia, ao buscá-las. Segundo a diretora, até mesmo nos três encontros que acontecem durante o ano, citados no quinto capítulo desta dissertação, a participação das famílias é reduzida. Será que isso não é indicativo de que elas não estão sendo valorizadas, ouvidas e acolhidas na instituição como deveriam? A presença “mínima” nesses encontros não seria uma resposta ao pouco acolhimento diário?

As DCNEI (2009b, Art. 8º, Inciso III) preveem “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”. Estes aspectos estão sendo considerados em relação às famílias da Creche Pandora. Aparentemente não, considerando o que está registrado na seção 5.4.4.

Entender, pois, que as famílias são elementos centrais na complementariedade da educação e cuidado das crianças, é fundamental. Assim, quanto menor a criança (no caso os bebês com todas as suas especificidades), mais se faz necessário haver uma estreita sintonia entre as famílias e os profissionais. Isso implica troca de informações diárias sobre o cotidiano da criança, especialmente, na entrada e na saída da instituição. Essas trocas podem ser facilitadas com a escuta e o respeito ao ponto de vista do outro, com a superação de preconceitos, numa atitude dialógica e ética (BRASIL, 2009a).

A avaliação na PP analisada é compreendida com suporte em dois aspectos: avaliação do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças. O documento informa que a avaliação deve acontecer,

[...] de forma processual, contínua, respeitando os saberes das crianças, observando e registrando como realizam determinada atividade, como vivenciam situações, permitindo ao professor uma auto avaliação da sua prática, buscando intervenções para que as crianças avancem em suas possibilidades, habilidades e competências. (CRECHE PANDORA, PP, 2015, não paginado).

Embora a PP destaque a importância da observação e do registro das vivências das crianças e da autoavaliação do trabalho docente, essas ações não se concretizavam na prática do Berçário. O que mais prevalecia nesse espaço eram atividades espontâneas e assistemáticas, como, por exemplo, assistir televisão com o vídeo da “Galinha Pintadinha”⁸² por longas horas, brincar sozinhas pelo meio da sala com bolas e garrafas jogadas pelas

⁸²“Galinha Pintadinha” é um desenho animado, onde os animais e personagens humanos contextualizam músicas típicas da cultura nacional brasileira, como “Roda, Roda” e “O sapo não lava o pé” (QUEIROZ, 2013, p. 39).

educadoras, entrar em conflito com os companheiros. Observava que havia pouca ou nenhuma mediação das professoras e “cuidadoras” durante as brincadeiras e interações dos bebês, resultando em crianças pouco estimuladas e ociosas, a circular pela sala com pouco ou nada para fazer, conforme ilustra o trecho a seguir:

São 13h10min e as crianças começam a despertar do repouso da tarde. Logo que acordam tomam suco de goiaba. Depois que terminam, são colocadas no chão. Salete-p liga a TV no vídeo da “Galinha Pintadinha”. Algumas crianças olham, mas a maioria parece nem prestar atenção. As crianças ficam sentadas, engatinhando ou embaixo dos berços, manuseando os poucos objetos dispostos pela sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2016).

Nessa perspectiva, Fochi (2013) assevera que a criança necessita da presença do adulto, do seu interesse, afeto, da segurança que ele lhe oferece e, especialmente, que esse adulto (no caso, a professora) crie as condições adequadas para ela (a criança) se desenvolver. O autor ressalta, ainda, que a “criança precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas e aprender e descobrir sobre o mundo, sendo isso possível com um nível de intervenção adequado.” (P. 112). Defende, ainda, que essa intervenção pode se dar de forma indireta, ao organizar os espaços, os materiais, o tempo e a forma de mediação, construindo um ambiente favorável para as crianças.

Ao contrário do que o autor sugere, na creche pesquisada, aparentemente, não havia a preocupação com a organização do espaço, tempo e materiais para os bebês. Por outro lado, também nunca foram observados comentários das professoras sobre acompanhamento dos bebês, no sentido de avaliar suas aprendizagens e desenvolvimento.

Discorrendo sobre o acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, Ortiz e Carvalho (2012) argumentam que, além de construir um olhar específico para o bebê, na importante tarefa de acompanhar seu processo de constituição, desenvolvimento e aprendizagem, é necessário ter disponibilidade, responsabilidade, assim como vontade de aprender “com esse *novato no mundo*, que já chega com muita coisa pra contar.” (P. 192, grifo das autoras).

6.2 O Diário de Classe das professoras

O Diário de Classe é um documento formulado pela SME e utilizado pelas professoras da Creche Pandora com o objetivo de:

Servir como um suporte à ação pedagógica, no que se refere à observação, registro e avaliação dos avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de construção do conhecimento, bem como, um aporte de estudo e pesquisa no

ambiente educacional como valioso instrumento para intervir no processo de ensino e de aprendizagem (CRECHE PANDORA, DIÁRIO DE CLASSE, 2016, não paginado).

No Diário de Classe está especificada a “Matriz Curricular da Educação Infantil”, que possui estrutura idêntica à apresentada no RCNEI (BRASIL, 1998a), ou seja, é formada por âmbitos de experiência (Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Si e do Mundo) e por eixos (Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Verbal, Natureza e Sociedade e Matemática). A referida matriz deve servir como base para as professoras elaborarem o planejamento semanal.

Em um artigo intitulado “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas”, Cerisara (2002, p. 337) critica a estrutura do RCNEI (BRASIL, 1998a), destacando que:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental [...], em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

Chama à atenção a influência que o RCNEI tem ainda hoje em algumas instituições de Educação Infantil, a exemplo da Creche Pandora, como indicam os resultados revelados na pesquisa “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2009c), citada no segundo capítulo desta dissertação, que evidenciam que 44% das propostas curriculares dos municípios brasileiros organizam-se com origem na estrutura das disciplinas escolares. Barbosa e Richter (2015, p. 189) argumentam que:

A permanência do discurso do RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo a compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias.

Tal modelo, segundo Barbosa (2010b, p. 6), “acaba provocando a antecipação da escolaridade”. Essa maneira de organizar o currículo constitui modelo inadequado para crianças pequenas, especialmente, para os bebês que possuem necessidades e especificidades diferenciadas, próprias da faixa etária. Sendo assim, é necessário que a SME e a Creche Pandora pensem em outro tipo de organização curricular para esses sujeitos, conforme indicado em BRASIL (2009a, p. 8):

[...] as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

Vale salientar a ideia de que, apesar das atuais DCNEI (BRASIL, 2009b) possuírem caráter mandatório e terem como objetivo orientar a “elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, Art. 2º), destacando que essas propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, foi observado que tal documento não parece ter sido levado em consideração na organização curricular destinada às crianças da creche pesquisada.

Tal fato pode estar ligado à aparente falta de autonomia da creche, que acredita ter de se submeter às orientações da SME ou mesmo a falta de uma ênfase nas formações continuadas sobre a importância desse documento para o trabalho pedagógico na creche.

No Diário de Classe existem alguns espaços de preenchimento obrigatório pelas professoras que são: o controle diário de frequência dos “alunos”; o registro das atividades realizadas; o planejamento (objetivos, “conteúdos”/eixos trabalhados, metodologia, procedimentos avaliativos) e a “Avaliação de Aprendizagem do Aluno – AVA”.

A AVA consiste de sete fichas, de acordo com os setes eixos (Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Verbal, Natureza e Sociedade e Matemática), em formato de tabela, onde são estipulados 12 aspectos conforme ilustrado no exemplo na Fotografia 10.

Em conformidade com as normas estabelecidas no Diário de Classe, a professora deve avaliar as crianças de acordo com os aspectos definidos em cada ficha, atribuindo um conceito baseado nas seguintes legendas: S – Alcançou o objetivo satisfatoriamente; ED – Em desenvolvimento e NA – Ainda não despertou para a aprendizagem.

De acordo com a coordenadora pedagógica, a AVA serve como base para as professoras elaborarem o “relatório de desenvolvimento da criança” que deverá ser entregue aos pais na reunião pedagógica bimestral. Nesta reunião, os pais recebem o relatório do seu filho e assinam a “Ficha de Acompanhamento da Aprendizagem dos Alunos” (Fotografia 11).

Chama a atenção o fato de que o Diário de Classe da Creche Pandora, apesar de ser um instrumento elaborado para a creche, utiliza em seu texto terminologias que parecem ter sido emprestadas dos níveis posteriores de ensino, como por exemplo: “aluno” e “avaliação de aprendizagem do aluno”, dando a impressão de que o documento apoia a escolarização das crianças desde o nascimento (CERISARA, 2003).

Fotografia 10 – Instrumento utilizado para a avaliação da criança

AMBITO DE EXPERIÊNCIA - FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL		BIMESTRES			
EIXO: IDENTIDADE E AUTONOMIA		1º	2º	3º	4º
ASPECTOS OBSERVADOS					
01	Reconhece pessoas com as quais convive.	AN	ED	ED	S
02	Demonstra capacidade de adaptação a novas situações.	AN	ED	ED	ED
03	Comunica gestualmente ou verbalmente suas emoções e necessidades.	AN	ED	ED	ED
04	Manifesta e controla de forma progressiva seus desejos e sentimentos.	ED	ED	ED	ED
05	Reconhece e utiliza algumas regras elementares do convívio social.	AN	AN	AN	ED
06	Colabora com a sua higiene e aparência pessoal.	AN	AN	AN	ED
07	Participa com interesse das atividades individuais e/ou em grupo.	AN	AN	ED	ED
08	Escolhe seus brinquedos, objetos e espaços para brincar.	AN	ED	ED	ED
09	Participa de brincadeiras de esconder, achar e imitar.	AN	AN	AN	ED
10	Explora os ambientes da escola demonstrando curiosidade.	AN	ED	S	ED
11	Demonstra que tem sede, fome, sono ou que quer ser trocada.	ED	ED	S	ED
12	Consegue desprender-se da mamadeira de acordo com sua faixa etária.	AN	ED	ED	ED

Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 11 – Instrumento utilizado para o acompanhamento da criança

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

NOME: _____ Nº: _____

ASSINATURA DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

1º BIMESTRE DATA: ____/____/____
Ass.: _____

2º BIMESTRE DATA: ____/____/____
Ass.: _____

3º BIMESTRE DATA: ____/____/____
Ass.: _____

4º BIMESTRE DATA: ____/____/____
Ass.: _____

Fonte: Arquivo Pessoal

Vale pontuar, também, que a forma como era realizada a avaliação da criança na creche pesquisada, não estava em consonância com o que determinam as DCNEI (2009b), especialmente, quando se trata de bebês na faixa etária de seis a 18 meses.

De acordo com essas Diretrizes, a avaliação deve constituir acompanhamento de todos os momentos vivenciados pela criança na instituição de Educação Infantil mediante observação das atividades, brincadeiras e interações, bem como da utilização de diversos registros, como relatórios, fotografias e outros que possam levar a professora a refletir a respeito de sua prática pedagógica e informar às famílias do trabalho desenvolvido junto às crianças com o objetivo de contribuir para o seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Portanto, eleger determinados aspectos e lhes atribuir valores sem considerar a ideia de que a criança é única, que tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, o qual não deve seguir parâmetros de normalidade e nem de comparação (ORTIZ; CARVALHO, 2012), não parece ser a forma mais adequada de avaliar os bebês nessa faixa etária.

A respeito da avaliação na Educação Infantil, Hoffmann (1998, p. 50) defende o ponto de vista de que se deve “ultrapassar fichas classificatórias de avaliação e pareceres descritivos superficiais e comportamentalistas” e se expressa a favor de acompanhar o desenvolvimento infantil, refletindo permanentemente sobre a criança em seu cotidiano como elo da continuidade da ação pedagógica. Assim, sugere que

a avaliação tenha por fundamento uma concepção de educação que respeite cada momento de vida da criança, no seu tempo de ser e se desenvolver, ao contrário de parâmetros de julgamento de atitude que a rotulam, estigmatizam comportamento, julgam-na precocemente incapaz. (HOFFMANN, 1998, p. 50).

Efetivamente, diante do que foi exposto, é importante perguntar: em que espaços, tempos e materiais destinados aos bebês se concretiza a Proposta Pedagógica e o currículo para os bebês na Creche Pandora? É sobre isso que tratará o capítulo subsequente desta dissertação.

7 OS ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS OFERECIDOS PELA CRECHE PANDORA AOS BEBÊS DO BERÇÁRIO

“Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação. Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra! A mãe que ouvira a brincadeira falou: ‘Já vem você com suas visões! Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis e nem há pedras de sacristias por aqui. Isso é traquinagem de sua imaginação’”.

(Manoel de Barros)

O segmento que começa agora a ser relatado tem como finalidade entender a organização dos espaços, tempos e materiais oferecidos pela creche aos bebês, segundo objetivo específico desta investigação. Para isso, enfoca alguns dos segmentos definidos no quadro da rotina da creche pesquisada – “chegada”, “refeições”, “atividade pedagógica orientada e dirigida pelas professoras”, “pátio”, “repouso/descanso/sono”, “banho” e “saída” – assim como descreve cenas e destaca ações e falas dos sujeitos envolvidos nesse cotidiano.

As informações foram construídas e registradas no diário de campo com base em consulta a documentos, nas entrevistas empreendidas com as duas professoras e as duas “cuidadoras” e nas observações realizadas na sala do Berçário.

7.1 A rotina do Berçário

O Berçário seguia a mesma rotina destinada às outras turmas da creche. Afixada em uma parede da sala do Berçário, havia uma folha de papel A4 com o título “Rotina Escolar do Berçário ao Infantil III” que, por sua vez, já expressa certa inspiração de etapas posteriores de escolarização, onde estavam definidas as atividades a serem realizadas diariamente, com seus respectivos horários, conforme descritas no Quadro 4.

Foi possível perceber, durante a pesquisa de campo, que acontecia a maior parte da programação especificada no referido quadro, especialmente, aquela voltada para os cuidados físicos como alimentação, higiene e repouso, apesar de alguns horários variarem.

As atividades como a “acolhida”, a “atividade pedagógica” e a “contação de história”, entretanto, aconteciam com menor frequência e, aparentemente, sem um planejamento prévio.

Quadro 4 – “Rotina Escolar do Berçário ao Infantil III”

Atividades		Horário
Chegada - receber as crianças e manter diálogo com os pais e familiares		7h – 7h30min
Tirar e guardar as roupas e calçados das crianças. Separar e identificar os lanches, materiais diversos, como calcinha, cueca, lençol, toalha etc.		7h30min – 7h45min
Acolhida		7h45min – 8h
Lanche		8h
Atividade pedagógica orientada e dirigida pelas professoras		8h10min – 8h40min
Pátio	Berçário e Infantil I (A e B)	8h10min – 8h30min
	Infantil II (A, B e C)	8h30min – 8h50min
	Intervalo das professoras	9h – 9h20min
	Intervalo das “cuidadoras”	9h20 – 9h30min
	Infantil III (A e B)	9h30 – 9h50min
	Infantil III (C)	9h50min – 10h10
Almoço		10h30min
Higiene bucal e das mãos. Organizar o espaço de cada criança nos colchonetes com lençóis		10h50min – 11h
Repouso/descanso/sono		11h – 13h30min
Despertar das crianças/lanche, reorganizar a sala/guardar colchonetes e lençóis		13h30min – 14h
Intervalo das professoras (lanche das crianças)		14h – 14h20min
Intervalo das “cuidadoras”		14h20 – 14h30min
Contação de história (exibição de DVD infantil/cantigas/recreação no pátio)		14h30min – 14h50min
Banhar e arrumar cada criança. Preparação para o jantar		14h50 – 15h30min
Jantar		15h30min
Despedida do dia. Saída das crianças		15h50 – 16h

Fonte: Creche Pandora.

A realização das atividades ligadas aos cuidados corporais contava, geralmente, com a participação tanto das professoras quanto das “cuidadoras”. A “acolhida”, a “atividade pedagógica” e a “contação de história”, quando aconteciam, entretanto, eram realizadas pelas professoras junto às crianças.

A seguir, são descritos alguns momentos constituintes dessa rotina, de modo a esclarecer melhor como acontecia o dia a dia na sala dos bebês da Creche Pandora.

7.1.1 A chegada

As professoras e as “cuidadoras”, logo que chegavam à creche, pela manhã, se dirigiam para a sala do Berçário para receber as crianças (Fotografia 12).

Fotografia 12 – Chegada das crianças



Fonte: Arquivo Pessoal

Como mencionado no quarto capítulo, a maioria dos bebês com suas famílias costumavam chegar pouco depois de abrir o portão (por volta de 7h08min). Eles vinham em carrinhos de bebê ou nos braços da mãe ou de algum outro membro da família. Aos poucos, iam chegando e sendo entregues às educadoras na porta do Berçário.

As professoras e “cuidadoras” costumavam cumprimentar as crianças dando bom dia e chamando-as pelo nome. Verifiquei, porém, que a comunicação entre as educadoras e as famílias era muito limitada. O diálogo, geralmente, era iniciado pelas educadoras e se limitava a saber se a criança se alimentou em casa, se trouxe fraldas ou lanche. Os pais sempre perguntavam se o horário daquele dia iria ou não ser “normal”⁸³.

Vale ressaltar que essa troca de informações nem sempre acontecia. Muitas vezes a criança era “entregue” e os pais saíam sem falar nada. Talvez a pouca comunicação possa ser explicada pela pressa que era observada nos pais que, assim que entregavam a criança, se dirigiam para o portão de saída e se iam.

As educadoras, por seu turno, aparentemente, desconheciam os nomes da maioria dos pais e mães dos bebês, chamando-os sempre pelos termos “paizinho” ou “mãezinha”. Também era frequente ouvir delas comentários preconceituosos sobre as mães, denominando-as como “descuidadas”, “preguiçosas” e que “não dão a atenção necessária aos seus filhos”. Parece que o jeito preconceituoso de ver as famílias existe em muitas instituições de Educação Infantil, conforme pesquisas realizadas na área como, por exemplo, por Andrade (2002; 2007), Sales (2007); e Schramm (2009).

⁸³Era muito comum as atividades acontecerem somente no período da manhã, ou porque a Prefeitura não havia enviado a alimentação das crianças ou devido a falta de uma das profissionais do Berçário.

Alguns autores (BARBOSA, 2010a; BONDIOLLI; MANTOVANI, 1998; POST; HOHMANN, 2011), entretanto, postulam o argumento de que o diálogo com as famílias das crianças é importante e necessário para desenvolver laços de confiança no sentido de compartilhar valores e procedimentos, uma vez que o objetivo comum deve ser o bem-estar da criança. Essa compreensão, entretanto, parecia não ser compartilhada pelas profissionais responsáveis pelos bebês.

Assim, após receber as crianças, as educadoras iam sentando-as nos berços, ao mesmo tempo em que tiravam a sua roupa e os calçados e guardavam em suas mochilas, deixando-as só de fralda descartável. Em seguida, as punham no chão. Notei que não havia estímulo à participação das crianças nas tarefas de tirar a roupa e os calçados e guardar na mochila, provavelmente pela preocupação da educadora em se desocupar logo para receber a próxima criança ou por não acreditar que o bebê pudesse participar de experiências que possibilitassem desenvolver autonomia e contribuir com ações de cuidado pessoal e auto-organização.

Considerando que a experiência de se separar de seus familiares é nova para os bebês, pelo pouco tempo que têm de vida, é importante que esse momento seja planejado de modo muito cuidadoso para que as crianças possam sentir que ficarão bem e seguras até que seus familiares retornem para pegá-las (POST; HOHMANN, 2011). Além das crianças, é importante também que os pais tenham essa segurança, especialmente, a mãe que, muitas vezes, se sente culpada por estar deixando sua criança na creche, ao invés de ficar em casa cuidando dela (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009). Certamente, a maneira como acontecem essas transições (casa/instituição, instituição/casa) também é expressão de um currículo em movimento.

A frequência média das crianças nas duas turmas (“A” e “B”) oscilava em torno de 12 crianças por dia, sendo que durante as observações, o maior número foi de 17 crianças com quatro adultos.

Observava que o tempo denominado “acolhida”, determinado para ocorrer antes do lanche, raramente era planejado pelas professoras, sendo ocupado pelas crianças em frente à televisão ou vagando pela sala sem nada proposto para elas nesse momento. A cena, a seguir, ilustra um exemplo de como, na maioria das vezes, acontecia esse momento nas turmas do Berçário durante o período do trabalho de campo:

Após todas as crianças chegarem e terem os seus materiais guardados, as educadoras retiram elas dos berços e as colocam no chão. Patrícia-c liga a televisão e senta com as crianças em frente para assistir. Salete-p joga bolas e umas garrafas de plástico com sementes dentro para elas brincarem. Às 7h45min, quando já exploraram as

bolas e as garrafas e parecem não se interessar mais pelo vídeo que está passando na televisão, inicia uma grande agitação. Algumas choram, outras querem subir nas cadeiras plásticas empilhadas próximas da mesa, outras “ameaçam” morder o colega. Gabriel corre para entrar no banheiro e a professora Verônica-p o busca. Ele começa a chorar. Ela retruca: “pode chorar”, levando-o para o outro lado da sala. Assim, sem nenhuma mediação das educadoras, a não ser para limitá-las em seus movimentos, as crianças ficam sentadas, engatinhando ou andando de um lado para o outro da sala sem nada para fazer por, pelo menos, quinze minutos, até o lanche ser servido (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2016).

Chamava a atenção a falta de proposição de atividades para as crianças ainda no início da manhã, restando como opção, apenas, ligar a televisão para elas assistirem a desenhos animados, sendo essa a “atividade” mais “disponibilizada” diariamente na rotina do Berçário da Creche Pandora. O desenho da “Galinha Pintadinha”, segundo as educadoras, era o vídeo mais apreciado pelas crianças. Apesar, porém, de sentarem para assistirem junto com as crianças, não era observada nenhuma mediação delas com os bebês, a não ser bater palmas, de vez em quando, ou cantarolar partes de músicas do desenho.

Na maioria das vezes, a televisão era ligada pela manhã logo depois da chegada das crianças, permanecendo assim até às 11 horas, por ocasião do repouso. À tarde, era ligada novamente, por volta das 14 horas, e ficava assim até o horário de saída das crianças, às 16 horas, totalizando uma média de cinco horas diárias de veiculação de vídeos.

Observava que logo que a televisão era ligada, as crianças mostravam certo interesse, evidenciado pelo olhar fixo nas imagens do programa, pela movimentação do corpo (dançar ao ritmo das músicas, bater palmas, sorrir e imitar gestos), como, por exemplo, quando Gabriel colocava o dedo indicador de uma mão na palma da outra mão ao ouvir a música do “Pintinho Amarelinho”⁸⁴. Minutos depois, no entanto, a maioria das crianças parecia perder o interesse e se dispersava, indo brincar embaixo dos berços, empurrar as cadeiras, abrir e fechar as portas do armário ou iam para a grade da porta olhar para a parte externa da sala.

Aparentemente, a televisão exercia a função de ocupar o tempo das crianças quando elas estavam acordadas, empobrecendo a rotina pela falta de um planejamento intencional. Nesse sentido, Bertoso (2014, p. 98), em sua pesquisa sobre a presença da televisão na Educação Infantil, afirma que:

A televisão tem tomado conta das crianças como uma ajudante não para educar, mas pela confiança de sua segurança devido sua atenção ser atraída pela programação

⁸⁴“Pintinho Amarelinho” é uma das músicas contextualizadas no vídeo “Galinha Pintadinha”, cuja letra é: “Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão (na minha mão). Quando quer comer bichinho, com seus pezinhos ele cisca o chão. Ele bate as asas, ele faz ‘piu-piu!’, mas tem muito medo é do gavião” (QUEIROZ, 2013, p. 77).

(nesses casos, geralmente de sua preferência). Na função de TV monitora, a televisão ocupa-se de reter a atenção das crianças enquanto os profissionais cuidam dos atendimentos individuais de higiene e alimentação, por exemplo.

Vale salientar que, apesar de ocupar um tempo considerável na rotina, a programação da televisão não constava no planejamento diário das professoras do Berçário, fato igualmente ocorrido na pesquisa realizada pela referida autora.

É importante destacar que o documento Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009h) recomenda que não se deve deixar as crianças assistirem a televisão por longos períodos. No caso das turmas observadas, essa prática é ainda mais inadequada por se tratar de bebês em tenra idade.

De acordo com Wallon (2007), as crianças apresentadas na cena supracitada estão numa fase de desenvolvimento em que predominam as relações emocionais, caracterizadas pela necessidade de trocas afetivas que podem se expressar através do olhar, do toque, da voz, do contato físico. Nessa fase, é muito importante que sejam possibilitadas às crianças as condições sensório-motoras que lhes permitam agarrar, segurar, manipular, apontar, olhar, pegar, sentar, andar, para que elas possam intensificar a exploração sistemática do ambiente físico. (CRAIDY, 2001). Cabe ressaltar que a ausência dessas condições poderá dificultar que as crianças se desenvolvam de forma plena e integral. (BARBOSA, 2008).

Portanto, é possível afirmar que a rotina que se iniciava bem no começo do dia expressava um misto do pouco compromisso do poder público com a Educação Infantil, uma vez que não fornecia as condições materiais adequadas para a realização de um trabalho de boa qualidade na unidade; da coordenadora pedagógica que não fazia acompanhamento do trabalho das professoras; e das professoras que pareciam não se preocupar em fazer um planejamento adequado para realizar com as crianças pelas quais eram responsáveis. Sendo assim, convém refletir que a “permanência nesta creche não traz muitos benefícios para o desenvolvimento integral [dos bebês], já que desconsidera as suas características e não respeita as suas necessidades” (ANDRADE, 2002, p. 111). Neste sentido, não faz jus ao potencial criativo das crianças e, provavelmente, pouco contribuirá na ampliação de suas experiências ao deixar a Educação Infantil, conforme acentua Zabalza (1998, p. 20):

A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situação de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixar a Educação Infantil deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade.

7.1.2 As refeições dos bebês na creche

Para Barbosa (2010a), a alimentação é uma prática cultural, cheia de simbolismo, desde a escolha dos alimentos, dos instrumentos usados para comer, do local onde se come, até a maneira como se come, tudo isso se relaciona com a formação cultural e social. A respeito do ato de se alimentar, a autora destaca, ainda, que

Aprender a alimentar-se é uma importante aprendizagem para a primeira infância, pois envolve aspectos sociais, de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; motores: manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão e fonarticulatório. Nessa situação, podemos novamente compreender a inseparabilidade das ações de educação e cuidado. (P. 13).

No caso específico da Creche Pandora, o cardápio dos bebês do Berçário era uma adaptação do cardápio geral⁸⁵, elaborado para toda a instituição. Incluía dois lanches, um almoço e um jantar. De forma geral, contava com pouca variedade de alimentos.

Nesse sentido, discorrendo sobre os momentos de alimentação dos bebês na creche, Guimarães (2011, p. 133) afirma que “a aparência sempre igual da comida contribui para a impressão de homogeneização da experiência nesses momentos”.

Entre uma refeição e outra era oferecido biscoito *maisena* aos bebês, especialmente, quando eles estavam chorando. Alguns já identificavam onde ficava o pote e quando pareciam sentir vontade de comer, apontavam em sua direção e pediam o biscoito. Às vezes as professoras atendiam à sua solicitação, outras vezes, não.

Observei que não havia cadeiras apropriadas para as refeições dos bebês nem um local determinado dentro da sala para essa atividade. Assim, as educadoras sentavam os bebês no seu colo, no chão, em cadeiras de adultos, no birô (Fotografia 13) e, às vezes, até os alimentavam em pé, no berço.

Assim, o ato de pegar a criança, sentar ou deitar no colo e iniciar a ação de alimentar, apressadamente, sem ao menos comunicar o que ia acontecer, parecia já ter se tornado mecânico; o único diálogo estabelecido com as crianças era para “mandar” abrir a boca, como ilustra a cena a seguir:

Às 8h00min inicia o lanche. Cada educadora pega uma criança para alimentar. Gustavo resiste para aceitar o mingau e Patrícia-c diz: “abre a boca Gustavo”. Depois de insistir mais um pouco, Patrícia-c fala: “Não vou mais lhe dar o mingau Gustavo, você tá fazendo muita hora” (DIÁRIO DE CAMPO, 12/09/2016).

⁸⁵Por exemplo, se no cardápio geral da creche o almoço é arroz com carne e chuchu, o almoço dos bebês será sopa de carne, se for risoto de frango com cenoura, para os bebês será sopa de frango e assim por diante.

Fotografia 13 – Criança lanchando



Fonte: Arquivo Pessoal

Convém destacar que os utensílios como pratos, mamadeiras, copos e talheres utilizados pelos bebês não eram identificados com os seus nomes das crianças, podendo ser usado por qualquer uma, como pode ser conferido no diálogo entre as duas “cuidadoras”:

Por volta de 8 horas, o lanche é colocado na janela do lactário. Sulamita-c pergunta: “de quem é essa mamadeira?”. Patrícia-c responde: “dá aí pra quem quiser” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2016).

Além disso, após as refeições, as educadoras usavam um mesmo pano úmido, denominado, por elas, de “pano de boca”, para limpar a boca de todos os bebês. Essa atitude poderia constituir risco à saúde das crianças. Neste sentido, no documento Indicadores da Qualidade em Educação Infantil (BRASIL, 2009i, p. 46), assim é destacado:

A atenção à saúde das crianças é um aspecto muito importante do trabalho em instituições de Educação Infantil. As práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, condições para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até seis anos de idade.

É importante exprimir que, além dos riscos à saúde, o uso do mesmo pano, copo, prato, talher para qualquer criança não gera o sentimento de pertença ao grupo, necessário para a segurança da criança. Nessa perspectiva, Carvalho e Rubiano (2009) asseveram que:

A personalização de espaços e objetos é elemento crucial no desenvolvimento da identidade pessoal – não nos vemos como indivíduos soltos no espaço, em um vácuo, mas como indivíduos que vivem em determinado momento histórico-social, morando em certos lugares e possuindo certos objetos. (P. 109).

Implica afirmar, portanto, que o fato do bebê conviver em um ambiente coletivo não significa que todos os objetos precisem ser coletivamente compartilhados.

Chamava a atenção que as professoras e as “cuidadoras” pareciam não ter conseguido ainda criar uma estratégia para saber qual criança já havia se alimentado e qual ainda faltava, gerando uma grande confusão, diariamente, nos momentos de alimentação, como pode ser percebido no excerto de texto a seguir:

Mais uma vez o lanche oferecido às crianças é mingau com sabor de leite condensado. Nesse momento, Diego está lanchando com Patrícia-c quando Sulamita-c grita de lá e diz: “De novo? Ele já lanchou. Viu não a boca dele suja?”. Patrícia-c responde: “Não vi. Diego tu tá com o bucho cheio e nem avisa!” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2016).

A forma de organizar o tempo das refeições das crianças no Berçário da Creche Pandora parece desconsiderar o aspecto educativo que essa prática exige. Faltam espaços e tempos para que professoras e “cuidadoras” reflitam sobre como planejar melhor este momento para que ele aconteça com qualidade e conforto e de forma mais respeitosa com as crianças. Sem dúvida, isto poderia constituir objeto de estudo e debate de formação continuada.

A seguir, descrevo sucintamente, como acontece cada refeição oferecida aos bebês no Berçário.

- *Os lanches da manhã e da tarde*

O lanche da manhã, primeira refeição dos bebês, acontecia às 8h e o tempo para as professoras servirem o lanche de todos os bebês variava em torno de 20 a 25 minutos. Durante o período de observação, mingau de sabor milho ou leite condensado, foram as opções mais oferecidas, embora no cardápio constassem sucos acompanhados de biscoitos e vitaminas de frutas. Apesar da repetição, no entanto, a maioria das crianças parecia gostar e aceitava bem. O mingau era oferecido em mamadeiras ou em copos com colher.

À tarde, à medida que as crianças iam acordando, por volta de 13h30min, era oferecido o segundo lanche. Apesar de no cardápio constar frutas (banana, mamão, melancia), a maioria das vezes era servido “suco de garrafa”⁸⁶ nos sabores caju, goiaba e acerola. Segundo as educadoras, esse tipo de suco não era bem aceito pelos bebês. Sendo assim, solicitavam aos pais que trouxessem lanche para a creche. Vale salientar que mesmo antes dessa solicitação, algumas mães já traziam lanche para “complementar” a alimentação da criança.

⁸⁶Suco de “fruta” concentrado vendido em garrafas de vidro.

- ***O almoço***

Essa refeição era servida entre 10h00min e 10h15min. O tempo usado para servi-la variava de acordo com o número de bebês presentes no dia, demorando em torno de 25 a 35 minutos em média, quando a maioria das crianças estava ali. Esse momento no Berçário era bastante agitado e, geralmente, acontecia como descrito a seguir:

São 10h10min. Hoje, mais uma vez, as crianças estão “enjoadas”, chorando e reclamando muito, sendo isso interpretado pelas professoras como uma mistura de fome e sono. O almoço transcorre nesse clima de choro e “enjoo”. As educadoras parecem não se incomodar com a agitação do momento. Vão alimentando as crianças, como sempre, sem se dá conta de quem já comeu e de quem ainda falta. Sobrou um prato com sopa e elas não sabem se é porque falta alguma criança comer ou se foi a lactarista que colocou a mais. Chegaram à conclusão que tinha vindo uma sopa a mais. Reflito que se esquecerem de alimentar uma criança que não reclama com fome, ela vai ficar até a próxima refeição sem se alimentar. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2016).

Observava que sempre era servido no almoço sopa de frango ou carne bovina moída. Algumas eram processadas no liquidificador e outras eram apenas trituradas.

As sopas apresentavam, dia após dia, o mesmo aspecto pálido, indicando a falta de legumes e verduras como parte de seus ingredientes, sendo difícil, algumas vezes, identificar até mesmo se era de frango ou de carne bovina. Apesar da aparência pouco atraente da sopa, no entanto, ela era bem aceita pela maioria das crianças.

Depois do almoço, as educadoras ofereciam água para as crianças (em alguns dias isso não aconteceu). Portanto, como ficavam dependentes dos adultos para lhe oferecer água, por não saberem ainda como pedir, nem sempre tinham satisfeitas suas necessidades biológicas individuais.

- ***O jantar***

Como ressaltado, o jantar, assim como o almoço, também era sopa de carne ou de frango. A dinâmica do jantar, que acontecia, geralmente, por volta de 15h10min, não era muito diferente daquela que ocorria no almoço, no que se refere às ações das educadoras. Com relação às crianças, elas pareciam mais tranquilas e descansadas, provavelmente, em consequência do repouso que tiveram depois do almoço. O trecho, a seguir, ilustra esse momento:

O jantar inicia às 15h10min. As educadoras chamam as crianças maiores pelo nome para jantar e elas atendem. Elas já sabem a posição “certa” de sentar em frente à educadora, no chão, uma vez que esse movimento é vivido da mesma forma diariamente. Algumas reclamam enquanto esperam a sua vez, como é o caso de Felipe que chora perto de Sulamita-c enquanto esta dá a sopa da Joana. Inclusive,

Sulamita-c é muito rápida ao alimentar as crianças, coloca as colheres muito cheias e mal dá tempo delas mastigarem e engolir, já vai colocando outra “colherada” na boca da criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2016).

A cena em destaque retrata uma situação em que as crianças precisavam esperar pela sua vez de jantar, a despeito do desejo de se alimentar ou da fome que estavam sentindo, revelando um currículo da espera que a criança já vivencia ainda tão pequena.

Guimarães (2011, p. 154), ao analisar situações semelhantes em instituição de Educação Infantil, assinala que “o choro aliado à espera no momento da comida é algo que acaba se repetindo dia a dia, assim como a dinâmica de abrir a boca, engolir e fechar a boca. Rapidez e pratos vazios marcam a eficácia da alimentação”.

É importante lembrar que “as refeições dos bebês e das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva. Para os bebês, as refeições proporcionam um contacto físico próximo com um adulto atento.” (POST; HOHMANN, 2011, p. 219). Nesse momento, são necessários o sorriso de compreensão, a troca do olhar, a conversa, o olhar sensível para a criança, a cumplicidade.

Além de uma boa alimentação, as crianças precisam construir bons hábitos alimentares para crescerem fortes e saudáveis. Considerando que elas passam a maior parte do dia na creche, é lá que devem ser possibilitadas condições para que isso possa acontecer. O que pôde ser visto durante o trabalho de campo, contudo, foi um aparente descaso em relação à alimentação das crianças, caracterizando-se, como já referido nesta dissertação, como “um pobre atendimento para as crianças pobres” (ANDRADE; PEREIRA, 1999 *apud* ANDRADE, 2002, p. 221),

Dessa forma, é necessário que o Município repense a maneira como é feito o fornecimento de alimentos para a creche com vistas a privilegiar a variedade e a qualidade, portanto, sob o prisma legal, desde a promulgação da Constituição de 1988, no Brasil, todas as crianças passaram a ser consideradas como sujeitos de direitos, inclusive direito a uma alimentação saudável (BRASIL, 2009h).

7.1.3 A “atividade pedagógica” orientada e dirigida pelas professoras

Durante as nove horas diárias que os bebês passavam no Berçário da Creche Pandora, este era o único segmento da rotina que ocupava o caderno das professoras, fruto de preocupação do planejamento semanal, quando elas se reuniam para tal, no “um terço” a que têm direito.

As atividades ditas “pedagógicas” pensadas para os bebês (Fotografia 14) consistiam em um modelo utilizado para crianças maiores, ou seja, de antecipação da escolaridade. Esse tipo de currículo não considerava as primeiras aprendizagens dos bebês, constituindo-se em propostas que tinham como principal característica a prescrição.

Fotografia 14 – “Atividade pedagógica”



Fonte: Arquivo Pessoal

Inclusive, os “planos de aula” das professoras a que tive acesso eram baseados nas áreas de conhecimento, de acordo com a orientação da SME do Município, com a indicação de uma disciplina (Linguagem Oral e Escrita, Movimento, Natureza e Sociedade, Matemática, Artes e Música) a ser abordada por dia. Vale salientar que as atividades propostas iam além da capacidade da criança para idade em que se encontravam (de seis a 18 meses), como, por exemplo: “rabiscar no chão um círculo para que as crianças andem em círculo, por cima da corda ou do rabisco”, “distribuir folhas de revistas para rasgarem, fazerem bolinhas de papel e colar em um cartaz”, fazer “tarefinha” com lápis e papel, seguindo um determinado “comando”.

Nesse sentido, Curado (2009, p. 85), em sua pesquisa sobre os saberes docentes dos professores de Educação Infantil, discute acerca dos aspectos que envolvem “propostas escolarizantes” como uma forma de “preparação” para o Ensino Fundamental. Segundo a autora:

[...] é preciso cuidar para que as crianças não sejam inseridas numa proposta escolarizante, preparatória para o ensino fundamental, que define as habilidades a serem desenvolvidas por elas, como por exemplo, a lateralidade. É preciso construir uma proposta que respeite a criança em suas formas de ser e de se expressar, e a perceba como um sujeito que vive num determinado tempo e lugar, e participa da cultura, da história e da vida social.

De tal sorte, é possível perceber que as atividades pensadas pelas docentes não consideravam o potencial das crianças e nem a sua faixa etária, revelando um currículo inadequado, “vazio de explicitação e preche de submissão, disciplinamento dos corpos, moralização das mentes e das emoções” (BARBOSA, 2010b, p. 5) e com pouca capacidade para promover o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças no Berçário.

Vale destacar que, de acordo com Barbosa (2010a), as primeiras aprendizagens dos bebês na creche devem ser as práticas sociais estruturadas por meio de linguagens simbólicas com conteúdos culturais, o que, certamente, as atividades “pedagógicas” citadas aqui não propiciavam.

Nessa perspectiva, Fochi (2013, p. 106) reitera a ideia de que o conteúdo pedagógico principal de um berçário em contexto de vida coletiva é a presença constante do adulto. Segundo o autor, isso “imprime também o caráter coletivo à escola, pois junto à criança, vai construindo e constituindo um modo de ser e estar no mundo”.

Romper com práticas adultocêntricas, direcionadas e desprovidas de sentido, assim como com as que “abandonam” as crianças a si mesmas, tem sido um dos grandes desafios da Educação Infantil.

Para transformar esta forma de trabalhar é necessário que as ações das professoras sejam acompanhadas de uma intencionalidade pedagógica que lhes permitam compreender e explicar porque optou por determinadas atividades, materiais e brincadeiras e por tais formas de apresentação e realização (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

De acordo com Brasil (2009a, p. 88), é essa intencionalidade pedagógica que “possibilita ao professor, no cotidiano, através do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades”.

Mudar essa realidade parece ser objetivo de difícil concretização na Creche Pandora, uma vez que as professoras pareciam abandonadas à própria sorte. Isto é evidenciado pelo fato de, aparentemente, não haver acompanhamento de seus planejamentos pela coordenadora pedagógica e, nem tampouco, de suas práticas nas turmas do Berçário; das formações continuadas a que têm acesso, segundo as docentes, não atenderem às suas necessidades; e as orientações da SME parecerem bastante equivocadas⁸⁷.

⁸⁷Menciono como exemplo a elaboração, por essa secretaria, de uma “Matriz Curricular da Educação Infantil” formada por áreas disciplinares para servir como modelo no planejamento de atividades para serem desenvolvidas com bebês no Berçário.

Nesse sentido, Saboia (2002, p. 64), referindo-se às professoras que trabalham isoladas em suas salas, argumenta que:

A escola pode ser definida com relação ao trabalho de acompanhamento das professoras de educação infantil como um arquipélago de solidões, utilizando a expressão de José Pacheco (in Rubem Alves, 2001). Isoladas em suas salas de aula, as professoras trabalham sozinhas, dependendo somente de suas intuições e dos conhecimentos já acumulados ao longo de sua prática, das suas concepções, nunca postas em dúvida, orientando suas tomadas de decisão. São, portanto, trabalhos solitários em meio ao coletivo.

O “arquipélago” a que se refere a autora parece se assemelhar à situação vivenciada pelas professoras na creche pesquisada.

As atividades com as quais as crianças pareciam mais se divertir eram aquelas “improvisadas”, geralmente, promovidas por Salete, que das duas professoras, era quem mais demonstrava disposição para iniciar as poucas atividades que aconteciam no Berçário. Muitas vezes, nos momentos de grande agitação das crianças, ela sentava-se ao chão e começava a bater palmas e a cantar mais alto do que o choro dos bebês. As outras educadoras juntavam-se a ela e os bebês cessavam o choro, quase que imediatamente, porque talvez fosse justamente isso do que eles precisavam naquele momento: um pouco de atenção.

Wallon (1968) assevera que o jeito de os bebês comunicarem as suas necessidades é, inicialmente, por intermédio do grito, do choro e dos movimentos descoordenados. Essa linguagem traduz emoções e leva o outro (neste caso, as educadoras) a responder a elas. De acordo com o autor,

Estes efeitos desencadeiam-se, muitas vezes, com a simples presença de outrem, mostrando assim que a camada primitiva e profunda da sensibilidade pertencem as reações a que se pode dar o nome de *imponência*, porque parecem o reflexo da personagem que cada um leva dentro de si face a todas as pessoas que o encontra. (P. 142, grifo do autor).

Outra atividade iniciada por Salete e que os bebês pareciam apreciar bastante era a brincadeira de roda. Eles sorriam, batiam palmas, dançavam... Pena que isso dificilmente acontecia! Esse tipo de atividade, aparentemente, era considerado pelas professoras apenas “brincadeira” e não “atividade pedagógica”.

Talvez a dificuldade das professoras em planejar atividades significativas para os bebês também esteja relacionada à concepção que elas compartilhavam de que as crianças só eram capazes de aprender com “tarefinhas”. Some-se a isso o pouco conhecimento que demonstravam possuir das potencialidades dos bebês e a sua frágil formação inicial acontecida há mais de 15 anos, quando não tiveram a oportunidade de cursar nenhuma disciplina na área de Educação Infantil.

O fato de não haver um planejamento sistemático no Berçário, associado à escassez de materiais, certamente, contribuía para que as experiências educativas dos bebês fossem pobres e não promovessem o seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar, muito embora “as crianças não aprendam apenas quando os adultos têm a intenção de ‘ensinar’”, como acentuam Rosemberg e Campos (1994, p. 164 *apud* FARIA, 2003, p. 68).

Assim, sem uma rotina sistematizada, o trabalho das educadoras consistia geralmente em “vigiar” as crianças, contê-las e cuidar para que não se machucassem. A cena a seguir exemplifica bem essa situação:

São 8h50min. Mais uma vez as crianças estão pelo meio da sala sem materiais, sem atividade e sem nada para fazer. Hoje nem vídeo tem, pois Patrícia-c disse que saiu apressada de casa e não trouxe o DVD. Mateus chora, cala, cochila, acorda, chora, cala e passa o tempo todo nesse círculo dentro do berço. Felipe também permanece no berço, porque, de vez em quando, “ameaça” morder os colegas. Salete-p pega os poucos brinquedos (sujos, velhos e quebrados) dentro da caixa e dá para as crianças que estão no chão. Ela reclama para Patrícia-c que “Caio hoje está impossível, agarrando os colegas o tempo todo” e explica que por isso Mateus está direto no berço para não acontecer nada com ele e os pais reclamarem. Gustavo, Sofia e Bruno brincam batendo no armário e, abrindo e fechando suas portas, se arrastam por baixo dos berços e empurram e puxam as cadeiras, tentando subir nelas. Salete-p aproxima-se, toma as cadeiras das crianças, empilha e coloca em outro lugar. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/09/2016).

Pode-se depreender do trecho destacado que, apesar das educadoras “olharem” as crianças, pareciam não enxergá-las, no sentido de a elas dispensarem uma atenção especial, de conversarem com elas com respeito, olhando nos seus olhos e tentando identificar as suas necessidades. Chamava a atenção o fato de as educadoras reclamarem das crianças, umas para as outras, mas não tentarem mediar os conflitos, conversando diretamente com elas.

No lugar de mediação educativa, aparentemente, a estratégia utilizada era usar os berços, tanto como forma de proteção (no caso de Mateus, para que Caio não o machucasse), como de “castigo” (no caso de Felipe, que “ameaçava” morder os colegas).

No que se refere a mordidas, Strenzel (2003) defende a ideia de que “num espaço marcado por disputas, são frequentes as mordidas e os puxões de cabelo entre as crianças”. A autora compreende que essas são formas comunicacionais utilizadas pelas crianças para se expressarem, se defenderem e se relacionarem com o mundo. Nesta perspectiva, a aprendizagem da criança “dependerá da possibilidade que ela tenha de explorar o ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações variadas.” (P. 13).

No contexto do Berçário da Creche Pandora, brincar empurrando ou subindo nas cadeiras, bater no armário e abrir e fechar suas portas, tentar escalar e se arrastar por baixo

dos berços e morder os colegas, certamente, eram algumas das possibilidades de os bebês expressarem as suas necessidades de atenção que os adultos que trabalhavam com eles não conseguiam identificar.

Não significa afirmar que as professoras e “cuidadoras” do Berçário em questão não sentissem afeto pelas crianças, muito pelo contrário, por diversas vezes elas demonstravam em suas ações e falas que gostavam delas como aponta a situação subsequente: “Sulamita-c recebe Eduardo nos braços, abraça, beija e diz que vai tirar a sua roupa para guardar” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2016). A professora Verônica também costumava afirmar que “ama as crianças como se fossem meus filhos”.

É importante assinalar, assim como o fez Freire (1997), que sem a “amorosidade”, o trabalho do professor perde o significado. Não se trata aqui, no entanto, de qualquer tipo de “amor”. Trata-se do amor que procura conhecer o objeto do seu amor, ou seja, a criança, buscando entender e atender as suas necessidades de aprender, de se desenvolver e os processos que levam a isso (DANTAS, 2005).

7.1.4 O horário do pátio

Aparentemente, a hora mais feliz para os bebês, durante o dia, era quando as professoras retiravam a grade da porta do Berçário e anunciavam que iam para o pátio. Os que andavam se apressavam em acompanhar os passos das professoras que iam à frente, pegando as mãos de alguns que não conseguiam caminhar sozinhos; outros seguem engatinhando; os que ainda não caminhavam e nem engatinhavam ficavam dando os braços para alguém ajudá-los a chegar até o pátio. Segundo a “cuidadora” Sulamita, a atividade preferida das crianças era o pátio: “eles amam tá ali, não querem nem voltar pra sala. Quando a gente diz ‘vamos pro pátio’ eles correm, você vê a felicidade deles! Eu acho que é porque eles se sentem livres.”

O tempo do pátio (Fotografia 15), normalmente, acontecia entre 8h40min e 9h50min. Em algumas manhãs, a ida ao pátio podia ocorrer mais de uma vez, geralmente, em razão de os bebês estarem “agitados” ou chorando ou mesmo quando retornavam à sala e as professoras “descobriam” que ainda faltava muito tempo para a hora do almoço. Nesse caso, parecia que o momento do pátio assumia a função de “passar o tempo até chegar o horário do almoço das crianças”.

Fotografia 15 – O horário do pátio



Fonte: Arquivo Pessoal

Para Gobbato (2011, p. 203), “os pátios são cenários que comportam múltiplas oportunidades”. De efeito, parecia ser no pátio onde ocorriam as maiores interações dos bebês e até entre eles e as educadoras. No que se referem às educadoras, elas aparentavam ficar mais atenciosas, especialmente, com as crianças menores. Assim, balançavam os pequenos nas gangorras, os colocavam no colo, permaneciam próximos deles nos brinquedos e ficavam atentas à sua segurança.

Por sua vez, as crianças pareciam mais felizes e “soltas”, sorriam, davam gritinhos de satisfação, batiam palmas, agarravam os colegas; brincavam de correr, de pega-pega, de esconde-esconde e se divertiam muito embaixo do minhocão onde aconteciam outras brincadeiras criadas pelas próprias crianças, em pequenos e grandes grupos. Os bebês demonstravam gostar tanto desse local que quase sempre choravam ao retornar para a sala.

No pátio, entretanto, também aconteciam algumas experiências desagradáveis para os bebês. A cena a seguir é um exemplo disso:

Gabriel entra em um brinquedo no pátio e fica entretido, brincando. Quando parece enjoar da brincadeira tenta sair sozinho de dentro do brinquedo, mas não consegue. Sendo assim, acena, estende os braços, reclama, chora e ninguém se dá conta do que está acontecendo. Somente depois de transcorrido, pelo menos, uns quinze minutos [o que representa muito tempo para uma criança dessa idade] é que Verônica-p percebe seu choro e o retira de lá. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2016).

Essa mesma situação aconteceu com outras crianças, como Daniel, Bruno e Felipe. Outro exemplo de ocorrência desagradável era quando os bebês caíam e se machucavam, pelo fato de não haver proteção no piso cimentado sob os brinquedos.

Essas condições de abandono e de falta de segurança a que as crianças eram submetidas cotidianamente na creche pesquisada expressava um currículo do abandono, da falta de um planejamento cuidadoso da estrutura do pátio e de um olhar sensível para as necessidades e bem-estar das crianças. Segundo Brasil (2009h, p. 34), “os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança”. Na reforma realizada recentemente no pátio da creche pesquisada, contudo, não foi priorizada a aquisição de uma proteção para o piso onde são colocados os brinquedos para que as crianças pudessem usá-los sem a preocupação de cair e se machucarem.

7.1.5 O repouso/descanso/sono

O tempo reservado na rotina do Berçário para o “repouso/descanso/sono das crianças” (Fotografia 16), era de 11h às 13h30min. Este horário era seguido com muita rigidez pelas educadoras do Berçário, haja vista que, durante o trabalho de campo, foi observado diversas vezes o fato de que, antes mesmo da hora do almoço (10h), alguns bebês já estavam chorando, dando indicativos de que sentiam sono, não sendo permitido, entretanto, que eles dormissem antes do horário determinado.

Essa situação era bem angustiante, porque, muitas vezes, os bebês dormiam sentados, enquanto se alimentavam. Em outros momentos, quando eram vencidos pelo sono, se encostavam em qualquer lugar e dormiam, enquanto as educadoras estavam ocupadas com as outras crianças. A cena, a seguir, retrata o que, comumente, acontecia nesses momentos:

Por volta das 9h45min as crianças começam a choramingar. Felipe está cochilando e Verônica-p, percebendo diz: “Felipe não durma, se queria dormir devia ter dormido mais cedo, agora vai almoçar”. Às 10h00min o almoço é colocado na janela do lactário e as educadoras começam a oferecer às crianças. Nesse momento algumas crianças já estão chorando, aparentando sono. Há muita agitação na sala. Os bebês terminam de almoçar e choram, bocejam e esfregam os olhos. Aqueles que cochilam, as educadoras acordam e, algumas vezes, dão banho para despertá-los. Mikaely dorme deitada no cantinho do colchão azul que está no chão entre a parede e o berço. Às 10h59min, os bebês são colocados nos berços (DIÁRIO DE CAMPO 28/09/2016).

Chama a atenção na cena o fato de que, mesmo as crianças dando indicativos de que estavam com sono, algumas até dormindo no chão, as educadoras não as pusessem para dormir porque precisavam obedecer a um determinado horário sem levar em consideração as necessidades das crianças. Inclusive, percebe-se que na visão da professora Verônica, a criança “deveria” prever que sentiria sono e dormir antes.

Fotografia 16 – O repouso das crianças



Fonte: Arquivo Pessoal

Ortiz e Carvalho (2012), discorrendo sobre as representações das professoras a respeito das crianças, defendem que as docentes agem, geralmente, baseadas nas suas concepções e não em função da criança real pela qual é responsável, que ela deveria aprender a conhecer.

As autoras argumentam, em tom irônico, que os bebês, especialmente os de baixa renda, “podem ser considerados seres com grande poder de adaptação. Têm que aprender a aguentar tudo, afinal, a vida é dura e quanto mais cedo souber lidar com as vicissitudes do destino, melhor”. Assim sendo, a criança “precisa aprender a dominar a vontade, o que na prática pode significar abandono, coerção e o descumprimento de seus direitos, como comer na hora em que tem fome ou dormir quando tem sono.” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 86)

Parecia ocorrer no Berçário algo semelhante ao que Foucault (2007, p. 128 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 127) descrevia acontecer em outros tipos de instituições onde o horário “estabelece censuras, obriga a ocupações determinadas, regulamenta os ciclos de repetição”. No caso do Berçário, a rigidez em relação à norma do horário do repouso, apesar de trazer tanto desconforto para os bebês, não era questionada por nenhuma das educadoras, simplesmente, era aceita. O choro, o cochilo e o desconforto, aparentemente causados pelo sono não mobilizavam as educadoras, tampouco a creche, de maneira geral, a rever o jeito de encarar seus horários o que, visivelmente, não eram os mais adequados para os bebês.

Malgrado ser um direito da criança de ser ouvida e ter respeitado o seu ritmo fisiológico como, por exemplo, o sono (BRASIL, 2009h), não era isso o que observava no

Berçário da Creche Pandora, caracterizando-se esse tipo de prática como um currículo do descaso com as necessidades básicas dos bebês.

Entre o término do almoço e o horário do repouso, era sempre Verônica que organizava os berços. Segundo essa professora, era necessário posicioná-los próximos uns dos outros, em razão da sua altura, para as crianças não caírem, e o mais perto possível dos ventiladores para não sentirem muito calor.

Após por as crianças nos berços, a porta e os postigos das janelas eram fechados e as luzes apagadas. As educadoras balançavam o bumbum das crianças menores até elas adormecerem. As crianças maiores se debruçavam no colchão e ficavam quietinhas até dormirem. Com cerca de cinco minutos, todas estavam dormindo.

Logo que as crianças dormiam, as professoras Salete e Verônica aproveitavam para sair da sala para o seu intervalo de uma hora. Elas, assim como outras professoras, pagavam uma taxa para a merendeira fazer o almoço que era servido ali mesmo no refeitório da creche.

Retornavam para a sala ao meio dia, quando as “cuidadoras” Patrícia e Sulamita saíam para o seu intervalo de uma hora e meia⁸⁸. Como moravam próximo da instituição, almoçavam em suas casas todos os dias e retornavam para a creche às 13h30min.

Algumas crianças costumavam acordar antes do horário determinado. Umas somente cochilavam por poucos minutos. Nesse momento, as professoras Salete ou Verônica tentavam fazê-las dormir novamente. Às vezes conseguiam, outras vezes, não. Frequentemente, as professoras pegavam a criança e colocavam junto delas no colchão azul onde ficavam deitadas no chão. Quando a criança não conseguia dormir novamente, elas davam um banho e, por último, saíam da sala para dar uma volta pelos corredores da creche para não acordar as outras crianças.

A partir de 13h20min, à medida que acordavam, as crianças iam tomando o lanche e sendo retiradas dos berços e colocadas no chão. Semelhantemente ao que ocorria pela manhã, à tarde também não havia nada proposto para as crianças fazerem depois do lanche. Elas tinham apenas como opções assistir aos vídeos na televisão, circular pela sala ou por baixo dos berços, disputar os poucos objetos (bolas e as garrafas com sementes, que às vezes eram guardadas antes do repouso e disponibilizadas novamente somente no dia seguinte).

⁸⁸As “cuidadoras” tinham uma hora e meia de intervalo, já que trabalhavam até às 16h30min, ao contrário das professoras que saíam às 16h.

As educadoras, por sua vez, geralmente sentavam ou deitavam no chão e ficavam “olhando” as crianças de longe e conversando sobre assuntos aleatórios, aguardando o horário do próximo segmento da rotina, que era o banho.

Assim, com as professoras “alheias” às necessidades de uma rotina que atendesse as necessidades da criança de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar e com as crianças “procurando” o que fazer, o “clima” interacional que acontecia na sala neste momento era permeado por conflitos, especialmente em razão das disputas por “brinquedos” que acontecia entre as crianças e por intervenções das educadoras para cessar os conflitos.

Essa situação parece expressar mais uma vez um currículo em curso que se pauta pela desconsideração às necessidades, potencialidades e interesses das crianças e pela falta de ações educativas sistematizadas e necessárias a um trabalho de boa qualidade para os bebês que faça jus aos seus direitos e competências.

Compreender que a criança é geneticamente social (WALLON, 2007), que, desde o seu nascimento, é orientada para a interação social, que estabelece vínculos afetivos, que participa ativamente de seu desenvolvimento por meio de relações que compartilha com o meio social onde está inserida, constituindo significados (RAMOS, 2006), é muito importante. Com esse conhecimento, as professoras poderão se sentir motivadas a planejar situações intencionais para todos os momentos em que a criança permanecer na creche, inclusive, para aqueles que talvez considerem desnecessários como, por exemplo, o tempo que antecede o jantar.

7.1.6 O banho, a arrumação e a preparação para o jantar

Com um clima quente como o da região Nordeste, um banho é sempre bem-vindo, para refrescar e proporcionar uma sensação de limpeza e bem-estar. Essa necessidade, certamente, ainda é maior quando as crianças são pequenas como os bebês que estão sempre em movimento e ainda fazem suas necessidades fisiológicas na fralda.

No Berçário da Creche Pandora, o banho acontecia, pelo menos duas vezes ao dia um antes do almoço e outro depois do jantar. Os bebês tomavam banho também em outros horários da rotina, como, por exemplo, sempre que defecavam, quando estavam muito suados ou “para despertar do sono”, como afirmava a “cuidadora” Patrícia.

As professoras e “cuidadoras”, geralmente, se revezavam em duplas para realizar essa atividade, sendo mais frequente a professora Verônica e as duas “cuidadoras” fazerem isso (Fotografias 17 e 18). A professora Salete pouco se envolvia nessa atividade.

Foto 17 – Criança tomando banho



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 18 – Criança se arrumando



Fonte: Arquivo Pessoal

Vale enfatizar que as educadoras demonstravam bastante preocupação com a higiene dos bebês, sendo assim, a todo o momento, verificavam se as suas fraldas estavam com cocô ou com muito xixi. Somente o nariz é que “esqueciam” de limpar, apesar de terem sempre um rolo de papel higiênico disponível para esse fim. A preocupação das educadoras com a higiene dos bebês parecia coerente com a concepção de creche como espaço de guarda e de cuidados físicos apresentada em suas falas por ocasião da entrevista realizada com essas profissionais, assunto que será melhor discutido em capítulo posterior.

Observei que o banho que acontecia antes do horário do almoço era muito rápido, levando em média de 15 a 20 minutos quando a maioria das crianças estava ali. Segundo a professora Verônica, este banho “é apenas para refrescar e relaxar para dormir”. Já o banho que acontecia depois do jantar demorava em média de 30 a 35 minutos porque envolvia também arrumar os bebês para a saída. A cena abaixo é ilustrativa de como se dava, diariamente, o banho depois do jantar e antes da saída dos bebês, durante o período do trabalho de campo:

Sulamita-c pega as crianças, uma por uma, nos braços, leva para o banheiro, a coloca cuidadosamente dentro da pia e vai jogando água nela com um caneco. Em seguida, passa o xampu na cabeça da criança e sabonete líquido em cada parte do seu corpo. Depois joga bastante água novamente, tirando o xampu e o sabonete e, ao mesmo tempo, limpando o nariz da criança. Quando termina, procura o nome da criança escrito em uma das toalhas que está no varal atrás dela. Quando não encontra [às vezes a mãe esquece-se de trazer] pega qualquer uma, enrola a criança e passa para Patrícia-c que está em pé ao lado no trocador, esperando. Patrícia-c enxuga a criança, passa creme para assadura e colônia infantil, penteia, coloca a fralda e entrega para Salete-p ou Verônica-p que está na sala esperando, que por sua vez, deita a criança no berço, veste a sua roupa, calça e, em seguida, ou a deixa dentro do berço ou a coloca no chão. Todas essas ações realizadas com a criança, por pelo menos três educadoras, acontecem de forma mecânica, no mais absoluto silêncio e

sem comunicar ou explicar nada para ela. Quando há algum tipo de conversa, é entre as educadoras, nunca com a criança. Percebo que até mesmo entre elas o diálogo diário é muito pouco. (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2016).

Assim, “de modo geral, a sequência de gestos e o ritmo são os mesmos para todos os bebês” (GUIMARÃES, 2011, p. 128), aparentemente, sem nenhum planejamento para esse segmento da rotina, fazendo lembrar os movimentos de uma fábrica, só que, no caso em questão, tratava-se de corpos que, em última análise, já estão sendo treinados para se tornarem “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 127 *apud* ANDRADE, 2002, p. 114).

Vale destacar aqui a ideia de que para Wallon (2007), ao contrário da cena descrita no banho, deve haver sempre interação da criança com outro e desta com o mundo, pois é o outro que interpreta e dá sentido às suas expressões emocionais, aos seus gestos e movimentos. Assim, Wallon (2007, p. 40) afirma que “em contrapartida, a criança permanece por muito mais tempo desarmada ante as necessidades mais elementares da vida, e as oportunidades de aprendizagem que encontra no meio externo ganham então uma importância decisiva”. De efeito, é importante entender que todos os momentos devem ser aproveitados para interações, pois a qualidade da aprendizagem da criança, certamente, será maior se for possibilitado por alguém mais experiente.

Vale ressaltar que até mesmo as interações entre as crianças, durante a rotina, eram, de certo modo, “proibidas” por medo, segundo a professora Salete, dos “bebês machucarem uns aos outros”, empurrando, puxando os cabelos ou mordendo.

Para Ramos (2006, p. 54), as interações entre as crianças são muito importantes, porque, por meio delas, “cada criança apreende a intenção comunicativa que o parceiro expressa corporalmente, desdobrando os sinais que interpreta em ações com seu próprio corpo e que traduzem as suas próprias intenções de se comunicar com o par”. Além disso, outras aprendizagens podem acontecer com a criação de sentidos expressivos traduzidos no gesto de apontar, nas expressões faciais, no olhar, no movimento e nas diversas modalidades não verbais de se comunicar.

Considerando o contexto observado, cabe perguntar: como podem os bebês da Creche Pandora desenvolver a linguagem, se não há o exercício dela no local em que passam a maior parte do seu dia? Como podem aprender com as interações se elas não são possibilitadas? Não é por acaso que são tão calados; mesmo algumas crianças com idade de um ano e oito meses, mal balbuciavam. Neste sentido, não seria exagero afirmar que

frequentar um ambiente pobre de interações é prejudicial para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças.

Assim, nos momentos do banho dos bebês no Berçário da Creche Pandora parecia concretizar-se um currículo do silêncio, expresso por meio das poucas trocas interativas ocorridas com os sujeitos que conviviam neste espaço cotidianamente.

Após o banho e a arrumação das crianças, era a vez de esperar os pais chegarem para buscá-las. Essa espera durava de 10 a 15 minutos, desde a hora em que elas se arrumavam até o portão ser aberto.

7.1.7 A saída das crianças

Depois das crianças arrumadas, as educadoras organizavam as suas mochilas e as colocavam dentro de um dos berços que ficava mais próximo da porta. Mais uma vez não havia nada planejado para esse horário. Enquanto aguardavam os pais chegarem, os bebês ficavam, ou dentro dos berços ou no colo das educadoras ou em pé junto à grade da porta (Fotografia 19), onde podiam ver quando os pais chegavam.

Fotografia 19 – A saída das crianças



Fonte: Arquivo Pessoal

De vez em quando, algumas crianças mexiam no sapato ou na roupa de algum dos colegas, mostravam seus calçados ou roupa nova para os amigos, olhavam a sua imagem refletida no espelho como que se apreciando, sob as expressões de repreensão das professoras. As falas mais comuns delas nesses momentos costumavam ser: “não mexe no espelho, Gabriel”, “vai quebrar o espelho, Mikaely”, “Cuidado com o espelho Caio”.

O horário determinado para abrir o portão à tarde era às 16 horas, mas, geralmente, abria cerca de dez minutos antes disso e já a maioria dos responsáveis estava aguardando.

Quando os pais entravam para pegar os seus filhos, a alegria era visível para ambos. Aparentemente, contudo, havia certa pressa para todos e, mais uma vez, o diálogo entre as educadoras e as famílias era pouco, restringindo-se apenas a lembrar aos pais de trazer a toalha das crianças que esqueceram naquele dia ou avisar se o Berçário funcionaria ou não, “normalmente”, no dia seguinte⁸⁹.

Percebo, então, que foram desperdiçadas oportunidades de trocas de informações importantes como, por exemplo: avisar do primeiro passo de Felipe, que aconteceu sem festejos; das várias mordidas que deixaram marcas no corpo de Abel; do comportamento atípico de Eduardo, que, diferentemente dos outros dias, ficou o tempo todo chorando, como se tivesse sentindo falta de alguém ou de algum objeto deixado em casa; e dos progressos do Mateus em sua adaptação, pois chorou bem menos nesse dia.

Às 16 horas, as professoras Salete e Verônica saem sem se despedir de ninguém. Ficam Patrícia e Sulamita com as crianças cujos pais ainda não chegaram. Segundo as “cuidadoras”, todas as crianças sempre saem antes das 16h30min. Após esse horário, se ainda houver alguma criança na creche, uma pessoa da direção fica responsável por ela até sua família chegar.

Mais um dia finda, então, no Berçário da Creche Pandora e o que pôde ser constatado foi um cotidiano permeado por ações espontâneas, sem um planejamento intencional e sistematizado e sem uma reflexão sobre as ações realizadas.

Observei que o currículo vivenciado pelos bebês nesse ambiente pautou-se por “rotinas prescritivas e cristalizadas” (REDIN, 2012, p. 30), repetindo-se no cotidiano e sendo sustentada por uma proposta pedagógica cujas orientações não passam de uma listagem de ações que giram em torno da “entrada”, “alimentação”, “higiene”, “atividade pedagógica”, “descanso”, “saída”, com tudo igual para todos, sem levar em consideração as necessidades e peculiaridades das crianças. Esse tipo de rotina se assemelha ao que Freire (1993, p. 163) denomina de “rotina rotineira”, ou seja, aquela que se “arrasta num tédio mortal [...] porque é alienada aos ritmos”.

⁸⁹Chamava à atenção a quantidade de vezes em que foram canceladas as atividades das turmas nessa instituição durante a pesquisa de campo. Alguns dos motivos mais comuns foram os assaltos acontecidos (dois durante o período da pesquisa de campo) e falta das profissionais. Não foi percebida, entretanto, indignação dos pais, apesar de contarem com a creche para compartilhar os cuidados e a educação dos seus filhos, talvez por não considerarem esse serviço como um direito, mas sim como um favor (KUHLMANN, 2015).

Rotina para Freire (1993) é muito diferente disso. Envolve tempo, espaço e atividade. Envolve ritmo. Ritmo que significa pulsação pedagógica, vida, “pulsar apaixonado!”. Segundo a autora, “uma rotina tediosa tem um ritmo só, uma única pontuação rítmica, não pulsa. Pouca variação apresenta, significando homogeneidade, pobreza de variação rítmica” (FREIRE, 1993, p. 164).

No caso da rotina desenvolvida com os bebês do Berçário, são considerados os variados ritmos? As professoras conseguem “reger” estas variedades rítmicas para a “peça pedagógica”? Os dados apresentados neste capítulo parecem indicar que não.

Sendo assim, que saberes e competências as docentes precisariam possuir para construir um currículo para os bebês que pulse e que considere o ritmo de cada um? É sobre isso que tratará o próximo capítulo desta dissertação.

8 O CURRÍCULO PARA BEBÊS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E AS “CUIDADORAS” DO BERÇÁRIO DA CRECHE PANDORA

“No escrever do menino viu que podia ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras e começou a fazer peraltagens. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela. O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor!”

(Manoel de Barros)

Este capítulo tem como objetivo apreender a perspectiva da professora e da auxiliar que trabalham em uma turma de Berçário sobre os saberes e competências necessários para organizar um currículo adequado para os bebês na creche. Portanto, se relaciona com o terceiro objetivo específico desse trabalho de pesquisa.

Os dados foram construídos, essencialmente, a partir das falas obtidas nas entrevistas semiestruturadas e na sessão de autoscopia realizadas com as professoras Salete e Verônica e as “cuidadoras” Patrícia e Sulamita. Além disso, foram consideradas as conversas informais e os registros feitos das observações do cotidiano do Berçário.

8.1 O Berçário: “lugar de cuidar porque eles [os bebês] são muito indefesos, não sabem dizer o que sentem, não sabem falar ainda”

Esta seção destina-se a identificar as concepções das professoras e das “cuidadoras” a respeito da função da creche e do Berçário e verificar se, na compreensão dessas profissionais, esta é cumprida total, parcialmente ou de maneira nenhuma.

Os depoimentos das professoras sobre a função da creche⁹⁰ são carregados da forte presença de antigas concepções⁹¹ que ainda insistem em permanecer nas visões e práticas de muitos educadores do nosso País (CERISARA, 1999), a despeito do tempo transcorrido e de grandes transformações políticas e sociais ocorridas no Brasil. A fala a seguir é representativa dessas ideias:

⁹⁰ Quando as educadoras discorrem sobre a função da creche, parecem se referir à Creche Pandora.

⁹¹ De acordo com autores como Bujes (2001), Kramer (2011), Kulmann Júnior (2015), Oliveira (2010), entre outros, inicialmente, atribuía-se às creches a função de guarda e proteção da criança, enquanto sua mãe trabalhava, e também a função educativa no sentido de antecipar a escolarização como forma de compensar supostas deficiências causadas pelo meio social onde a criança estava inserida.

A função da creche em relação às crianças é mais no atendimento a essas crianças da faixa etária de seis meses a três anos, né, especialmente, para as mães que trabalham fora e não tem onde as crianças ficarem. Aí, tem as que trabalham que não conseguem vaga porque já tá lotado, né. Por isso eu acho que deveria ter um documento comprovando que a mãe trabalha, porque eu acho que é para acolher somente as crianças que a mãe precisa mesmo deixar o dia todinho pra elas poderem trabalhar sossegadas. (SALETE-p).

A professora Salete, além de conceber a creche somente como um lugar de “guarda”, ainda sugere que seja exigido um documento comprobatório para o acesso da criança e de sua mãe à instituição, o que indica uma visão de creche, não como um espaço de cuidado e educação da criança, mas apenas como um direito da mãe trabalhadora.

Rosemberg (2015), em artigo produzido sobre a cidadania dos bebês e os direitos de mães trabalhadoras, discute a respeito do equívoco da compreensão de que os bebês só devem frequentar a creche, caso suas mães trabalhem. Segundo a autora, essa visão pode provocar uma inversão do direito ao atendimento na creche. Em conformidade com ela,

Se, por um lado, a oferta das creches pode permitir o trabalho profissional de mães, a ambiguidade e mesmo o estigma contra a creche provocaram a concepção de que os bebês só devem frequentar creches quando suas mães trabalham. Ou seja, a creche também pode ser vista apenas como um direito ao trabalho das mães e não um direito à educação dos filhos. (P. 177).

Diferentemente da professora Salete, a “cuidadora” Sulamita atribui à creche uma função preparatória para etapas/agrupamentos posteriores, por meio de atividades que aparentemente não têm significação para as crianças. Segundo ela, a creche é um lugar para “preparar as crianças pra quando elas forem ‘entrar’ no Infantil IV [depois que saírem da Creche Pandora] pra elas já saberem pintar, pegar tinta, rasgar papel, pegar no lápis, saber fazer essas coisas”.

A noção da creche como fase de “preparação” é bastante equivocada (BARBOSA, 2010a; BUJES, 2001; CERISARA, 1999; GUIMARÃES, 2011; OLIVEIRA, 2010), pois, apesar de a Educação Infantil ser parte integrante do sistema escolar, a política educacional (BRASIL 1996a, 2009b) a define como instituição educativa sem caráter escolar, mesmo que, tradicionalmente, o dilema entre função assistencialista e compensatória/preparatória tenha sempre existido nas ações desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2005).

Considerar que creches, pré-escolas e escolas são instituições diferentes e, portanto, possuem objetivos distintos (ANDRADE, 2007), que na Educação Infantil as professoras não ensinam e nem dão aulas (RUSSO, 2007), mas que devem organizar espaços tempos e materiais através de um planejamento intencional (BONDIOLI; MANTOVANI,

1998), implica também delinear as especificidades de cada um desses segmentos. Rocha (2001, p. 31) estabelece os contornos que caracterizam e, ao mesmo tempo, especificam as diferenças existentes entre estas instâncias. Assim,

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental, o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola).

Kramer (2011), por sua vez, referindo-se à primeira etapa da Educação Básica, declara que as creches e as pré-escolas não são depósitos de crianças com a função apenas de dar proteção, alimentação e assistência, pelo contrário, são espaços de socialização e educação integral.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, de acordo com as DCNEI (2009b), são atribuídas à Educação Infantil as funções sociopolítica e pedagógica e a forma de garantir o seu cumprimento é:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Artigo 7º, Incisos I-V).

Ao serem indagadas sobre a função da creche quando apenas as crianças do Berçário são consideradas, as professoras Salete e Verônica expressam pontos de vista bastantes coerentes com as concepções anteriores. As falas, a seguir, ilustram essas ideias:

Eu acho que é o cuidar porque eles [os bebês] são muito indefesos, eles não sabem dizer o que sentem, eles não sabem falar ainda, né, então eu acho que aqui a gente tem mais é que ter cuidado, ter o cuidado da gente tá ali, cuidando deles, eu sinto assim, né? (VERÔNICA-p).

Bom, você sabe que nessa faixa etária quando elas [as crianças] entram aqui nem todo mundo quer ficar com elas porque é uma idade que precisa de muito cuidado, um atendimento todo especial, uma responsabilidade enorme, né, e não é fácil arranjar uma pessoa pra atender todos esses quesitos com as crianças de seis meses a um ano. (SALETE-p).

Ao indicar que a função da creche é “cuidar” porque as crianças são “indefesas” e, que em razão da sua pouca idade “não é fácil encontrar alguém para atender às suas

necessidades”, Salete e Verônica revelam um aparente desconhecimento a respeito de quem são esses sujeitos e de suas potencialidades.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), as concepções a respeito da instituição (no caso dessa pesquisa, a creche) e da criança pequena determinam que tipo de prática pedagógica será desenvolvida naquele local. Não é à toa que o “cardápio” de experiências oferecidas aos bebês é tão pobre!

Nessa perspectiva, Sarmento (2005a, p. 25) defende o ponto de vista de que é importante compreender que as crianças devem ser vistas a partir de suas potencialidades, desconstruindo imagens sociais nas quais elas foram inscritas, pautadas na negação de características da pessoa adulta: “não-fala”, “não-razão”, “não-trabalho”, “não-infância”.

Assim, considerando as declarações dos autores ora citados, é possível pensar que as educadoras do Berçário da Creche Pandora, em virtude das suas concepções equivocadas, podem estar negando às crianças pelas quais são responsáveis a oportunidade de vivenciarem experiências fundamentais de interação, ludicidade, brincadeira, imaginação, fantasia e tantas outras possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

Ao se referirem sobre como deveria ser o Berçário de uma creche para que pudesse cumprir a sua função, as educadoras parecem compartilhar da mesma opinião sobre a necessidade de haver mais materiais e brinquedos adequados à idade das crianças. Para elas, a escassez desses itens prejudica a realização das atividades, sendo necessário, algumas vezes, “tirar dinheiro do nosso bolso” para a sua aquisição. A fala da professora Verônica é ilustrativa dessas ideias:

Pra mim a creche deveria ser adequada pras crianças, principalmente, do Berçário. A gente não tem brinquedos pras crianças, os brinquedos delas aqui, como você vê, são esses brinquedos aí quebrados. Muitas vezes a gente quer dar o melhor pra eles [os bebês], mas a gente não pode, só se a gente tirar dinheiro do nosso bolso pra comprar porque os brinquedos daqui não são adequados para as crianças, principalmente, do Berçário. O Berçário é o que? É empilhar, é encaixar, nada disso tem aqui no Berçário.

É importante destacar o fato de que a denúncia feita pelas educadoras não é algo contingente, que acontece somente nesta creche. Várias pesquisadoras (AMORIM, 2011; ANDRADE, 2002; PEREIRA, 2014; SALES, 2011; SCHRAMM, 2009) apontam a falta de materiais (pedagógicos, didáticos, brinquedos, jogos etc.) em diversas instituições de Educação Infantil.

Será que a escassez de materiais e brinquedos descrita pelas educadoras não é deflagradora de uma falta de prioridade por parte da SME, resultante de concepções de creche

apenas como “lugar de guarda, de assistência e de educação” não emancipatória? (KUHLMANN JR., 2015, p. 166). Será que não é também pelo fato de esse atendimento se destinar a crianças pequenas das classes populares?

Portanto, reconhecer que as crianças têm direito a espaços aconchegantes, seguros e estimulantes, assim como à brincadeira, envolve prever a compra e reposição de brinquedos e materiais em quantidade e qualidade adequadas ao número de crianças e às faixas etárias (BRASIL, 2009h), aspectos não observados na realidade da Creche Pandora.

No que se refere à função do Berçário, a “cuidadora” Sulamita, por exemplo, destaca que, na Creche Pandora, a mesma não está sendo cumprida e aponta como justificativa a falta de atividades para os bebês, expressando que “eu acho que não está sendo cumprida porque faltam atividades para as crianças. Elas só deitam no chão, brincam, assistem televisão e só. Não sei, eu acho que depende mais do planejamento das professoras, né. Mais criatividade em fazer, né?”.

Sulamita parece sugerir que as professoras usem a sua “criatividade” para planejar o trabalho junto aos bebês. Percebi, algumas vezes, que havia o planejamento, mas as professoras não o executavam, “largando” as crianças à própria sorte, atitude bastante coerente com suas concepções a respeito da função da creche e do Berçário, ou seja: lugar de “guarda” e “cuidado”.

Para a professora Verônica, a função do Berçário está sendo apenas parcialmente cumprida como explica, a seguir:

Eu acho que tá faltando muita coisa, né. As professoras são todas capacitadas, mas não basta só isso. Precisa ter materiais pra gente trabalhar. Tem muitas mães que colocam os filhos aqui mais por necessidade de alimentação, né, pra elas tá perfeito, né, não pensam na educação. Eu acho que elas só pensam que aqui tem o que comer, tem o que beber, né, vai tomar banho, vai sair arrumadinho, pensam que aqui é um mar de rosas, que tem tudo, que a alimentação é boa, mas não é assim não, precisa de muita coisa ainda para melhorar.

Ante a declaração de Verônica, é importante indagar: será que a existência de materiais e brinquedos seria suficiente para alterar as práticas das docentes? As professoras do Berçário são mesmo “todas capacitadas”?

Nesse sentido, Campos (2008, p. 122), em pesquisa realizada sobre o perfil do professor de Educação Infantil, com foco na creche, ressalta que “o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho, aumentada, a formação, aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada”.

Cruz (2010, p. 354) também destaca a noção de que a titulação do professor, seja em nível médio ou superior, não significa “a aquisição de conhecimento e habilidades necessários para a docência nessa etapa da educação”, uma vez que, segundo a autora, esses cursos, via de regra, são voltados para a educação de crianças maiores.

Portanto, talvez não seja somente a ausência de materiais e brinquedos o principal motivo responsável pela falta de engajamento mais intenso e efetivo no trabalho pedagógico realizado pelas professoras, mas, sobretudo, a fragilidade da formação inicial e continuada destas profissionais que dificulte a realização de um trabalho de qualidade junto aos bebês no Berçário. Como bem acentua Campos (2008), profissionais competentes, com sólida formação profissional e pessoal, implica em elevação da qualidade na Educação Infantil.

Outro aspecto que chama a atenção na fala da professora Verônica está na existência de uma concepção preconceituosa e assistencialista em relação às famílias dos bebês, sugerindo que o interesse delas pela creche não é a “educação” e, sim, o suprimento de necessidades como a “alimentação”. Essa visão da professora parece indicar um desconhecimento das condições reais das famílias das crianças. Nesse sentido, em sua pesquisa, Andrade (2007, p. 225) observou que:

Há muitos preconceitos e ideias negativas permeando as imagens das crianças e de suas famílias, partilhadas pelas professoras. Essas imagens, que parecem não ser construídas e nem abaladas *nas* e *pelas* interações com esses sujeitos, não têm como suporte o conhecimento das condições reais de existência dessas pessoas. A natureza dos contatos estabelecidos com as famílias e a prática de pouca observação e escuta atenta e sensível às crianças dificulta que as professoras conheçam-nas melhor, o que contribui para que essas imagens cristalizem-se (grifo da autora).

Sendo assim, ante o exposto, foi possível perceber que nem as professoras, tampouco as “cuidadoras” se referiram à creche como um lugar de aprendizado e desenvolvimento e bem-estar da criança ou ainda como um direito da criança desde o seu nascimento (BRASIL, 1988, 1990, 1996a). Ao contrário disso, pareciam ver na creche apenas um “lugar para deixar a criança enquanto a mãe está trabalhando”.

Na próxima seção procedo a uma discussão a respeito do trabalho docente no Berçário, da visão de cada educadora acerca do seu papel junto aos bebês, o que, certamente, conterà bastante coerência com a função atribuída à instituição. Afinal, como ressaltam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 86), “o que pensamos serem essas instituições [creches e pré-escolas] determina o que fazemos e o que acontece dentro delas”.

8.2 O trabalho docente: “eu faço o que eu posso, faço o possível, porque você se doa muito quando você educa uma criança”

Na seção anterior foram apresentadas as concepções das professoras e “cuidadoras” sobre a função da creche e do Berçário. Neste segmento, o objetivo é, entre outros aspectos, identificar, na perspectiva dessas profissionais, por que trabalham no Berçário, quais as atribuições da professora e da “cuidadora” de uma turma de bebês e que conhecimentos acreditam que precisam possuir para desempenhar bem essas atribuições.

Desse modo, ao serem indagadas porque trabalham no Berçário, as respostas das professoras revelam motivos distintos. Enquanto Verônica declara que fez essa opção por “ser apegada às crianças”, Salete ressalta que as suas motivações foram decorrentes de “problemas de saúde” e “idade avançada”, conforme os relatos:

Quando eu comecei a trabalhar aqui na creche eu escolhi o Berçário, porque eu amo essas crianças, sempre fui muito, assim, apegada às crianças, bebezinhos, sabe? Passei por outras turmas, mas depois voltei novamente pro Berçário. Em toda sala que me botaram eu sempre me dediquei, sabe? Eu gosto do meu trabalho, gosto dessas crianças, e elas também são muito apegadas, sabe? Elas se apegam muito à gente. (VERÔNICA-p).

Bom, eu achei melhor vir trabalhar aqui no Berçário porque eu tive um problema de coluna lá no Infantil II, porque tinha que me abaixar o tempo todo por causa do banho. Aí, então, na época, eu pedi a coordenação pra me botar no Berçário pra ver se aliviava mais essa questão do banho, e também por conta da minha idade, porque eu já não sou mais tão eficaz como era. A gente tem que ter essa consciência, porque eu já estou em minha fase de aposentadoria, então, não é uma questão assim que eu queira trabalhar no Berçário, é mais por necessidade mesmo. (SALETE-p).

Diferentemente das professoras, às “cuidadoras” não é dado o direito de escolher a turma de crianças onde pretendem trabalhar. Assim, cumpre perguntar: como essas educadoras podem ensinar às crianças a fazerem escolhas se elas também não a exercitam? Na verdade, elas são alocadas de acordo com a necessidade da instituição. As falas, a seguir, são ilustrativas disso:

Bom, eu tô aqui no Berçário porque me colocaram, porque nós “cuidadoras” não podemos escolher pra onde vamos não, depende da necessidade na hora de dividir a gente, né, botam cada uma de nós [“cuidadoras”] com uma professora, mas mesmo assim eu gosto muito de trabalhar no Berçário. (PATRÍCIA-c).

Eu trabalho no Berçário porque me botaram aqui, mas eu preferia as crianças maiores, pra brincar, pra gente falar, pra interagir com elas. As crianças maiores ajudam a fazer as brincadeiras. No Berçário não, a gente já traz tudo prontinho, né? Como pra fazer uma minhoquinha de papel, se a gente for fazer nos maiores a gente vai trazer o papel, vai cortar, vai fazer o círculo, vai fazer junto com eles. Aqui não, né, a professora é que faz tudo. (SULAMITA-c).

Com efeito, foi possível depreender das falas das educadoras compreensões diversas. Por exemplo, a professora Verônica parece considerar que basta “amar as crianças” para trabalhar no Berçário, sem levar em consideração a necessidade de estar preparada profissionalmente para exercer tal função. Cabe destacar que há muito tempo é contestada a ideia de que basta “gostar de criança” para atuar na Educação Infantil (ARCE, 2001; BRASIL, 1994; CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002; CRUZ, 2010).

Nesse sentido, Dantas (2005, p. 2), partindo de uma concepção walloniana, alerta para a noção de que a criança precisa de amor, mas “não é qualquer amor que serve”. De acordo com a autora, “é um amor alegre e lúcido, é um amor alegre e sensível” com vistas a conhecer a criança, ser sensível às suas necessidades, estar pronta para escutá-la, dar-lhe atenção e acolhê-la.

A autora também destaca a importância de nutrir uma criança de afeto, aspecto vital para o seu desenvolvimento integral. Para a autora, nutrir consiste em estimular a criança com “toques, carícias, contatos visuais, da voz em seus aspectos mais elementares: melodia, ritmo, altura, modulação.” (DANTAS, 1992, p. 92).

Observei, no entanto, que esse tipo de “nutrição” não fazia parte das práticas desenvolvidas no Berçário da creche pesquisada. Era perceptível, inclusive, a noção de que, quanto menor a criança (sete, oito meses), mais essa “nutrição” era escassa, no sentido de lhe ser dispensada pouca atenção, de ser deixada mais tempo no berço (com o fim de “protegê-la” das outras crianças). Considerando que o desenvolvimento saudável do bebê envolve as emoções e as interações afetivas estabelecidas dele com as pessoas que o cerca (WALLON, 1995), esse processo, nesta creche, poderá estar sendo seriamente comprometido nas condições em que acontece.

A professora Salete, em seu discurso, declara não gostar de trabalhar no Berçário e que só está nessa turma por circunstâncias desfavoráveis de sua vida. Assim, embora essa profissional tenha apontado a idade (57 anos) como um dos fatores impeditivos para a realização de seu trabalho, não foram observadas, durante a pesquisa de campo, evidências que fundamentassem suas queixas.

Como ressaltado no quinto capítulo, Salete sempre parecia bastante ativa e, em relação às poucas atividades que aconteciam no Berçário, planejadas ou improvisadas, era sempre ela que tomava a iniciativa de realizá-las. A fala da profissional também deixa transparecer uma concepção equivocada de que trabalhar no Berçário exige “menos esforço” e por isso pode ser “apropriado” para profissionais mais “idosas” e/ou “doentes”.

Contrariando esta ideia, Martins Filho e Delgado (2016, p. 12) asseveram que

Uma marca forte é a de que esse trabalho [da docência com bebês] não exige muito conhecimento. Por isso, surgem representações associadas à maternagem e ao gostar de cuidar de crianças, representações essas que tendem a um espontaneísmo e romantismo da profissão. Tais noções também estão atreladas à crença de que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas não exige muito planejamento, redundando na concepção de que o trabalho realizado nos Berçários tem menor valor, comparado aos níveis subsequentes da Educação Básica.

O discurso da “cuidadora” Patrícia evidencia que ela “gosta muito de trabalhar no Berçário” e não demonstra ter preferência por outra turma.

A “cuidadora” Sulamita, coerentemente com suas concepções a respeito da função de creche e de Berçário, declara que preferia estar em uma turma de crianças maiores por entender que elas poderiam “participar” mais das atividades.

O conteúdo das respostas das educadoras quando são indagadas sobre o significado de ser professora ou “cuidadora” do Berçário se assemelham em alguns aspectos. Salete considera ser professora do Berçário uma “experiência gratificante”, apesar de se contradizer com sua declaração anterior de que está nessa turma mais por “necessidade” do que por “querer”. Semelhantemente, Sulamita demonstra “gratidão” por ser “cuidadora” do Berçário, embora tenha admitido, anteriormente, que preferia trabalhar com “crianças maiores”. As declarações, a seguir, exprimem essas ideias.

Ser professora do Berçário é muito gratificante, certo, só em você chegar ao final do dia e pensar que você foi de uma importância muito grande para aquela criança, eu já fico grata por isso. Eu faço o que eu posso, faço o possível, porque você se doa muito quando você educa uma criança. Elas gostam da gente e eu me sinto muito bem trabalhando com elas, muito bem mesmo. (SALETE-p).

Nesse momento, eu tô me achando importante pra eles, né? Acho que sinto gratidão. Sinto gratidão pelo amor que tô dando e recebendo deles. (SULAMITA-c).

Apesar de a professora Salete declarar que “faz o que pode” e que se “doa muito” na função de educar “uma criança”, não foi possível perceber esse “esforço” se reverter em ações no cotidiano do Berçário observado durante o período de trabalho de campo. O mais comum eram os bebês serem privados de um trabalho intencional por parte da docente, indicando uma falta de respeito com esses sujeitos de pouca idade que não conseguem ainda reclamar em favor de seus direitos.

Quando solicitadas a descrever o trabalho que desenvolvem com os bebês, notei nos discursos das educadoras uma autovalorização do que fazem, além de outras ideias expressas nos depoimentos a seguir:

Eu acho muito bom meu trabalho, eu gosto porque eu me satisfaço, eu me realizo também, porque um trabalho desses você só faz se gostar, se você se identificar com o que faz e eu me identifico muito com o que faço. (SALETE-p).

Eu faço da maneira que eu posso, eu brinco com eles; você vê que a gente não pode fazer tarefas com eles, mas por mim cada criancinha teria a sua tarefinha e a gente botava ele aqui na frente para ajudar fazer as tarefinhas, tá entendendo? Porque certo que eles já aprendem, só que se tivesse assim, as tarefinhas seria melhor, mas como eles são muito pequenos não tem condição da gente fazer. (VERÔNICA-p).

Eu não sei, mas eu acho que eu sou uma pessoa que eu tenho pulso com as crianças, se tiver de brigar com elas eu brigo. Se eu for pra uma sala de primeiro ano eu tenho pulso com eles também, mas Deus me livre de maltratar nenhuma criança. (PATRÍCIA-c).

Com suporte na análise das falas das educadoras, foi possível perceber que a professora Salete considera o seu trabalho “muito bom”, que se sente “realizada”, e que é necessário “gostar” do que faz. Parece, todavia, que o “gostar” da profissional não a motivava o suficiente para atender às crianças no sentido de acolhê-las e interagir com elas. Isso pode ser indicado na descrição da cena, a seguir:

Faltam 20min para o horário de saída das crianças. Elas já estão todas arrumadas só aguardando os pais chegarem para pegá-las. Abel, que parece ser muito apegado à professora Salete, está chorando e se aproxima dela e dá os braços pra ela como que pedindo colo. A professora se desvencilha dele dizendo: “Sai Abel, negócio de colo!”. Apesar de Abel puxar a sua roupa, ela se afasta e o deixa chorando (DIÁRIO DE CAMPO, 12/12/2016).

Verônica parece reconhecer os seus limites, ao acentuar que “eu faço da maneira que eu posso”, e lamenta não poder fazer “tarefinhas” com os bebês, talvez imaginando que, de tal maneira, poderia mostrar melhor o “resultado” do seu “trabalho” de professora⁹². Aparentemente, não entende seu papel de possibilitar situações significativas que possam permitir os bebês aprender “observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura” (BARBOSA, 2010a, p. 3). Afinal, os bebês podem fazer muito no Berçário, como indicou a pesquisa de Fochi (2013).

A “cuidadora” Patrícia sugere a necessidade de “ter pulso”, ou seja, controlar a turma, limitar as ações das crianças como medidas necessárias para realizar um “bom trabalho” numa turma de Berçário ou de crianças maiores.

Guimarães (2011), refletindo sobre a tendência em controlar e disciplinar as crianças, assinala que isto é uma herança de práticas de uma tradição assistencialista, especialmente voltada para as crianças das classes populares, com a intenção de torná-las dóceis e obedientes.

⁹²Diversas pesquisas (AZEVEDO, 2013; CAMPOS, 2008; KRAMER, 2005; OLIVEIRA, 2014) indicam achados semelhantes, ou seja, de professoras de Educação Infantil que somente parecem sentir-se de fato “professora” apenas quando estão realizando atividades que envolvem papel, lápis, livro, cola etc.

Ao ser indagada sobre o que diferencia o seu trabalho de professora de bebês do trabalho das outras docentes na creche, Salete ressaltou a dependência das crianças em relação aos cuidados dos adultos, como a principal diferença. O trecho, a seguir, ilustra a sua compreensão sobre este tema:

A diferença que existe é porque aqui no Berçário é mais o cuidado que você tem que ter porque eles [os bebês] são totalmente dependentes de você, né. Lá [nas salas do Infantil II e III] eles já sabem mais coisas do que os daqui. Lá eles já falam, aqui não, eles só balbuciam, lá você conta uma história eles prestam mais atenção, você pergunta, tem alguns que respondem, tem alguns que já sabem falar o nome. Lá eles fazem a “tarefinha” deles, pintam, recortam, desenharam, tudo beleza e aqui a gente não tem condição de fazer tarefinhas com eles. Lá você também cuida, mas já tem aquele momento que você cuida e educa ao mesmo tempo. Lá a professora pode sentar e fica só orientando a criança a se vestir, a se calçar, a pentear o cabelo. Aqui não, você que tem que fazer tudo isso, desde a hora que eles chegam até a hora de irem embora. Aqui tudo é diferente. Aqui é só mais o cuidar mesmo. (SALETE-p).

A professora aparentemente vê a “dependência” do bebê frente ao adulto como algo negativo, como se isso desqualificasse o seu fazer docente e a situasse em posição inferior às professoras de crianças maiores, visto que os bebês ainda não conseguem apresentar aquilo que acredita que deveria ser o “produto” final do seu trabalho (pintura, recortes, desenhos).

Por conseguinte, a professora parece não entender que essa “dependência” é uma das características da criança pequena, juntamente com a globalidade e a vulnerabilidade, e são os principais aspectos que demarcam a diferença entre professoras dessa faixa etária e as outras professoras, afinal quanto menor a criança, mais abrangente são as responsabilidades da docente com a infância. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Foi possível perceber, também, no discurso de Salete certa “censura” no que se refere aos aspectos do desenvolvimento dos bebês que ainda não se consolidaram, como, por exemplo, a “linguagem”, a “atenção”, a autonomia para o “autocuidado”, conquistas que dependem do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Nessa perspectiva, Wallon (2007, p. 11) orienta no sentido de que “outra atitude poderia consistir em observar a criança e seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida, em segui-la no curso de suas sucessivas idades e em estudar os estágios correspondentes, sem submetê-los à censura prévia de nossas definições lógicas”.

De acordo com o autor, o desenvolvimento de uma criança não deve ser comparado ao de outra criança, mas deve ser respeitado, uma vez que esse processo não acontece de forma “uniforme em todos os sujeitos.” (P. 12). O desenvolvimento do bebê não

depende apenas de fatores biológicos, mas das interações entre estes e as possibilidades que o meio lhe oferece.

No caso do contexto observado, percebia que as experiências pensadas para as crianças eram pouco promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar. Configurava-se, pelo contrário, em um currículo pouco marcado por brincadeiras e interações, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009b).

Refletindo ainda sobre o depoimento de Salete, chama a atenção também a noção de que, pelo fato de os bebês serem considerados, pela profissional, como “totalmente dependentes”, as ações dirigidas a eles sejam todas relacionadas apenas ao que considera “cuidar”, ou seja, práticas como banho, alimentação e repouso, concebendo o “educar” como algo também restrito, dirigido às crianças maiores, por já saberem se comunicar oralmente, prestar atenção na contação de história, fazer “tarefinhas” e seguir as orientações dadas. Inerente a estas ideias está implícita uma suposta dicotomia entre cuidado e educação.

Nesse sentido, Guimarães (2011, p. 37) ressalta que no cotidiano das instituições de Educação Infantil o que pode ser observado é que:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos etc.), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou ‘tomar conta’ da criança, numa intenção disciplinadora.

Por sua vez, as DCNEI (BRASIL, 2009b, Artigo 8º, Inciso I) destacam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (creche e pré-escolas) deverão assegurar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

A discussão sobre o caráter indissociável do cuidado e educação não é algo novo na Educação Infantil. Há muito tempo pesquisadores como Campos (1994), Cerisara (1999), Haddad (1991) e Vieira (1999), dentre outros, defendem essa perspectiva. Campos (1994, p. 35), por exemplo, argumenta que “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança, como alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazem parte integrante do que chamamos de ‘educar’”.

Kuhlmann Jr. (2015) lembra não ser possível desvincular cuidado e educação, pois quando se cuida também se educa.

Por outro lado, vale salientar que as professoras responsáveis pelas turmas de Berçário da creche pesquisada se assemelham àquelas caracterizadas por Azevedo (2013, p.

77) como “egressos de um curso que não contemplou em seu currículo aspectos específicos sobre Educação Infantil”.

É importante considerar também que os cursos de formação continuada a que as professoras da Creche Pandora têm acesso, ao que parece, não aprofundam as discussões sobre temas importantes da área, sendo um deles a indissociabilidade entre cuidado e educação. Desse modo, parece ser compreensível (mas não aceitável!) a confusão/incompreensão das docentes a esse respeito.

Apesar dos inúmeros estudos sobre o assunto, entretanto, parece que ainda há confusão sobre o tema, levando Duarte (2011, p. 153) a concluir em sua pesquisa de dissertação que a indissociabilidade educação e cuidado “[...] já foi amplamente debatida, porém, não amplamente compreendida”.

Ao se referir sobre o que facilita a realização do trabalho desenvolvido com bebês na creche, a professora Salete ressaltou que:

É a união, que nem sempre se tem. Aqui eu nunca tive problema com ninguém. Também, eu faço tudo pra não me envolver com conversas paralelas que tem aí nos corredores, eu já não dou muito valor a isso não.

Apesar de Salete citar a “união” como aspecto facilitador do seu trabalho na creche, destacou algumas ressalvas, como: “nem sempre tem união” e que não se envolvia “com conversar paralelas”, parecendo sugerir que havia algo negativo nessas conversas. Vale notar que não foi possível perceber, durante o trabalho de campo, situações que evidenciassem vínculos afetivos, tampouco momentos de conflitos entre as professoras na creche pesquisada. A impressão era de que havia certo distanciamento entre elas, o que parece ser confirmado em relato decorrente de uma conversa informal com a “cuidadora” Patrícia em que ela explica:

É cada qual na sua sala, né. Eu não sei nem te falar assim, delas, como é o trabalho delas não, porque são pessoas que eu tô conhecendo somente há algum tempo e eu não tenho muita proximidade com elas. Eu sou muito reservada no meu canto, não gosto nem de merendar com elas, é muita confusão, horrível, uma palavrinha assim já forma uma confusão, uma fofoca. Aqui é assim, é muito complicado (DIÁRIO DE CAMPO, 29/11/2016).

Essa perspectiva, decerto, difere da que é apontada em Brasil (2009a). De acordo com esse documento, o trabalho docente na Educação Infantil precisa ser realizado em parceria, rompendo com a lógica do trabalho individual de um professor sozinho com sua turma em sua sala. Portanto, o isolamento das profissionais, seguramente, dificulta a parceria

e a cooperação entre as educadoras, implicando na qualidade do trabalho realizado com os bebês na creche.

A professora Verônica destacou a falta de materiais como o principal desafio enfrentado para realizar o trabalho no Berçário, como explica:

O que dificulta mais é a falta de material até pra fazer uma brincadeira. Você vê que os brinquedos, esses aí, já tão tudo quebrado e quando vamos fazer uma brincadeira a gente procura qualquer brinquedo, mas tão todos quebrados. Então, eu acho que seria melhor se a gente tivesse condições de oferecer mais brinquedos pra agradar a eles [os bebês] porque eles [os bebês] gostam muito de brincar, eles gostam de uma televisão, de assistir desenho, e aqui se a gente quiser fazer isso a gente tem que trazer de casa, como a Patrícia que traz o DVD dela pra cá, ou comprar.

Essa queixa é justificável, quando se considera que trabalhar com bebês exige materiais diversos e específicos e o quanto a sua falta dificulta a realização de atividades criativas e prazerosas para e com as crianças.

Nesta perspectiva, Machado (1999, p. 93) descreve a dificuldade de trabalhar em instituições de Educação Infantil sem as condições adequadas, ressaltando que

Trabalhar numa creche, numa pré-escola ou num centro de Educação Infantil nem sempre é uma tarefa fácil. Enfrentar com disposição e dedicação o choro das crianças, as brigas ou o xixi fora de hora quando há falta de brinquedos e materiais adequados, quando os espaços são mal aproveitados, os salários são baixos e a formação teórica é insuficiente, é um desafio cotidiano para os profissionais de Educação Infantil.

Ao ser indagada sobre quais as atribuições da professora em uma turma de Berçário, a professora Salete destaca que é a “responsabilidade de responder por tudo que acontece” nesse espaço, como relata:

Nós, professoras, temos que responder por tudo que acontece aqui no Berçário. Digamos, assim, se tem uma criança doente, se tem uma criança que leva uma queda, que é mordida, né. É muito difícil nesse momento, porque tem muitos pais que compreendem, que entendem, mas tem outros que acham que isso não pode acontecer, que não deve acontecer. A responsabilidade é muito grande pra nós professoras, grande mesmo.

A fala da professora, deixa claro que a referência para o trabalho não parece ser a criança, mas as supostas “exigências”/“expectativas” de suas famílias. Além disso, a preocupação da professora parece estar voltada apenas para a integridade física dos bebês. Não há dúvida que esse é um aspecto importante, no entanto, é somente uma das dimensões da principal função das professoras no Berçário, qual seja, possibilitar o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar dos bebês por meio da organização de um ambiente estimulante que permita às crianças vivenciar experiências significativas, explorar com o corpo e com os

sentidos, fazer escolhas, expressar sentimentos e contar com a mediação e apoio sensíveis de adultos de sua confiança. (POST; HOHMANN, 2011).

Nesse sentido, Ramos e Rosa (2012a, p. 61) exprime a noção de que

[...] o ambiente do Berçário mostra-se propulsor das conquistas infantis quando permite que a criança ressignifique suas hipóteses a partir de sua interação com fenômenos, objetos e situações sociais, num percurso ativo de (re)elaboração de ideias, confronto de pontos de vista, transformando suas explorações em conhecimento, saberes e representações do contexto cultural que a circunscreve.

Para a “cuidadora” Patrícia, as suas atribuições no Berçário se resumem a “auxiliar as professoras nas tarefas de cuidados”. Ela declara:

Eu acho que é auxiliar a professora, ajudando ela nas tarefas de banhar, dar comida, né, porque a pedagogia é com as professoras, não é com a gente [“cuidadoras”], elas são o ponto alto da sala. A gente trabalha junto, mas o nosso dever mesmo aqui é auxiliar a professora a banhar, dar comida e botar pra dormir. (PATRÍCIA-c).

Parece bastante evidente na fala da “cuidadora” a artificial “divisão” que faz das atribuições de cada um dos adultos dentro do Berçário, ou seja, apesar de trabalharem juntas, atendendo às crianças e às famílias, na visão da “cuidadora”, as professoras educam por intermédio da “pedagogia” e ela, “cuidadora”, cuida do corpo das crianças, “rompendo de modo inaceitável a articulação cuidar e educar” (BRASIL, 2009a, p. 35), como se fosse possível dividir a criança em corpo e mente, negando a sua integralidade (WALLON, 2007). Como discutido no sétimo capítulo desta dissertação, o currículo em curso nas turmas observadas expressava bem essa cisão.

Ao se referir aos conhecimentos necessários para que professoras e “cuidadoras” possam desempenhar bem as suas atribuições numa turma de bebês, as educadoras expuseram noções bem semelhantes entre si, enfatizando a noção de que o principal conhecimento necessário é aquele adquirido por meio da experiência com a maternidade. Os depoimentos, a seguir, são representativos dessas ideias:

Mulher, o primeiro conhecimento prévio que nós temos de ter é de ser mãe, que quando você é mãe você sabe mais ou menos o que deve e o que não deve fazer, tem que se preparar emocionalmente, saber fazer a higiene da criança, saber limpar, banhar, trocar fralda, cuidar pra elas não se machucarem; e segundo vem a parte da formação que é o técnico. Com a formação você vai tendo mais conhecimentos sobre como é que você deve proceder em relação a determinadas situações, como o período de adaptação, isso é muito importante. (SALETE-p).

Eu já sou mãe, já sei cuidar, sei como cuidar de uma criança. O meu conhecimento é esse mesmo, eu acho que tem que ter amor, paciência, pra trabalhar com bebês tem que gostar, ter amor mesmo. (PATRÍCIA-c).

É notório no discurso que emerge das falas da professora e da “educadora” a ideia de que elas consideram o fato de ser mãe como uma condição natural para saber “o quê e o como fazer” para atender as necessidades de uma criança no Berçário. A “cuidadora” patricia, por exemplo, cita sentimentos característicos da “mulher/mãe” como “amor” e “gostar”, segundo ela, necessários ao trabalho com os bebês. É interessante notar que as profissionais parecem sugerir que uma pessoa, homem ou mulher, que não passou pela maternidade, não tem condição de trabalhar em um Berçário, mesmo que possua a formação adequada como determina a legislação. (BRASIL, 1996a).

Por outro lado, a “formação que é o técnico”, segundo a professora Salete, “pode vir depois” para orientar ações em situações como a “adaptação”⁹³. Para as educadoras, a “vocação” de ser mãe parece mais importante do que a formação profissional. Talvez por isso sejam bem evidentes em suas práticas cotidianas a dimensão materna e o conhecimento advindo do senso comum.

Em artigo publicado sobre o “Mito da Educadora Nata” na Educação Infantil, Arce (2001) atribui essa forma de pensar de certos educadores a um mito⁹⁴ antigo sobre o perfil ideal da profissional para trabalhar na Educação Infantil que persiste até os dias atuais.

Para a autora, foi Rousseau (1712-1778) o pioneiro da educação de crianças menores de seis anos e um dos defensores do papel da mulher/mãe como educadora natural da criança pequena. O ato de amamentar, de acordo com o teórico suíço, é a primeira forma de interação de dois seres humanos, ou seja, a criança recém-nascida e sua mãe. Tal ato não só caracteriza, na visão rousseuniana, o papel de mãe, mas também a define como primeira educadora da criança.

Segundo Arce (2001), outro teórico que reforçou o mito da “educadora nata”, foi o educador alemão Fröbel (1782-1852). Este teórico, inspirado por uma perspectiva mística, criou, em 1837, um “*kindergarten*”⁹⁵ (Jardim de Infância). Neste local, as crianças eram

⁹³Reis (2016) discute a respeito da diferença que há entre “adaptação” e “inserção”. Para a autora, existe, subjacente ao desejo de “adaptar” o bebê à creche, a concepção de que a instituição está certa enquanto a criança e sua família estão erradas. Ao contrário da adaptação, a inserção carrega consigo a ideia de atuação no mundo. Para a autora, “a inserção, em vez de negar a criança, potencializa o seu poder e a sua criticidade.” (P. 39). Portanto, a entrada da criança na creche constitui momento delicado, tanto para a criança e sua família como para a professora, sendo necessários conhecimentos teóricos advindos de uma boa formação inicial e/ou continuada para transformar esta situação em uma rica experiência para todos os envolvidos nesse processo.

⁹⁴Arce (2001, p. 169) define o mito como uma “síntese simbólica de imagens, valores, sentimentos e aspirações coletivas, [...] um fenômeno sócio-histórico real, que desempenha um papel objetivo na atividade social, ainda quando o conteúdo do mito inverte, falsifique e deforme aspectos da realidade humana”. Para a autora, o mito tem o poder de definir as ações humanas, tem um caráter sagrado, portanto, não pode ser questionado e, sim, imposto.

⁹⁵O Jardim de Infância ou *kindergarten* froebeliano “destinava-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o

consideradas sementes e flores sensíveis. Na sua visão, somente uma mulher, considerada, por ele, como uma “meia mãe” e, ao mesmo tempo, possuindo um “coração de mãe”, poderia assumir a função de jardineira, pois ela teria capacidade de entender os interesses e necessidades da criança.

Arce (2001) cita, ainda, que Maria Montessori (1879-1952) também compartilha da ideia do “mito da maternidade como fonte da educadora nata da criança de zero a seis anos”. Na perspectiva dessa especialista, não era necessário a profissional possuir conhecimento teórico para trabalhar com as crianças, mas apenas qualidades como “observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza”. Com Montessori, a mulher é alçada à categoria de “mestra” ou “professorinha do jardim” atuando como “coadjuvante” no processo de ensino-aprendizagem da criança (ARCE, 2001, p. 172).

De acordo com Arce (2001), até os dias atuais ainda existe ambiguidade entre o doméstico e o científico, sendo possível ainda encontrar nas instituições de Educação Infantil a utilização de termos como ‘professorinha’ ou ‘tia’, “que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar” (P. 173).

A ideia de que o trabalho da professora na creche não se resume apenas à continuidade dos fazeres “maternos”, nem a “amar as crianças”, mas também exige competência teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010a) ainda não faz parte decerto, do repertório de conhecimentos das profissionais que trabalham no Berçário da Creche Pandora.

Assim, é importante questionar: será que a Universidade, quando deixa de incluir na formação inicial dos professores conteúdos, habilidades e competências específicas à docência com bebês, assim como as SME, nas formações continuadas que promovem para os seus professores, não estão também confirmando/reforçando o mito da “docência nata” no Berçário?

Ao serem indagadas sobre as contribuições da sua formação inicial para o trabalho com os bebês, as docentes consideram que foram bem poucas, uma vez que a sua formação inicial não foi direcionada para a Educação Infantil e sim para as séries iniciais do Ensino Fundamental, como já ressaltado aqui. Vale destacar que as professoras Salete e Verônica só

aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagens manuais, desenho, canto, viagens e passeios.” (FROEBEL, 1913, p. 3 *apud* KISHIMOTO, 1988, p. 58).

obtiveram a formação requerida pela LDB (BRASIL, 1996a) após anos que atuavam na Educação Infantil⁹⁶.

No que se refere às formações continuadas oferecidas pelo Município, segundo as professoras, “deixam muito a desejar” visto que, os conteúdos abordados nas referidas formações estão longe do cotidiano vivenciado por elas na sala do Berçário. Segundo a professora Verônica, “essas formações trazem exemplos de realidades ‘ideais’ que não se adequam às nossas situações reais do dia a dia”. (VERÔNICA-p).

As professoras mencionaram também sentir falta, nas referidas formações, de temas voltados para a especificidade do trabalho com os bebês. Vale destacar que a ausência dessas discussões, nesses encontros, poderá afetar diretamente o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês.

Sendo assim, é possível entender a dificuldade de as educadoras compreenderem a especificidade do trabalho com os bebês e os saberes inerentes a essa função, processo que talvez fosse facilitado se houvesse formações continuadas de qualidade, visto que “o educador de crianças pequenas necessita desenvolver [...] a reflexão sobre a prática, alimentadas por informações teóricas para conhecer a criança.” (ORTIZ; CARVALHO, 2013, p. 89).

Cruz (2010) defende a necessidade de a formação continuada basear-se nas situações cotidianas do trabalho dos educadores e recomenda que essa “formação [...] deve partir das demandas apresentadas pelos professores a partir da sua prática”. Além disso, de acordo com essa autora, “a formação precisa ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do que o professor acumulou na sua vivência pessoal e profissional.” (P. 359).

Ao contrário disso, diversas pesquisas (CHAVES, 2015; HOLLANDA, 2007; LEITE, 2013) apontam que há desconexões entre as formações continuadas e a realidade vivenciada pelas professoras nas instituições, como: falta de espaço nas creches e pré-escolas para discussão e reflexão; abordagem de temas que não condizem com as necessidades reais do contexto em que atuam (CHAVES, 2013); carência de respeito às docentes quando oferecem formações desorganizadas com o objetivo apenas de alocar os recursos financeiros provenientes de órgãos externos (HOLLANDA, 2007); não participação na escolha dos conteúdos abordados nas formações; inexistência de articulação teoria-prática; formação insuficiente das formadoras para atuarem como tal. (LEITE, 2013).

⁹⁶Esta não é uma particularidade destas professoras. Ainda é uma marca da Educação Infantil no Brasil: quanto menor a idade das crianças, maior a precariedade das formações do professor, talvez pelo “tradicional abandono e descaso, fruto de uma exclusão desses professores no campo da educação” (AZEVEDO, 2013, p. 76).

Vale salientar, no entanto, que apenas assegurar às professoras uma formação específica, não é suficiente para garantir um trabalho de boa qualidade na creche. É necessário que haja acompanhamento pedagógico comprometido com a consolidação da qualidade da educação de bebês e crianças bem pequenas.

A pesquisa realizada por Pereira (2014) sobre o trabalho da coordenação pedagógica na creche indicou que, na perspectiva das professoras, a coordenadora pedagógica na instituição pesquisada pela autora não atendia às necessidades de orientação e acompanhamento do trabalho docente nem de gestão do trabalho pedagógico, pouco contribuindo para a constituição de práticas pedagógicas de boa qualidade por parte das professoras, semelhantemente ao que acontecia na Creche Pandora.

8.3 O currículo adequado para os bebês: “se tivesse mais material seria diferente, se tivesse mais seria melhor, mas não tem”

Na seção anterior foram delineadas as perspectivas das educadoras a respeito das atribuições das professoras e “cuidadoras”, assim como dos conhecimentos necessários para desempenharem bem essas atribuições em uma turma de Berçário. Nesta seção será abordada a necessidade de um currículo para a creche e, em especial, para o Berçário.

Inicialmente, o termo “currículo” causou certo estranhamento às educadoras do Berçário, ficando evidente que nenhuma delas parecia saber ao certo o significado de um currículo na Educação Infantil. Essa impressão foi sentida no momento em que foram indagadas sobre a necessidade de um currículo na creche. As professoras achavam que a pergunta se referia ao currículo que é exigido sempre que uma pessoa pretende se candidatar a uma vaga de trabalho em alguma empresa (*currículo in vitae*). Portanto, foi necessário reelaborar a questão, utilizando como exemplo a definição de currículo contida em Brasil (2009b). A fala a seguir ilustra essa “confusão” de termos por parte das educadoras:

Um currículo pras profissionais? [após a definição de currículo, a professora diz] Ah, eu tenho aqueles livros de práticas curriculares nacionais [RCNEI], é muito bom, eu me oriento muito por eles. Porque assim, é um norte que você tem para o trabalho, é você ter um rumo, um referencial a seguir por ali. Às vezes você tem uma dúvida, uma determinada coisa, aí, corre num livro daquele chega clareia a sua mente, então, é muito bom tirar algumas dúvidas por eles (SALETE-p).

Embora a professora Salete se reporte ao RCNEI (BRASIL, 1998a) como instrumento norteador de sua prática, durante as observações de campo este documento não foi mencionado em nenhum momento nas conversas entre as professoras na sala do Berçário.

Tampouco as atividades propostas às crianças foram pesquisadas neste material. A única vez que foi notada esta publicação na creche foi durante a observação de um dos planejamentos das professoras Salete e Verônica. As docentes, no entanto, não chegaram a utilizá-la, como indica a cena a seguir.

A professora Salete chega trazendo dentro de uma bolsa alguns livros (os volumes 2 e 3 do RCNEI (BRASIL, 1998a), o manual de orientação pedagógica Brinquedos e Brincadeiras na Creche (BRASIL, 2012) e um livro chamado Fofurinha - 3 a 4 anos (VALADARES; VALADARES, 2014) que, aparentemente, servirão de apoio para o seu planejamento. Observo que na discussão entre as professora Salete e Verônica sobre que atividades devem planejar para desenvolver com os bebês naquela semana, Salete pega o manual Brinquedos e Brincadeiras na Creche (BRASIL, 2012), folheia rapidamente e depois guarda. O mesmo acontece com os dois volumes do RCNEI (BRASIL, 1998a). Em seguida, folheia o livro Fofurinha - 3 a 4 anos (VALADARES; VALADARES, 2014) e diz: “pronto, tá aqui tudo mastigadinho”, referindo-se à proposta de ‘um projeto sobre animais’ que encontra. Parece que o único material que consegue inspirá-la é esse livro, pois percebo que, além do “projeto”, emerge mais uma ideia: “atividade com tampinhas para fazer contagem mecânica e reconhecer a cor vermelha”. A atividade consistia nas professoras levarem tampas vermelhas de garrafas de refrigerante “para trabalhar a contagem e depois a cor das tampas repetindo o nome da cor [vermelha] para a criança aprender”. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2016).

Além de não se basearem no RCNEI (BRASIL, 1998a) para elaborarem o seu planejamento, verifiquei que as professoras utilizavam como “modelo” atividades encontradas em um livro indicado para crianças com idade de três e quatro anos, com tendência “escolarizante”. Nesta prática, está implícita a ideia da criança como “aluno”, tal como concebido na escola de Ensino Fundamental (ROCHA, 2001).

Nesse sentido, Barbosa e Richter (2010, p. 93) asseveram que “os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens”.

Foi observado também que as professoras não utilizam as DCNEI (2009b) em seu planejamento, talvez por falta de orientação da coordenadora pedagógica ou por não ser enfatizado o seu uso nas formações continuadas das quais participam.

A importância do conhecimento do referido documento pelas educadoras justifica-se pelo fato de ele trazer as concepções de currículo, criança e Educação Infantil mais atuais, assim como a função sociopolítica e pedagógica dessa primeira etapa da Educação Básica; também por considerar as interações e brincadeiras como eixos norteadores para o planejamento das práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças nas creches e pré-escolas e orientar o acesso às experiências fundamentais para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar da criança como as descritas no 9º artigo desse documento.

As professoras não só desconheciam o significado do currículo na Educação Infantil como também não o consideravam importante para o Berçário. Isso se evidencia em suas falas, a seguir:

No Berçário não é tão necessário assim, mas ao mesmo tempo é, como se diz, válido, porque ali só tem crianças pequeninhas, né, então a pessoa que vai trabalhar ali tem que saber direitinho o que vai fazer (VERÔNICA-p).

As atividades do Berçário são mais leves, é mais é pra criança brincar, mas mesmo assim precisa. O que dificulta é a falta de material. Não tem nada pra criança manusear, empilhar. Criança gosta disso, né? Fazer o que, se não tem. (SALETE-p).

Os discursos das professoras indicam uma falta de conhecimento da importância da elaboração de um currículo como instrumento necessário para refletir sobre as escolhas tomadas no dia a dia e também no que concerne às suas concepções a respeito de educação, conhecimento, infâncias e crianças que se expressam nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano com os bebês no contexto do Berçário (BARBOSA; RICHTER, 2009).

Diferentemente das professoras, para a “cuidadora” Patrícia, o currículo no Berçário “é necessário porque eles [os bebês] não podem passar o dia só deitados, botando pra dormir e levantando, né, tem que ter uma rotina pra eles, né. Eu acho muito pobre essa rotina deles, cansa a gente, imaginem eles”.

Patrícia, apesar de restringir currículo à ideia de rotina, revela que, apesar de sua precária formação inicial, parece estar mais ciente do que as professoras da necessidade de um currículo específico para os bebês. Assim, sugere que “tem que ter uma rotina pra eles [os bebês], né?”, dando a entender, mesmo que não consiga exprimir com segurança, que não concorda com as práticas baseadas no espontaneísmo que acontecem diariamente no Berçário no qual trabalha, que em nada parece contribuir para o desenvolvimento integral dos bebês.

Barbosa (2010a), ao discorrer sobre o currículo para bebês, salienta que a ida desses sujeitos para a creche significa ampliar as relações deles com o mundo físico e social. Para os professores, significa organizar o cotidiano com práticas sociais que tornem evidentes a sua compreensão sobre o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. A autora ressalta, ainda, que:

É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas através de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, adquirindo, assim, o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana (P. 5).

Outros saberes e conhecimentos de distintas ordens compõem o currículo para bebês. De acordo com Barbosa e Richter (2009, p. 27) são eles:

[...] - os saberes e conhecimentos oriundos das práticas corporais, culturais e sociais nas quais as crianças são introduzidas em seus contextos de vida e que, na Educação Infantil, são identificadas principalmente através das interações sociais, das rotinas, das culturas de pares, das brincadeiras, dos cantos, dos relacionamentos entre crianças e crianças e crianças e adultos, isto é, através dos conhecimentos tradicionalmente realizados com os bebês e crianças pequenas na vida cotidiana; - os saberes e conhecimentos das linguagens, que são as formas simbólicas que essa cultura produziu e produz ao longo da história para criar, interpretar, expressar, narrar e comunicar ações e sentidos que significam a convivência; - os saberes e conhecimentos das áreas disciplinares organizadas historicamente e socialmente e que são necessários à formação das crianças nos aspectos científicos e tecnológicos, isto é, os conhecimentos científicos.

Diferentemente das considerações tecidas pelas autoras há pouco citadas, entretanto, quando são convidadas a pensar em como seria um currículo ideal para os bebês, as professoras Salete e Verônica lembram as condições precárias do seu contexto de trabalho onde faltam materiais, brinquedos e tantos outros, como justifica a professora Verônica em seu depoimento:

O currículo ideal para os bebês seria assim se tivéssemos tudo, tudo assim em relação a material, a brinquedo. Às vezes você quer brincar, fazer uma brincadeira você não tem material, nem DVD não tem aqui, a não ser quando a Patrícia traz o dela de casa. Não vem assim brinquedos exclusivamente para o Berçário, até os livros de historinhas é para a creche todinha, mas brinquedo mesmo, especialmente pra cá, não tem não, não tem. Se tivesse mais material pedagógico. Se tivesse mais material seria diferente, qualquer coisinha que um pega o outro quer. Se tivesse mais seria melhor, mas não tem. Essa questão de material é imprescindível ter, tem que ter pra gente poder trabalhar.

A docente tem razão no que é pertinente à importância da existência de materiais, uma vez que a ausência deles pode dificultar a realização do seu trabalho no Berçário. Nessa perspectiva, Ortiz e Carvalho (2012, p. 86), dissertando sobre as dificuldades de proporcionar um bom atendimento para os bebês, salienta que:

A estrutura de funcionamento das creches em geral, associada à falta de investimento público em materiais, equipamentos e formação adequada dos profissionais, tem desperdiçado o enorme potencial dos pequenos. As crianças dessa faixa etária [de até 18 meses] deveriam ser alimentadas em seus desejos, em sua curiosidade natural, tendo a possibilidade de aprender e se desenvolver num contexto coletivo de interações afetivas ricas e culturalmente significativas.

Assim, para além da falta de materiais, é necessário as professoras entenderem que as práticas cotidianas realizadas com os bebês devem ser acompanhadas de intencionalidade, que estimulem interações diversas e significativas a fim de que eles possam reconhecer no Berçário um lugar seguro, agradável e confiável para aprender, desenvolver-se

e sentir-se bem, afinal, o que acontece ali, cotidianamente, com as condições que são dadas, constitui o currículo em ação.

Ao serem indagadas sobre o que os bebês aprendem no Berçário, as professoras ficam em dúvida sobre a capacidade de eles aprenderem, mas em seguida, expressam que “não parece”, mas eles “aprendem muitas coisas”. A fala a seguir ilustra essas ideias:

Mulher, a gente pensa que eles não aprendem, às vezes, nós temos a mera ilusão de que os bebês não aprendem, mas eles aprendem muitas coisas, eles aprendem os nossos nomes, os nomes dos colegas; eles conhecem as coisas deles e as dos amigos, aprendem a andar, aprendem a tomar mamadeira sozinhos, né? Você vê que tem criança que na contação de história fica olhando pra gente, só observando, ela [a criança] pode nem tá entendendo, mas sabe do que a gente tá falando (SALETE-p).

As “aprendizagens” citadas pela professora Salete são, certamente, aquelas que as crianças aprendem espontaneamente em qualquer espaço. Os bebês têm potencial para aprender muito mais do que isso, especialmente se o espaço educativo, ou seja, o Berçário, onde eles passam a maior arte do seu dia, lhes oferecer as condições adequadas.

Por sua vez, a “cuidadora” Sulamita afirma que: “eu acho que eles aprendem pouca coisa aqui porque tem pouca atividade, acho que se tivesse mais atividade, mais estímulos, eles aprenderiam mais”. A fala de Sulamita sugere que os bebês aprendem pouco porque pouco lhes é oferecido. Nisso ela tem razão!

Para a BNCC (BRASIL, 2016, p. 55), o reconhecimento do potencial dos bebês para aprender significa o “reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisitos para a formação humana, para a participação social e para a cidadania”.

De acordo com esse documento, devem ser garantidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento durante o tempo que a criança permanece na Educação Infantil, quais sejam: direito de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar e de conhecer-se. Estes asseguram que as crianças aprendam mediante situações sob as quais possam ter papel ativo ante os desafios em que sejam encorajadas a resolver e ao mesmo tempo constituir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural de sua convivência. Sem dúvida, esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês da Creche Pandora, no período observado, estão bastante ameaçados.

Ao serem indagadas sobre a forma como os bebês aprendem, as educadoras exibem ideias bastante distintas entre si. A professora Salete, por exemplo, considera que as crianças aprendem “no convívio do dia a dia”, com “algo diferente” ou uma “novidade”, como explica a seguir:

É no convívio de todo dia, no dia a dia. Porque todo mundo tem uma maneira diferente de trabalhar, às vezes, a gente diz assim: é tudo a mesma coisa, mas não é, às vezes, até você trazer uma novidade pra eles é diferente e tudo que você faz de diferente eles gostam e eles aprendem (SALETE-p).

Por sua vez, a professora Verônica considera que as crianças aprendem por intermédio do controle e da repetição de “regras”, conforme indica a sua fala:

Se todo dia a gente fizer aquela mesma coisa com eles, eles aprendem. Por exemplo, a gente diz assim não mexa, não suba na cadeira. Quando a gente fala sério, assim, não faça, eles ficam ali, eles sabem e acabam aprendendo que não podem mexer, não podem subir na cadeira pra não cair e se machucar.

Já para Patrícia, os bebês aprendem “imitando a gente, né?”. Segundo a “cuidadora”, “a gente fala pra eles poderem repetir o que a gente tá falando, é assim, os daqui aprendem assim, a gente diz mamãe, mamãe, cadê a mamãe do Augusto?”.

Baseado na análise dos discursos das educadoras, é possível depreender que para a professora Salete, a criança aprende, além de outros aspectos, com uma “novidade”. Malgrado, entretanto, acreditar nessa premissa, não foi possível, durante o trabalho de campo, identificar muitas “novidades” no Berçário. Esse fato é evidenciado pela fala da “cuidadora” Sulamita ao mencionar que: “mulher, você vê, tem deles que você vê tristeza no olhar, né, tu já percebeu, né? Aqui tem limpeza, tem comida, mas isso não é tudo, né?”.

Nesse sentido, Dantas (2005, p. 2) ressaltou que os “olhos mortos” das crianças revelam a qualidade do trabalho desenvolvido na instituição que elas frequentam. E isto, com certeza, confirma a “impressão” de Sulamita.

A fala da professora Verônica se revela bastante coerente com a sua visão de criança como um ser passivo, “iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou *tábula rasa*” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 65, grifo do autor) deixando transparecer a ideia de que o sujeito é moldado pelas influências do meio, devendo ser alvo de disciplina, obediência e controle pelo professor. (ANDRADE, 2007).

Contrariando essa visão, Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 454) argumentam que as crianças aprendem nas relações que estabelecem com o outro e assim “o aprendizado pode ser provocado por colaboração com diferentes parceiros na realização de determinadas tarefas, por observação e imitação, ou por transmissão social”. Desta forma, a “cuidadora” Patrícia tem razão, pois, ao afirmar que as crianças aprendem “imitando”. No caso das crianças da Educação Infantil, quanto maior o vínculo afetivo com o parceiro, maior poderá ser esse “desejo de imitá-lo”.

A aprendizagem é algo tão importante na vida de uma criança que Freire (1983, p. 15) acentua que aprender para esse sujeito é “tão vital como comer e dormir”. Daí a

importância do papel das educadoras, como parceiros mais experientes, de colaborar com a criança no seu processo de aprendizagem, possibilitando meios de elas aprenderem integralmente, valorizando as suas diversas formas de expressão (corporal, gestual, musical, entre outras), estimulando as interações dos parceiros; incentivando a brincadeira e organizando os espaços para que essa aprendizagem se dê significativamente, num processo apaixonado de conhecer o mundo!

Ao serem indagadas sobre que rotina desenvolvem diariamente no Berçário, as professoras logo descrevem um roteiro que inclui, “desde o momento que abre o portão” até “a hora de ir embora” no final do dia. A fala a seguir parece ilustrar essa rotina:

A rotina é aquela tal que você tem que ter todo dia, desde o momento que abre o portão pras crianças entrarem, a partir de sete horas. Aí, elas chegam, a gente tira a roupa delas, deixa só de fralda. Quando é oito horas tem o horário do lanche; a acolhida você faz antes ou depois do lanche. O que é essa acolhida? Pode ser uma música, pode ser uma brincadeira, pode ser uma contação de história, coisinha pouca, e depois do lanche tem uma atividade bem curtinha, porque não pode ser longa pra eles não se dispersarem. A gente repete tudo todo dia pra eles aprenderem que a rotina é crucial, que tudo tem horário, faz parte do dia a dia, faz parte da escola, do dia a dia da escola, embora em casa a mãe já não vai seguir essa rotina de horário de alimentação, nem de botar a criança pra repousar não. É por isso que é bom os pais continuarem com essa mesma rotina em casa. Você vê que basta os meninos passarem dois, três dias fora daqui, eles já vêm diferentes, tem uns que não querem dormir é porque a mãe não faz em casa, elas mudam os horários em casa, não entendem que aqui tem um horário pra tudo, tem o horário do almoço, do jantar, do lanche, do repouso, tem até a hora de ir embora, né, essa é a rotina que a gente faz aqui todo dia, é tudo a mesma coisa e precisa ser respeitada (SALETE-p).

É importante salientar que, salvo a “acolhida” e a “atividade bem curtinha” que, raramente aconteciam durante a rotina⁹⁷, o percurso apontado pela professora Salete sintetiza bem o que acontecia no Berçário da Creche Pandora, dia após dia, de acordo com o trabalho de campo realizado.

Chama à atenção quando a professora cita uma “atividade bem curtinha” para “eles [os bebês] não se dispersarem”, referindo-se à “pouca capacidade de concentração” que acredita os bebês possuírem. É bom lembrar que, dependendo da atividade, as crianças de quatro a 18 meses podem se concentrar por muito tempo. Um exemplo disso é a atividade do cesto de tesouros⁹⁸. Segundo Goldschmied (2006, p. 116), “a concentração de um bebê nos conteúdos de um Cesto de Tesouros é algo que assombra os observadores que a notam pela primeira vez. A atenção concentrada dos bebês pode durar até uma hora ou mais”.

⁹⁷No sétimo capítulo desta dissertação já foi realizada uma apresentação de cada momento da rotina do Berçário.

⁹⁸Consiste em um cesto contendo uma variedade de objetos de uso doméstico e cotidiano. Foi criado pela pesquisadora Elinor Goldschmied e tem como objetivo a estimulação sensorial dos bebês tão logo consigam sentar confortavelmente e antes de engatinhar (GOLDSCHMIED, 2006).

Outro exemplo de atividade na qual notei uma grande concentração dos bebês aconteceu em um dia em que eles pareciam bastante agitados e a professora Verônica, como para acalmá-los, pegou algumas revistas e encartes de supermercados e entregou para cada um. Eles não só cessaram o choro, como pegaram o material, folhearam, amassaram, colocaram na boca, olharam as gravuras, esfregaram no chão e assim ficaram por, pelo menos, uns 30 minutos até as “cuidadoras” recolherem o material.

Na fala da professora transparece a ideia de que a “rotina é crucial”. Realmente, a rotina é necessária para pautar, “por amor ou por força” (BARBOSA, 2006), a vida cotidiana da instituição. Mas não essa “rotina rotineira” descrita por Salete.

Barbosa (2006, p. 39) adverte para o risco das rotinas se tornarem “uma tecnologia de alienação” quando não consideram o ritmo e as necessidades individuais das crianças. Na creche observada, algumas vezes notei uma priorização do cumprimento da rotina em detrimento dos ritmos das crianças. A cena, a seguir, é indicativa disso:

São 10 horas. As educadoras estão oferecendo o almoço das crianças. Mikaely está sentada no chão esfregando os olhos e chorando muito. Nesse momento, como que contagiadas pelo choro da colega, várias crianças também começam a chorar. Observo que todos os dias nesse mesmo horário, Mikaely chora muito e as educadoras dizem que é sono porque algumas vezes ela acaba dormindo sentada no lugar onde está. Só que na creche o horário estipulado para o repouso/sono das crianças é às 11h, independente delas “reclamarem” com sono ou não, e isso é rigorosamente cumprido no Berçário. (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2016).

No contexto observado, com rotinas rígidas e inflexíveis, as educadoras, assim como as crianças, se veem como reféns da organização e da utilização dos tempos, como se fosse algo dado e não passível de modificações (ANDRADE, 2007). Isso é evidenciado quando, mesmo vendo o sofrimento de Mikaely, na cena supracitada, nenhuma das educadoras toma uma atitude, no sentido de acolher a criança e suprir a sua necessidade (de sono), independentemente do horário estabelecido na rotina.

Por outro lado, quando se pensa em uma rotina adequada para os bebês, é necessário também considerar que esses sujeitos precisam de tempos longos para brincar, comer e dormir, pois eles “têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar” (BARBOSA, 2010a, p. 8).

Quando são indagadas sobre como se dá a participação dos bebês na rotina, as educadoras exprimem pontos de vista diferentes a respeito desse assunto. A professora

Verônica, por exemplo, concebe a noção de que os bebês só participam nos momentos da “atividade pedagógica orientada e dirigida”⁹⁹, assim ela afirma que:

A gente senta eles no chão, canta, bate palmas, mostra figuras, porque eles gostam muito, assim de revistas, sabe. Os menorzinhos botam na boca, mas os maiores já olham, vê alguma coisa que não sabe dizer o nome, mas bota o dedo em cima, bota mostrando aquela figura pra gente e é desse jeito que eles participam da rotina.

Em sua fala, a professora Verônica parece só identificar a participação dos bebês naquilo que mais se aproxima do caráter escolarizante, traduzido como apresentar as “respostas” a comandos dados pela professora. Isso é mesmo participação?

Esse jeito de conceber a participação da criança aproxima-se de uma das características daquilo que Oliveira-Formosinho (2007) denomina de “Pedagogia da Transmissão”¹⁰⁰, em que a atividade da criança consiste em discriminar estímulos exteriores, evitar e corrigir erros e assumir função respondente.

Já para a professora Salete, a participação da criança na rotina acontece quando ela (a criança) se “encaixa” num sistema organizado pelos adultos. Ela acentua que a participação,

[...] é uma adaptação e eles se adaptam porque eles são muito inteligentes. Então eles observam tudo, quando a gente vem, quando a gente não vem, o estado de humor da gente, quando a gente tá bem ou quando a gente não está tão bem.

A ideia que emerge do discurso da professora Salete é a de que as crianças são inteligentes porque se adaptam a essa rotina. Se for assim, quem não se adapta, não é inteligente?

A percepção da “cuidadora” Sulamita é a de que nem todos os bebês participam da rotina, como explica:

Acho que tem uns que ficam só no canto deles isolados e tem outros que quando tem alguma coisa [atividade] eles ficam juntos, interagindo uns com os outros.

A “cuidadora” Sulamita considera que os bebês participam somente quando estão envolvidos em algum tipo de atividade. Mesmo que não seja percebido, na verdade, as crianças participam de todos os momentos da rotina. As educadoras não notam isso em decorrência da formação precária a quem tiveram acesso. Não é porque não conseguem ver,

⁹⁹Este é o momento da rotina marcado para acontecer, diariamente, entre 8h10min e 8h40min e, como já destacado no sétimo capítulo, também é o único, supostamente, planejado.

¹⁰⁰Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 17), a Pedagogia da Transmissão centra-se na “lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir”.

no entanto, que essas experiências, positivas ou negativas, não vão marcar as crianças para o resto de suas vidas (POST; HOHMANN, 2011).

Embora não se observe nos discursos das educadoras a intencionalidade de convocar o engajamento e a participação dos bebês nos diversos momentos da rotina, cabe destacar que as crianças, mesmo sem conseguirem se comunicar oralmente, têm muito a contribuir e a aprender. Um exemplo disso pode ser percebido na cena ora descrita:

São 10h30min. A maioria das crianças já almoçou. Após chorar bastante, Mikaely se aproxima do colchão azul disposto no chão, deita-se e dorme. Clara, que estava sentada no colchão se aproxima da colega e começa a alisar os cabelos dela. Depois se levanta, passa para o outro lado do colchão e, ficando de cócoras junto a Mikaely, começa a balançar o seu bumbum da mesma forma que as educadoras fazem quando a colocam para dormir. Em seguida, deita a cabeça sobre as costas da amiga e fica assim até a professora dizer que ela saia dali. (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2016).

A atitude de Clara parece indicar acolhimento, solidariedade e cuidado com Mikaely. Assim, mesmo sem proferir nenhuma palavra, ela mostra que pode dar a sua contribuição no grupo e/ou individualmente, por meio de gestos, expressões e sentimentos.

Rossetti-Ferreira; Amorim e Oliveira (2009, p. 454) atestam que a capacidade da criança aprender, participando de atividades significativas e das práticas sociais que lhes são dirigidas, inicia antes mesmo do seu nascimento. Então, as autoras entendem que:

Desde que nasce, e mesmo antes, na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de agir, pensar, sentir, embora influenciadas por fatores biológicos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades onde interage com diferentes parceiros. Nascida em uma cultura historicamente constituída, a experiência da criança nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos seres humanos para dar sentido às suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, e a sua relação consigo mesma. Isso coloca a questão da aprendizagem no centro das preocupações dos educadores.

Nesse sentido, Brasil (2006f, p. 10) traz a ideia da criança como protagonista e explica que ser protagonista é ocupar o papel principal da cena. Assim, eleger a criança, no cotidiano da Educação Infantil, como personagem principal, “implica planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista da criança, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seu modo de expressar-se através das mais diferentes linguagens”. Envolve, também, organizar espaços acolhedores, desafiadores, com materiais diversificados que incentivem a participação da criança no cotidiano da instituição; também envolve escutar a criança e torná-la participante ativa. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Cabe lembrar que as DCNEI (BRASIL, 2009b) determinam que as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas deverão considerar a criança “centro do planejamento curricular” e garantir experiências que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Art. 9º, Inciso V).

Como destacam Barbosa e Horn (2001), é importante atentar para que o planejamento diário das atividades possibilite a participação das crianças, a apropriação de noções de tempo e espaço, a compreensão sobre como organizar as situações sociais, além de permitir ricas e variadas interações sociais.

Vale pontuar que, no caso dos bebês, uma das possibilidades dessa participação acontecer é quando a professora ou a “cuidadora” comunica às crianças as ações que precisa realizar, por exemplo, com o seu corpo nos momentos de trocas de roupa, de higienização, de alimentação etc. Estas podem se tornar ricas oportunidades de interação da educadora com a criança no sentido de olhar no olho desta, solicitar sua ajuda, estimular a sua autonomia, compartilhar informações etc.

De tal forma, a realização de um planejamento cuidadoso em que sejam consideradas as necessidades e potencialidades dos bebês no momento atual de suas vidas é fundamental. E é sobre a maneira como realiza o planejamento da rotina para esses sujeitos que as professoras se expressam a seguir:

Bom, sobre o planejamento da rotina, eu só anoto as coisas mais importantes da rotina que tem que ter todo dia, a roda de conversa, a chamada, a atividade pedagógica. Às vezes eu sento ali no chão e fico chamando por eles [os bebês]. Eu sei que eles [os bebês] não vão responder como foi o dia hoje, o que fizeram. Aqui a gente só canta, brinca, mas não é sempre. Quem observa pode até dizer assim: “essas professoras do Berçário são muito paradas porque não brincam de roda, não pulam com as crianças”. Mas é por conta da idade que nós já estamos. Eu, por exemplo, não tenho mais condição de tá pulando, tá rolando no chão com as crianças. Pois é, são 25 anos de Educação Infantil, não é moleza não, eu faço assim o possível pra estar bem, tento dar o melhor de mim porque foi essa a profissão que eu abracei e tô abraçando até agora. (SALETE-p).

O meu planejamento é a rotina de manhã, quando eles [os bebês] chegam sete horas, eles [a gestão] abrem o portão até sete e meia, sete e meia fecha o portão e no chegar deles [dos bebês] a gente já vai trocando de roupa quando termina quando é sete e meia que já tem encerrado tudo a gente bota os bebês no chão, senta no chão, vai cantar e brincar com eles [os bebês]. Quando é oito horas é o lanche, a gente dá o lanche, passa um tempinho, às vezes a gente conta uma história e depois a gente vai pro pátio com eles [os bebês] e é assim. (VERÔNICA-p).

É possível observar nas falas das docentes que, aparentemente, consta de seu planejamento uma rotina “rotineira” (BARBOSA, 2006), em que não se percebe intencionalidade ou preocupação com as especificidades das crianças das suas turmas.

Salete elege como “as coisas mais importantes da rotina”, a “roda de conversa”, a “chamada” e a “atividade pedagógica”. Parece considerar que o “mais importante” é aquilo que mais se assemelha à rotina escolar e privilegia o “ensino” numa perspectiva de preparação para as séries subsequentes (CERISARA, 1999). Como já assinalado, apenas a “atividade pedagógica” parecia ser foco de preocupação em seu planejamento semanal e, mesmo assim, raramente se concretizava.

Consta também da fala da professora uma expectativa negativa com relação ao modo de responder dos bebês. Parece imaginar que a única maneira de resposta possível seja a oral, sem considerar que as crianças podem se expressar por meio de diferentes linguagens, como afirma Malaguzzi (1999). Ao mesmo tempo, a docente demonstra certa “indisposição” para se envolver em brincadeiras com as crianças em decorrência de “condições físicas desfavoráveis”.

O manual “Brinquedos e Brincadeiras nas Creches” (BRASIL, 2012, p. 10) indica a necessidade de se resgatar a “dimensão brincalhona da professora” como uma das possibilidades de atender o direito da criança ao brincar. Certamente, essa também é uma necessidade formativa das educadoras da Creche Pandora.

Verônica, por sua vez, ao citar em um mesmo trecho quatro vezes a expressão “a gente” ao descrever a rotina, confirma a sua concepção de criança como sujeito passivo, centralizando nela [professora], todas as ações. Enquanto se limita a listar os tempos constitutivos da rotina do período matutino, se “esquece” de que a rotina na creche se compõe tanto do período matutino quanto do vespertino. Nesse sentido, Barbosa (2006, p. 203) argumenta que “a distribuição das atividades durante a jornada, priorizando determinados aspectos e definindo-se os tempos atribuídos a cada tipo de ação pedagógica, acaba por caracterizar um determinado tipo de currículo”. Neste caso, ao demarcar uma linha divisória na jornada diária, Verônica deixa implícita a ideia de dissociação do que é “educativo” que deve acontecer pela manhã em relação ao que é “cuidado” que deve acontecer à tarde, comprometendo, mais ainda, a qualidade do currículo desenvolvido com as crianças no Berçário.

O tipo de planejamento descrito pela professora Verônica aproxima-se daquele que Ostetto (2000, p. 179) classifica como um dos mais “rudimentares”, em que a preocupação da professora reside em listar atividades para preencher o tempo das crianças.

Ao discorrer sobre a importância do planejamento da rotina, a autora acentua que a creche, como instituição educativa, tem grande responsabilidade com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o que implica em um trabalho intencional e de boa qualidade.

Segundo a autora, “na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento” (OSTETTO, 2000, p. 175).

Qual seria, pois, o objetivo de uma rotina que, aparentemente, apenas “prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado”? (BARBOSA, 2006, p. 36). Para a professora Verônica:

O objetivo é desenvolver a coordenação motora deles [dos bebês], o brincar, o falar. Você sabe que repetindo muito a palavra os bebês vão pegando. Eles [os bebês] já pedem água, já dizem “aa” e a gente já sabe, mais ou menos, o que querem porque a gente já tá com 25 anos nesse trabalho e a gente já conhece a linguagem deles [dos bebês].

Diferentemente de Verônica, a professora Salete destaca a importância da rotina e a necessidade de se adequar aos seus horários, explicando que:

O objetivo da rotina é o crescimento deles [dos bebês], né? Tu já pensou se não tivesse uma rotina, como é que seria? Menino não queria tirar a roupa, menino queria comer a toda hora, menino queria dormir na hora que quisesse. É pra isso que existe a rotina, né, pra ter os horários certos. Eles ainda não entendem muito bem, porque são pequenos. No Berçário a gente não fala tanto, mas a gente faz pra eles verem o que acontece na rotina. A rotina é muito importante e a gente tem que cumprir.

É importante notar que, ao citar o desenvolvimento da “coordenação motora”, “o brincar” e “o falar” como objetivos da rotina, Verônica repete expressões comumente usadas na área da Educação Infantil, sem, ao que tudo aponta, compreender o seu significado. Ao mesmo tempo, afiança a noção de que as crianças aprendem a falar repetindo as palavras que são “faladas” várias vezes na rotina como, por exemplo, “água”.

De fato, o desenvolvimento da linguagem na fase em que se encontram as crianças do Berçário, é muito importante. Conforme ensina Wallon (2007, p. 155), a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável para a representação do pensamento. De acordo com o autor,

Ela [a linguagem] dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é sentido agora. Ao mesmo tempo em que integra o ausente ao presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. Superpõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos, que são as referências do pensamento, num meio onde ele pode imaginar e seguir trajetórias livres, unir o que estava disjunto, separar o que tinha sido simultâneo.

É necessário, porém, que haja um “interlocutor” para dar significado às falas e ações da criança, no caso, a professora em quem ela possa se espelhar para imitar seus gestos, e diálogos, auxiliando nesse processo de construção da linguagem que, segundo o autor “não

se dá sem dificuldades, sem conflitos” (*ibidem*). Não é essa, contudo, a compreensão expressa pela professora Verônica.

Nas ponderações da professora Salete, predomina a ideia de que o principal objetivo atribuído à rotina é mostrar às crianças que elas “não têm querer”! Assim, o “crescimento” dos bebês, para a docente, supõe o desenvolvimento da capacidade de “obedecer às regras e aos horários” da rotina. Além disso, quando a professora cita que “no Berçário a gente não fala tanto”, remete a uma pedagogia adultocêntrica e escolarizada.

Nessa perspectiva, Duarte (2011, p. 124) alerta para o entendimento de que os adultos, em suas ações com as crianças, precisam “evitar que a lógica adultocêntrica prevaleça, estabelecendo uma relação de alteridade”¹⁰¹.

Para Barbosa (2006), mesmo quando as rotinas não oferecem espaço para a reflexão e são fechadas e alienadoras, há de se encontrar uma saída, mas, para isso, é necessário que os adultos (professoras) que convivem com as crianças ousem experimentar, optem por outra forma de ver, entender e criar sentido (BARBOSA; HORN, 2001). Na verdade, não foram notadas, durante o trabalho de campo, ocasiões em que as professoras refletissem sobre a vivência dessa rotina, apenas a seguiam sem questionar, presas a um cotidiano que aparentemente não construíram, demonstrando pouca criticidade diante de seu trabalho docente.

As professoras se expressam distintamente quando indagadas sobre a consecução dos objetivos que atribuem à rotina do Berçário. Verônica considera que tem conseguido alcançar tais objetivos, uma vez que, segundo a docente, a coordenação “nunca reclamou do seu trabalho”. Essa ideia é anunciada em sua fala ao explicar que:

Eu acho que estou conseguindo, porque nunca a coordenação chegou pra mim pra reclamar: “Verônica o que você tá fazendo não é certo”.

Salete, por sua vez argumenta que:

Bom, a rotina ela tem que acontecer, né, eu acho que você já observou também que nem todo dia nós fazemos o que foi planejado. Às vezes é por conta de uma criança novata, às vezes é por conta de uma criança que está afastada uns quinze dias e retorna, ela vai lhe dar um trabalho que é esperado, né, às vezes é a falta de um material que não tem, às vezes é você mesmo que está indisposta e não acontece. Tudo isso pode acontecer (SALETE-p).

¹⁰¹De acordo com Sarmiento (2005b, p. 372), “a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência”.

É importante relembrar que durante o trabalho de campo nunca foi vista na sala do Berçário a coordenadora pedagógica¹⁰², observando o trabalho das professoras. Sendo assim, como pode ela reclamar de um trabalho que não acompanhou o planejamento, e muito menos, a sua concretização? Assim, é possível imaginar que ela não tenha mesmo do que “reclamar”.

Salete parece não se constranger em admitir que “nem todo dia nós fazemos o que foi planejado” e demonstra sinceridade ao enumerar quatro “razões” para justificar porque o que foi planejado não acontece, como que deduzindo que seria necessário “cumprir o planejamento” para atingir os objetivos atribuídos por ela à rotina, como explica a seguir:

Cumpra evidenciar que as duas primeiras “razões” exemplificadas por Salete aconteceram em dias de observação no Berçário.

- a) Primeira “razão”: a entrada de “uma criança novata” (Mateus). Mateus iniciou no Berçário no início do mês de setembro. Ele chorou muito no primeiro dia de sua “adaptação”, porém, não foi observada nenhuma atenção especial à criança que causasse alteração na rotina. A cena, a seguir, ilustra isso:

São 9h45min e Mateus, desde que entrou na sala do Berçário, continua no berço. Chora, cala, dorme, acorda e chora novamente. Na hora do almoço (10h) ele é o último a almoçar e o almoço é oferecido ali mesmo no berço por Salete. Na creche, as crianças novatas, ficam somente até 11h na primeira semana, por isso, depois de se alimentar, Mateus é banhado, arrumado e volta para o berço para aguardar a mãe que chega por volta de 11h10min para pegá-lo. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/09/2016).

- b) Segunda “razão”: o retorno de “uma criança [Diego] que estava afastada há uns quinze dias”. A situação acontece de acordo com o excerto:

São 7h20min. As crianças estão chegando. Entra um bebê que eu ainda não conhecia e descubro que o seu nome é Diego. Ele é recebido e colocado no berço e chora muito. Percebo que nenhuma das quatro educadoras toma a iniciativa de tirá-lo do berço e consolá-lo. Aproximo-me delas que estão aguardando outras crianças chegarem e pergunto se Diego costuma chorar sempre assim. Uma das “cuidadoras” responde: “Mulher, esse menino tava internado e já fazia quase dois meses que ele não vinha” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2016)

Observo, igualmente, que nenhuma alteração é realizada na rotina do Berçário para atender Diego. Notei que, embora a criança chorasse insistentemente, nada foi feito pelas educadoras para consolá-la.

É importante salientar que essa “frieza” ou “indiferença” das educadoras pode trazer sérios prejuízos ao desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, Wallon (2007, p. 122) afirma que: “é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço

¹⁰² Pereira (2014), já mencionada nesta dissertação, aponta que uma das atribuições da profissional que ocupa a função de coordenadora pedagógica é o acompanhamento das práticas docentes das professoras.

tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”. Assim, o autor confirma a importância da afetividade para a criança desde o nascimento que se expressa na atenção ao seu choro, na escuta dos seus sentimentos, no acolhimento das suas necessidades como condição para que a criança possa se desenvolver de forma saudável.

c) Terceira “razão”: falta de material. A escassez de material no Berçário ressaltada pela professora foi bastante discutida, tanto no quinto quanto no sétimo capítulos desse trabalho.

d) Quarta “razão”: o derradeiro motivo expresso por Salete é porque “às vezes é você mesmo que está indisposta e não acontece”.

É importante destacar que, durante o trabalho de campo, a professora Salete citou várias vezes que estava com a “idade avançada”, “problemas de saúde” e “cansada fisicamente”. Talvez esses fatores expliquem a falta de “disposição” da docente.

Por outro lado, é necessário haver uma reflexão a esse respeito, visto que as crianças não podem ser prejudicadas em seu desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar. Nesse sentido, Brasil (2009a, p. 19) destaca que:

Assumir a ética da responsabilidade implica colocar-se em atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para o viver junto. Trata-se de comprometer-se com escolhas – prudentes, mas também apaixonadas – pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que a torna digna de ser vivida na esfera pública e planetária. Portanto, a proposta de uma pedagogia como expressão ética não supõe apenas respeitar o outro ou cumprir normas. A ética diz respeito aos atos de sugerir, propor, analisar, assumir a complexidade dos processos de aprender as regras e avaliar a coerência delas. Não é só julgar, mas também qualificar e valorar esses julgamentos. Esse é o drama de todos os dias. [...] A magnitude do desafio ético torna-se justamente o privilégio de quem tem por profissão a responsabilidade de acompanhar e compartilhar as primeiras aprendizagens das crianças pequenas no tempo e no espaço coletivo da Educação Infantil.

Ao serem indagadas sobre qual a atividade da rotina desenvolvida com os bebês as educadoras consideram mais importante, as professoras foram unânimes em afirmar que é a “hora da história”. Ressaltaram que as crianças “aprendem muito com a história” e sugeriram que esse momento aconteça todos os dias. A fala, a seguir, é representativa dessas ideias.

É a hora da história, porque sem querer eles [os bebês] aprendem muito com a história, embora que fique um mínimo de tempo, mas eles prestam atenção na hora da história. Porque chama a atenção deles as cores, as falas, os gestos, a música. Eu acho que a história tem que acontecer todo dia; ter aquele momento que você senta no chão, que você canta, que você apresenta um livro pra eles. Esse momento é muito importante (SALETE-p).

Embora a professora Salete ressalte a relevância da “hora da história”, durante o trabalho de campo, poucas vezes foi observada essa prática. Chama a atenção o fato de que

ela cite aspectos que aparentemente não valoriza no dia a dia: cores, falas, gestos, músicas... fala de elementos que considera importante em um currículo para bebês. Vale destacar que, ao sugerir que tenha “mais história”, a professora parece esquecer que isso depende dela e de seu planejamento. Por que, mesmo assim, a “contação/leitura de história” é pouco presente na rotina que desenvolve com os bebês? Talvez isto esteja relacionada à concepção das educadoras sobre os bebês e à forma como eles aprendem e à função que atribuem à creche e à rotina. Será que a “contação/leitura de história” “cabe” nesta engrenagem?

A apreciação e a escuta de história pelos bebês faz parte dos objetivos de aprendizagem do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC (BRASIL, 2016). De acordo com esse documento “é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2016, p. 74). Daí a importância da atividade de “contação/leitura de história” ser parte constante na rotina do Berçário.

Das atividades que compõem a rotina, a que os bebês mais gostam, segundo a professora Verônica, é a “brincadeira de roda”, como justifica a seguir:

Eu acho que a atividade que eles [os bebês] mais gostam é a brincadeira de roda, eles adoram. Eu acho que é porque tem movimento, né, porque eles gostam de chutar, de pular, de correr. A gente canta “atirei o pau no gato”, eles gostam, eles não cantam, mas eles fazem os movimentos, sabe? À vezes, eles estão enjoados, cansados e, então, basta a gente começar uma brincadeira dessas que eles já se envolvem, interagem e até melhoram de humor .

A seu turno, a “cuidadora” Sulamita considera que a atividade preferida das crianças é o “pátio”. Segundo a “cuidadora”,

[...] eles amam tá ali, não querem nem voltar pra sala. Quando a gente diz vamos pro pátio eles correm, você vê a felicidade deles. Eu acho que é porque eles se sentem livres, né?

Durante a pesquisa de campo foi observado que os bebês da creche Pandora tinham poucas oportunidades de brincadeiras com a participação das professoras e das “cuidadoras”. Notei que as crianças brincavam mais entre elas, embora as suas interações não fossem estimuladas e, muitas vezes, eram até tolhidas pelas educadoras, pois segundo elas, temiam que acontecessem mordidas ou disputas por brinquedos.

Assim, quando as professoras iniciavam uma atividade como uma brincadeira de roda, por exemplo, as crianças expressavam grande interesse, batiam palmas, sorriam, tentavam fazer os gestos das músicas. Entretanto, apesar de Verônica reconhecer que os bebês

gostavam dessa atividade, só foi observada a sua realização no Berçário duas vezes durante o trabalho de campo.

No que se refere ao pátio, todos os dias os bebês tinham oportunidade de ir para esse espaço. Havia, entretanto, pouca mediação por parte das educadoras que pareciam se preocupar mais em ficar “olhando” para as crianças não caírem dos brinquedos ou não se afastarem do local.

Foi observado que não era comum as educadoras organizarem o espaço com brinquedos, mesmo os poucos que havia no Berçário, ou com outros materiais, para as crianças brincarem. O que predominava, eram as brincadeiras espontâneas das crianças que na maioria das vezes, não tinham acesso nem mesmo aos brinquedos quebrados.

A importância da brincadeira é ressaltada por Wallon (2007, p. 54), quando salienta que “a atividade própria da criança, como se diz, é o brincar”. Nesse sentido, Ortiz e Carvalho (2012, p. 104) elucidam que, “ao brincar, o bebê faz laço com o mundo ao seu redor, com aqueles que com ele se relacionam e com o universo cultural no qual está inserido”.

Muito provavelmente, o repertório de saberes das educadoras que participaram desta pesquisa não inclui estes conhecimentos sobre a importância da brincadeira para os bebês, tampouco as experiências de formação continuada lhes possibilita apreendê-los.

As duas professoras sentiram dificuldade em identificar qual a atividade da rotina que os bebês menos gostam, porque, de acordo com Verônica: “tudo que a gente faz no Berçário, eles adoram e participam”. Ao fazer essa afirmação, a professora esquece que permanecer no berço, por exemplo, porque está “enjoado” ou tentando “morder os colegas”, constitui também em um tipo de atividade e que certamente os bebês não “adoram”.

A “cuidadora” Patrícia, igualmente, considera atividade apenas aquelas que são planejadas pelas professoras. Como o momento do banho, do pátio e do repouso não são planejados, segundo Patrícia, não constituem atividades. A fala a seguir expressa essa ideia:

É difícil de dizer qual a atividade que eles menos gostam porque tem tão poucas atividades, né. Eu acho que eles gostam de todas que tem aqui na sala, porque pra eles é novidade e eu nunca vi uma atividade aqui que eles não quisessem participar.

Ortiz e Carvalho (2012, p.104) defendem a posição conforme a qual “tudo é novidade para um bebê que está vendo e percebendo o mundo pela primeira vez; portanto, se lhe for permitido, vai se inserir e conquistar o mundo com sua curiosidade”.

Ao encerrar esta seção, é importante destacar que, com base na análise dos dados foi possível perceber grande semelhança entre as concepções apresentadas pelas professoras Salete e Verônica e as “cuidadoras” Patrícia e Sulamita sobre os diversos aspectos abordados.

Por exemplo, foi predominante entre as educadoras a ideia da função da creche como lugar de “guarda” e do Berçário como espaço de “cuidado”; a aparente dissociação cuidado e educação; o desconhecimento da necessidade do currículo na creche e no Berçário. Além disso, consideram que os saberes “maternos” são primordiais para atuar junto aos bebês no Berçário.

Esse fato chamou a atenção em virtude de as professoras disporem da formação exigida pela legislação para o exercício da função, possuírem experiência profissional, além de frequentarem formações continuadas regularmente, o que não sucede com as “cuidadoras” que só possuem formação em nível médio, conforme informado no quinto capítulo.

Foi possível constatar também nas análises empreendidas, o descompasso existente entre os direitos da criança (de ser ouvida, acolhida e respeitada; de terem professores com formação adequada para cuidar e educar com qualidade; de ter um currículo que atenda às suas necessidades e especificidades) e o que ocorria no currículo em curso no Berçário da Creche Pandora.

Neste contexto, notei a “indiferença” e “frieza” dos adultos frente ao choro prolongado dos bebês, a ausência de atividades interessantes, assim como a falta de um planejamento intencional que tornasse as rotinas mais significativas.

Assim, é importante refletir: no contexto da creche pesquisada, além das crianças não “ganharem” em termos de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar, o que eles podem estar perdendo? Estará o Berçário da Creche Pandora se constituindo em espaço de vivência plena da infância dos bebês que lá convivem diariamente?

No próximo capítulo serão apontadas algumas situações ilustrativas da capacidade das crianças, desde a mais tenra idade, participarem das práticas pedagógicas que lhes são dirigidas no ambiente coletivo.

9 A PARTICIPAÇÃO DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS DOCENTES

“O menino contou que morava nas margens de uma garça. Achei que o menino era desaparecido. Porque garças não têm margens. Mas ele queria ainda que os lírios o sonhassem.”

(Manoel de Barros)

Este segmento visa compreender como acontece a participação social dos bebês nas práticas docentes que lhe são dirigidas, portanto, está relacionado ao quarto objetivo específico desta pesquisa. A participação das crianças foi caracterizada, especialmente, pela adesão delas à proposição de atividades pelas professoras e por seu engajamento netas. Os dados exibidos foram construídos a partir das observações de campo e da transcrição de videogravações.

Assim, foram selecionadas três atividades, que denominarei de episódios¹⁰³, para análise, a saber: uma “leitura de história”, uma atividade de reconhecimento da “cor vermelha” e uma “Acolhida”. Estas atividades foram escolhidas pelo fato de representarem alguns dos poucos momentos observados, durante o trabalho de campo, em que as crianças foram convocadas a compartilhar de situações previamente planejadas¹⁰⁴ e dirigidas pelas professoras. Os episódios foram assim nomeados: “Senta, menina!”, “A tampinha é vermelha e circular” e “Bom dia!”.

A organização dos dados neste capítulo foi inspirada na estrutura utilizada por Ramos (2006) em sua pesquisa de dissertação intitulada “Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do Berçário?”.

As análises dos episódios ancoram-se na concepção de criança como um ser social (WALLON, 1968, 1995, 2007) que aprende ativamente nas interações estabelecidas com outras crianças e os adultos por meio de práticas docentes pensadas intencionalmente para as suas experiências cotidianas (BRASIL, 2009b) com o objetivo de ampliar “a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Art. 9º, Inciso V).

Diversos autores (BARBOSA, 2010a; RAMOS, 2010; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009) destacam que as crianças, mesmo antes de conseguirem se comunicar oralmente, podem contribuir e aprender através da participação em práticas sociais acontecidas em seus meio.

¹⁰³ Cabe ressaltar que o aqui denominado episódio é o recorte de situações da rotina em que foi identificada a participação das crianças em momentos de atividades dirigidas a elas, ou, como destacam Carvalho e Pedrosa (2002, p. 183), o episódio se constitui em “um trecho do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo espacial que formam e/ou da atividade que realizam”.

¹⁰⁴ Salienta-se que as referidas atividades estavam propostas no planejamento escrito no caderno das professoras.

Para que os bebês tenham a sua participação efetivada, entretanto, é importante que os responsáveis pela sua educação e cuidado na instituição sejam receptivos e apoiem com criatividade, compromisso e empenho o desejo e capacidade das crianças para aprenderem ativamente.

Post e Hohmann (2011), ao caracterizarem a forma como os bebês aprendem, destacam que eles o fazem porque querem, afinal, “ninguém precisa dizer a uma criança como se aprende. Bebês e crianças estão poderosamente automotivados para explorar e aprender, ao seu próprio ritmo, através dos seus próprios meios”. (P. 28)

As autoras defendem, ainda, o argumento de que os bebês, além de automotivados para aprenderem, fazem escolhas, tomam decisões, resolvem problemas e iniciam experiências por conta própria. Quando o ambiente é desafiador e são possibilitadas oportunidades de interações, mesmo as crianças muito pequenas “agem com crescente autonomia e independência. Tornam-se curiosas relativamente aos pares e outros adultos. Encetando um espírito de aventura e exploração, rebolam, gatinham e começam a andar sozinhas para descobrirem o desconhecido no mundo físico e social”. (*loc. cit.*).

Se, pelo contrário, as crianças são impedidas de participar à sua maneira ouvindo frases ditas por adultos como – “não mexa nisso!”, “tira as mãos da boca!”, “para de mexer!”, “senta aí quietinha!”, “sai já daí!” – certamente elas começarão a duvidar da sua capacidade de tomar iniciativas, resolver problemas e vivenciar experiências significativas no seu dia a dia. Tais atitudes poderão comprometer seriamente o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças por toda sua vida. (POST; HOHMANN, 2011).

Assim, dada a importância atribuída à participação ativa das crianças para uma aprendizagem significativa, cabe à professora, como responsável pela educação e cuidado das crianças, promover o seu protagonismo, estar atenta às suas manifestações, “escutar suas vozes”, “acompanhar os seus corpos”, “observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular (BARBOSA, 2010a, p. 6), considerando que “as ações do professor apontam significados que têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças. Daí a importância do professor centrar nelas [nas crianças] o seu olhar” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 454).

Essa forma de encarar a prática docente é um convite à professora para constantemente avaliar o trabalho que desenvolve junto às crianças (RAMOS; ROSA, 2012).

9.1 Os *encontros* e *desencontros* sociais entre a participação dos bebês e as ações das professoras no Berçário

O encontro a que se refere o título desta seção é uma ação interativa expressa por meio dos gestos, do olhar, do sorriso, da postura corporal da criança¹⁰⁵. Indica a coincidência entre aquilo que a professora oferece em termos de materiais e a responsividade e o acolhimento das manifestações das crianças. Por sua vez, o desencontro representa o desejo dos bebês de se engajarem nas atividades “planejadas para eles” e a falta de compreensão das educadoras de permitirem que eles participem à sua maneira.

Nos episódios apresentados a seguir, é possível observar alguns *encontros*, entretanto, parecem predominar os *desencontros* caracterizados pelos momentos em que a participação dos bebês não foi considerada nem apoiada pelos adultos participantes do evento.

Vale notar que, enquanto a professora Salete ou Verônica ficavam à frente das atividades, as “cuidadoras” Patrícia e Sulamita apoiavam no sentido de atender as crianças que estavam chorando ou necessitavam ser levadas ao banheiro.

O “episódio 1” ilustra uma atividade em que foi lida a história “Tem bicho que sabe”, pela professora Salete. Foi denominado “senta menina!” em virtude da repetição da referida expressão durante a leitura da história, conforme descrito, a seguir.

Episódio 1 – “senta menina!”

Data: 11 de outubro de 2016

Duração: 9min14seg

Integrantes: Professoras Verônica e Salete e as “cuidadoras” Patrícia e Sulamita; quatro meninas (Clara, Mikaelly, Ana Maria e Joana) e sete meninos (Gabriel, Augusto, Gustavo, Felipe, Eduardo, Joaquim, Daniel) com idades entre 11 e 20 meses.

Este episódio aconteceu na sala de atividades, por volta de 8h30min, depois que as crianças lancharam e estavam assistindo ao vídeo da “Galinha Pintadinha” na televisão. Neste dia, se encontravam no Berçário as duas professoras, as duas “cuidadoras” e 14 crianças (integram o episódio apenas 11 bebês porque três estavam dormindo no horário da atividade).

¹⁰⁵ As crianças citadas nas descrições dos episódios serão indicadas por uma seta azul.

DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO 1

A “cuidadora” Patrícia sai da sala e retorna com um tapete acolchoado no formato de um “Leão marinho”. Logo que ela estende o tapete, algumas crianças correm e sentam-se em cima dele. Os bebês que ainda não conseguem se locomover, são trazidas nos braços pelas educadoras.

A professora Salete senta-se de frente para as crianças e, com o livro na mão canta “a hora da história chegou, oba! A hora da história chegou, oba! E agora minha gente preste muita atenção que a hora da história chegou, oba!” (Fotografia 20 – Cena 01).

Salete inicia a leitura da história mostrando a capa do livro para as crianças e perguntando: “o que é isso que tem aqui?” referindo-se à imagem de um animal (macaco). Ela mesma responde à pergunta e, em seguida, apresenta o nome da história e o de seu autor. A professora prossegue apresentando as diversas gravuras de animais trazidas pelo livro para as crianças e lendo sobre o que cada animal sabe fazer.

Clara, que está sentada próximo à professora Salete, fica de pé algumas vezes e tenta pegar no livro e, a cada vez, Salete pega no braço da menina e a senta (Fotografia 21 – Cena 02). Depois de várias investidas de Clara para pegar o livro e da docente sentá-la, ela sai de seu lugar e passa para frente da professora, provavelmente para conseguir visualizar melhor as imagens do livro (Fotografia 22 – Cena 03).

Fotografia 20 – Cena 01



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 21 – Cena 02



Fonte: Arquivo Pessoal

Clara se aproxima bastante do livro e começa a tocar nas gravuras, fica em pé e, mais uma vez, Salete pega no seu braço e a senta no chão. Nesse momento, tanto Felipe

quanto Joana ficam de pé para se aproximarem mais do livro, mas são impedidos pela “cuidadora” Sulamita. Gabriel se levanta e já vai sair da roda, porém, Sulamita o coloca entre suas pernas, impedindo-o.

Mikaely fica de pé e Salete interrompe a leitura para dizer: “Mikaely, senta”. Quando chega à página que tem a imagem de uma cobra, as educadoras cantam “a cobra não tem pé, a cobra não tem mão, como é que a cobra sobe num pezinho de limão?”. Clara, mais uma vez fica de pé, pega no livro, olha as gravuras, parece querer passar as páginas. Salete, porém, diz: “senta menina!”. Clara senta-se, mas, em seguida, levanta-se e sai da roda (Fotografia 23 – Cena 04). Depois de alguns minutos, retorna, antes de a professora terminar de ler a história.

Fotografia 22 – Cena 03



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 23 – Cena 04



Fonte: Arquivo Pessoal

Salete mostra as imagens dos diversos animais para cada criança, chamando-as pelo nome, porém, elas não podem se aproximar e pegar no livro. Quando aparece a imagem de um urso, ela se dirige a Joana e diz: “olha aqui, Joana, o ursinho”. Joana aponta para a imagem dizendo: “o au, au” (Fotografia 24 – Cena 05). A professora repete, “é ‘o au-au””.

A professora encerra a história com a pergunta: “e, vocês, o que sabem fazer?”. As educadoras respondem juntas e sorrindo: “chorar, evacuar, comer, morder”. Depois que termina de contar a história, Salete deixa que as crianças explorem o livro (Fotografia 25 – Cena 06), mas, logo em seguida, o pega de volta para que, segundo ela, “as crianças não o rasguem”.

Fotografia 24 – Cena 05



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 25 – Cena 06



Fonte: Arquivo Pessoal

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O EPISÓDIO 1

O tapete, neste episódio, funciona como um convite às crianças, pois, logo que a “cuidadora” o coloca no meio da sala, elas correm para sentar, talvez imaginando que a presença ali, daquele instrumento, signifique alguma novidade. Isso também pode ser um indicativo da fácil adesão das crianças às atividades que acontecem no Berçário, pois sem nem mesmo saberem o que vai acontecer, elas já se antecipam para participar.

A professora Salete, ao cantar a música inicial, intenta informar aos bebês o tipo de atividade que está por acontecer, ou seja, uma “roda de história”.

De acordo com Ceará (2011, p. 52), a roda de história constitui atividade que deve acontecer diariamente, propiciando um encontro agradável da criança pequena com a linguagem escrita. Segundo o documento,

As histórias são meios preciosos de ampliar os horizontes das crianças e aumentar seus conhecimentos em relação ao mundo que as cerca. Elas possibilitam o desenvolvimento de ideias, a apropriação de novos conhecimentos e a ampliação do repertório de histórias das crianças, desde os contos tradicionais de fadas, até os contos populares brasileiros e de outras culturas. A experiência contínua, organizada e intencional de ouvir a leitura de histórias possibilita às crianças aprender procedimentos e comportamentos leitores (ou seja, ações dos que já sabem ler) e reconhecer certas regularidades entre as diversas narrativas.

Apesar da importância da leitura diária de história para as crianças, foram poucas as vezes que se observou a realização dessa atividade na creche pesquisada. Sempre que acontecia, porém, percebia que as crianças procuravam se envolver ativamente, balbuciando, tentando pegar no livro, chegando perto, ficando atentas a tudo que a professora falava.

Neste episódio, chama a atenção os sinais conspícuos de participação social das crianças na atividade descrita. A exemplo de Clara, elas querem ver de perto, tocar as imagens, virar as páginas do livro, interagir com a narração, se movimentar livremente. A professora, no entanto, parece não entender essas necessidades expressas pelas crianças em suas ações. Esse fato se evidencia quando faz perguntas e ela mesma responde ou quando espera que todas as crianças fiquem sentadas, quietas, em seus lugares, somente ouvindo, sem se levantar, mudar de lugar ou se mexer. Existe aqui evidências de uma pedagogia da participação¹⁰⁶? Parece haver uma crença no bebê como “alguém que experimenta o mundo, que se sente parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade; cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida?” (RINALDI, 2002, p. 76).

É importante pontuar que essa “dificuldade” da criança em permanecer numa mesma posição ou focar a atenção, por exemplo, em uma leitura/contação de história é, para Wallon (2007) uma característica da criança pequena. Segundo esse importante teórico do desenvolvimento, é somente por volta dos seis, sete anos, que a criança controlar os seus movimentos, ou seja, “sua capacidade de inibi-los, selecioná-los e modificá-los, segue uma progressão regional, que mostra claramente sua dependência em relação à evolução fisiológica”. (WALLON, 2007, p. 133). Portanto, esperar que os bebês fiquem quietos e concentrados em qualquer atividade dirigida a eles na idade em que estão, é uma exigência que vai além de sua capacidade.

Ao fazerem essas exigências inadequadas às crianças, as educadoras indicam que possuem pouco conhecimento sobre os aspectos do desenvolvimento infantil. Isso, provavelmente, acontece em decorrência de sua frágil formação inicial. Se, atualmente, os cursos de pedagogia, não preparam as futuras professoras para atuarem junto a crianças bem pequenas (GATTI, 2009), o que dizer de há 25 anos, época em que as referidas docentes obtiveram sua certificação para trabalhar na creche? Por outro lado, as formações continuadas continuam ainda privilegiando somente as crianças maiores, tendo em vista a “alfabetização na idade certa”¹⁰⁷.

¹⁰⁶Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 18), a Pedagogia da Participação “reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores”.

¹⁰⁷Segundo Chaves (2015, p. 22), o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) “é um programa realizado em parceria entre o Estado do Ceará e os 184 municípios da região. O Programa oferece suporte técnico às SME por meio de cinco eixos: Gestão, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação de Leitores e Educação Infantil. O trabalho do Eixo de Educação Infantil do PAIC junto aos municípios é efetivado por meio de formação continuada de professoras, de acompanhamento técnico na elaboração das propostas pedagógicas dos municípios e na disponibilização de instrumentos e materiais para a formação continuada”. A pesquisa de Chaves (2015) revelou a ausência de temas relacionados ao trabalho com bebês nas formações promovidas

Discorrendo sobre a importância da mediação da professora na aprendizagem das crianças Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009, p. 455) destacam que:

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

Clara revela a sua possível frustração de não poder participar da atividade como deseja, saindo da roda. A menina parece não compreender, decerto, porque não pode contribuir com o desenrolar do enredo. Depois de alguns minutos, ela retorna, talvez por curiosidade, para conferir como se encerra a história ou ainda por essa ser a única alternativa de atividade naquele momento.

Quando as crianças são chamadas a participar, elas mostram que “sabem muitas coisas que nós não reconhecemos porque ainda não conseguimos ver, compreender, analisar, ou seja, reconhecer como um saber.” (BRASIL, 2009a, p. 29). Esse foi o caso de Joana que foi capaz de se comunicar com a sua interlocutora, contribuindo para a narrativa, ao afirmar que o “ursinho” citado pela professora, no seu ponto de vista, tratava-se de um “au-au”.

Vale salientar que o fato de Joana nomear a imagem do urso de “au-au” (cachorro) é explicado na teoria waloniana como uma qualidade do pensamento sincrético. Wallon (2007, p. 161) identifica o sincretismo como a característica principal do pensamento infantil. De acordo com o autor, “no que concerne à análise-síntese, exprime as relações que a criança é capaz de estabelecer entre as partes e o todo. A confusão ainda é praticamente total. A percepção das coisas ou das situações [na criança] continua sendo global, ou seja, seus detalhes continuam indistintos”.

É importante reconhecer que a professora Salete valorizou a fala de Joana. Tal atitude é demonstrada ao repetir o que a menina tentou expressar, ou seja, “o au-au”. Perdeu, entretanto, a oportunidade de auxiliar Joana a ampliar o seu vocabulário, explicando para a criança de que animal tratava a gravura. O desenvolvimento integral da criança, objetivo da Educação Infantil, significa favorecer que a criança se desenvolva, entre outros aspectos, “cognitivamente, construindo conhecimentos, aumentando o seu vocabulário com conversas, histórias ouvidas e contadas, contando casos, relatando situações.” (BRASIL, 2006g, p. 12).

Se, por um lado, a professora parece considerar a participação de Joana, por outro lado, demonstra uma concepção pouco otimista das capacidades das crianças que estão sob sua responsabilidade ao afirmar, junto com suas colegas, que elas apenas sabem “chorar, evacuar, comer, morder”.

Em estudo sobre os bebês, Gottlieb (2009) identifica algumas concepções sobre esses sujeitos que, segundo a autora, vigoram até os tempos atuais e são algumas das causas para os estudos e pesquisas sobre eles serem negligenciados, especialmente, na área da Antropologia. Entre estas causas, se encontram:

- a) O esquecimento da época da infância – todos os adultos um dia já foram bebês, porém somente alguns lembram dessa experiência. Segundo a autora, “essa falta de memória pode nos desencorajar a considerar um aspecto da experiência humana que parece muito remoto.” (GOTTLIEB, 2009, p. 319).
- b) A dependência da criança – quanto menor o bebê, mas dependente ele é dos cuidados de outros para o seu suporte básico biológico. De acordo com a autora, “eles parecem precisar tanto da misericórdia dos outros que não existe nem um mínimo grau daquela relação de oferta e demanda entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e a sociedade em geral.” (*Ibid.*, p. 320).
- c) Associação bebê e mulheres – na maioria das sociedades, os bebês passam a maior parte do tempo sendo cuidados por mulheres e, há até duas décadas elas eram negligenciadas como sujeitos sociais por muitos antropólogos.
- d) Os bebês não conseguem se comunicar oralmente - aparentemente, os bebês são “incapazes” de falar. Para a autora, “a maioria de nós valoriza a afirmação de que a linguagem sinaliza a presença da cultura”. Sendo assim, como “admitir essas criaturinhas dentro do nosso tão estimado domínio da ‘cultura’?” (*Ibidem*, p. 322).
- e) Os bebês soltam fluidos corporais – quanto menor a criança, maior o tempo despendido em processos corporais e menor o tempo com atividades intelectuais. A autora argumenta que “a maioria desses processos envolve a expulsão de substâncias que são desvalorizadas na sociedade ocidental (BAKHTIN, 1968) – lágrimas, urina, fezes, vômito.” (*Ibid.*, p. 323).

Assim, a imagem das crianças declarada pelas educadoras da creche pesquisada se aproxima das descritas pela estudiosa referida, qual seja, um bebê “dependente dos cuidados dos adultos”, “incapaz de falar” e que ainda “solta fluidos corporais”.

Wallon (2007, p. 11), destaca a postura egocêntrica do adulto quando valoriza somente o seu modo de sentir e de pensar, sem levar em conta a criança. O autor declara que

O egocentrismo do adulto pode enfim se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental tem por fim inelutável seus próprios modos de sentir e de pensar, os de seu meio e de sua época. Por outro lado, caso aconteça de ele reconhecer que os modos da criança são especificamente diferentes dos seus, não lhe resta outra alternativa senão considera-los uma aberração. Aberração constante, sem dúvida, e sentido tão necessária, tão normal quanto seu próprio sistema ideológico; aberração cujo mecanismo é preciso demonstrar. Coloca-se, no entanto, uma questão anterior: a da realidade dessa aberração. Será verdade que a mentalidade da criança e do adulto são heterônomas? Que a passagem de uma para a outra supõe uma conversão total? Que os princípios aos quais o adulto crê que seu próprio pensamento está ligado são uma norma imutável e inflexível que permita rejeitar o da criança como destituído de razão? Que as conclusões da criança não têm nenhuma relação com as do adulto? E teria a inteligência do adulto permanecido fecunda se tivesse tido de se desviar das fontes de onde brotam a criança?

Os aspectos destacados por Wallon (2007) constituem temas para uma necessária reflexão sobre o modo como a criança é vista ainda em nossa sociedade. Assim, ao contrário da “criança ‘pobre’, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada”, elas podem e devem ser vistas como atores sociais, ricas, com voz própria, com direito de ser ouvidas, consideradas com seriedade e incluídas na tomada de decisões democráticas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 69) com capacidade de participar em todas as atividades que acontecem no cotidiano do espaço coletivo.

A visão que as educadoras do Berçário da Creche Pandora possuem das crianças com quem trabalham, concorrem para os *encontros* e *desencontros* ocorridos neste episódio.

Encontros identificados no Episódio 1

Das professoras com as crianças

- Quando preparam o ambiente para a realização da atividade (a colocação do tapete para as crianças sentarem).
- Quando cantam uma música introdutória como forma de preparar o “clima” para a leitura da história.
- Quando a professora Salete mostra os animais para cada criança chamando-as pelo nome.
- Quando a professora Salete solicita a participação específica de Joana e parece valorizar sua participação.
- Quando, ao terminar a leitura da história, Salete mostra as gravuras do livro para as crianças, permitindo que as explorem.

Das crianças com as professoras

- Quando demonstram disponibilidade para participar da atividade, aproximando-se e sentando-se em frente à professora.
- Quando demonstram que estão atentas à leitura da história através do olhar, da atenção voltada para o livro usado pela professora, da postura corporal inclinada para a frente, do desejo de se aproximar para “ver” melhor como os olhos, com as mãos, com a boca.
- Quando apresentam diversas posturas corporais (deitadas, sentadas, “de quatro”, olhando, tocando) para ver o livro que a professora lhes apresenta no final da leitura da história.

Desencontros identificados no Episódio 1

Das professoras com as crianças

- Quando a professora Salete faz perguntas às crianças e ela mesma as responde, esquecendo-se de dar tempo para as crianças compreenderem e responderem do seu jeito.
- Quando as educadoras não permitem as crianças participarem da atividade à sua maneira.
- Quando a professora Salete pega Clara pelo braço e a senta no chão nas vezes em ela demonstra interesse para pegar no livro.
- Quando as educadoras impedem Felipe e Joana de se aproximarem para ver o livro mais de perto.
- Quando a “cuidadora” Sulamita coloca Gabriel entre suas pernas para impedi-lo de sair da roda.
- Quando a professora Salete interrompe a leitura da história para “mandar” Mikaely sentar.
- Quando as educadoras declararem concepções preconceituosas a respeito das crianças pelas quais são responsáveis.

Das crianças com as professoras

- Durante todos os momentos do referido episódio as crianças, aparentemente, se mostraram desejosas de se engajar na atividade da maneira que compreendiam ser a “correta”, porém não foram apoiadas e nem acolhidas pelas educadoras em sua maneira de participar.

O segundo episódio descreve uma atividade com tampas de garrafas de refrigerante denominada “contagem mecânica com tampinhas” realizada com os bebês do Berçário, cujos objetivos, de acordo com o planejamento escrito no caderno das professoras, consistiam em “trabalhar a contagem oral” e “reconhecer a cor vermelha”.

O “episódio 2” foi designado “A tampinha é vermelha e circular” em virtude da repetição da referida expressão durante a atividade, de acordo com a descrição da cena.

Episódio 2 – “A tampinha é vermelha e circular”

Data: 19 de outubro de 2016

Duração: 5min05seg

Integrantes: Professoras Verônica e Salete e um grupo de bebês com idades entre 11 e 20 meses composto por seis meninas (Cecília, Mikaely, Sofia, Clara, Ana Maria, Joana) e 11 meninos (Abel, Gabriel, Daniel, Diego, Gustavo, Augusto, Benjamin, Caio, Joaquim, Eduardo e Mateus que está no berço).

Esse episódio aconteceu na sala de atividades depois do horário do lanche, por volta de 8h35min. Nesse dia, estavam no Berçário as duas professoras, as duas “cuidadoras” e 17 crianças.

DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO 2

Verônica senta no chão, encostada em um dos berços que fica de frente para a televisão e convoca as crianças, com um tom de voz um pouco mais alto do que o natural da sua fala, para se aproximarem e se sentarem próximo a ela, dizendo: “ei, crianças, venham sentar aqui no colchonete perto da tia que eu vou mostrar uma novidade pra vocês”. Alguns bebês que já estavam no local assistindo ao vídeo da “galinha pintadinha”, ao ouvirem a professora quase gritar, viram-se para ela e olham com um ar interrogativo, como querendo saber que novidade era essa. Em seguida, mudam de posição, de “viradas” para a televisão para se “virarem” para Verônica. As crianças que estavam do outro lado da sala também se aproximam, aparentemente movidas pelo convite da docente.

Após a maioria dos bebês se acomodar no chão próximo de Verônica, ela pega um saco, com algo dentro, balança e diz “olhem, a tia vai mostrar umas tampinhas da cor vermelha” (Fotografia - Cena 07). Retira algumas tampas e diz: “nós vamos contar, olhem como são lindas, nós vamos contar!”. Depois despeja o restante das tampas no chão. Ao ver as tampas caírem no chão, Sofia bate palmas gritando: “êêê” (Fotografia – Cena 08).

Verônica vai pegando as tampas, mostrando para as crianças e perguntando: “que cor é essa, Sofia?”, “Que cor é essa, Gustavo?”. Ela mesma responde: “essa cor é vermelha, a tampinha de garrafa é vermelha”. Depois pega mais algumas tampas e vai contando “um, dois, três” (Fotografia 28 – Cena 09).

Fotografia 26 – Cena 07



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 27 – Cena 08



Fonte: Arquivo Pessoal

Em seguida, coloca as tampas na palma da mão e exclama: “olhem como são bonitas!”. As crianças ficam atentas a cada movimento da professora. Nesse momento, Joaquim tenta sentar-se nas pernas da professora, porém, ela, delicadamente, o recoloca de volta no lugar onde ele estava (Fotografia 29 – Cena 10).

Fotografia 28 – Cena 09



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 29 – Cena 10



Fonte: Arquivo Pessoal

Todas as crianças querem pegar as tampas dispostas no chão (Fotografia 30 – Cena 11), porém, Verônica as afasta para continuar a “exposição”. Salete aproxima-se para ajudar a afastar as crianças para não pegarem as tampas (Fotografia 31 – Cena 12).

Fotografia 30 – Cena 11



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 31 – Cena 12



Fonte: Arquivo Pessoal

Verônica continua: “olha aqui, a tia vai arrumar aqui a filhinha, ó, um, dois, três, quatro, cinco”. As crianças insistem em pegar as tampas, algumas que estão mais próximas mexem nas tampas com os pés e ela fala, asperamente: “fique quietos, se não eu não dou as tampas para vocês”. Depois de organizar as tampas em uma fileira, exclama: “Olha aqui ó, é a cor vermelha!” (Fotografia 32 – Cena 13). Nesse momento, Ana Maria tenta morder Caio. Verônica fala alto e diz: “ei, ei, eu não tô mostrando os dentes pra morder, eu tô mostrando as tampinhas vermelhas, é bonita as tampas, ó, são redondinhas, em forma de círculo”.

Verônica prossegue mostrando as tampas a cada criança e repetindo “a cor é vermelha. A tampinha é redonda, no formato de um círculo (pausadamente) e a cor é vermelha” (pausadamente) (Fotografia 33 – Cena 14).

As crianças tentam, insistentemente pegar as tampas. Depois de algum tempo, finalmente, os bebês conseguem vencer a “barreira” (formada pelas “mãos” da professora e pelos “comandos” de “se afastem”, “não mexam”, “fiquem quietos”) e pegar as tampas, uma em cada mão (Fotografia 34 – Cena 15).

A professora, mesmo após as crianças estarem com as tampas nas mãos, prossegue, perguntando a cada uma: “que cor é essa, Clara?”, “que cor é essa, Felipe?”, “que cor é essa Benjamin?”, “diga, é ver-me-lha” (pausadamente). As crianças, por sua vez, parecem tão concentradas em “investigar” as tampas que aparentemente não escutam as perguntas feitas pela docente. Depois de pouco tempo, quando elas ainda mostravam interesse em explorar as tampas, Verônica pega o saco que estava embaixo de sua perna, abre e diz: “olhem, vamos guardar as tampinhas, coloquem aqui dentro do saco”.

Fotografia 32 – Cena 13



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 33 – Cena 14



Fonte: Arquivo Pessoal

As crianças maiores, como Sofia, Eduardo e Felipe, atendem à solicitação da professora e colocam as tampas dentro do saco (Fotografia 35 – Cena 16). As crianças menores como Augusto, Felipe, Joaquim e Diego não atendem a solicitação, mas a professora Salete pega as tampas de suas mãos e as coloca dentro do saco.

Fotografia 34 – Cena 15



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 35 – Cena 16



Fonte: Arquivo Pessoal

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O EPISÓDIO 2

Mais uma vez percebo que os bebês atenderam, prontamente, ao convite da professora para tomar parte da atividade. Evidencia-se, porém, o fato de que as professoras

do Berçário da Creche Pandora baseiam o seu planejamento em propostas que se aproximam de práticas centradas na transmissão de conteúdos utilizadas com crianças maiores, sem perceber que as necessidades dos bebês, nesse momento, são outras.

Nesse sentido, Fochi (2013, p. 100) assinala que é necessária uma reflexão urgente sobre o papel da professora de bebês, no sentido daquela que cria possibilidades de aprendizagens significativas de acordo com as necessidades das crianças.

Corroborando com essa compreensão, Brasil (2006h) orienta no sentido de que:

Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças (Volume 1, p. 15).

Barbosa (2010a), também, argumenta que nestes momentos, tradicionalmente conhecidos como educativos, é necessária atenção especial com as expressões e desejos dos bebês, além do cuidado de conceder tempo adequado para o desenvolvimento da atividade.

Assim, foram diversos os desejos e expressões que os bebês envolvidos no episódio 2 pareciam revelar e as professoras não conseguiam ver, especialmente, a linguagem corporal quando eles procuravam sentar no colo da professora para ficar mais perto das tampas, quando inclinavam todo o corpo para frente e faziam a combinação mão/olho tentando pegas as tampas, ou seja, a atenção das crianças estava voltada para as tampas no chão e não para a “exposição” da professora.

Oliveira-Formosinho (2007, p. 19), discorrendo sobre a necessidade de uma “Pedagogia da Participação” em contraste com a “Pedagogia da Transmissão”, ressalta que

[...] a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos atores como co-constructores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinada, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. Essas são características que fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, exigindo a sua contextualização cotidiana.

Ao contrário do que afirma a autora, as práticas cotidianas dirigidas aos bebês do Berçário da Creche Pandora denotavam características bastante diferentes, pois, além de se observar uma aparente fragilidade nas formações inicial e continuada das professoras, elas

pareciam trabalhar sozinhas, sem uma coordenadora pedagógica para ajudá-las a refletirem sobre as suas práticas docentes.

Aliás, é importante frisar não ser qualquer acompanhamento pedagógico que se reverterá em benefícios para a ação docente das professoras que trabalham com os bebês. Terá que ser um tipo de acompanhamento realizado por uma profissional que seja munida de conhecimentos específicos sobre práticas de boa qualidade com crianças dessa faixa etária.

Com efeito, cabe a seguinte indagação: será que a coordenadora pedagógica da Creche Pandora tem a formação adequada para orientar as professoras em suas dúvidas e dificuldades? É muito provável que não. Foi observado também que essa profissional parece se omitir de seu papel de acompanhar e orientar as professoras neste contexto.

No que concerne ainda ao episódio 2, é notório que a professora Verônica centrava a atenção apenas nos objetivos da sua atividade, “ensinar a cor vermelha e ensinar a contar”. Parece não refletir sobre qual o significado disso para os bebês, além de esperar que eles fiquem quietos e atentos à sua “exposição”, sem considerar o seu interesse de tocar, pegar, experimentar, explorar as tampas.

Galvão (2014), baseada na teoria walloniana, acentua que:

A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, *atitudes*, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio dessa impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. (P. 72, grifo da autora).

De acordo com a autora, o movimento é necessário para a criança, porque, além de contribuir para a sua atividade intelectual e de reflexão mental, auxilia também na sustentação corporal e serve para aguçar a percepção.

É importante, ainda, destacar que os bebês aprendem com todo o seu corpo e com todos os seus sentidos e que “as experiências positivas ou negativas que as crianças pequenas têm nos primeiros anos influenciam as conexões cerebrais ou vias neuronais que irão utilizar para o resto de suas vidas.” (POST; HOHMANN, 2011, p. 25). Também é preciso entender que “para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico que apoia a confiança em vez da desconfiança. [...]. Sem relações de confiança, as crianças podem perder a vontade de viver” (*Ibid.*, p. 31).

Chama a atenção também o fato da professora Verônica se denominar “tia”. Vale ressaltar que esse termo é utilizado para todas as educadoras da Creche Pandora, configurando uma caracterização pouco definida da profissional professora (ARCE, 2001).

Discorrendo sobre o uso do vocábulo “tia” para se referir à professora, Freire (1997, p. 9) assinala que

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (grifo do autor).

Assim, a exemplo do episódio 2, observei, durante o trabalho de campo, que, em sua maioria, as atividades dirigidas aos bebês eram centradas nas professoras e na transmissão, possuindo características escolarizantes, sendo inadequadas para a faixa etária dos bebês do Berçário. Neste caso, parece ser grande a probabilidade de haver alguns *encontros* e muitos *desencontros* entre o desejo dos bebês e as “intenções” das professoras.

Encontros identificados no Episódio 2

Das professoras com as crianças

- Quando convidam as crianças para a atividade.
- Quando permitem, aparentemente, contra a vontade, que as crianças peguem as tampas para explorarem.

Das crianças com as professoras

- Quando se dispõem a participar da atividade, logo que são “convocadas”.
- Quando mantêm a postura corporal inclinadas para frente e expressam o desejo de se aproximar para “ver” melhor e explorar o material, pegando, sentido, “provando”, fitando o olhar, “cheirando”.
- Quando tentam mexer nas tampas com os pés, uma vez que não é permitido fazê-lo com as mãos, demonstrando a capacidade de criar estratégias de participação.

Desencontros identificados no Episódio 2

Das professoras com as crianças

- Quando preparam atividades inadequadas para a idade da criança.
- Quando se concentram apenas nos objetivos da atividade planejada por elas e não respeitam as formas das crianças participarem.
- Quando afastam as crianças, impedindo-as de pegar as tampas e explorá-las, dando “comandos” de “se afastem”, “não mexam”, “fiquem quietos”.

- Quando falam rispivamente com as crianças e não entendem que elas apenas estão alimentando a sua curiosidade.

Das crianças com as professoras

- As crianças, mais uma vez, indicam o desejo de participar da atividade com expressões faciais, balbucios, gestos, iniciativa, tentativas, porém, sua maneira de participar não é compreendida pelas docentes.

O terceiro episódio descreve uma atividade realizada pela professora Salete com os bebês em um momento de agitação no Berçário. Como destacado no quinto capítulo, geralmente, quando os bebês estavam chorando ou agitados, era sempre Salete quem tomava a iniciativa de fazer algo para acalmá-los. Algumas das estratégias usadas pela docente eram sair da sala com as crianças, bater palmas ou cantar alto. Cantar alto para “acalmar” as crianças, é o que a professora Salete faz no episódio a seguir.

Episódio 3 – “Bom dia!”

Data: 04 de novembro de 2016

Duração: 2min58seg

Integrantes: Professora Salete; cinco meninas (Ana Maria, Cecília, Clara, Mikaelly e Sofia) e dez meninos (Abel, Gabriel, Felipe, Diego, Gustavo, Augusto, Benjamin, Caio, Joaquim, Eduardo) com idades entre 11 e 20 meses.

Esse episódio aconteceu na sala de atividades depois do horário de chegada das crianças. Esse foi um dia atípico para as duas turmas do Berçário em razão de a professora Verônica e a “cuidadora” Sulamita não haverem comparecido à creche naquele dia.

DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO 3

São 7h40min e a maioria dos bebês já chegou. Estão no Berçário, até esse momento, apenas a professora Salete e a “cuidadora” Patrícia com 15 crianças. Alguns bebês estão chorando e outros agitados. A professora Salete, como que para chamar a atenção das crianças, começa a cantar bem alto a canção “eu sou leiteira, eu sou leiteira, eu vendo leite; na cidade, na cidade de Lisboa; todos gostam, todos gostam da leiteira; a leiteira, a leiteira é coisa boa; ai bote aqui, ai bote aqui o seu pezinho; bem aqui, bem aqui juntinho ao meu; ao

tirar, ao tirar o seu pezinho, um abraço e um beijo eu lhe darei”. Senta-se no chão, recostada à parede que divide a sala de atividades do banheiro dos bebês e chama: “venham pra cá” (Fotografia 36 – Cena 17).

Fotografia 36 – Cena 17



Fonte: Arquivo Pessoal

Inicialmente, Benjamin, Eduardo, Gustavo e Cecília ficam em pé observando. Depois, Cecília tenta pegar Abel pela mão para se aproximar da professora, mas ele se desvencilha e se aproxima sem ajuda. Ao ouvirem o convite, as outras crianças deixam o que estavam fazendo e vão se aproximando da professora (Fotografia 37 – Cena 18). O último a chegar é Felipe, que vem engatinhando (Fotografia 38 – Cena 19). À medida que se aproximam, as crianças vão se sentando no chão. Dos que ficam em pé, a professora pega pelo braço e tenta sentar. Alguns cedem, outros não. Pouco tempo depois, a maioria das crianças está sentada ao redor da professora. A professora pergunta: “você está sentindo falta de alguém?” (pausa). “Hoje a ‘tia’ Verônica não veio e a ‘tia’ Sulamita vai chegar mais tarde” (pausa).

Em seguida, Salete pega uma garrafa de plástico com sementes dentro e começa a bater contra a sua mão e no chão, fazendo barulho. Diego, Abel e Augusto também pegam garrafas com sementes da caixa de brinquedos e imitam a professora, batendo com as garrafas no chão (Fotografia 39 – Cena 20).

Ao mesmo tempo em que vai agitando a garrafa, a professora canta a música “Bom dia, bom dia, acabei de chegar, olá, olá, como você está? Me dê um abraço, um aperto de mão, somos amigos do coração. Bom dia!” (pausado e alto).

Fotografia 37 – Cena 18



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 38 – Cena 19



Fonte: Arquivo Pessoal

Em seguida, a professora pergunta: “quem foi que veio hoje?”. Levanta a mão e vai dizendo: “quem veio hoje levanta a mão, levanta o braço, pra cima, levanta Abel, levanta o braço Clara”. As crianças olham, aparentemente, admiradas. Gustavo levanta os dois braços, Sofia e Eduardo também (Fotografia 40 – Cena 21).

Fotografia 39 – 20



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 40 – Cena 21



Fonte: Arquivo Pessoal

A professora inicia outra música: “onde está a minha mão, eu estou aqui. Onde está a outra mão? Eu estou aqui também. Como vai você? Eu vou muito bem. Eu preciso ir embora e você também”. Interessante observar que a cada música que a professora cantava, algumas crianças, mesmo sentadas, mexiam com todo o corpo como se estivessem dançando. Quando terminou de cantar a música, a professora soltou a garrafa e deu tchau com as duas

mãos e perguntou para as crianças: “cadê a mãozinha?”. “Vamos dá tchau”. Só quem repete o gesto é Gustavo e sai da roda (Fotografia 41 – Cena 22). As outras crianças permanecem onde estão e a professora inicia outra música, acompanhada com palmas: “borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha...”. Ela não termina a música porque nesse momento Cecília empurrou com força Augusto que estava sentado próximo dela e ele caiu e chorou bem alto. A professora se levanta e sai da roda para socorrer a criança (Fotografia 42 – Cena 23). As outras crianças ficam sentadas como que esperando o retorno da professora, porém esta não volta e, assim, se encerra o episódio 3.

Fotografia 41 – Cena 22



Fonte: Arquivo Pessoal

Fotografia 42 – Cena 23



Fonte: Arquivo Pessoal

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O EPISÓDIO 3

É interessante notar que a docente, no episódio narrado, aparentemente observa a agitação dos bebês e usa a estratégia de cantar bem alto para sobressair o barulho da sala e chamar a atenção das crianças.

A profissional parece obter êxito, pois, ao ouvi-la cantando, os bebês, parecem ficar atentos e se dirigem ao seu encontro. Observei que, mesmo aquelas crianças que estavam entretidas com as bolas que haviam sido distribuídas antes, deixam o que estão fazendo e demonstram disponibilidade para aceitar o convite a fim de se aproximar e sentar-se, indicando que a música “cantada” pela professora e o seu convite chamam a sua atenção, embora observe que a atividade acompanhada por música, empreendida pela professora, não tenha a intencionalidade de promover vivências musicais com as crianças, mas apenas

“acalmá-las”. É relevante salientar que embora essa atividade de “acolhida” constasse no caderno de planejamento da professora, o que a motivou a realizá-la, aparentemente, foi o momento de agitação e choro dos bebês. No que se refere à importância de vivências musicais para as crianças, Barbosa (2010a, p. 5), ao discorrer sobre currículo para bebês destaca a importância das crianças vivenciarem distintas linguagens, entre elas a música. De acordo com a autora:

É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças [...] na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, adquirindo, assim, o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana.

Na cena descrita, Cecília pega Abel pelo braço, dando a impressão de que pretende ajudá-lo a chegar mais próximo da professora. Abel, no entanto, como para mostrar a sua autonomia, não aceita a ajuda da colega. Essa troca entre os bebês indica o quanto eles são ativos e reagem às manifestações do outro.

Neste sentido, Mead (1972 *apud* OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993, p. 64) destaca que a “cooperação (interação) humana implica responder à intenção do comportamento de outros, sendo um ‘diálogo de gestos’, onde cada participante tem que tomar o gesto, ou seja, a atitude de outrem para responder-lhe”.

Portanto, com suporte na interação ocorrida entre Cecília e Abel, é possível perceber como as trocas interpessoais são importantes para o processo de aprendizagem em um grupo de bebês convivendo cotidianamente no ambiente coletivo. Nesse sentido, Wallon (2007, p. 40) salienta

Enquanto o filhote de animal, às vezes ao preço de exemplos e provocações maternas, ajusta suas reações diretamente às situações do mundo físico, a criança permanece meses e anos sem poder satisfazer nenhum de seus desejos sem ser com a ajuda do outro. Portanto, seu único instrumento será o que a põe em relação com os que a rodeiam, isto é, as suas reações que suscitam no outro condutas proveitosas para ela e reações alheias que anunciam essas condutas ou condutas contrárias.

No episódio transcrito, ao perguntar às crianças se elas estão sentindo falta de alguém, a professora Salete, diferentemente do que foi observado durante quase todo o período de pesquisa de campo, está possibilitando a oportunidade das crianças se expressarem. Mesmo consciente de que elas não conseguem responder oralmente, ela arrisca a pergunta e dá uma pausa como que aguardando que elas respondam. Nessa atitude da professora Salete, é possível perceber que ela respeitou o tempo da criança. Em resposta,

algumas crianças olham para os lados como que procurando por alguém, ao passo que outras olham para a professora como querendo saber também a razão da ausência das educadoras.

De acordo com Brasil (2009a), os recursos expressivos não verbais utilizados pelas crianças para se comunicar com o mundo acontecem por meio dos gestos, dos olhares e do choro. Vale ressaltar que, no episódio observei as crianças se expressarem por meio do olhar quando trocavam olhares com a professora ou quando “procuravam” as educadoras pela sala; dos gestos, quando imitavam a docente batendo palmas, dando tchau; e também do choro acontecido antes de iniciar a atividade proposta por Salete.

Por isso, é importante que a professora, como organizadora do ambiente pedagógico, promova oportunidades das crianças se expressarem de acordo com as suas possibilidades, desenvolvendo, assim, a autoconfiança, além de ajudá-las a sentirem-se parte do grupo.

Foi notório que as crianças se engajavam na atividade no episódio 3 de várias formas: a) ajudando a professora a bater as garrafas plásticas com sementes no chão; b) participando com sorrisos, expressões alegres, palmas e outros gestos; c) “dançando”, mesmo sentadas, ao som da música cantada pela professora; d) atendendo à solicitação da professora para levantar os braços e dá tchau. Assim, foi possível notar nessa situação a existência de um *encontro* entre o que a professora propôs e aquilo que era significativo para as crianças, possibilitando diversas aprendizagens.

Portanto, as crianças, mesmo em tenra idade, são capazes de participar ativamente das situações, indicando que entendem as propostas dos adultos, inclusive, contribuindo para a realização da atividade, conforme anuncia Brasil (2006g, p. 15), a respeito das crianças dessa idade: “antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças bem pequenas são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes”. Nessa perspectiva, Kinney e Wharton (2009, p. 23) defendem uma visão de criança como competente e rica e com capacidade de participar de forma ativa de sua aprendizagem. Para as autoras

Isso significa colocá-la no centro do processo, trabalhando no sentido de potencializar suas capacidades de interação e de participação dentro do ambiente institucional, garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem, juntamente com os professores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista.

Dissertando sobre o protagonismo das crianças nas propostas organizadas pelas professoras no Berçário, Ramos (2010, p. 97) defende que:

A participação ativa das crianças na proposta da professora vai modificando a posição do adulto: daquele que dirige para aquele que participa socialmente engajado, aberto à novidade, às surpresas e aos meios interativos do grupo, mostrando-se atento e intérprete das (re)ações das crianças. Portanto, são argumentos que indicam a possibilidade de considerarmos a criança co-constructora das práticas cotidianas, inserida numa posição de parceria da professora, na medida em que, enquanto sujeitos ativos, as crianças modificam as iniciativas da professora e a configuração da atividade por ela iniciada.

Como destacado no oitavo capítulo desta dissertação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 63) expressa que nas instituições de Educação Infantil devem ser garantidos seis direitos de aprendizagem, sendo um deles, o direito de participar. De acordo com o documento, a criança tem o direito de:

Participar ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Assim, para que este direito seja garantido, é necessário que o currículo pensado na creche para os bebês os situem no centro do planejamento pedagógico e ofereça um cotidiano rico em atividades significativas onde elas tenham oportunidade de participar e exercer o seu protagonismo.

Encontros identificados no Episódio 3

Das professoras com as crianças

- Quando a professora Salete convida as crianças para participar da atividade.
- Quando toma a iniciativa de realizar uma atividade em um momento de agitação dos bebês.
- Quando a professora Salete comunica às crianças a ausência das duas educadoras.
- Quando a professora Salete pergunta às crianças se estão sentindo falta das educadoras faltosas, dando tempo para elas “responderem”.
- Quando canta várias músicas interagindo com as crianças.
- Quando estimula as crianças a repetirem os gestos feitos por ela, permitindo recriações por parte delas.

Das crianças com as professoras

- Quando respondem positivamente ao convite da professora para participarem da atividade.

- Quando demonstram engajamento na atividade, evidenciado nas expressões do olhar, dos gestos e da imitação.
- Quando demonstram que compreendem as perguntas feitas pela professora Salete.

Desencontros identificados no Episódio 3

Das professoras com as crianças

- Quando a professora “sai” da roda para socorrer a criança que foi empurrada e não retorna para continuar ou encerra a atividade, deixando as crianças esperando sem dar nenhuma “satisfação” ao grupo.

Das crianças com as professoras

- Quando esperam pela professora Salete que não retorna ao grupo.

Assim, conforme os episódios aqui apresentados, as crianças do Berçário da Creche Pandora parecem estar sempre disponíveis para atender ao convite das professoras para participarem das atividades dirigidas a elas de forma ativa, criativa e comprometida.

Evidenciou-se, porém, de acordo com as situações apresentadas, que a qualidade desse envolvimento depende da “permissão” do adulto que está à frente da atividade de potencializar ou não os *encontros* e *desencontros* dessas propostas com as iniciativas dos bebês.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo que os livros me ensinassem os espinheiros já me ensinaram. Tudo que nos livros eu aprendesse nas fontes eu aprendera. O saber não vem das fontes?”

(Manoel de Barros)

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o currículo em desenvolvimento para crianças na faixa etária de quatro a 18 meses em turmas de Berçário, no contexto de uma creche pública municipal no Estado do Ceará.

Partindo do pressuposto de que o currículo na Educação Infantil é compreendido como um conjunto de práticas que tem como finalidade articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009b) e da creche como um espaço, por excelência, para a realização de práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar da criança em todos os aspectos, demandei no estudo ora apresentado, responder as seguintes questões de pesquisa: como tem sido pensado o currículo para os bebês na creche e como isso está presente na proposta pedagógica da instituição? Que espaços, tempos e materiais são oferecidos pela creche aos bebês? Como estão organizados? Que saberes e competências são necessários para organizar um currículo adequado para os bebês na perspectiva da professora e da auxiliar? Como tem sido a participação dos bebês nas práticas pedagógicas que lhe são dirigidas pelas docentes na creche?

Assim, para responder a estas indagações, ao longo desta pesquisa procurei analisar a Proposta Pedagógica da creche com foco no currículo para os bebês; entender a organização dos espaços, tempos e materiais oferecidos pela creche aos bebês; apreender a perspectiva da professora e da auxiliar que trabalham em uma turma de Berçário sobre os saberes e competências necessários para organizar um currículo adequado para os bebês na creche; e compreender como acontece a participação social dos bebês nas práticas docentes que lhe são dirigidas.

Para isso, recorri aos seguintes estudos: do psicólogo francês Henri Wallon (1995; 2007) sobre o desenvolvimento dos bebês; de Oliveira-Formosinho (2002) e Ortiz e Carvalho (2012) que tratam da ação docente na Educação Infantil; de Barbosa e Richter (2009, 2010) e Barbosa (2010a), que discutem currículo na Educação Infantil. Além disso, foram importantes para esta investigação os seguintes documentos oficiais: Práticas Cotidianas na Educação

Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (BRASIL, 2009a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a).

Metodologicamente, optei pela abordagem qualitativa que possibilitou apreender os significados manifestados pelos sujeitos participantes desse estudo a respeito de suas crenças, aspirações, motivos, valores e desejos (MINAYO, 2009), bem como das suas percepções acerca do trabalho que realizam junto aos bebês no Berçário.

Considerar os bebês sujeitos potentes, ativos, criativos, sociais, capazes de agir/refletir, significar suas ações e produzir cultura (AMORIM, 2011; BARBOSA, 2010a; DALBERG; MOSS; PENCE, 2003; RAMOS, 2010), possivelmente conduzirá a práticas pedagógicas que garantam o atendimento às suas necessidades e especificidades características da faixa etária e também seus direitos. Tais direitos, exaustivamente publicados em documentos oficiais e na literatura da área, dizem respeito ao estímulo à brincadeira, à atenção individualizada, a uma alimentação saudável e nutritiva, a desenvolver a curiosidade e imaginação, a expressar sentimentos, a ambientes acolhedores, seguros, estimulantes e bem-cuidados, com espaços amplos para se movimentar, e tantos outros (BRASIL, 2009h).

Alguns desafios, no entanto, têm impedido a efetivação dos direitos supracitados no interior de muitas creches, como indica a pesquisa realizada em seis municípios brasileiros, intitulada: “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” (CAMPOS, 2010), em que foram enumeradas várias dificuldades, dentre as quais, inexistência de materiais pedagógicos, falta de espaços adequados para as crianças, ausência de equipamentos diversos, além da fragilidade na formação dos professores e da falta de compromisso com o trabalho demonstrado pelo poder público e por esses profissionais.

Somem-se a isso as concepções negativas a respeito de criança, creche, desenvolvimento e aprendizagem, que também afetam diretamente a forma como gestores e professores pensam e organizam o currículo para os bebês.

Foi isso o que indicou o estudo que deu origem a essa dissertação realizado na Creche Pandora que teve como participantes duas professoras, duas “cuidadoras” e 20 bebês.

Assim, a primeira questão que norteou esta pesquisa, como já referida, indaga sobre a maneira como tem sido pensado o currículo para os bebês na creche e como isso está presente na Proposta Pedagógica da instituição.

Com efeito, as observações revelaram que, apesar de existir na creche pesquisada uma proposta pedagógica sistematizada em forma de documento, ela não ocupa o lugar que deveria, no sentido de servir como um guia no planejamento das práticas docentes

desenvolvidas com as crianças nem na definição de metas pretendidas para o desenvolvimento dos meninos e meninas que são educados e cuidados na instituição (BRASIL, 2009g).

Verifiquei, também, que as DCNEI (2009b) de caráter mandatório, cujos eixos estruturantes são as interações e a brincadeira, não foram consideradas, nem na elaboração da Proposta Pedagógica da Creche Pandora que se deu no ano de 2015, como informado no sexto capítulo, muito menos nas práticas cotidianas desenvolvidas em seu contexto.

Assim, a consulta à Proposta Pedagógica da instituição revelou que a visão de criança como sujeito ativo, ser humano integral e protagonista de sua aprendizagem, expressa no documento, não condiz com as práticas cotidianas que tomam a criança como ser passivo, sendo submetida à dominação de adultos que decidiam tudo sem pensar nas necessidades e especificidades desses sujeitos. Portanto, é válido assinalar que o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças na creche pesquisada resulta de quem os profissionais que ali trabalham pensam que a criança seja. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Também a família, concebida pela Proposta Pedagógica como parceira da instituição, na realidade, estava longe de assumir esse papel, uma vez que era visível certo distanciamento na relação das professoras e “cuidadoras” com as famílias dos bebês, inclusive, sendo muito frequentes comentários preconceituosos, feitos pelas educadoras, sobre as famílias das crianças.

Constatei que, embora esse documento destacasse a importância da observação e do registro das vivências das crianças e da autoavaliação do trabalho docente, essas ações não se concretizavam na prática das professoras do Berçário, sendo o seu papel mais voltado a “olhar” as crianças, sem, contudo, se preocupar em observar e registrar as aprendizagens e o desenvolvimento apresentados pelos bebês. (CARDOSO, 2014).

Desse modo, a partir da análise da Proposta Pedagógica da creche pesquisada, verifiquei que o que está expresso no documento não corresponde ao currículo em desenvolvimento na sala do Berçário. Significa acentuar, também, que o currículo dos bebês não encontra espaço nesta Proposta Pedagógica, inclusive, o documento não faz nenhuma referência direta aos bebês e às suas necessidades e especificidades, indicando a invisibilidade desses sujeitos nesse documento, fato também ocorrido em 77% das propostas curriculares dos municípios brasileiros (BRASIL, 2009c).

Entender a organização dos espaços, tempos e materiais oferecidos pela creche aos bebês constituiu o principal foco do segundo objetivo específico deste trabalho, conforme elucidado no sétimo capítulo.

A rotina especificada para as turmas do Berçário não se diferencia daquelas determinadas para as turmas do Infantil I, II, e III da mesma instituição. As observações revelaram, no entanto, que apenas as atividades voltadas para os cuidados corporais como alimentação, higiene e sono, têm lugar permanente nesta rotina. Outras atividades como a “acolhida”, “atividade pedagógica orientada e dirigida pelas professoras” e “contação de história”, especificadas, conforme quadro da rotina da creche, raramente aconteciam.

Na chegada das crianças havia pouco diálogo entre as educadoras do Berçário e as famílias, limitando-se a informações outras, relacionadas, geralmente, a “esquecimento” de toalhas e alimentação, diferentes daquelas concernentes diretamente à criança, como, por exemplo, se ela estava bem, se havia dormido à noite, o que ela havia feito em casa etc.

No tempo dedicado à “acolhida”, geralmente, não havia nada proposto para as crianças fazerem, sendo a “atividade” mais acessível, nesse momento da rotina, assistir aos vídeos da “Galinha Pintadinha” na televisão que, na maioria das vezes, era ligada desde a hora que as crianças chegavam até quando saíam.

As observações revelaram que eram poucas as oportunidades de brincadeiras com a participação das educadoras. Os bebês brincavam mais entre eles, e, muitas vezes, isso não era permitido. A justificativa para esse impedimento dizia respeito, segundo as educadoras, ao temor que sentiam de que as crianças se machucassem ou entrassem em conflitos por disputas de brinquedos. Portanto, não havia estímulo às interações e brincadeiras no espaço do Berçário, aspectos tão importantes para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças (BARBOSA, 2010a; BRASIL, 2009b; 2016; RAMOS; ROSA, 2012; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Os tempos dedicados às refeições – lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar – além de não serem planejados, eram bastante confusos. Não havia um lugar específico para os bebês fazerem as refeições. Os utensílios utilizados pelas crianças não eram identificados, desconsiderando o sentimento de pertença, importante para a constituição da sua subjetividade (CARVALHO; RUBIANO, 1996), sem mencionar a maneira mecânica e repetitiva na qual essa atividade era realizada. Assim, o que foi notado foi um descaso em relação a esse momento social e cultural tão importante para a aprendizagem das crianças, caracterizando-se como “um pobre atendimento para as crianças pobres.” (ANDRADE; PEREIRA, 1999 *apud* ANDRADE, 2002, p. 221).

Apenas a “atividade pedagógica” era alvo dos planejamentos semanais das docentes. Tais atividades resultantes desses planejamentos, além de vazias de significado para os bebês, não consideravam a sua faixa etária, revelando a existência de um currículo

inadequado e com pouco potencial para promover o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

A ida ao pátio constituía momentos de aparente alegria para os bebês. Lá, eles pareciam felizes, sorridentes, davam gritinhos de satisfação, batiam palmas, interagiam com os colegas e criavam suas próprias brincadeiras. Verifiquei, entretanto, que também havia momentos desagradáveis nesse local, quando as necessidades das crianças não eram atendidas, como, por exemplo, quando não conseguiam sair de dentro de um brinquedo e seus pedidos de ajuda não eram atendidos ou mesmo percebidos pelas educadoras ou quando caíam e se machucavam por não haver proteção no piso cimentado sob os brinquedos. Tal falta de atenção é reveladora de um currículo de abandono e da falta de comprometimento em relação à segurança e o bem-estar dos bebês.

O tempo da rotina que se revelou mais difícil para os bebês, foi o que antecedia o “repouso/descanso/sono das crianças”, em virtude da rigidez com que as educadoras encaravam o horário do “sono” que tinha que acontecer ao mesmo tempo para todas as crianças, sem considerar as suas necessidades individuais. Esses momentos eram acompanhados de tensão, de um lado pelas crianças que choravam, esfregavam os olhos e até dormiam sentadas ao chão e, de outra parte, pelas educadoras que não “abriam mão” do horário estipulado para tal e tinham que ficar ouvindo o choro dos bebês e a agitação que diariamente acontecia, sempre na mesma hora da rotina, na sala do Berçário.

Constatedei que os bebês não tinham o ritmo fisiológico respeitado, caracterizando-se essa prática como um currículo do descaso relativo às necessidades dos bebês. Assim, percebia claramente que “o foco da organização institucional não era a criança, mas a própria instituição, seus profissionais...”. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 87).

O momento da saída, como muitos outros, também não era planejado. Depois de arrumadas, as crianças ficavam esperando seus pais chegarem. Enquanto isso, se olhavam no espelho, brincavam sozinhas ou com os colegas. Na hora da saída, semelhantemente ao que acontecia na entrada, também havia pouco diálogo, porque havia pressa, tanto dos pais quanto das educadoras, de irem para casa.

Essa era a “rotina rotineira” que acontecia diariamente no Berçário da Creche Pandora, sem ritmo, sem vida (FREIRE, 1993, p. 163), sem planejamento intencional para a maioria das atividades que iam acontecendo espontânea e improvisadamente com tudo igual para todos, dia após dia, forçando os bebês a um cotidiano “tedioso” sem nada ou com muito pouco para fazer.

A falta de respeito aos ritmos e necessidades das crianças revela uma rotina pobre, sem sentido e prescritiva (BARBOSA, 2006), resultante de uma concepção de bebês como seres frágeis, sem nenhuma competência, “dos quais não se esperam grandes coisas.” (ORTIZ; CARVALHO, 2012). Constatei que tal rotina no contexto observado era tomada como algo estático que não podia ser mudado, tornando, tanto as crianças quanto as educadoras, reféns de sua organização em decorrência da rigidez de horários e regras. (ANDRADE, 2007).

Vale salientar que a organização desse tipo de cotidiano não deve ser vista isoladamente do contexto profissional de que essas professoras fazem parte. A omissão do poder público representado pelo município, em enviar equipamentos e recursos materiais necessários para a sua prática docente com os bebês; a frágil formação a que as professoras tiveram acesso; a ausência de formações continuadas de boa qualidade para ampliar os conhecimentos teóricos e práticos das professoras; assim como a falta de uma coordenadora pedagógica que acompanhe os planejamentos e as atividades desenvolvidas no Berçário, ajudando as professoras a refletirem sobre os seus fazeres diários com as crianças, certamente contribuem para essa realidade.

Portanto, as professoras, assim como os bebês, têm suas necessidades e direitos desrespeitados. Sendo assim, ao invés de julgá-las culpadas, as professoras devem ser consideradas “vítimas de uma realidade perversa que não lhes proporciona condições necessárias para realizar um trabalho de qualidade na Educação Infantil.” (SCHRAMM, 2009, p. 204).

É necessário refletir, entretanto, no fato de que as crianças e suas famílias têm direito a formas de atenção, cuidado e educação muito diferente do que é proporcionado nesse tipo de rotina. De acordo com Ortiz e Carvalho (2012, p. 86), “não é possível uma criança ter uma vivência cotidiana tão empobrecida nas instituições de educação, sendo cidadão brasileiro inserido numa cultura tão rica, diversificada e complexa”. Nesta mesma perspectiva, Barbosa e Horn (2001) destacam ser preciso ousar, ver de outro modo, entender e criar sentido para as rotinas planejadas para as crianças.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa visou a apreender a perspectiva da professora e da auxiliar que trabalham em uma turma de Berçário sobre os saberes e competências necessários para organizar um currículo para os bebês na creche. Para atingi-lo, foi necessário buscar respostas para as seguintes indagações: a) quais as concepções das educadoras a respeito da função da creche e do Berçário? b) o que pensam a respeito do

trabalho docente realizado no Berçário? c) será que é necessário um currículo para a creche e para o Berçário?

Assim, os dados decorrentes da autoscopia e das entrevistas realizadas com as professoras Salete e Verônica e as “cuidadoras” Patrícia e Sulamita, assim como das observações participantes realizadas nas turmas em que trabalham, possibilitaram conhecer mais a respeito de suas concepções sobre os três aspectos supracitados e compreender, pelo menos em parte, o que as motiva a realizarem seu trabalho junto aos bebês do Berçário. Afinal, como ressaltam Dahlberg, Moss e Pence (2003), as ações que acontecem no interior de creches e pré-escolas são guiadas por aquilo que se pensa serem essas instituições.

Nesse sentido, a análise dos dados revelou, conforme explicitado ao longo do oitavo capítulo desse estudo, que, apesar de tantas transformações políticas e sociais, as professoras e “cuidadoras” ainda concebem a creche, principalmente, como lugar de “guarda”, para deixar as crianças enquanto suas mães trabalham, e de preparação para etapas posteriores de escolarização.

Na visão destas educadoras, quando somente as crianças do Berçário são consideradas, a creche teria apenas a função de “cuidar”. Em nenhum momento, as professora e as “cuidadoras” consideraram a creche como um direito do bebê desde o seu nascimento (BRASIL, 1988, 1990, 1996a), nem como um lugar capaz de promover o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças por meio de cuidado e educação de forma indissociável. A presença tão forte destas concepções confirma a distância que separa os avanços na legislação das realidades institucionais. Nesse sentido, Andrade (2007, p. 107) destaca que “muito ainda há que ser feito para que sejam incorporados, às práticas cotidianas, os avanços que essa primeira etapa da Educação Básica alcançou nos plano do discurso e da legislação”.

As professoras e as “cuidadoras” destacaram como principal conhecimento necessário para desempenharem bem as suas atribuições de professora numa turma de bebês, aquele adquirido por meio da maternidade. “Somente depois” viriam os conhecimentos da formação acadêmica. Além disso, declararam que para trabalhar com os bebês, é necessário “gostar de crianças” e “ter muito amor pelo que faz” dando a “falsa” impressão de que esse trabalho requer “mais amor” e menos conhecimento e esforço (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016).

Assim, ao incorporarem o “mito da mãe como educadora nata” (ARCE, 2001), as educadoras evidenciam a existência de uma ambiguidade entre o conhecimento doméstico e o

científico “que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar” (ARCE, 2001, p. 173).

É importante também considerar que, ao contrário do que sugeriram as educadoras, somente o “amor” não é suficiente para realizar um trabalho de qualidade com as crianças dessa faixa etária. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), esse trabalho inclui integrar saberes, funções e sentimentos, além de “uma competência teórica, metodológica e relacional.” (BARBOSA, 2010a, p. 6).

Ademais, foi possível constatar que as educadoras dissociavam cuidado e educação. Sendo assim, na sua visão, as atividades mais voltadas para o atendimento das necessidades básicas das crianças, como alimentação, higiene e sono, eram consideradas por elas como o “cuidar”, ao passo que as atividades “pedagógicas” que objetivavam trazer para as crianças “práticas escolarizantes” significavam “educar”.

Também ficou evidente que nem as professoras e nem as “cuidadoras” tinham conhecimento sobre a existência de um currículo na Educação Infantil e nem tampouco no Berçário. Além disso, sugeriram que, pelo fato dos bebês serem “pequeninhos” e as atividades desenvolvidas com eles, “mais leves”, não haveria a necessidade de um currículo no Berçário. Ao mesmo tempo, ficaram em dúvida sobre a capacidade de aprender dos bebês.

Sendo assim, como podem se preocupar com um planejamento rico em experiências para esses sujeitos se não acreditam no seu potencial para aprender? Certamente, desconhecem o papel importante que têm como responsáveis pela educação e cuidado dessas crianças no espaço coletivo e os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) que incluem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se que devem ser garantidos a todos as crianças da Educação Infantil.

A análise das falas das professoras permitiu inferir, também, que suas concepções a respeito da função da creche e do Berçário, do trabalho docente que deveria ser desenvolvido no Berçário e da necessidade de um currículo na creche e no Berçário pouco se diferenciavam das concepções das “cuidadoras”.

O fato de as professoras compartilharem de pensamentos tão semelhantes aos das “cuidadoras”, chama a atenção, considerando que as professoras do Berçário têm a formação requerida pela LDB (BRASIL, 1996a) e todos os direitos que essa legislação proporciona aos docentes da escola pública – formação continuada; piso salarial da categoria; progressão funcional; tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na jornada de trabalho – porém, aparentemente, não possuem os conhecimentos necessários para realizar um

trabalho de qualidade junto aos bebês. Deste modo, é evidente a necessidade urgente de maior atenção e mais apoio pedagógico a essas profissionais, a fim de que possam ampliar a qualidade do trabalho que desenvolvem no Berçário da Creche Pandora. Nesse sentido, Barbosa (2010a, p. 5) acentua:

Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças e isto exige dos adultos comprometimentos e responsabilidade. A responsabilidade, a competência, a formação dos gestores, professores e demais profissionais precisa também estar vinculada à delicadeza, ternura, empatia e capacidade comunicativa.

De acordo com a autora, educar bebês não é uma tarefa simples, pois isso requer uma formação comprometida de todos os envolvidos nesse processo, que devem ter como objetivo principal oferecer uma educação de qualidade para esses sujeitos.

Como, porém, acontece a participação social dos bebês nas práticas docentes que lhe são dirigidas? Compreender essa participação fez parte do quarto objetivo específico deste trabalho de dissertação, que tem o intuito de colaborar com a ideia de que os bebês “nascem predispostos para aprender e compartilhar.” (RAMOS, 2006, p. 23).

Com efeito, partindo do pressuposto de que os bebês têm uma voz própria e são capazes de participar das atividades que lhe são dirigidas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), que indubitavelmente, as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas devem garantir experiências que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (BRASIL, 2009b, Art. 9º, Inciso V), e que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2016, p. 63), tem de ser assegurado na Educação Infantil o direito da criança “participar”, se faz necessário o planejamento de experiências que possibilitem a participação das crianças nas diversas situações cotidianas, além de permitir variadas interações sociais.

Assim, a análise das videograções revelou *encontros* e *desencontros* entre a maneira de participar dos bebês e as expectativas das professoras em relação à sua participação, conforme evidencia o nono capítulo desta dissertação. Não obstante, apesar do desejo das crianças de se engajarem nas atividades, à sua maneira, sua participação parece não ser compreendida e nem permitida pelas educadoras.

Com base nas análises empreendidas, deparei que o currículo em desenvolvimento no interior do Berçário da creche pesquisada estava distante de atender aos direitos e às necessidades dos bebês, de brincadeiras e interações, de apropriação de variadas linguagens, de cuidado e educação de qualidade. O que observei foi um currículo permeado

por práticas espontaneístas e improvisadas que desconsideravam as características dos bebês como seres “linguajeiros”, inteligentes, potentes e capazes de aprender ativamente.

Portanto, os dados apresentados e discutidos nesta pesquisa revelam que ainda há muito para ser problematizado relativamente à constituição de um currículo para bebês, o que indica a necessidade de mais pesquisas na área sobre a implementação de propostas curriculares que incluam as especificidades e necessidades dos bebês na idade em que se encontram. Além disso, é importante se pensar também em melhor formação inicial e continuada para as professoras que pretendem atuar junto às crianças dessa faixa etária como condição básica para a realização de um trabalho de qualidade no Berçário. (BARBOSA, 2010a; CRUZ, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; RAMOS; ROSA, 2012).

Deste modo, assim como a Proposta Pedagógica da Creche requer a participação de toda a comunidade para a sua formulação, é importante também que todos lutem por uma educação de qualidade, pública e gratuita para os bebês, realidade ainda distante em alguns contextos brasileiros. Nesse sentido, a começar pela Universidade, é urgente a inclusão nos cursos de formação inicial de professores, conteúdos relativos à docência com bebês.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Nancy%20Nonato%20de%20Lima%20Alves.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4727/1/ArquivoTotalAna.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- AMORIM, Katia de Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 115-144, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000100006>. Acesso em 1 ago. 2016.
- ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- _____. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARCE, Alexandra. Documento oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 13 de mai. 2017.
- ÁVILA, Maria José F. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e o educar**. 2002. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/Avila_MariaJoseFigueiredo_M.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2017.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1. ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. A prática pedagógica no Berçário. In: ENCONTRO NACIONAL DO MIEIB, 23, , **Anais do Encontro Nacional do MIEIB**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/maria_carmem_barbosa.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.
- _____. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil**. Brasília,

DF, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6670&Itemid=>. Acesso em: 5 nov. 2015.

_____. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>>. Acesso em 29 mai. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmem S.; RICHTER, Sandra Regina S. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche - Salto para o Futuro**. TV Escola. XIX, n.15, out. 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

_____. **Os bebês interrogam o currículo:** as múltiplas linguagens na creche. Santa Maria, RS, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 25 jul. 2017.

_____. Campos de experiências: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARBOSA, Priscila Arruda. **O Berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês:** um estudo em uma EMEI de Santa Maria. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5860>. Acesso em: 3 fev. 2017.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BERTOSO, Claudia R.V.L. **A Presença da Televisão na Educação Infantil.** 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis, Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2014. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/source/mielt/conteudoN/1307/Claudia_Regina_Vasconcelos_Bertoso_Leite__A_Presena_da_Televisao_na_Educao_Infantil.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BISPO, Milene Fontes de Menezes; ROSA, Roberto Sávio. O mito de Sísifo: a decisão de viver ou suprimir a vida. **Revista de Filosofia da UESB**, ano 1, n. 2, p. 18-26, jul./dez., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/filosofando/issue/view/140/showToc>>. Acesso em 26 jul. 2017.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, Maria Cecília. Das funções de confiança *strito sensu* e dos cargos em comissão: abordagem constitucionalmente adequada. **Revista TCEMG**, p. 45-54, Jan./fev./mar., 2012. Disponível em: <<http://revista.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/1469.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8.213/1991**. Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, DF, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213compilado.htm>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos Art. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/1999**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2006**. Diretrizes curriculares nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995**, sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, 1995. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Programa+dinheiro+direto+na+escola+uma+proposta+de+redefini%C3%A7%C3%A3o+do+papel+do+Estado+na+educa%C3%A7%C3%A3o/f39b25b6-d796-45b2-b701-6ccc1bdf2296?version=1.2>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 022/1998**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Revisão das DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>>. Acesso em: 26 jul.2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 12, de 10 de maio de 1995**. Sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.portal.anpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Painel/02_19_31_PA039.pdf&gws_rd=cr&ei=lhaHWY36NMGEwgSyu6DQBQ>. Acesso em: 6 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27932>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 1998a. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Programa de desenvolvimento profissional continuado. **Parâmetros em Ação: Educação Infantil**. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cr%C3%A9lia/Downloads/pcnacao_eduinf%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Cr%C3%A9lia/Downloads/pcnacao_eduinf%20(3).pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei – PNE, Lei 10.172 de 9 jan. 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PROINFANTIL:** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA; Vitória Líbia Barreto de (Org.). (Coleção PROINFANTIL; Módulo IV, Unidade 5, volume 2). Brasília, DF, 2006d.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iv_vol2unid5.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PROINFANTIL:** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA; Vitória Líbia Barreto de (Org.). (Coleção PROINFANTIL; Módulo III, Unidade 4, Volume 2). Brasília, DF, 2006e. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003220.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PROINFANTIL:** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA; Vitória Líbia Barreto de (Org.). (Coleção PROINFANTIL; Módulo IV, Unidade 2, volume 2). Brasília, DF, 2006f.. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003249.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PROINFANTIL:** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA; Vitória Líbia Barreto de (Org.). (Coleção PROINFANTIL; Módulo III, Unidade 3, Volume 2). Brasília, DF, 2006g. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003220.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** v. 1. Brasília, DF, 2006h. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil:** bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em 29 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de pesquisa** – mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.

Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogicas.pdf>. Acesso em 29 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação Básica - **Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação do Plano de Educação 2001-2008**. Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Brasília, DF, 2009f. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das Crianças**. 6 ed. Brasília, DF, 2009h. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de qualidade na Educação infantil**. Brasília, DF, 2009i. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Indicadores.Qualidade.Educacao.Infantil-1.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Documento final. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 4 jul. 2016

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério de Educação. **Projeto de Lei – PNE Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta Preliminar. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Portal da Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 13-22.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. *In*: Reunião anual da

ANPEd, GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 35., 2012. Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07% 20Trabalhos/GT07-2325_res.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_res.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In*: Brasil. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994, p. 32-42. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/CAMPOS_EducarECuidar_IN_PorUmaPoliticaDeFormacao.doc/view>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez., 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/retratos_da_escola_02-03_2008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo, 2010. (Relatório Final). Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4ª edição – São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-34.

CARDOSO, Juliana Guerreiro L. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária**. 2014. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-155918/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CARVALHO, A. M. A; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10966.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 107-130.

CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. **A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2011. Manaus, 2011. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3233/1/RAQUEL.pdf>>. Aceso em: 26 jul. 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez.1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reforma. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA; Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62). p. 19-50.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué da. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: um estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 203-231.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará**. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COMITÊ ASSESSOR E EQUIPE DE ESPECIALISTAS QUE ATUARAM NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. (S.l), 2017. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

CRAIDY, Carmem Maria. Escola infantil e as novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-26.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel. Cristina. A. da Silva *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento, arte-educação, Educação Infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 531-369. Disponível em: <https://ead.ifba.edu.br/file.php/325/Convergencias_e_tensoes_no_campo_da_formacao_e_d_o_trabalho_docente_didatica_e_outros_temas.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

_____. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: uma breve apresentação. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil - Salto para o Futuro**. TV Escola. XXIII, n.9, 2013, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/09183509_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

_____. Assistente da Educação Infantil? **O Povo**, Fortaleza, 2013b. Disponível em: <<http://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniaio/2013/06/11/noticiasjornalopiniao,3072453/a-sistente-da-educacao-infantil.shtml>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de Educação Infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural**: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1226/1/Marcia%20Helena%20Santos%20Curado.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan R. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Entender e Atender**: o educador poliglota. [Palestra proferida na Faculdade Sete de Setembro], Fortaleza, 2005.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marian Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62). p. 67-99.

FERNANDES, Marisa Zanoni. **Bebê e criança pequena**: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de Educação Infantil. 2011. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/26033/2011%20TESE%20PARA%20ENTREGA%20PPGE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

FERNANDES, Susana Daniela da Silva. **Vídeo-formação**: uma experiência de videoscopia com professores estagiários. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/573/1/V%20C3%ADdeo-Forma%20C3%A7%20C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas

para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-243.

FOCHI, Paulo Sérgio. “**Mas os bebês fazem o quê no Berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/000878275%20(3).pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. **Anuário de Fortaleza, 2012-2013**. Fortaleza. 2013. Disponível em: <<http://www.anuariodefortaleza.com.br/a-cidade/mapa-da-regiao-metropolitana-de-fortaleza.php>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza/CE. **Edital nº 53/2014**. Edital do Concurso Público para o Provimento do Cargo Efetivo de Assistente da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://jconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/CE_Fortaleza_Pref_ed_1766.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como Projeto da Comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Aspectos Pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II. *In*: GOSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 162-167.

FREIRE, Paulo. “**Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar”. São Paulo: Olho D’água, 1997.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23 ed., Petrópolis: vozes, 2014.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 145-158.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29947/000778517.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de Goiânia. **Edital nº 002/2010**. Edital do Concurso Público Secretaria Municipal de Educação - SME. Goiânia, 2010. Disponível em: <http://www.vestibular.ufg.br/prefgynsme2010/edital/Anexo_I.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.35, n.3, p. 20-29 mai./jun., 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: Uma análise da produção científica recente. 2014. 202 f. – (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130990/332278.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

GONÇALVES, Fernanda; BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 6 anos na ANPEd. *In*: ANPEd Sul, GT07-EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 06 ANOS, 10. 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1238-0.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, SP, v. 20, n. 3, p.313-336, jul./set., 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/42002-50155-1-PB.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeira, leituras**: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de Berçário. 2011. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Maria%20Crélia%20Mendes/Downloads/000828932.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HARMS, T.; CRYER, D. R.; CLIFFORD, R. M. **Infant/Toddler environment Rating Scale – Revised edition**. New York: Teachers College Press, 2003. Tradução e adaptação para o português (Brasil): Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para crianças de 0 a 30 meses – ESAC. Tradutores: Mara Campos de Carvalho e Eliana Behring. Abril de 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOLLANDA, Mônica Petralanda de. **Formação em contexto de professoras da Educação Infantil: um estudo de caso**. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

HONORATO, Aurélia; FLORES, Celia; SALVARO, Giovana; LEITE, Maria Isabel. **A vídeo gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 16 – EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/_a_video_gravacao_como_registro.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

JALLEY, E. Introdução de Emile Jalley: Henri Wallon, pioneiro nos estudos de psicologia da criança. In: WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 57-60, fev. 1988. Disponível em: <<file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/1184-4475-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2017.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos na Educação Infantil. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a03v27n2.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. In: **revista Proposições**, Campinas, SP, v. 13, n.2, p. 65-82, mai./ago., 2002. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Sonia%20Kramer%20%20PROPOSTA%20PEDAG%C3%93GICA%20NA%20ED.%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2016.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2008 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v. 3).

KRAMER, Sônia, NUNES, Maria, F. Gestão pública, formação e identidade de Educação Infantil. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Maria Inair Martins. **A formação continuada na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de creches municipais de Fortaleza**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

LIMA, Izabel Maciel M. **As experiências educacionais no contexto da transição da Educação Infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7539/1/2013-DIS-IMMLIMA.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, Educação Infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, nº especial, p. 85-98, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10549/10087>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a09.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. *In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS*, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_2887_texto.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

METAS PNE. *In: Plataforma digital do Observatório do Plano Nacional de Educação*. [S. l.], 2016. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 25 abri. 2016.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *In: Portal do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil*. [S. l.], 2017. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/educacao-infantil-e-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37.

MOURA, Marianne da Cruz. **A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil e as especificidades infantis**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14507/1/MarianneCM_DISSERT.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende *et al.* Posicionamento do projeto leitura e escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC. **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil**. [S. l.], 2017. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43 n. 148, p. 152-175, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/08.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2010.

_____. Orientações curriculares e propostas pedagógicas. *In: BRASIL, Ministério da Educação. Novas Diretrizes para a Educação Infantil - Salto para o Futuro*. TV Escola. XXIII, n.9, 2013, Brasília, DF, 2013, p. 31-36. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/>>

publicationsSeries/09183509_NovasDiretrizesEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 62-70, nov. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/891.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Papirus Educação). p. 175-199.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 62). p. 5-18.

PAPÁLIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 10a ed. Porto alegre: AMGH, 2010.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na Educação Infantil**: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

POST, Jcalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

QUEIROZ, Anna Carolina Muller. **As concepções de leitura envolvidas nos programas infantis de televisão**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/queiroz_me.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche**: o que falam as crianças do Berçário? 2006. 123 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3865/arquivo3139_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jun. 2017.

_____. **A criança em interação no Berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.** 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3865/arquivo3139_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos.** Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2015

_____. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 35., 2012. Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos.** Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_res.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2015.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

REDIN, Marita Martins *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

REIS, Lucilaine. Adaptação ou Inserção? O momento de entrada dos bebês nas creches. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche:** uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 37-51.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini:** a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. **Edital SMA nº 110/2012** de 28/05/2012. Edital de Concurso Regulamenta o Concurso Público para Provimento de Cargo de Agente Auxiliar de Creche do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no Âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://www.concursosnobrasil.com.br/concursos/edital/prefeitura-do-rio-de-janeiro-edital.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 186f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, RJ, n.16, p. 27-34, jan./abr., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

RODRIGUES, Ana Paula. **A produção acadêmica brasileira sobre os bebês: um estudo sobre a (in)visibilidade científica desses sujeitos.** 2016. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, DF, 1994, p. 51-63. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

_____. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003. Disponível em: <<file:///C:/Users/Maria%20Crélia%20Mendes/Desktop/Sísifo%20e%20a%20educação%20infantil%20brasileira.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

_____. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA Ana Lúcia Goulart de. (org). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**, Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015, p. 163-183. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/livros/CRECHE_E_FEMINISMO_Download_pedro_menor.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. **Psicologia-USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, set., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a08.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SABOIA, Fátima. Salas de pré-escolas no município de fortaleza: a professora e sua prática. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 24. v. 1, NQ 43, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14744/1/2002_art_fsaboia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

SADALLA, Ana Maria; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, Set/Dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá falado!” as representações sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor.** 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

_____. **“Na ilha de lia, no barco de rosa”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil.** 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005a. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/9857-29457-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A construção do eu no contexto da Educação Infantil**: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SCUDELER, Adriane Pereira Borges. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês**: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123208>. Acesso em: 5 nov. 2015.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche** - Salto para o Futuro. TV Escola. XIX, n.15, p. 5-16, 2009, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>. Acesso em 29 mai. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 10º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C; SANTOS, E. S. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com as crianças bem pequenas**. 2015. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/000968704.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2017.

SPODEK, Bernard. **Manual de investigação em Educação Infantil**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

STRENZEL, Giandréa Reuss. A educação e o cuidado de menina e meninos menores de três anos em creches: indicações para uma Pedagogia da Educação Infantil. *In*: **Revista zero a seis**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 7, p. 1-21, jan./jun. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%A9lia%20Mendes/Downloads/16258-50064-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9ª Ed. – Petrópolis, Vozes, 2008.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância.** 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98596/000922540.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970).** Caderno de Pesquisa, São Paulo, SP, n. 67: p. 3-16, nov. 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/830.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. A formação do profissional de Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v.10, n.1, p. 28-39, mar., 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-vieiralmf.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/MARIAC~1/AppData/Local/Temp/9-498-1-PB.pdf>>. Acesso em 27 set. 2016.

WALLON, Henri. **L'evolution, psychologique de l'enfant.** Paris: Armand Colin, 1968. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOSmUwZ18wRUs3YWc/view>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole [1945] 1989.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, [1934] 1995.

_____. **Evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, [1941] 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA E A AUXILIAR DO BERÇÁRIO

Prezado (a) Professor (a),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada: **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. A referida pesquisa será coordenada pela pesquisadora Maria Crélia Mendes Carneiro, Currículo LATTES <http://lattes.cnpq.br/5768035486516327>, estudante de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC).

Com a realização desta pesquisa pretende-se entender melhor o currículo oferecido às crianças em uma turma de Berçário.

A referida pesquisa está proposta para acontecer de outubro a dezembro de 2016. O processo será conduzido de acordo com a disponibilidade de dias e horários da instituição onde a pesquisa será realizada, bem como dos participantes da investigação. Durante a pesquisa, será realizada a consulta à proposta pedagógica da instituição, assim como observações dos espaços e das práticas pedagógicas desenvolvidas na turma do Berçário. Os professores e auxiliares serão convidados a responder um questionário e a participar de uma entrevista, que terá duração aproximada de sessenta minutos. As observações e as entrevistas, em comum acordo com os participantes, serão registradas por meio de anotações em cadernos, fotografias e gravados em vídeos e áudios, como fonte de dados para análise da pesquisa. Em momento posterior os registros em vídeo serão apresentados às professoras e auxiliares da turma e discutidos coletivamente.

A análise desta pesquisa está sob a orientação da Prof^ª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que será resguardada a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola participante.

Ressaltamos, ainda, que todo o trabalho será realizado de modo a não trazer nenhum risco ou desconforto aos bebês e suas famílias e aos profissionais da instituição. Aliás, a qualquer momento e em qualquer fase deste trabalho, qualquer participante poderá se retirar da pesquisa sem que isso lhes traga nenhum prejuízo.

É importante esclarecer que não haverá nenhuma cobrança ou pagamento por isso, sendo sua participação, nessa pesquisa, de caráter totalmente voluntário.

Sempre que precisar entrar em contato para pedir mais informações sobre a pesquisa, estaremos à inteira disposição através dos telefones ou e-mail expostos abaixo.

Maria Crélia Mendes Carneiro:
Telefones: (85) 98877-3709/ 99614-5521
E-mail: crelia.mendes@yahoo.com.br
Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Telefones: (85) 98640-7620/ 99975-6717
E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

Maria Crélia Mendes Carneiro

Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informada dos objetivos dessa pesquisa e que estou ciente que a minha participação é feita de forma voluntária, que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa e que terei total liberdade para deixar de participar do trabalho a qualquer momento sem que isso me traga nenhum prejuízo. Declaro também que estou ciente e autorizo a forma de registro de dados e divulgação das imagens fotográficas, dos vídeos e áudios, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas e questionários para fins de pesquisa. Declaro ainda que todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da pesquisa.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa “Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças”, coordenada pela professora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz e a mestrandia Maria Crélia Mendes Carneiro.

Nome: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) Gestor (a) _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A FAMÍLIA/RESPONSÁVEL PELOS BEBÊS

Prezados Pais/Responsáveis,

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada: **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. A referida pesquisa será coordenada pela pesquisadora Maria Crélia Mendes Carneiro, Currículo LATTES <http://lattes.cnpq.br/5768035486516327>, estudante de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC).

Com a realização desta pesquisa pretende-se entender melhor o currículo oferecido às crianças em uma turma de Berçário.

A referida pesquisa está proposta para acontecer de outubro a dezembro de 2016. O processo será conduzido de acordo com a disponibilidade de dias e horários da instituição onde a pesquisa será realizada, bem como dos participantes da investigação. Durante a pesquisa, será realizada a consulta à proposta pedagógica da instituição, assim como observações dos espaços e das práticas pedagógicas desenvolvidas na turma do Berçário. As observações e as entrevistas, em comum acordo com os participantes, serão registradas por meio de anotações em cadernos, fotografias e gravados em vídeos e áudios, como fonte de dados para análise da pesquisa. Em momento posterior os registros em vídeo serão apresentados às professoras e auxiliares da turma e discutidos coletivamente.

A análise desta pesquisa está sob a orientação da Prof^ª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que será resguardada a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola participante.

Ressaltamos, ainda, que todo o trabalho será realizado de modo a não trazer nenhum risco ou desconforto aos bebês e suas famílias e aos profissionais da instituição. Aliás, a qualquer momento e em qualquer fase deste trabalho, qualquer participante poderá se retirar da pesquisa sem que isso lhes traga nenhum prejuízo.

É importante esclarecer que não haverá nenhuma cobrança ou pagamento por isso, sendo sua participação, nessa pesquisa, de caráter totalmente voluntário.

Sempre que precisar entrar em contato para pedir mais informações sobre a pesquisa, estaremos à inteira disposição através dos telefones ou e-mail expostos abaixo.

Maria Crélia Mendes Carneiro:
Telefones: (85) 98877-3709/ 99614-5521
E-mail: crelia.mendes@yahoo.com.br

Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Telefones: (85) 98640-7620/ 99975-6717
E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

Maria Crélia Mendes Carneiro

Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado dos objetivos dessa pesquisa e de que estou ciente que a participação do meu filho (a) é feita de forma voluntária, que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa e que terei total liberdade para impedir a participação do meu filho (a) no trabalho a qualquer momento sem que isso me traga nenhum prejuízo. Declaro também que estou ciente e autorizo a forma de registro de dados e divulgação das imagens fotográficas, dos vídeos e áudios, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas e questionários para fins de pesquisa. Declaro, ainda, que todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da pesquisa.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Eu, _____, autorizo que a criança _____, pela qual sou responsável, participe da pesquisa “Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças”, coordenada pela professora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz e a mestrandia Maria Crélia Mendes Carneiro.

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) responsável pela criança _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

1. Identificação do estabelecimento

1.1. Dados

1.1.1. Nome: _____

1.1.2. Endereço: _____

1.1.3. Bairro _____

1.1.4. Telefone: _____ E-mail de contato _____

1.1.5. Tempo de funcionamento _____

1.1.6. Tipo de Instituição: () Pública () Conveniada

1.1.7. Etapas e modalidades de ensino que funcionam na instituição: () Creche () Pré-escola () Ensino Fundamental () Ensino Médio () EJA

1.1.8. Número de alunos da instituição: _____

1.1.8.1. Número total de crianças na Educação Infantil: _____

1.1.8.1.1. Número total de crianças na Pré-Escola: _____

1.1.8.1.2. Número total de crianças na Creche: _____

1.1.8.1.3. Número total de crianças no Berçário: _____

1.1.8.1.3.1. Número total de meninos no Berçário: _____

1.1.8.1.3.2. Número total de meninas no Berçário: _____

OBS: _____

2. Funcionamento

2.1. Período de funcionamento da Educação Infantil: () Parcial () Integral

2.1.1. Horário de funcionamento do tempo parcial Manhã: ___ às ___ Tarde: ___ às ___

2.1.2. Horário de funcionamento do tempo integral ___ às ___

2.2. Dados sobre os agrupamentos:

Agrupamentos	Idades	Quantidade de salas	Número médio de crianças por sala	Número de professores (as)	Número de auxiliares/outros

OBS: _____

3. Pessoal

3.1. Grupo Gestor

3.1.1. Diretor(a): () Sim () Não

3.1.2. Coordenador(a): () Sim () Não

3.1.3. Coordenador(a) pedagógico(a): () Sim

3.2. Professores (as)

3.2.1. Número total: _____

3.2.2. Número efetivo (instituição pública): _____

- 3.2.3. Número de substitutos (instituição pública): _____
- 3.2.4. O nº é suficiente? () Sim () Caso negativo, quantos faltam? _____
- 3.3. Outros funcionários
- 3.3.1. Vigia: () Sim – Quantos? _____ () Não
- 3.3.2. Porteiro: () Sim – Quantos? _____ () Não
- 3.3.3. Faxineiros: () Sim – Quantos? _____ () Não
- 3.3.4. Cozinheiros: () Sim – Quantos? _____ () Não
- OBS: _____

FORMAÇÃO DO PESSOAL DA INSTITUIÇÃO

Pessoal	Formação Inicial	Formação em Graduação	Pós-
Professores (as)	Berçário		
	Infantil 1		
	Infantil 2		
	Infantil 3		
	Infantil 4		
	Infantil 5		
Auxiliares	Berçário		
	Infantil 1		
	Infantil 2		
	Infantil 3		
	Infantil 4		
Diretor	Infantil 5		
Coordenador (a)			
Vigia			
Porteiro			
Faxineiro			
Cozinheiro (a)			
Lactarista			

OBS: _____

4. Estrutura física

4.1. Espaços externos

4.1.1. Existe parquinho? () Sim () Não

4.1.1.1. Em caso positivo, quantos? _____

4.1.1.1.1. Conservação¹⁰⁸: () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

4.1.1.1.2. Limpeza¹⁰⁹ () Boa () Ruim () Razoável

4.1.2. Existem brinquedos no parquinho? () Sim () Não

4.1.2.1. Em caso positivo, quais brinquedos? _____

4.1.2.1.1. Conservação: () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

¹⁰⁸ Mal conservado “significa espaço em péssimas condições de conservação (Ex.: tinta descascando nas paredes e teto; piso estragado)” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003, p. 1).

¹⁰⁹ “Razoavelmente limpo” significa que há evidências de limpeza diária, tais como piso aspirado ou lavado, e que quando há sujeira como comida no chão depois da alimentação, é imediatamente limpo (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003).

4.1.2.1.2. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

4.1.3. Existe área coberta? () Sim () Não

4.1.3.1. Conservação: () Bem conservada () Razoavelmente conservada () Mal conservada

4.1.3.2. Iluminação¹¹⁰ () Adequada () Inadequada

4.1.3.3. Ventilação¹¹¹ () Boa () Ruim () Razoável

4.1.3.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

4.1.4. Existe tanque de areia? () Sim () Não

4.1.4.1. Em caso positivo, quantos? _____

4.1.4.2. Conservação: () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

4.1.4.3. Iluminação () Adequada () Inadequada

4.1.4.4. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável

4.1.4.5. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

4.1.5. Existe um local onde as crianças possam tomar banho de sol? () Sim () Não

4.1.5.1. Conservação: () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

4.1.5.2. Iluminação () Adequada () Inadequada

4.1.5.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável

4.1.5.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

OBS: _____

4.2. Espaços Internos

4.2.1. Salas de atividades

4.2.1.1. Quantas? _____

4.2.1.2. Área (média): _____

4.2.1.3. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

4.2.1.4. Iluminação () Adequada () Inadequada

4.2.1.5. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável

4.2.1.6. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

4.2.2. As crianças dormem em: () Berços () Colchonetes () Panos () Redes

4.2.2.1. () Adequados () Inadequados

4.2.2.2. Conservação () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

4.2.3. Existe biblioteca/cantinho de leitura? () Sim, em espaço próprio () Sim, na própria sala de atividades () Não

4.2.3.1. Conservação () Bem conservada () Razoavelmente conservada () Mal conservada

4.2.3.2. Iluminação () Adequada () Inadequada

4.2.3.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável

4.2.3.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

4.2.4. Existem banheiros para as crianças?

4.2.4.1. Quantidade: _____

4.2.4.1.1. Conservação () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

4.2.4.2. Iluminação () Adequada () Inadequada

¹¹⁰ Iluminação pode ser controlada. Ex.: persianas, cortinas ajustáveis, lâmpadas (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003)

¹¹¹ Ventilação pode ser controlada. Ex.: janelas podem ser abertas; ventiladores podem ser usados (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003).

- 4.2.4.3. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.4.4. Quantidade total de sanitários para crianças em toda a instituição: _____
- 4.2.4.4.1. Sanitários adequados para as crianças () Não () Sim () Uma parte dos sanitários
- 4.2.4.4.1.1. Conservação () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados
- 4.2.4.5. Tipo de piso () Antiderrapantes () Escorregadio
- 4.2.4.5.1. Conservação () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados
- 4.2.4.6. Quantidade total de chuveiros para crianças: _____
- 4.2.4.6.1. Conservação () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados
- 4.2.5. Existe refeitório para as crianças?** () Sim () Não
- 4.2.5.1. Conservação () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado
- 4.2.5.2. Iluminação () Adequada () Inadequada
- 4.2.5.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.5.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.6. Existe cozinha?** () Sim () Não
- 4.2.6.1. Conservação () Bem conservada () Razoavelmente conservada () Mal conservada
- 4.2.6.2. Iluminação () Adequada () Inadequada
- 4.2.6.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.6.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.7. Existe lactário?** () Sim () Não
- 4.2.7.1. Conservação () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado
- 4.2.7.2. Iluminação () Adequada () Inadequada
- 4.2.7.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.7.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.8. Existe pátio interno?** () Sim () Não
- 4.2.8.1. Conservação () Bem conservada () Razoavelmente conservada () Mal conservada
- 4.2.8.2. Iluminação () Adequada () Inadequada
- 4.2.8.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.8.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável
- 4.2.8.5. Área: _____m²
- 4.2.8.6. Há outros espaços internos ou externos utilizados pelas crianças? Caso positivo, especificar: _____
- OBS: _____
- 4.3. Espaços e mobiliário para os adultos (professoras e auxiliares)**
- 4.3.1. Existe sala de professores?** () Sim () Não
- 4.3.1.1. Conservação () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas
- 4.3.1.2. Iluminação () Adequada () Inadequada
- 4.3.1.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável
- 4.3.1.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável
- 4.3.2. Existe banheiro?** () Sim () Não
- 4.3.2.1. Em caso positivo, quantos? _____

4.3.2.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

4.3.2.3. Iluminação () Adequada () Inadequada

4.3.2.4. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável

4.3.2.5. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

4.3.2.6. Tem chuveiro? () Sim () Não

4.3.2.6.1. Quantos? _____

4.3.3. Existe refeitório? () Sim () Não

4.3.3.1. Conservação () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

4.3.3.2. Iluminação () Adequada () Inadequada

4.3.3.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável

4.3.3.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

4.3.3.5. Em caso negativo, onde fazem as refeições? _____

4.3.4. Existe sala de repouso? () Sim () Não

4.3.4.1. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

4.3.4.2. Iluminação () Adequada () Inadequada

4.3.4.3. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável

4.3.4.4. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

4.3.5. Existem armários, prateleiras ou estantes para guardar os materiais e pertences?

() Sim () Não

4.3.5.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

4.3.5.2. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

4.3.6. Existem mobília adequada ao tamanho dos adultos? () Sim () Não

4.3.6.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

4.3.6.2. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

4.3.7. Existe lugar confortável¹¹² para os adultos sentarem enquanto trabalham com as crianças? () Sim () Não

4.3.7.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

4.3.7.2. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

OBS: _____

4.4. Outras informações:

4.4.1. Há água suficiente para as necessidades da instituição? () Sim () Não () Nem sempre

4.4.2. A água consumida pelas crianças é tratada? () Sim () Não

4.4.3. A instituição dispõe de: () Rede de esgoto () Fossa () Esgoto a céu aberto

4.4.4. Poluição na instituição ou proximidade () Sonora () Visual () Ambiental

4.4.5. O acesso às dependências foi projetado para pessoas com deficiências físicas? () Sim () Não

OBS: _____

5. Equipamentos e materiais didáticos

5.4. Equipamentos

5.4.1. Tipos de equipamentos

¹¹² Refere-se àqueles assentos confortáveis e adequados ao tamanho dos adultos. Deve estar próximo aos móveis infantis, para não prejudicar a sua coluna enquanto auxilia as crianças nos cuidados e atividades. Ex.: troca de fraldas/banheiro, refeições, brincadeiras (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003).

- 5.4.1.1. Existe fotocopiadora? () Sim () Não
 5.4.1.1.1. () Funcionando () Quebrada () Sendo consertada
 5.4.1.2. Existe computador? () Sim () Não
 5.4.1.2.1. Quantos? _____
 5.4.1.2.2. () Funcionando () Quebrado () Sendo consertado
 5.4.1.3. Existe aparelho de som? () Sim () Não
 5.4.1.3.1. Quantos? _____
 5.4.1.3.2. () Funcionando () Quebrado () Sendo consertado
 5.4.1.4. Existe televisão? () Sim () Não
 5.4.1.4.1. Quantas? _____
 5.4.1.4.2. () Funcionando () Quebrada () Sendo consertada
 5.4.1.5. Existe videocassete? () Sim () Não
 5.4.1.5.1. Quantos? _____
 5.4.1.5.2. () Funcionando () Quebrado () Sendo consertado
 5.4.1.5.3. Outro: _____ Quantos? _____
 5.4.1.5.4. () Funcionando () Quebrado () Sendo consertado

5.5. Material didático (opinião do entrevistado sobre a quantidade)

5.5.1. Tipos de materiais

- 5.5.1.1. Existe lápis de cores/cera? () Sim () Não
 5.5.1.1.1. () Em quantidade suficiente () Em quantidade insuficiente
 5.5.1.2. Existe tinta guache? () Sim () Não
 5.5.1.2.1. () Em quantidade suficiente () Em quantidade insuficiente
 5.5.1.3. Existe papel sulfite/outros? () Sim () Não
 5.5.1.3.1. () Em quantidade suficiente () Em quantidade insuficiente
 5.5.1.4. Existe cola branca? () Sim () Não
 5.5.1.4.1. () Em quantidade suficiente () Em quantidade insuficiente
 5.5.1.5. Existe massa de modelar ou argila? () Sim () Não
 5.5.1.5.1. () Em quantidade suficiente () Em quantidade insuficiente
 5.5.1.6. Existe tesoura sem ponta? () Sim () Não
 5.5.1.6.1. () Em quantidade suficiente () Em quantidade insuficiente
 5.5.1.7. Existem jogos didáticos? () Sim () Não
 5.5.1.7.1. () Em quantidade suficiente () Em quantidade insuficiente

5.6. Brinquedos

5.6.1. Tipos de brinquedos

- 5.6.1.1. Brinquedos para crianças de 0 a 03 anos: () Sim () Não
 5.6.1.1.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente
 5.6.1.1.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados
 5.6.1.2. Brinquedos para crianças de 04 a 05 anos: () Sim () Não
 5.6.1.2.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente
 5.6.1.2.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

5.7. Livros

5.7.1. Tipos de livros

- 5.7.1.1. Literatura para crianças de 0 a 03 anos: () Sim () Não
 5.7.1.1.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente
 5.7.1.1.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

- 5.7.1.1.3. Qualidade: () Boa qualidade () Qualidade razoável () Má qualidade
- 5.7.1.2. Literatura para crianças de 04 a 05 anos:** () Sim () Não
- 5.7.1.2.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente
- 5.7.1.2.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados
- 5.7.1.2.3. Qualidade: () Boa qualidade () Qualidade razoável () Má qualidade
- 5.7.1.3. Livros/revistas para consulta dos professores: () Sim Quais? _____
- 5.7.1.3.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente
- 5.7.1.3.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados
- 5.7.1.3.3. Qualidade: () Boa qualidade () Qualidade razoável () Má qualidade
- OBS: _____

6. Alimentação

- 6.1. Qual/quais alimentações são oferecidas?** () Lanche da manhã () Almoço () Lanche da tarde () Jantar () Outros
- 6.1.1. Total de refeições que a criança recebe por dia:** _____
- 6.1.2. As crianças aceitam a alimentação oferecida?** () A maioria () A minoria
- 6.1.3. Existem cardápios programados de acordo com a faixa etária das crianças?** () Sim () Não
- 6.1.4. As crianças da Educação Infantil costumam trazer alimentos de casa?** () Sim () Não
- OBS: _____

7. Proposta pedagógica

- 7.1. Existe proposta pedagógica sistematizada em forma de documento para a Educação Infantil?** () Sim () Não () Não, mas está sendo elaborada. Desde quando?
- _____
- 7.2. Em caso positivo, como ela foi elaborada?** () Pelo grupo gestor () Pela coordenação () Pelo grupo gestor e professores () Pelos professores () Pela comunidade escolar (inclui as famílias)
- OBS: _____

8. Acompanhamento pedagógico e formação continuada

- 8.1. É feito o acompanhamento pedagógico do trabalho dos professores?** () Sim () não
- 8.1.1. Em caso positivo, com que frequência é feito?** () Semanal () Quinzenal () Mensal () Bimestral () Outra: _____
- 8.1.2. Como é feito?** _____
- _____
- 8.1.3. Quem faz?** _____
- 8.2. Há reuniões de planejamento da coordenação com as professoras?** () Sim () Não
- 8.2.1. Em caso positivo, com que frequência acontecem?** () Semanal () Quinzenal () Mensal () Bimestral () Outra: _____
- 8.2.2. Acontecem em qual dia da semana?** _____
- 8.2.3. Caso aconteçam nos dias de segunda a sexta-feira, dentro do horário de trabalho das professoras, quem fica com as crianças?** _____
- 8.2.4. Como acontecem?** _____
- _____
- 8.2.5. Quem participa?** _____
- 8.3. Há formação continuada?** () Sim () Não

8.3.1. Em caso positivo, com que frequência acontece? () Semanal () Quinzenal () Mensal () Bimestral () Outra: _____

8.3.2. Acontece em qual dia da semana? _____

8.3.3. Caso aconteça nos dias de segunda a sexta-feira, dentro do horário de trabalho das professoras, quem fica com as crianças? _____

8.3.4. Como acontece? _____

8.3.5. Quem participa? _____

8.3.6. Onde acontece? _____

OBS: _____

9. Relação com as famílias

9.1. Há reuniões com as famílias? () Sim () Não

9.2. Qual a frequência das reuniões? () Mensal () Bimestral () Semestral () Anual

9.3. Qual o objetivo mais comum para essas reuniões? _____

9.4. Como é a presença das famílias? () A maioria comparece () Poucas comparecem

9.5. As famílias são consultadas sobre encaminhamentos de crianças para outras escolas (redimensionamento da rede)? () Sim () Não

OBS: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO BERÇÁRIO

1. Berçário

1.1. Sala de atividades

1.1.1. Espaço físico

1.1.1.1. Área (média): _____ É adequada¹¹³? () Sim () Não

1.1.1.2. Existe espaço suficiente para crianças, adultos e móveis? () Sim () Não

1.1.1.2.1. Em caso negativo, descrever: _____

1.1.1.2.2. Conservação () Bem conservada () Razoavelmente conservada () Mal conservada

1.1.1.2.3. Iluminação () Adequada () Inadequada

1.1.1.2.4. Ventilação () Boa () Ruim () Razoável

1.1.1.2.5. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

1.1.1.3. As áreas para cuidados de rotina são convenientemente organizadas (Ex.: disposição dos berços facilita o acesso; materiais para troca de fralda ficam ao alcance da mão; água morna disponível sempre que necessário; mesas de alimentação em local com piso fácil de limpar)? () Sim () Não

1.1.1.3.1. Em caso negativo, descrever: _____

1.1.1.4. Existe uma área aconchegante e confortável na sala (Ex.: área com tapetes macios, almofadão mole ou almofadas diversas para as crianças pequenas sentarem)? () Sim () Não

1.1.1.4.1. Conservação () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

1.1.1.4.2. Em caso negativo, descrever: _____

1.1.1.5. A organização da sala permite que as professoras vejam todas as crianças de imediato¹¹⁴ (Ex.: todas as áreas de brincadeiras são facilmente visíveis durante a troca de fraldas ou preparo das refeições)? () Sim () Não

1.1.1.5.1. Em caso negativo, descrever: _____

1.1.1.6. Existe espaço adequado para diferentes tipos de experiências (Ex.: amplo espaço aberto para brincadeiras ativas; espaço pequeno e aconchegante para livros ou brincadeiras mais calmas; superfícies fáceis de limpar para uso em artes ou brincadeiras que sujам)? () Sim () Não

1.1.1.6.1. Conservação () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

1.1.1.6.2. Em caso negativo, descrever: _____

OBS: _____

1.1.2. Decoração

1.1.2.1. Tem tapete na sala? () Sim () Não

1.1.2.1.1. Conservação () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

1.1.2.2. Há decoração na sala? () Sim () Não

1.1.2.2.1. Em caso afirmativo, faz referência aos bebês e suas famílias (fotos das crianças, de suas famílias, ou outros rostos familiares expostos na altura do olhar das crianças)? () Sim () Não

1.1.2.3. Existem móveis e/ou outros objetos coloridos pendurados para as crianças olharem¹¹⁵? () Sim () Não

¹¹³ O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c) indica 1,50 m² por criança de 0 a 6 anos.

¹¹⁴ Se há mais de um adulto na sala o tempo todo, não é necessário que cada um veja todo o espaço de imediato. Porém é necessário que todas as crianças devam estar dentro do campo de visão de, pelo menos, um dos adultos.

1.1.2.3.1. Conservação () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

1.1.2.4. Existem produções das crianças expostas () Sim () Não

1.1.2.5. Em caso afirmativo, elas ficam na altura do olhar da criança e estão protegidas para evitar que sejam rasgadas (envoltas em plástico transparente)? () Sim () Não

1.1.2.5.1. Conservação () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

1.1.2.6. Com que frequência a decoração é renovada? () Semanalmente () Mensalmente () Outro: _____

OBS: _____

1.1.3. Mobiliário

1.1.3.1. Existem armários, prateleiras ou estantes para guardar os materiais dos bebês? () Sim () Não

1.1.3.1.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.3.1.2. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

1.1.3.1.3. São utilizadas? () Sim () Não () Às vezes

1.1.3.2. Há cadeiras apropriadas para alimentação dos bebês? () Sim () Não

1.1.3.2.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.3.2.2. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

1.1.3.2.3. São utilizadas? () Sim () Não () Às vezes

1.1.3.3. Existem mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças? () Sim () Não

1.1.3.3.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.3.3.2. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

1.1.3.3.3. São utilizadas? () Sim () Não () Às vezes

1.1.3.4. Há cadeira para amamentação? () Sim () Não

1.1.3.4.1. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

1.1.3.4.2. São utilizadas? () Sim () Não () Às vezes

1.1.3.5. Existem prateleiras abertas, engradados/cestas/caixas baixas para guardar os brinquedos acessíveis? () Sim () Não

1.1.3.5.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.3.5.2. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas.

OBS: _____

1.1.4. Equipamentos

1.1.4.1. Existe aparelho de som? () sim () Não

1.1.4.1.1. () Funcionando () Quebrado () Sendo consertado

1.1.4.2. Existe TV? () Sim () Não

1.1.4.2.1. () Funcionando () Quebrado () Sendo consertado

1.1.4.3. Existe Videocassete? () Sim () Não

1.1.4.3.1. () Funcionando () Quebrado () Sendo consertado

1.1.4.4. Outro: _____

1.1.4.4.1. () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

OBS: _____

¹¹⁵ São considerados móveis aqueles que podem se movimentar no ar (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003).

1.1.5. Brinquedos

1.1.5.1. Há brinquedos que emitem e produzem diferentes tipos de sons e músicas? () Sim () Não

1.1.5.1.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.5.1.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

1.1.5.2. Há brinquedos de diferentes materiais que possibilitem explorar texturas? () Sim () Não

1.1.5.2.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.5.2.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

1.1.5.3. Há brinquedos de formas e pesos diferentes, de puxar, de bater, de por e retirar, de empilhar, de abrir e fechar, de ligar e desligar, de encaixar, de empurrar? () Sim () Não

1.1.5.3.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.5.3.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

1.1.5.4. Há chocalhos e mordedores? () Sim () Não

1.1.5.4.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.5.4.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

1.1.5.5. Há o cesto de tesouros¹¹⁶? () Sim () Não

1.1.5.5.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.5.5.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

1.1.5.6. Existe tapete das sensações¹¹⁷? () Sim () Não

1.1.5.6.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.5.6.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

OBS: _____

1.1.6. Livros

1.1.6.1. Há livros de literatura para os bebês? () Sim () Não

1.1.6.1.1. Quantidade: () Suficiente () Insuficiente

1.1.6.1.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

1.1.6.1.3. Qualidade: () Boa qualidade () Qualidade razoável () Má qualidade

1.1.7. Há espelho grande, na altura das crianças? () Sim () Não

OBS: _____

1.2. Banheiro

1.2.1. Existe banheiro para os bebês? () Sim () Não

1.2.1.1. Em caso afirmativo, é adequado? () Sim () Não

1.2.1.1.1. Conservação () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

1.2.1.1.2. Iluminação () Adequada () Inadequada

1.2.1.1.3. Limpeza () Boa () Ruim () Razoável

1.2.1.2. Tipo de pisos: antiderrapantes () Sim () Não; Escorregadio () Sim () Não

1.2.1.3. Quantidade total de chuveiros para crianças: _____

¹¹⁶ O cesto do tesouro é uma estratégia pedagógica para despertar diferentes interesses em bebês, criada por Elinor Goldschimied (BRASIL, 2012, p. 71).

¹¹⁷ Tapetes sensoriais são artefatos contendo argolas para puxar, objetos que fazem sons, tecidos com diferentes texturas e cores, aberturas para fechar e abrir com zíper ou material adesivo (BRASIL, 2012, p. 69).

1.2.1.4. Quantidade total de sanitários para crianças: _____ () Adequados () Inadequados

1.2.1.5. Quantidade total de pias para crianças: _____ () Adequadas () Inadequadas

1.2.2. Há banheiras para banho das crianças? () Sim () Não

1.2.2.1. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

1.2.2.2. São utilizadas? () Sim () Não () Às vezes

1.2.3. Há pia/tanque destinado ao banho das crianças? () Sim () Não

1.2.3.1. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

1.2.3.2. São utilizadas? () Sim () Não () Às vezes

1.2.4. Há duchas para asseio das crianças? () Sim () Não

1.2.4.1. Conservação: () Bem conservadas () Razoavelmente conservadas () Mal conservadas

1.2.4.2. São utilizadas? () Sim () Não () Às vezes

1.2.5. Existe trocador de fraldas? () Sim () Não

1.2.5.1. Conservação: () Bem conservado () Razoavelmente conservado () Mal conservado

1.2.5.2. É utilizado? () Sim () Não () Às vezes

OBS: _____

APÊNDICE E - ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ROTINA DO BERÇÁRIO

Data: ____/____/____

Horário: Início - _____ Término - _____

1. Rotina

1.1. Acolhida/Despedida

1.1.1. As crianças e as famílias são recebidas com alegria na instituição? () Sim () Não () Às vezes

1.1.2. As professoras parecem felizes em ver as crianças? (sorriem; usam um tom de voz agradável?) () Sim () Não () Às vezes

1.1.3. Os responsáveis¹¹⁸ pelas crianças podem entrar na sala para deixá-las e pegá-las? () Sim () Não () Às vezes

1.1.4. As professoras conversam com os pais sobre os seus filhos? () Sim () Não () Às vezes

1.1.4.1. Em que momentos conversam? _____

1.1.4.2. Quais os temas das conversas? _____

1.1.4.3. Onde conversam? _____

1.1.4.4. É dada uma atenção especial aos bebês novatos? () Sim () Não () Às vezes

1.1.4.5. A saída das crianças é bem organizada? (pertences prontos; fraldas recentemente trocadas): () Sim () Não () Às vezes

OBS: _____

1.2. Alimentação

1.2.1. Qual/quais refeições são oferecidas? () Lanche da manhã () Almoço () Lanche da tarde () Jantar () Outros

1.2.1.1. O que é oferecido no lanche da manhã? _____

1.2.1.2. O que é oferecido no almoço? _____

1.2.1.3. O que é oferecido no lanche da tarde? _____

1.2.1.4. O que é oferecido no jantar? _____

1.2.1.5. Os bebês aceitam as refeições oferecidas? () A maioria () A minoria

1.2.2. Como acontecem os momentos de refeição? _____

1.2.2.1. As professoras conversam com os bebês durante as refeições (nomeia alimentos, e estimula as crianças a aceitarem a refeição)? () Sim () Não () Às vezes

1.2.2.1.1. Como? _____

1.2.2.1.2. Quais refeições? _____

1.2.3. As professoras cantam com os bebês durante as refeições? () Sim () Não () Às vezes

1.2.3.1. Como? _____

1.2.3.2. Que músicas? _____

1.2.4. Os bebês são encorajados a desenvolverem habilidades de autonomia (segurar a mamadeira, o copo, comer sozinha)? () Sim () Não () Às vezes

1.2.4.1. Como? _____

1.2.4.2. Quando? _____

1.2.5. As professoras consideram e respeitam o ritmo do bebê na hora da alimentação? () Sim () Não () Às vezes

1.2.5.1. Como? _____

1.2.5.2. Quando? _____

1.2.6. Existem cardápios específicos elaborados para os bebês? () Sim () Não

1.2.6.1. Quem elabora? _____

¹¹⁸ Entende-se por “responsáveis pelas crianças” qualquer adulto responsável pelo cuidado da criança, inclusive, avós, pais adotivos ou babás.

1.2.3.1. Qual a periodicidade? () Semanalmente () Mensalmente () Semestralmente () Outro: _____

1.2.4. O que os adultos (professoras e auxiliares) fazem enquanto as crianças se alimentam? _____

OBS: _____

1.3. Sono

1.3.3. As crianças costumam dormir: () Só no período da manhã () Só no período da tarde () pela manhã e à tarde

1.3.3.1. Geralmente, qual o tempo de duração de sono:

1.3.3.1.1. Manhã: _____

1.3.3.1.2. Tarde: _____

1.3.3.2. Na hora de dormir a criança é ajudada a relaxar (com música suave; com afagos etc.)? () Sim () Não () Às vezes

1.3.4. As crianças dormem em: () Berços () Colchonetes () Colchonetes () Panos () Redes

1.3.4.1. () Adequados () Inadequados

1.3.4.2. Conservação: () Bem conservados () Razoavelmente conservados () Mal conservados

1.3.5. Existe atividade para crianças que não dormem ou que acordam antes das outras: () Sim () Não () Às vezes

1.3.5.1. Quais atividades? _____

1.3.5.2. Onde são realizadas? _____

1.3.5.3. Quem supervisiona? _____

1.3.5.4. O que os adultos (professoras e auxiliares) fazem enquanto as crianças dormem?

OBS: _____

1.4. Práticas de saúde e segurança¹¹⁹

1.4.1. As professoras realizam alguma prática de saúde com as crianças? () Sim () Não

1.4.1.1. Quais? _____

1.4.1.2. Quando? _____

1.4.1.3. Onde? _____

1.4.2. As professoras conversam com as crianças enquanto realizam práticas de saúde? () Sim () Não

1.4.2.1. O que? _____

1.4.3. As crianças são incentivadas a lidar independentemente com práticas de saúde? () Sim () Não

1.4.3.1. Quais? _____

1.4.3.2. Quando? _____

1.4.3.3. Como? _____

1.4.3. As professoras lavam as suas mãos: () após limpar o nariz da criança () Após a troca de fraldas () Após ir ao banheiro () Ao administrar medicamentos () Outros: _____

1.4.4. As professoras lavam as mãos das crianças: () na chegada () Quando brincam com água utilizada por mais de uma pessoa () Após brincar em caixas de areia () Após brincadeiras que sujam () Outros: _____

1.4.5. Os materiais (escova de dente, toalha, pente, sabonete, etc.) das crianças são individualizados () Sim () Não

¹¹⁹ Práticas de saúde são atitudes que as professoras tomam para evitar a proliferação de germes no ambiente e nas crianças. Práticas de segurança são os cuidados que a professora toma para evitar acidentes nos ambientes internos e externos da creche.

- 1.4.5.1. Onde são guardados? _____
- 1.4.5.2. Como são guardados? _____
- 1.4.6. Os brinquedos que as crianças levam à boca são lavados?** () Sempre () às vezes () Nunca
- 1.4.6.1. Com que frequência? _____
- 1.4.7. Os pais são orientados a não trazerem a criança doente para a creche?** () Sim () Não
- 1.4.7.1. Em que circunstâncias? _____
- 1.4.8. As professoras geralmente preveem e agem para evitar problemas de segurança:** () retiram brinquedos perigosos de perto das crianças¹²⁰ () Observam a proximidade da criança antes de fechar as portas e os portões para não machucar suas mãos () Limpam substâncias derramadas para prevenir quedas () Outros: _____
- 1.4.9. Existe caixa de primeiros socorros de fácil acesso?** () Sim () Não
- 1.4.9.1. Em caso de necessidade, quem utiliza? _____
- 1.4.10. Existe na instituição, pelo menos, um funcionário em tempo integral treinado em procedimentos de primeiros socorros pediátricos?** () Sim () Não
- 1.4.11. Existem avisos escritos sobre procedimentos de emergência?** () Sim () Não
- OBS: _____
- 1.5. Atividades**
- 1.5.4. As professoras destinam momentos e organizam o espaço para que os bebês engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, e vivenciem desafios corporais?** () Sim () Não () Às vezes
- 1.5.4.1. Quando? _____
- 1.5.4.2. Onde? _____
- 1.5.4.3. Como? _____
- 1.5.5. São usados espaços internos e externos para atividades com os bebês?** () Sim () Não () Às vezes
- 1.5.5.1. Quando? _____
- 1.5.5.2. Onde? _____
- 1.5.5.3. Como? _____
- 1.5.6. Os bebês tomam banho de sol?** () Sim () Não () Às vezes
- 1.5.6.1. Quando? _____
- 1.5.6.2. Onde? _____
- 1.5.6.3. Como? _____
- 1.5.7. Ao longo do dia, as professoras realizam atividades com os bebês em diferentes espaços e ambientes?** () Sim () Não () Às vezes
- 1.5.7.1. Quando? _____
- 1.5.7.2. Onde? _____
- 1.5.7.3. Como? _____
- 1.5.7.4. **Os espaços são adequados para os bebês?** () Sim () Não
- 1.5.8. As professoras disponibilizam uma grande variedade de materiais para os bebês explorarem?** () Sim () Não () Às vezes
- 1.5.8.1. Que materiais? _____
- 1.5.8.2. Como? _____
- 1.5.9. São organizados materiais para estimulação de acordo com as necessidades de cada criança:** () Sim () Não () Às vezes
- 1.5.9.1. Que materiais? _____
- 1.5.9.2. Como? _____

¹²⁰ Por exemplo: brinquedos com peças pequenas

1.5.10. A interação entre as crianças é estimulada a maior parte do dia: () Sim () Não () Às vezes

1.5.10.1. Quando? _____

1.5.10.2. Onde? _____

1.5.10.3. Como? _____

1.5.11. Os bebês interagem bem com os outros bebês? () Sim () Não () Às vezes

1.5.11.1. Quando? _____

1.5.11.2. Onde? _____

1.5.11.3. Como? _____

1.5.12. Os bebês interagem bem com os adultos? () Sim () Não () Às vezes

1.5.12.1. Quando? _____

1.5.12.2. Onde? _____

1.5.12.3. Como? _____

1.5.13. As professoras brincam com as crianças e demonstram interesse ou apreciam o que elas fazem? () Sim () Não () Às vezes

1.5.13.1. Quando? _____

1.5.13.2. Onde? _____

1.5.13.3. Como? _____

1.5.14. As professoras adotam a prática de conversar com os bebês mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários? () Sim () Não () Às vezes

1.5.14.1. Quando? _____

1.5.14.2. Onde? _____

1.5.14.3. Como? _____

1.5.15. As professoras, aparentemente, compreendem a forma de se expressar das crianças (pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações)? () Sim () Não () Às vezes

1.5.15.1. Quando? _____

1.5.15.2. Onde? _____

1.5.15.3. Como? _____

1.5.16. Os bebês têm suas conquistas reconhecidas e elogiadas? () Sim () Não () Às vezes. Como? _____

1.5.16.1. Quando? _____

1.5.16.2. Onde? _____

1.5.16.3. Como? _____

1.5.17. Há contação de histórias para os bebês? () Sim () Não () Às vezes

1.5.17.1. Quando? _____

1.5.17.2. Onde? _____

1.5.17.3. Como? _____

1.5.17.4. Quais? _____

1.5.17.5. As crianças podem explorar os livros antes ou após a contação? () Sim () Não () Às vezes

1.5.18. Consta da programação atividades variadas (ativas e calmas) para satisfazer as necessidades dos bebês? () Sim () Não () Às vezes

1.5.18.1. Quando? _____

1.5.18.2. Onde? _____

1.5.18.3. Como? _____

1.5.18.4. Quais? _____

1.5.19. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros? () Sim () Não () Às vezes

1.5.19.1. Quando? _____

1.5.19.2. Onde? _____

1.5.19.3. Como? _____

1.5.19.4. Quais brincadeiras? _____

1.5.19.5. Quais instrumentos? _____

1.5.20. Os bebês parecem apreciar as atividades (demonstram através de sorrisos, olhares, agitação corporal)? () Sim () Não () Às vezes

1.5.20.1. Quando? _____

1.5.20.2. Onde? _____

1.5.20.3. Como? _____

1.5.21. As professoras percebem de imediato o desconforto das crianças (por exemplo, fralda molhada, suja) em decorrência de “xixi” e “cocô”? () Sim () Não () Às vezes

1.5.22. Como?

1.5.23. Quem costuma atender as crianças nessas necessidades? () A professora () A auxiliar () Outros: _____

1.5.24. O que os adultos (professoras e auxiliares) fazem enquanto as crianças brincam?

OBS: _____

1.6. Adultos no Berçário

1.6.4. Professoras e auxiliares

1.6.4.1. Número total de professoras: _____

1.6.4.2. Número total de auxiliares: _____

1.6.4.3. Proporção adulto/criança: _____

OBS: _____

**APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA E A
AUXILIAR DO BERÇÁRIO**

Data ___/___/_____

Local _____

Horário de início _____ Término _____

Nome da entrevistada _____

1. Função do Berçário na creche

- 1.1. Em sua opinião, qual a função da creche?
- 1.2. Para você, como deveria ser a creche para que pudesse cumprir essa função?
- 1.3. Você considera que essa creche está cumprindo essa função totalmente, parcialmente ou de maneira alguma? Por quê?
- 1.4. Quando você pensa só nas crianças do Berçário, qual é a função da creche?
- 1.5. Para você, como deveria ser o Berçário de uma creche para que pudesse cumprir essa função?
- 1.6. Você considera que o Berçário desta creche está cumprindo essa função totalmente, parcialmente ou de maneira alguma? Por quê?

2. O trabalho docente no Berçário

- 2.1. Por que você trabalha no Berçário?
- 2.2. O que significa, pra você, ser professora/auxiliar do Berçário?
- 2.3. Como você descreve o seu trabalho com os bebês?
- 2.4. Você acha que há diferença entre o seu trabalho com os bebês e o trabalho das outras professoras/auxiliar na creche? Por quê?
- 2.5. Aqui na creche, o que facilita o seu trabalho com os bebês?
- 2.6. E o que dificulta?
- 2.7. Como você resolve essas dificuldades?
- 2.8. Para você, quais são as atribuições da professora/auxiliar de uma turma do Berçário? Por quê?
- 2.9. Que conhecimentos a professora/auxiliar precisa ter para desempenhar bem essas atribuições? Por quê?
- 2.10. Você acha que a formação que você teve na universidade/escola de ensino médio contribui para o seu trabalho com os bebês? Por quê?

2.11. Você acha que a formação que a Secretaria Municipal de Educação oferece para os professores/auxiliares contribui para o seu trabalho com os bebês? Por quê?

3. O currículo adequado para os bebês

3.1. Em sua opinião, é necessário um currículo para a creche? Por quê?

3.2. E no Berçário, é necessário ter um currículo? Por quê?

3.3. Como você acha que seria um currículo ideal para os bebês? Por quê?

3.4. O que você acha que os bebês aprendem no Berçário?

3.5. Como eles aprendem?

3.6. Que rotina você desenvolve com os bebês?

3.7. Como se dá a participação dos bebês nessa rotina?

3.8. Como você faz o planejamento dessa rotina?

3.9. Qual o objetivo dessa rotina?

3.10. Você acha que tem conseguido atingir os objetivos dessa rotina? Por quê?

3.11. Qual dessas atividades da rotina que você desenvolve com os bebês considera mais importante? Por quê?

3.12. Das atividades que compõem a rotina, qual você acha que os bebês mais gostam? Por quê?

3.13. Qual que você acha que os bebês menos gostam? Por quê?

APÊNDICE G - QUESTÕES SOBRE OS VÍDEOS SELECIONADOS PARA A SESSÃO DE AUTOSCOPIA COM A PROFESSORA E A AUXILIAR DO BERÇÁRIO

Objetivo vinculado: Identificar os saberes e competências necessários para organizar um currículo adequado para os bebês na perspectiva das professoras e das “cuidadoras”.

CENA 1 – A hora da chegada das crianças (00:02:20).

DESCRIÇÃO DA CENA: As educadoras recebem os bebês cumprimentando-os pelo nome. Joaquim chega com sua mãe, mas resiste ao ser colocado no chão na entrada da sala do Berçário e começa a chorar. As educadoras, ocupadas com as outras crianças, parecem não perceber o choro de Joaquim, apenas os colegas se aproximam, lhe oferecem um bola e ele, aos poucos, vai se entretendo e acaba se calando.

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento? [esta cena ocorreu em 04/11]
3. Como será que as crianças se sentem nesses momentos? Por quê?
4. Por que vocês acham que no mês de novembro há crianças que ainda choram nesse momento?
5. O que geralmente é feito no momento da chegada quando uma criança chora? Quem faz isso? Por quê?
6. Na opinião de vocês, o que uma professora de Berçário deve ou precisa fazer na hora da chegada das crianças? Por quê?
7. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? Por quê? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
8. E para fazer isso tudo que vocês falaram, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
9. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

CENA 2 – Interação entre a “cuidadora” e uma criança (00:01:19).

DESCRIÇÃO DA CENA: A cena retrata um momento em que a “cuidadora” Sulamita está com Augusto sentado em seu colo de frente para ela. Sulamita aproxima o seu rosto no de Augusto e diz: “achou”. Augusto dar gargalhadas cada vez que ela repete o gesto. A cena demora mais de um (1) minuto e Augusto não se cansa de dar gargalhadas.

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
3. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
4. Como será que as crianças se sentem nesses momentos? Por quê?
5. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?
6. Geralmente, que oportunidades semelhantes a essas que acabamos de ver nas cenas são oferecidas aos bebês no Berçário? Por quê? Quem participa?
7. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
8. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?
9. Na opinião de vocês, o que uma professora de Berçário deve ou precisa fazer nesses momentos? Por quê?

10. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? Por quê? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
11. E para fazer isso tudo que vocês falaram, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
12. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

CENA 3 – Crianças fazendo atividade de rabiscção (00:03:13).

DESCRIÇÃO DA CENA: A cena descreve um momento de “atividade pedagógica”. As professoras Salete e Verônica distribuem papel A4 com o nome de cada criança escrito na sua parte superior e giz de cera para as crianças rabiscarem. Cada educadora pega uma criança, senta no chão, segura o papel e diz para ela “escrever”. Algumas, ao invés de seguir o “comando” da educadora, colocam o giz na boca e amassam o papel. A educadora, então segura a mão da criança e a “ajuda” a rabiscar. Em seguida pega o papel e o giz e guarda.

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
3. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
4. Como será que as crianças se sentem nesses momentos? Por quê?
5. Geralmente, como é a participação das crianças nesse tipo de atividade?
6. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?
7. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
8. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?
9. Na opinião de vocês, uma professora de Berçário deve ou precisa fazer esse tipo de atividade com as crianças? Com qual objetivo? Por quê?
10. E para fazer atividades como esta que a gente viu na cena, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
11. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

CENA 4 – Atividade de roda das educadoras com as crianças (00:01:44).

DESCRIÇÃO DA CENA: A cena retrata uma brincadeira de roda. As educadoras combinam entre si que vão fazer uma brincadeira de roda com os bebês e vão pegando nas mãos das crianças ao mesmo tempo em que cantam “Atirei o pau no gato”. No início a roda era bem pequena, mas aos poucos as crianças foram aderindo, especialmente as maiores que já andam, pegando nas mãos umas das outras sorrindo, batendo palmas, dançando. No centro da roda ficaram Mateus que ainda não anda e Abel que imitava todos os movimentos feitos pelas educadoras.

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
3. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
4. Como será que as crianças se sentem nesses momentos? Por quê?
5. Geralmente, como é a participação das crianças nesse tipo de atividade?
6. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?

7. Geralmente, que oportunidades semelhantes a essas que acabamos de ver nas cenas são oferecidas aos bebês no Berçário? Por quê? Quem participa?
8. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
9. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?
10. Na opinião de vocês, uma professora de Berçário deve ou precisa fazer esse tipo de atividade com as crianças? Com qual objetivo? Por quê?
11. E para fazer atividades como esta que a gente viu na cena, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
12. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

CENA 5 - As crianças se observam e interagem com sua imagem diante do espelho (00:01:50).

DESCRIÇÃO DA CENA: As crianças já estão arrumadas e aguardam os pais chegarem para pegá-las. Joana fica diante do espelho e dá vários beijinhos em sua imagem refletida. Em seguida, chega Mikaely e começa a passar a mão nos cabelos parecendo se admirar diante do espelho. Em seguida, começa a sorrir e a bater com as mãos no espelho sendo imitada por Joana. Depois de um instante, Joana sai para o outro lado da sala e Mikaely senta no chão e fica mexendo em sua sandália.

1. Por que tem um espelho no Berçário?
2. Por que vocês acham que o espelho chama a atenção das crianças?
3. O que as crianças estão fazendo diante do espelho?
4. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
5. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
6. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
7. Como será que as crianças se sentem nesses momentos? Por quê?
8. Geralmente, como é a participação das crianças nesse tipo de atividade?
9. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?
10. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
11. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?
12. Na opinião de vocês, uma professora de Berçário deve ou precisa fazer esse tipo de atividade com as crianças? Com qual objetivo? Por quê?
13. E para possibilitar oportunidades como essas que vimos na cena, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
14. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
15. Além do espelho, que outros materiais vocês acham que deveriam ter numa sala de Berçário? Para quê?

CENA 6 - Duas crianças entram em conflito por causa de um brinquedo. A “cuidadora” percebe e toma o brinquedo das crianças (00:01:29).

DESCRIÇÃO DA CENA: Benjamin está com um carro grande amarelo de plástico (o único que tem no Berçário) e tenta empurrá-lo pela sala. Caio se aproxima e tenta pegar o carro

dele. Benjamin se afasta e o colega vai atrás tentando puxar o carro. A “cuidadora” Sulamita vendo a cena toma o carro dos dois e guarda sem falar nada e se afasta. As crianças olham admiradas como que sem entender o que aconteceu.

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
3. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
4. Como será que as crianças se sentiram diante do que aconteceu? Por quê?
5. Existe outra forma de resolver essa situação? Como?
6. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?
7. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
8. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?
9. Na opinião de vocês, o que uma professora de Berçário deve ou precisa fazer nesses momentos? Por quê?
10. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? Por quê? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
11. E para fazer isso tudo que vocês falaram, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
12. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

CENA 7 – Professora reclama dizendo que as crianças nunca vão ficar boas [de saúde] (00:06:37).

DESCRIÇÃO DA CENA: A cena descreve a falta de cuidados adequados com a higiene e saúde das crianças. A professora ao oferecer a mamadeira de Felipe percebe que o seu nariz está sujo de secreção e diz: “vichi, eles não ficam bom é nunca!”. Em seguida, limpa o nariz do bebê com papel higiênico e oferece a sua mamadeira, ele em pé dentro do berço e ela de pé em sua frente. A professora Verônica coloca a mamadeira na boca de Mateus, mas ele não aceita, então ela oferece essa mesma mamadeira para Gabriel. Salete, igualmente, oferece a mesma mamadeira que colocou na boca de Gustavo para Clara. Quando a “cuidadora” Sulamita termina de oferecer a mamadeira de Daniel levanta e deixa no chão a fralda da criança com a chupeta presa. A “cuidadora” Patrícia pega a fralda de Daniel [com a chupeta] e limpa a boca de Diego. Verônica pede a Patrícia a referida fralda e limpa o pescoço, a boca e o rosto de Gabriel. Em seguida, Patrícia percebe que Daniel está com o nariz escorrendo e limpa o seu nariz com a mesma fralda [que é dele].

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
3. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
4. Como será que as crianças se sentem nesses momentos? Por quê?
5. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?
6. Geralmente, que tipo de cuidados com a limpeza e com a higiene das crianças são necessários nesses momentos? Por quê?
7. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
8. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?

9. Na opinião de vocês, o que uma professora de Berçário deve ou precisa fazer nesses momentos? Por quê?
10. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? Por quê? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
11. E para fazer isso tudo que vocês falaram, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
12. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

CENA 8 – Michelly chora desconsolada sentada no chão (00:00:25).

DESCRIÇÃO DA CENA: A cena aconteceu na hora em que as educadoras estavam oferecendo o almoço às crianças. Mikaely está sentada no chão esfregando os olhos e chorando muito alto. A professora Salete apenas diz: “chora não, mulher”. Durante o trabalho de campo, todos os dias nesse mesmo horário, Mikaely chorava muito e as educadoras diziam que era sono porque algumas vezes ela acabava dormindo sentada no lugar onde estava.

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
3. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
4. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?
5. Como será que a Mikaely está se sentindo nesse momento? Por quê?
6. Existe alguma maneira de ajudar Mikaely? Como?
7. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
8. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?
9. Na opinião de vocês, o que uma professora de Berçário deve ou precisa fazer nesses momentos? Por quê?
10. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? Por quê? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
11. E para fazer isso tudo que vocês falaram, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
12. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

CENA 9 – Banho das crianças (00:12:29).

DESCRIÇÃO DA CENA: A cena acontece no horário do banho. A “cuidadora” Sulamita pega as crianças, uma por uma, nos braços, leva para o banheiro, a coloca dentro da pia e vai jogando água nela com um caneco. Em seguida, passa o xampu na cabeça da criança e o sabonete líquido em cada parte do seu corpo. Depois joga bastante água tirando o xampu e o sabonete e, ao mesmo tempo, limpando o nariz da criança. Quando termina, procura o seu nome em uma das toalhas que está no varal atrás dela, enrola a criança com a toalha e a entrega para a “cuidadora” Patrícia que está em pé ao lado no trocador, esperando. Patrícia enxuga a criança, passa creme para assadura e colônia infantil, penteia, põe a fralda descartável na criança e a entrega para a professora Salete ou Verônica-p para terminarem de arrumá-la. Todas essas ações realizadas com a criança acontecem no mais absoluto silêncio e sem comunicar ou explicar nada para ela.

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
3. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
4. Como será que as crianças se sentem nesses momentos? Por quê?
5. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?
6. Geralmente, as crianças são informadas sobre o que está acontecendo, por exemplo, nos momentos de banho, de troca de fralda, de arrumação etc.? Como? Por quê?
7. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
8. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?
9. Na opinião de vocês, o que uma professora de Berçário deve ou precisa fazer nesses momentos? Por quê?
10. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? Por quê? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
11. E para fazer isso tudo que vocês falaram, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
12. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

CENA 10 – Crianças arrumadas esperando os pais chegarem para pegá-las (00:03:37).

DESCRIÇÃO DA CENA: A cena acontece no momento da saída. As crianças estão banhadas e arrumadas esperando os pais chegarem. Não existe nenhum brinquedo na sala e, aparentemente, nenhuma proposta de atividade para as crianças. As educadoras estão sentadas conversando sobre assuntos diversos e reclamam das crianças se estas mexem umas com as outras ou tiram a sandália, a chuquinha do cabelo e assim por diante.

1. A cena que acabamos de ver faz parte de que momento da rotina?
2. Na cena que vimos, como aconteceu esse momento que vocês chamaram de ...?
3. O que geralmente é feito nesses momentos? Quem faz isso? Por quê?
4. Como será que as crianças se sentem nesses momentos? Por quê?
5. Para vocês qual a importância desses momentos? Por quê?
6. Geralmente, o que tem para as crianças fazerem nesse momento? Por quê?
7. O que as crianças podem aprender nesses momentos? Por quê?
8. O que os professores e os outros adultos que trabalham com turmas de Berçário podem aprender nesses momentos? Por quê?
9. Na opinião de vocês, o que uma professora de Berçário deve ou precisa fazer nesses momentos? Por quê?
10. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? Por quê? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
11. E para fazer isso tudo que vocês falaram, o que essa professora que trabalha no Berçário precisa saber? (estimular as cuidadoras a também se pronunciarem sobre esse tema).
12. E os outros adultos que também trabalham na sala do Berçário? (estimular as professoras a também se pronunciarem sobre esse tema).

**APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA E À AUXILIAR DO
BERÇÁRIO**

1. Sexo

Masculino Feminino

2. Faixa etária

até 24 anos

de 25 a 29 anos

de 30 a 35 anos

de 36 a 40 anos

de 41 a 45 anos

de 46 a 50 anos

de 51 a 60 anos

acima de 60 anos

3. Seu maior grau de escolarização entre as opções abaixo é:

Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Fundamental Completo

Ensino Médio – Magistério

Ensino Médio – Outro

Ensino Superior – Pedagogia

Ensino Superior – Outro / Especificar: _____

4. Entre as modalidades de pós-graduação, qual corresponde ao curso de mais alta titulação que você completou ou está cursando?

Especialização. Qual? _____

Mestrado

Doutorado

Nenhum

5. Em seu curso de nível médio/universitário você cursou alguma disciplina da área de Educação Infantil?

5.1. Em caso afirmativo, cite as disciplinas cursadas: _____

6. A Secretaria Municipal de Educação do seu município oferece formação para professoras de Educação Infantil?

Sim Não

6.1. Em caso afirmativo, responda as questões abaixo:

6.1.1. Qual a frequência das formações? _____

6.1.2. Qual a carga horária? _____

6.1.3. Onde são realizadas? _____

6.1.4. Aborda algum assunto sobre os bebês? () Sim () Não

6.1.5. Em caso afirmativo, cite alguns _____

7. Qual o seu tempo total de experiência como professora?

() Menos de 2 anos

() Entre 2 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() entre 12 e 12 anos

() Mais de 12 anos

8. Qual o seu tempo de experiência como professora na Educação Infantil?

() Menos de 2 anos

() Entre 2 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() entre 12 e 12 anos

() Mais de 12 anos

9. Qual o seu tempo de experiência como professora no Berçário?

() Menos de 2 anos

() Entre 2 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() entre 12 e 12 anos

() Mais de 12 anos

10. Antes de ser professora de Educação Infantil você já tinha trabalhado em creche ou pré-escola? () Sim () Não

10.1. Qual função assumia? _____

10.2. Por quanto tempo? _____

11. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição? _____

APÊNDICE I – ROTEIRO PARA A ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO

Instituição: _____

Título do documento: _____

Data da elaboração da proposta: _____

Autoria da proposta (caso conste): _____

1. Existe proposta pedagógica sistematizada em forma de documento na creche?

() Sim () Não

1.1. Em caso afirmativo, como foi elaborada? _____

2. Qual a história da creche contida no documento? _____

3. Quais os objetivos da escrita do documento? _____

4. Existem autores citados? Quais? _____

5. Existem referenciais e/ou documentos legais citados? Quais? _____

6. De que forma as crianças de zero a três anos de idade estão contempladas? _____

7. De que forma as crianças de 0 a 18 meses de idade estão contempladas? _____

8. Qual a função de Educação infantil? _____

9. Qual a concepção de Educação Infantil? _____

10. Qual a concepção de infância/criança? _____

11. Qual a concepção de Aprendizagem? _____

12. Qual a concepção de desenvolvimento? _____

13. Qual a concepção de Currículo? _____

13.1. Quais as orientações relativas à organização curricular presentes no documento? _____

13.2. O que refere sobre os espaços físicos e os tempos? _____

14. Qual a concepção de Avaliação? _____

14.1. Como ocorre? _____

14.2. Que instrumentos de avaliação são sugeridos? _____

15. Qual a concepção de Professora/auxiliar? _____

15.1. Que termo é utilizado para se referir à professora/auxiliar? _____

16. Como aparece o educar e o cuidar? _____

17. Qual a proposta de formação continuada para as professoras/auxiliares? _____

18. Qual a orientação sobre a relação instituição e família presente no documento?
