

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aline Cardoso Richter

LIÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE BEBÊS NO MUNICÍPIO DE
LAJEADO/RS

Santa Cruz do Sul

2012

Aline Cardoso Richter

**LIÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE BEBÊS NO MUNICÍPIO DE
LAJEADO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação,
Mestrado em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem,
Tecnologias e Linguagens na Educação, da Universidade de
Santa Cruz do Sul, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter
Coorientador: Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul

2012

Aline Cardoso Richter

**LIÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE BEBÊS NO MUNICÍPIO DE
LAJEADO/RS**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação,
Mestrado em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem,
Tecnologias e Linguagens na Educação, da Universidade de
Santa Cruz do Sul, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Orientadora – UNISC

Dr. Felipe Gustsack
Professor Coorientador – UNISC

Dr^a. Betina Hillesheim
Professora Examinadora - UNISC

Dr^a. Jacqueline Silva da Silva
Professora Examinadora - UNIVATES

Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa
Professora Examinadora - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Nada na vida conquistamos sozinhos. Esta dissertação não teria sido possível sem o envolvimento, direto ou indireto, de muitas pessoas. Algumas contribuíram com ideias, sugestões, críticas e opiniões, outras com carinho, amor e afeto e foi essa complexidade de ingredientes que me permitiu concluir este trabalho. Agradeço a todos que comigo construíram este caminho. Porém, alguns foram especiais e os destaco por compartilharam suas vidas enquanto eu me dedicava ao sonho de ser mestre.

Ao meu pai e à minha mãe, sem os quais não teria alcançado esta realização. Ob pelo amor, carinho, pela paciência e pelas palavras certas na hora certa. Meu reconheci aos seus esforços para minha formação e eterna gratidão por terem, muitas vezes, deixados de lado seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus.

Ao meu noivo Cristiano, agradeço todo o seu amor, carinho, admiração, pela presença incansável com que me apoiou ao longo do período de elaboração desta dissertação e por todo seu esforço para minimizar as dificuldades do caminho.

Às minhas irmãs Ana Paula e Maria Eduarda, agradeço o carinho, as risadas, a compreensão e o apoio, mesmo distantes geograficamente. A simples existência de vocês me instiga à busca por ser uma pessoa melhor.

À Luninha, pelas inúmeras horas ao meu lado e pelo amor incondicional.

À minha madrastra Thaís agradeço o apoio e a disponibilidade sempre presente.

À minha Orientadora Sandra, agradeço por ter aceito este desafio de me orientar nesta minha atuação enquanto pesquisadora, pela sua dedicação, pelas incansáveis explicações e provocações, pela confiança e credibilidade em mim depositadas.

Ao meu co-orientador Felipe pelas contribuições e palavras de conforto ao longo do caminho.

À Secretaria de Educação do Município de Lajeado-RS agradeço pela oportunidade, pelo apoio e pela confiança no meu trabalho e potencial.

À contribuição inestimável das diretoras e profissionais do berçário da rede municipal de educação infantil do Município de Lajeado.

Por fim, agradeço a Deus pela vida, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior e coragem para superar as dificuldades. Por ter iluminado o caminho nos momentos de incerteza e guiado os meus passos.

Alice: Isso é impossível!

Chapeleiro: Só se você acreditar que é.

(Alice no país das maravilhas)

RESUMO

Na intenção de promover a visibilidade das práticas cotidianas no e do berçário e assim alcançar a complexidade da docência com bebês, a investigação se deteve nas concepções das profissionais do berçário das Escolas de Educação Infantil do Município de Lajeado-RS para compreender como se tornaram professoras de bebês e contribuir para pensar a formação dos profissionais das creches. A partir da concepção de infância como acontecimento cultural, o estudo destaca os percursos educacionais dos bebês e a constituição histórica da docência no berçário como subsídio para aproximar e explorar o encontro entre as abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa educacional. Como estratégia metodológica para geração de dados utiliza, no primeiro momento, dois questionários: um direcionado às profissionais que atuam no berçário e outro às diretoras das Escolas de Educação Infantil do município de Lajeado/RS, totalizando 18 e 29 questionários respectivamente. No segundo momento, recorre à entrevista semi-estruturada com cinco profissionais para deter-se na trajetória profissional, na formação, no papel da creche e do berçário, no cotidiano com bebês incluindo atividades e dificuldades, nas especificidades da profissão e conselhos para profissionais que pretendem atuar com bebês. A leitura e interpretação estabelece um perfil tanto das diretoras quanto das profissionais que se dedicam ao cotidiano com bebês em espaços coletivos de educação neste município e constata a dificuldade das profissionais do berçário enfrentarem os saberes específicos de sua ação pedagógica dada pelo não reconhecimento do poder autônomo do bebê, concebendo-o como aluno, enquanto ser totalmente dependente, em suas faltas, da ação de ensinar do adulto. Assim, os desafios para educação de bebês no município de Lajeado consistem em superar tanto a tendência de cindir as ações de cuidar e de educar quanto o modelo pautado no ensino escolar. Para tanto, torna-se importante contribuir para a desmistificação da ideia de simplificar o que é complexo na educação de bebês e dispor-se enfrentar, através da formação docente específica, a reprodução do modelo escolar nas creches. A lição a ser perseguida no debate educacional está em aprender a interrogar o problema posto pelos bebês à pedagogia e à educação infantil em sua luta pelo direito à infância.

Palavras-chave: educação infantil; bebês; creche; docência no berçário.

ABSTRACT

In order to promote visibility of daily practices in and of the nursery and therefore achieve the complexity of teaching babies, the research remained in the conceptions of professional Nursery Schools Early Childhood Education of the City of Lajeado-RS with the aim to understand how they became infant's teachers and contributed to thinking the training of professionals' daycare. Taking the conception of childhood as a cultural event, the study highlights the educational pathways of babies and the historical constitution of teaching in nursery as a subsidy to approach and explore the conjunction between quantitative and qualitative approaches in educational research. Since the methodological strategy in order to generate uses, at first, two questionnaires: one aimed at professionals working in the nursery and the other directors of schools of the municipality kindergarten Lajeado / RS, totaling 18 and 29 questionnaires respectively. Secondly, it invokes on semi-structured interviews with five professionals in order to focus at the career, training, the role of kindergarten and nursery, including babies with in everyday activities and difficulties, the specifics of the profession and advices for professionals intend to work with babies. The reading and interpretation establishes a profile of both the directors and professionals who are dedicated to the routine of babies in collective spaces of education in this city and notes the difficulty that nursery professionals address the specific knowledge of their pedagogical action given by the non-recognition of the autonomous power of the baby, conceiving him/her as a student, while being totally dependent on their faults, the action of teaching adults. Thus, the challenges for education of babies in the municipality of Lajeado consist of both: overcome the tendency to split the actions of caring for and educating as much as the model based on school education. Therefore, it is important to contribute to the demystification of the idea of simplifying what is complex in the education of babies and make oneself ready to deal, throughout the formation of specific teaching, the reproduction of the school model in childcare. The lesson to be pursued in the educational debate is to learn to interrogate the problem posed by the babies to pedagogy and child education in their struggle for the right to childhood.

Keywords: children education; babies; daycare; teaching in the nursery.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 INFÂNCIA COMO ACONTECIMENTO CULTURAL	12
2.1 Institucionalização das infâncias	14
1.2 Infâncias e crianças	17
1.3 Crianças e bebês	19
1.4 A educação das infâncias e a emergência do aluno	24
1.5 Pedagogias para a primeira infância	27
2 OS BEBÊS: ENTRE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO	35
2.1 Percursos educacionais dos bebês – o surgimento da creche	35
2.2 Perspectivas contemporâneas na educação de bebês	42
2.3 A educação dos bebês e a creche no município de Lajeado/RS	46
3 SER PROFESSORA/EDUCADORA DE BEBÊS	52
3.1 Docência enquanto profissão	55
3.2 O profissional responsável pelo cotidiano dos bebês na creche	63
3.3 Formação Profissional para a e na creche	66
3.4 Especificidades do profissional da creche na contemporaneidade	76
4 A CRECHE E A DOCÊNCIA COM BEBÊS NO MUNICÍPIO DE LAJEADO	84
4.1 Abordagem reflexiva-interpretativa na leitura quantitativa	86
4.2 O que os números permitem pensar sobre a docência da e nas creches de Lajeado/RS	93
4.2.1 Dados gerais e formação	93
4.2.2 Expectativas acerca da profissão docente com bebês	94
4.2.3 O cotidiano da creche	98
4.3 O que os números permitem pensar sobre a docência da e nas creches de Lajeado/RS	101
4.3.1 Dados gerais e formação	101
4.3.2 Opção de ser docente na creche	106
4.3.3 A docência no cotidiano da creche	108
5 CONTRIBUIÇÕES DAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE LAJEADO: lições e desafios	115

REFERÊNCIAS	132
ANEXO A - Questionário diretor(a).....	145
ANEXO B - Questionário profissionais do berçário	148
ANEXO C - Consentimento Livre e Esclarecido	151
ANEXO D - Gráficos e Tabelas Informações Gerais - Diretoras.....	152
ANEXO E - Gráficos e Tabelas Informações gerais - Profissionais	168
ANEXO F - Entrevista com professores	197

1 INTRODUÇÃO

Todo estudo parte de inquietudes, angústias e interrogações sobre determinado assunto, assim como traz consigo a história, os desejos e vivências de quem o propõe. Dessa forma, apresento um pouco da minha trajetória, das minhas incertezas, dúvidas e minha proposta de pesquisa.

A educação sempre esteve muito presente em minha vida. Filha de pais professores, terminado o Ensino Fundamental, optei por inscrever-me no Magistério, atualmente denominado de Curso Normal. Mesmo sabendo que meu próximo passo não seria a Pedagogia, tive a certeza de que as salas de aula, a educação e tudo o que ela implica não se afastariam de mim, pois a paixão já estava semeada.

Na graduação, optei pelo curso de Psicologia, me realizando plenamente na área clínica e, como se podia esperar, na Psicologia escolar. Com o diploma na mão, retornei às salas de aula, coincidentemente na mesma escola em que me formei no magistério, como professora da disciplina de Psicologia do Ensino Médio e do Curso Normal. Posteriormente, especializei-me em Avaliação Psicológica e em Clínica Psicanalítica Contemporânea, voltando sempre meu foco ao atendimento de crianças.

Atualmente, nas minhas práticas, tanto clínicas, quanto docentes, me inquieta ver o aumento da demanda de crianças, cada vez menores, que são encaminhadas para os consultórios para serem avaliadas sem, muitas vezes, terem seu espaço, tempo e singularidade respeitados. São crianças que desde muito cedo vivem num processo de aceleração, de avaliação e de normatização. Não trabalho com avaliação psicológica de bebês, apesar de ter conhecimento de instrumentos voltados a essa faixa etária, e me pergunto: como é possível avaliar a inteligência nessa etapa da vida?

Dedicando-me à Avaliação Psicológica e atendendo a uma grande demanda de crianças, comecei a interrogar a minha ação, a pensar o quanto estes resultados interferem nos processos educacionais e a constatar a importância de eu buscar mais conhecimento nesta área.

A educação de bebês é algo que me fascina. O bebê é um ser desconhecido, é o imprevisível, é o desafio! A educação de bebês é um tema contemporâneo, segundo Richter e Barbosa (2010, p. 88), é “novidade pensar a educação com bebês”.

Além de fascinante, a educação de bebês é um tema relevante. O próprio Plano Nacional de Educação, 2011-2020, contempla como primeira meta a universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de quatro a cinco anos, e ampliação, até 2020, de

oferta de educação infantil de forma a atender a 50 por cento da população de até três anos. Neste sentido, justifica-se a importância de estudos relacionados à educação nessa faixa etária.

Meu objetivo primeiro foi o de estudar o encontro do bebê com o adulto. Questionar e interrogar a complexidade desse encontro, descrevendo como se dá esta aprendizagem sem conteúdos formais, conteúdos pré-estabelecidos como ocorre nos Ensinos Fundamental e Médio. Também almejava estudar o quanto esse encontro é constitutivo do bebê.

Depois da banca de qualificação, na qual recebi muitas sugestões, me senti provocada a pensar diferentes questões relativas à educação de bebês, particularmente a respeito dos profissionais da creche. Buscando novas literaturas, fui me dando conta o quanto são escassas as obras que se dedicam a este tema. Em razão disto, busquei investigar o contexto do município onde resido, pois a Secretaria de Educação tinha acabado de lançar um livro sobre nova proposta do Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação infantil. Tudo isso foi me instigando a realizar uma pesquisa voltada à formação das profissionais que se dedicam ao cotidiano com bebês.

Comecei a me questionar sobre quem são essas profissionais, como chegaram no berçário e qual sua formação, como constroem sua prática diária, o que é necessário para se assumir uma turma de berçário, quais os conhecimentos fundamentais, quais as especificidades inerentes desta profissão entre outros tantos questionamentos. Além disso considero relevante para a pesquisa educacional realizar um estudo que permita a aproximação ao que as profissionais do berçário pensam a respeito destes questionamentos.

Foi assim que, antes de me deter na especificidade do encontro do adulto com o bebê na creche, passei a perseguir o objetivo de conhecer as profissionais do berçário das Escolas de Educação Infantil do Município de Lajeado-RS, suas concepções, entender como se tornaram professoras¹ de bebês e como contribuem para pensar a formação dos profissionais da creche que propus esta pesquisa para conclusão do meu mestrado.

Minha pesquisa teve o intenção de dar visibilidade às práticas destas profissionais, tentando entender a docência no trabalho com bebês, assumindo sempre uma postura respeitosa em relação a elas e aos seus conhecimentos.

Outra contribuição que julgo importante deste meu estudo é o resgate da função primeira da infância, o interrogar. Atualmente, estamos mergulhados em respostas.

¹ O feminino aqui diz respeito à totalidade da mostra não trazer nenhum professor e nem no município existir professores homens na educação infantil.

Precisamos, com os bebês, aprender a questionar novamente, a desestruturar as certezas com novos questionamentos.

Pela escassez de publicações e pesquisas acadêmicas acerca do tema, foi necessário realizar um extenso aprofundamento bibliográfico para embasar este estudo, utilizando a história como um fio condutor sobre o tema. A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresento a infância como fato cultural para destacar o plural de “infâncias” em sua diversidade de acontecer. Conceituo, além de infância, a criança e o bebê com base nas diferentes ciências que se ocupam de seu estudo. Contemplo a educação das infâncias e a emergência do aluno, bem como a pedagogia para esta faixa etária. Apresento ainda a teoria da complexidade e seus princípios, pois além de ser a perspectiva que norteia os estudos da linha de pesquisa que orienta essa dissertação, considero que confere maior alcance ao em meu estudo ao permitir a resistência à concepção e modelo escolar que orienta o imaginário docente em torno do conhecimento centrado no ensino.

No segundo capítulo realizo um breve resgate histórico sobre os percursos educacionais dos bebês, descrevendo o surgimento da creche e o caminho entre a assistência e a educação. Apresento também a origem da educação de bebês e da creche no município de Lajeado-RS e sua estrutura e funcionamento atual, culminado com as perspectivas que contemporaneamente estão em debate quando o tema é educação de bebês.

A ênfase no ser professora/educadora de bebês apresentada no terceiro capítulo procura resgatar historicamente a construção da docência enquanto profissão, dando destaque ao profissional responsável pelo cotidiano do bebê na creche, para sua formação e para as especificidades inerentes a esta profissão na contemporaneidade.

No quarto capítulo, me detenho no percurso metodológico que opta pela abordagem reflexiva-interpretativa na leitura quantitativa e que teve como técnicas de produção de dados um questionário e uma atividade (auto)biográfica, assim como os resultados obtidos. Por fim, trago as lições e os desafios encontrados nesta pesquisa na e para a educação de bebês no município de Lajeado-RS.

2 INFÂNCIA COMO ACONTECIMENTO CULTURAL

A compreensão contemporânea de infância é uma construção recente que surge com a modernidade², portanto nem sempre foi compreendida da mesma maneira. Seu entendimento alterou-se gradualmente ao longo da história, pois enquanto conceito constitui complexa construção social e cultural de outra sensibilidade em relação à experiência de ser criança. Por sua vez, a criança enquanto ser de pouca idade³, um corpo no mundo, aqui e agora, em interação com outros, passa a ser gradualmente considerada sujeito com direitos civis. A emergência da concepção moderna de infância se torna inovadora ao deslocar a ênfase nos traços biológicos para focar sua constituição histórica e social. As crianças como hoje as conhecemos são “sujeitos” socioculturais relativamente recentes (PALACIOS, 1995).

A infância, situada como acontecimento caracteristicamente moderno, imerso em condições e contradições que conjugam e estabelecem novas possibilidades de compreensão, torna-se fenômeno cultural por excelência (ARIÈS, 1978), apesar de também apresentar uma dimensão biológica. Por ser acontecimento cultural, a infância apresenta diversidade nos modos de ocorrer e, conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 63), “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. Somos sempre nós adultos que dizemos a infância.

A tendência, nos diversos campos de estudos, de abordar as infâncias no plural aponta para a relevância de considerarmos a diversidade nos modos de viver das crianças. Supõe a compreensão que ser criança não implica viver a mesma infância que outra; por serem crianças, não estão previamente determinadas às mesmas experiências. Se pensarmos no Brasil, no contexto de um território com dimensão continental (8,5 milhões de km²), a qual promove consideráveis diferenças geográficas, ambientais e climáticas, assim como desigualdades econômicas e sociais, encontramos crianças imersas e expostas à multiplicidade de experiências implicadas em uma considerável diversidade cultural.

² Cambi (1998) indica a denominação modernidade para abarcar um espaço temporal extremamente amplo que só pode ser compreendida como uma abstração e, para operar com um tempo tão denso e longo, seria interessante propor, ao menos, duas sub-divisões. Um primeiro momento, denominado de Modernidade pelo autor, que inicia com o Renascimento e o Humanismo, passando pelo surgimento da pedagogia moderna, a racionalização e a laicização, alcançando a Revolução industrial e a Revolução Francesa. E, posteriormente, outro período denominado de Contemporaneidade, desencadeado no século XIX que também, devido à intensidade das mudanças e do maior acesso aos registros e informações, poderia ser submetido a novas escansões.

³ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90, considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças.

Talvez, pela complexidade das diferenças em nosso país a produção brasileira de trabalhos acadêmicos em torno dos percursos históricos da infância, de acordo com Gouvêa & Jinzani (2006), tem se intensificado nos últimos anos. Tais estudos abrangem diversas disciplinas, em especial a história da educação, e têm possibilitado conferir visibilidade e legibilidade aos processos sociais de formação das diferentes infâncias brasileiras nos diversos momentos históricos e contextos culturais.

Além disso, as autoras afirmam que a pluralidade de estudos tem indicado, por um lado, a busca da compreensão da história da infância através de aspectos como pertinência social, faixa etária, etnia e de gênero. Por outro lado, vem sendo dado destaque tanto à produção e circulação de práticas de intervenção junto às crianças brasileiras quanto à apropriação desses saberes.

A produção brasileira, desde a década de 1960, acompanhando as historiografias inglesa, francesa, norte-americana e italiana, vem publicando vários trabalhos que representam um impulso significativo à história da infância em nosso país (KUHLMANN, 1998). Ao longo do percurso histórico desencadeado pela modernidade europeia constituiu-se outra sensibilidade e, portanto, outro modo de significar e viver infâncias, o que, segundo Postman (2005), levou aproximadamente duzentos anos para se firmar no ocidente como um valor socialmente compartilhado.

Essa outra sensibilidade diz respeito às mudanças ocorridas na constituição da família burguesa. Conforme Schuch (2009, p. 251-252).

Desde o historiador social Philippe Ariès, consideramos a invenção de uma sensibilidade especial com relação à infância que se configurou a partir da modernidade e mais próxima às dinâmicas das famílias burguesas: a noção de infância como uma fase de inocência, lazer e aprendizado para a vida adulta. No marco da modernidade europeia se acentuou a distinção entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, ficando o primeiro vinculado, sobretudo, à necessidade de proteção. A infância passou a ter, especificamente a partir do século XVIII, uma particularidade a ser conhecida, diagnosticada, refletida, fomentada e resguardada. Alvo da atenção de pais, familiares, moralistas, médicos, educadores e legisladores, a criança passou a ter uma centralidade não apenas na própria estruturação da família moderna, mas também como sujeito de vontades, especificidades e também direitos.

Varela e Alvarez-Uria (1991) também destacam a contribuição de Ariès na compreensão de como se elabora historicamente o estatuto da infância ao relacionar em seu trabalho a constituição da infância com as classes sociais, com a emergência da família moderna e com as práticas educativas. Porém, os autores consideram que Ariès, ao se deter na infância estreitamente vinculada à família, “os filhos de família”- esquece as estratégias

voltadas ao recolhimento e moralização da infância pobre⁴, a qual “pelo contrário, não receberá tantas atenções sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros-piloto destinados a modelá-la” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 25).

Trata-se de compreender, com Varela e Alvarez-Uría, que entre a “criança rica” e a “criança pobre” se instala uma ampla gama de formas de isolamento que apontam para diferenças de percepção e de valoração social que desembocarão nas diferentes estratégias de atenção às infâncias: uma no plano da intervenção privada da família e outra no plano da intervenção de instituições públicas. Ambas as intervenções tem em comum o recolhimento das crianças em instituições⁵ e sua separação do mundo adulto. Cabe destacar que o sentimento de infância – e consequentemente o sentimento de família – “não existirá entre as classes populares até meados do século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991, p. 26).

2.1 Institucionalização das infâncias

Muitas reflexões acerca da história da infância, e da construção de seu conceito, derivam do estudo sistemático realizado pelo pioneiro Philippe Ariès que teve o mérito de demonstrar as profundas mudanças nas atitudes e nos sentimentos das pessoas em relação às crianças. Essas mudanças acabaram por ser incorporadas às práticas sociais e à construção dos significados, fazendo emergir um conceito de infância que gradualmente foi se consolidando a partir do século XVII, e que influenciou decisivamente para que fosse dado um destaque muito especial a esse momento da vida humana tanto no âmbito familiar quanto no âmbito das políticas públicas.

Durante o período medieval, as crianças conviviam misturadas aos adultos, não consideradas aptas apenas para a guerra, mas também para manter relações sexuais. Predominava no ambiente doméstico, uma intimidade na qual, passado o período considerado de maior risco de mortalidade, a criança era incorporada as mesmas atividades produtivas que caracterizavam o mundo adulto. A mudança desse modo de organizar a vida social entre crianças e adultos só veio a ocorrer na Modernidade por força do avanço do processo civilizatório que promove mudanças nas responsabilidades atribuídas às crianças. Movimentos culturais e religiosos, como o Iluminismo e o Protestantismo, ocorridos nos

⁴ Varela e Alvarez-Uría (1991, p. 25), reconhecem que “sem dúvida o acesso a um material que permita tal estudo é muito mais complicado”.

⁵ Colégios, abrigos, casas de doutrina, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, orfanatos, seminários, etc.

séculos XVII e XVIII, respectivamente, propiciaram a percepção da infância como uma etapa distinta da vida adulta e, portanto, merecedora de tratamento diferenciado.

Ao longo da Idade Média, mais especificamente a partir do século XVI, começaram a ser escritos e impressos livros com temáticas relacionadas à criação de filhos e orientações dirigidas especialmente às mães. Estes abordavam a ideia de que crianças são seres frágeis e que, em função disto, necessitam de proteção por parte dos adultos. De acordo com Guimarães (2011, p. 28),

[...] na modernidade, duas atitudes surgem, reconhecendo as crianças como diferentes dos adultos: a paparicação (que aparece na família, identificando a criança no lugar de ingenuidade, da graça e da pureza) e a moralização (que se funda em meio aos eclesiásticos e no bojo das ciências emergentes, localizando a criança como ser da desrazão, incompleto, em falta, alvo da disciplina).

A criança deixa de ocupar um lugar secundário na vida comunitária, passando a fazer parte do grande corpo coletivo. A criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção.

Segundo Abramowicz (2010), é interessante observar também que tal sentimento e sua valorização crescem concomitantemente com a constituição da família enquanto uma das instituições responsáveis pelo cuidado e educação da criança. A família, na forma de organização européia se constitui como um lugar ideal para o estabelecimento das relações humanas.

Essa mudança ocorreu através de lenta transformação de atitudes, sentimentos e relações perante à infância. Com outra instituição e organização social da família, esta deixa de ocupar um lugar secundário na vida comunitária, passando a fazer parte do grande corpo coletivo. Tal transformação implicou necessariamente no aparecimento do corpo infantil, o qual deve ser amado e educado e que, dada à importância que assume, faz com que o conceito moderno de infância enfatize a preocupação com as doenças infantis, trabalhos de prevenção, bem como de cuidados especiais à criança que fica doente. A partir daí, temos como característica da infância a dependência da pessoa adulta.

Outra característica nítida nesta construção foi, segundo Badinter (1986), o surgimento do amor maternal que o autor descreve como um sentimento normalmente projetado na atividade docente feminina, condensado em grande medida nas funções de mestra e mãe. É possível perceber que a criança perde seu anonimato e assume um papel central no meio familiar.

O surgimento do sentimento de amor materno confere à mulher um papel diferenciado: passa a ser cuidadora e protetora da criança. Para Abramowicz (2010), este sentimento de amor materno não é inato e sua construção essencial para a sobrevivência da criança, resultando na diminuição da taxa de mortalidade infantil.

A mãe, responsável então pela criança após estas construções sociais, assim como toda estrutura familiar precisou se reestruturar com as transformações no contexto político e econômico que culminou na Revolução Industrial. De acordo com Milman (2008), estas transformações tiveram reflexos na organização familiar e também no sentimento de infância, pois a criança passa a ser valorizada também como futura mão de obra, para atuar no mercado de trabalho.

A partir desta valorização, surge a idéia de ser preciso retardar a entrada da criança na vida adulta para qualificá-la para o futuro. Assim, na perspectiva da emergente sociedade burguesa, a distinção de tratamentos entre a criança e o adulto, ausente em períodos anteriores, se estabelece à medida que a criança passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (MILMAN, 2008, p. 29).

A escolarização nesta época dependia da condição social em que nascia a criança. O ensino chamado primário era destinado para o povo e o secundário, para os filhos de famílias burguesas, o qual era ministrado em colégios.

Durante séculos, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família, sendo que a aprendizagem das normas, regras e tradições determinadas por sua cultura se dava no convívio direto com os adultos e com outras crianças, posto que participavam de todos os eventos e acontecimentos do cotidiano social.

Aos cuidados da família, o índice de mortalidade infantil, de desnutrição generalizada e de acidentes domésticos era significativamente alto, fatores estes que fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. Segundo Didonet (2001, p. 13) “foi quando a criança começou a ser vista pela sociedade e, com um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial é que começou a ser atendida fora da família”. O atendimento às crianças, neste momento, passa a ser prestado também em instituições de educação e assistência – a escola e o orfanato, com o objetivo de oferecer cuidados e educação.

1.2 Infâncias e crianças

A sociologia da infância faz uma distinção no entendimento de infância e de criança. Para Sarmiento (2005, p. 371),

[...] a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) escrevem a respeito da primeira infância, caracterizando-a como o período anterior ao ensino obrigatório, que, na maioria dos países, abrange os primeiros seis anos de vida. Os autores entendem a infância não como um acontecimento isolado, mas sim como um fenómeno contextualizado e, por isso, tratado em relação a temas sociais, políticos e económicos do mundo contemporâneo.

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o género e outras condições socioeconómicas, por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 71).

Neste sentido complementa Pereira (2011, p. 31) que,

[...] a infância é uma construção social por ser um componente cultural e estrutural específico nos vários contextos sociais. A categoria social infância é profundamente influenciada pelos contextos em que se desenvolve e indissociável de aspectos como classe, género, e etnia, estando estritamente relacionada e influenciada por um conjunto de aspectos estruturais macroeconómico, social e cultural. Portanto, a variedade de vivências e contextos permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias diante das diversificadas formas de vivê-la, cada uma delas com uma rede complexa de relações.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) descrevem que a sociologia, atualmente, apresenta a infância como uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais.

[...] as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa autónoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências (Delgado e Muller, 2005, p. 352).

Nessa perspectiva, a criança, enquanto um ser de pouca idade, é aqui considerada como um sujeito social, atuante, que ocupa papel ativo na constituição da suas relações e interações, dos seus próprios papéis e identidade. Segundo Cohn (2005), como um sujeito social, ativo e

atuante, é produtor mais que receptor de cultura. Para Delgado e Muller (2005), as crianças são atores capazes de criar e modificar culturas já existentes e/ou dos adultos. Dahlberg, Moss & Pence (2003, p. 71) compartilham deste entendimento, descrevendo as crianças como

[...] atores sociais , participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental.

Os autores acima citados abordam a criança como um sujeito histórico, co-constutora de conhecimento e de identidade em sua interação com os adultos e com as demais crianças. Tal visão contribui para uma criança potente, curiosa, ativa e ansiosa para se engajar no mundo. Para Pereira (2011), a criança produz a sua própria cultura enquanto contribui simultaneamente, para a produção das sociedades adultas. A autora complementa que abordá-las desta forma

[...] significa considerá-las dotadas de capacidade de ação, um ser social pleno, atuante na construção dos seus mundos sociais. Trata-se de discutir sobre o que as crianças criam e produzem na intersecção dos seus processos de socialização e não apenas sobre o que as instituições produzem nas crianças, pois nessas relações intersticiais as crianças são ao mesmo tempo produtos e produtoras dos processos sociais (PEREIRA, 2011, p. 30).

A criança, muitas vezes, é compreendida em contraposição às responsabilidades do mundo adulto, promovendo uma cisão entre essas duas experiências. No entanto, é importante ficar claro que a diferença entre crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa, nas palavras de Cohn (2005, p. 33) “a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 85) entendem que “a infância é um estágio da vida e um fenômeno permanente na sociedade. As crianças vivem através da infância” e nesse sentido, ela somente pode existir em contraposição aos demais grupos etários produzidos pela sociedade, devendo ser considerada como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros. Neste contexto, a infância não pode ser vista como momento estanque da vida, algo como ser a criança superada pelo adulto. A infância não termina pois deixa marcas, permanece e habita os humanos ao longo da vida e pode ser revivida. Para Richter (2005, p. 193), trata-se de um “acordo temporal que nos vincula às primeiras aprendizagens da infância, o mundo da *primeira vez*”. A autora, sob sugestão de Gaston Bachelard, aponta que a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar quando revivificada por entusiasmos que *duram* em nós como uma intensidade, uma presença, um jeito de ser e estar no mundo. Como uma reserva de sonhos, de tristezas, de entusiasmos.

1.3 Crianças e bebês

As crianças assemelham-se aos bebês no que diz respeito às suas necessidades de proteção, cuidado, afeto, educação... mas também se diferem quanto à conceitualização. O conceito de bebê, assim como o de infância e criança, também se modificou com o passar do tempo, percorrendo um longo caminho rumo à reivindicação pela visibilidade no campo educacional e ao reconhecimento enquanto seres potentes em suas interações. Ainda para muitos considerados como seres frágeis, imaturos e incapazes para muitas coisas, são geralmente descritos pelas suas “faltas”. Uma das grandes contribuições para a formação desta imagem de seres faltantes, conforme Gobbato (2011) foi a tendência de pensar na linguagem apenas na dimensão oral, desconsiderando as linguagens usadas pelos bebês, o choro, os gestos, expressões faciais, movimentos corporais e vocalizações. A respeito disto a autora complementa que,

[...] essa ideia tem duas implicações equivocadas: a primeira, de que a expressão pelo corpo é vivida pelo bebê temporariamente; a segunda, de que os adultos apenas se expressam pela palavra oral, como se as linguagens plástica, visual e corporal, entre outras, não fossem próprias do humano, acompanhando-nos por todas as fases da vida (GOBBATO, 2011, p. 37).

Parker Rees (2010, p. 40), compartilha deste mesmo entendimento, afirmando que “quando a comunicação é compreendida mais ou menos como sinônimo de fala, é fácil adotar uma visão involuntariamente negativa dos bebês”. O autor sugere que o uso do termo “comunicação primária” se torna adequado “para descrever as interações íntimas e espontâneas que permitem aos bebês criar relacionamentos com os familiares bem antes de começarem a adotar as estruturas públicas e formais da falada”.

Barbosa (2010) anuncia que esta realidade vem se modificando, amparada por resultados de pesquisas que evidenciam as capacidades dos bebês e os retiram do lugar de incapazes frente ao mundo. Em suas palavras,

[...] temos um conhecimento cada vez maior acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Atualmente, os bebês começam a ser reconhecidos como pessoas potentes em interação

com e no mundo e capazes de aprender desde que nascem. Afinal de contas, não é possível continuar subestimando suas capacidades diante da potencia de interações que realizam com outros. Eles sabem muitas coisas, nós, adultos, é que precisamos aprender a reconhecer esse saber. Segundo Richter e Barbosa (2010, p. 87).

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

Trata-se de aprender a reconhecer o fato de que os bebês não têm autonomia, mas têm ação autônoma. Por serem considerados, por grande parte das pessoas, sujeitos que ainda devem aprender tudo, falta o reconhecimento aos seus movimentos autônomos. Tal reconhecimento contribui para perceber a criança como um ser competente, possuidor de iniciativas e interesses próprios e, além disso, é exigido do adulto dar-se conta da importância de oferecer a ela um ambiente que possibilite a realização de suas experiências. Afinal de contas, de acordo com Tardos e Szanto (2004, p.46), “a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento”. Toda criança brinca sozinha e também com outros e dessa ação pode aprender sem causa ensinante. A hipótese do autor é esta: “a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento” (TARDOS e SZANTO, 2004, p. 46). Significa compreender que nem tudo que o bebê pode aprender advém da ação de ensiná-lo.

Esta visão de um bebê potente nem sempre foi aceita, porém, mesmo em uma visão negativa, que lançava seu olhar para o bebê como um ser repleto de faltas, tanto a psicologia como a psicanálise foram ciências que contribuíram para trazer essa potência do bebê.

A psicologia, assim como as outras ciências, origina-se na modernidade com a intenção de construir verdades absolutas através da racionalidade, buscando prever, controlar e racionalizar os fenômenos. A ciência, neste momento histórico, passa a ser um referencial para a visão de mundo, caracterizando-se, nas palavras de Bock (2008, p. 20), por

[...] um conjunto de conhecimentos sobre fatos ou aspectos da realidade (que chamamos de objeto de estudo), expresso por meio de uma linguagem precisa e rigorosa. Esses conhecimentos devem ser obtidos de maneira programada, sistemática e controlada, para que se permita a verificação de sua validade.

A psicologia como ciência ou abordagem científica surge neste contexto, assumindo para ser reconhecida como tal, o método da ciência natural como modelo de construção do conhecimento, desenvolvendo desta forma, teorias que se sustentam em um pensamento dicotômico, privilegiando a racionalidade.

As crianças e a infância foram (e continuam sendo) objeto de estudos da psicologia, em especial da área que se dedica ao desenvolvimento e que tem por objetivo descrever tão completo e exato quanto possível o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos: intelectual, social, afetivo e físico em todas as etapas da vida, do nascimento até a morte.

As teorias construídas ambicionavam conhecer as características comuns a cada uma das faixas etárias, prever os comportamentos partindo da convicção de que todos os bebês e crianças desde que na mesma idade, percebiam, compreendiam e se comportavam da mesma maneira diante do mundo. Durante muito tempo e pode-se dizer que ainda hoje, a concepção dominante a respeito de bebês e crianças pequenas foi esta dada pela psicologia: de que todos da mesma faixa etária se desenvolvem da mesma maneira, em etapas pré-determinadas, com gradativos estágios biológicos inalteráveis e universais. A esse respeito posiciona-se Larrosa (2001, p. 183):

Podemos, no entanto, abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias.

Neste mesmo sentido, escreve Pereira (2011, p. 22) que,

[...] a Psicologia do Desenvolvimento surgiu com uma visão normativa da infância, à procura de sua universalidade, estabelecendo uma concepção sequencial e ordenada da trajetória de vida, percebendo as crianças como *imaturas* e incapazes. Desse modo, por muito tempo, as crianças foram vistas sob esse viés psicologizante que as descreviam apenas como fases ou etapas de desenvolvimento, dissociadas das condições sociais.

Apesar disto, a psicologia trouxe avanços importantes para a compreensão da criança e do bebê. Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 53) expõem que, no campo da primeira infância, a psicologia do desenvolvimento e os especialistas têm exercido “um papel bastante importante nas relações de poder através de um sistema de conceitos e classificações, as quais têm sido extremamente produtivos, como, por exemplo, na construção da criança pequena e da instituição dedicada à primeira infância”.

Richter e Barbosa (2011, p. 4) apontam que esta ciência realizou importantes

contribuições nos estudos da educação da infância ao destacar as especificidades das crianças, conseguindo diferenciá-las dos adultos, contribuindo para a retirada delas do papel tanto de adultos em miniatura quanto de seres totalmente frágeis e incapazes. Na opinião das autoras:

Apesar dos estudos do desenvolvimento das crianças também produzirem padrões universais de comportamento infantil, acentuarem a evolução como característica cronológica, classificarem as crianças entre normais e anormais, meninos e meninas, inteligentes e não inteligentes, desencadearam a evidência que as crianças possuem características singulares.

A psicologia, em especial os estudos de Henri Wallon, investiga a criança sob uma perspectiva global e abrangente, seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor em cada etapa das quais postulou e a ligação entre cada campo e a personalidade como a representação do todo.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198).

A interação com o meio, para Wallon, tem influência direta na constituição do sujeito. Desta forma o autor descreve a importância de compreender a criança e seu comportamento de uma maneira contextualizada, considerando sempre suas relações com o meio.

Já na psicanálise, os bebês, especialmente nas teorias de Winnicott, são entendidos como sujeitos sempre em interação: com o outro (especialmente na pessoa da mãe), com o meio em que está inserido e com a cultura. Outra contribuição importante é a visão do bebê como dotado de atributos, como “possuidor de capacidades discriminatórias acionadas desde o primeiro dia, bastante diferentes de um sistema mental primitivo indiferenciado” (GROLNICK, 1993, p. 55). A respeito desta potência do bebê, Winnicott (1982, p. 20) escreve às mães: “mesmo no ventre seu bebê já é um ser humano, distinto de qualquer outro ser humano, e no momento em que nasce já teve uma grande soma de experiências, tanto agradáveis quanto desagradáveis”.

A relação mãe-bebê, na qual ambos são vistos como uma unidade, constrói as bases da saúde mental e é tão intensa que, em certa ocasião ousou dizer: “Não existe essa coisa chamada bebê”, explicando que ao tentar descrevê-lo sempre descreveremos a mais alguém, pois um bebê é essencialmente parte de uma relação, não podendo existir sozinho (WINNICOTT, 1982, p. 99).

O bebê então é entendido sempre ligado, ou seja, sempre em relação com alguém que precisa desenvolver a função materna e que, nesta atividade lhe seja também o ambiente, pois

no princípio, o ambiente é a mãe e apenas gradativamente vai se convertendo em algo externo e separado do bebê. Assim compreendido, como uma organização em marcha, “em cada bebê há uma centelha vital, e seu ímpeto para vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato na criança e que é impelido para frente de um modo que não temos como compreender” (WINNICOTT, 1982, p. 29).

Segundo Fogel (apud ANJOS et al., 2004, p. 514) atualmente a psicologia “concebe os bebês, desde o nascimento, como participantes ativos em um sistema cultural e que, ao comunicar-se, o bebê, assim como o adulto, emprega meios convencionais de movimentos e expressões dirigidos ao outro, como um sorriso e o olhar”.

Na área da sociologia, os estudos referentes aos bebês ainda ocorrem em pequeno número. Gopnick (2009), afirma que os bebês são seres potentes, que nascem com habilidades muito específicas como noções de física, matemática e de interação social, as quais usam como ferramentas para entender o mundo. Segundo a autora, os estudos mais recentes sobre a mente infantil concluem que os bebês são mais abertos às experiências e aprendem com mais facilidade que os adultos, pois desde o nascimento apresentam grandes habilidades para o aprendizado, inclusive em áreas específicas.

Na antropologia, o bebê ainda está em processo de inclusão nas discussões, não havendo muitos estudos que se dedicaram ao tema. Gottlieb (2009, p. 314) escreve que para a maioria dos antropólogos o bebê ainda é visto como um “não-sujeito, ocupando um espaço negativo, quase impenetrável para o olhar antropológico”. A antropóloga explicita algumas razões que justificam exclusão dos bebês das discussões desta disciplina:

1. A falta de memória da nossa experiência enquanto bebês, o fato de muitos antropólogos culturais serem jovens, sem filhos e em fase inicial da carreira;
2. A aparência “desinteressante” do bebê, por passividade aparente, devido a sua dependência biológica em relação aos adultos e seu desprivilegio enquanto sujeitos legítimos e produtores de cultura;
3. O fato de os bebês, na maioria das sociedades, passarem a maior parte do tempo junto às mulheres que, até duas décadas atrás, também eram negligenciadas como sujeitos sociais;
4. A incapacidade aparente dos bebês de falarem e de se comunicarem, sendo que vivemos em mundo que considera que somente a linguagem oral é que sinaliza a presença de cultura;
5. O fato de os bebês serem bagunceiros - “quanto menores, mais bagunceiros”, imagem esta ligada ao grande envolvimento com processos corporais em detrimento das atividades consideradas intelectuais;
6. E por fim, a ligação dos processos corporais ao biológico que, conseqüentemente, define os bebês como pacotes biológicos, pré-culturais e, ainda, como não racionais diante da definição ocidental que concebe os processos racionais com base nas capacidades intelectuais.

Gottlieb (2009) expõe ainda que estas razões, além de explicar o espaço relativamente pequeno que o bebê ocupa no corpus antropológico, pode também explicar porque isso acontece em geral no mundo empírico.

Apesar de ainda poder ser considerado pequeno o espaço que o bebê ocupa no mundo empírico, conforme descrito acima, cresce o interesse acadêmico pela temática e avanços importantes já foram conquistados no que diz respeito ao entendimento dos bebês, opondo-se àquela definição de seres frágeis, incapazes e imaturos.

1.4 A educação das infâncias e a emergência do aluno

A constituição da escola, enquanto sistema de ensino, historicamente está comprometida com a racionalidade emergente nos séculos XVI e XVII, a qual de um modo ou de outro orienta e sustenta a organização dos espaços e tempos escolares, a concepção de conhecimento e de ensino, assim como a compreensão de criança como aluno.

René Descartes considerado o “pai do Racionalismo moderno”, acreditava que o homem poderia chegar pela razão a verdades de valor absoluto. Segundo Marques (1993), ele tentou construir um sistema que desafiasse todos os obstáculos e revelasse a verdade em sua totalidade e o caminho que seguiu para tanto foi o da matemática, cujo raciocínio permite atingir verdades as mais distantes com uma necessidade tão rigorosa quanto a de uma engrenagem num mecanismo.

Descartes (1973) apresenta os quatro preceitos para bem conduzir a razão, que escreve para si mesmo. Primeiro: Jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal, isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e ter a prevenção de nada incluir em meus juízos que não se apresente de forma clara e distinta a meu espírito, onde não houvesse nenhuma ocasião para colocar a dúvida. Segundo: dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e necessárias fossem para melhor resolvê-las. Terceiro: conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. Quarto: Fazer em toda parte enumerações tão complexas e revisões tão gerais que eu tivesse certeza de nada omitir.

Seus estudos levaram ao desenvolvimento do método científico, dos instrumentos de compreensão da realidade racionalista para aquisição do “conhecimento verdadeiro”. A ênfase estava na racionalidade, afirmando que o homem chega a verdades absolutas apenas

com o uso da razão. Os racionalistas fundamentavam a sua teoria na supervalorização da razão como o único instrumento capaz de atingir as verdades universais, sobre as quais se assentam as bases de uma ciência pretensamente infalível.

Essa visão racionalista marcou fortemente o pensamento ocidental e, conseqüentemente, a educação. Durante muito tempo, a formação escolar pautou-se na ciência como a detentora de verdades absolutas e inquestionáveis, em que se isolavam os fatos para depois serem analisados. Segundo Ferreira, Carpim e Behrens (2010), esse paradigma contaminou a educação por quase quatrocentos anos e ainda está muito presente, tendo defendido, ao longo dos tempos, modelos conservadores de ensino e de aprendizagem e de relação com o saber que geraram o foco apenas na transmissão e na reprodução fidedigna do conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva apresentava como princípios básicos a fragmentação do conhecimento e por conseqüência a compartimentalização por disciplinas, uma educação mecanicista e a técnica pela técnica. Como conseqüência desses princípios, em especial da fragmentação, segundo Santos (2008, p. 72), “a prática pedagógica tendeu a organizar-se nos moldes da disjunção dos pares binários: simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade - diversidade, particular-universal; em contrapartida, cristalizou-se a subdivisão do conhecimento em áreas”.

É na base dessa disjunção que emerge o aluno como uma construção histórico-social. Para Sacristán (2005, p. 13) “o aluno, como a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de ser e de trabalhar com eles”. Nesse sentido, complementa o autor que,

[...] aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) quem têm o poder de organizar a vida dos não-adultos (SACRISTÁN, 2005, p. 11).

A criança como aluno tem como base as ideias, práticas e desejos que refletem o pensar adulto, os hábitos, comportamentos, valores e atitudes que, apesar de terem influência histórica, espelham a atualidade. Dessa forma, o entendimento de aluno se modifica ao longo do tempo. Segue o autor relatando que os adultos se definem em si mesmos e a partir disso, definem o que é ser criança e conseqüentemente ser aluno. Partem da ideia de que a criança é diferente, devendo ocupar um lugar social diferenciado dos adultos que constroem concepções de ser e projetam nas crianças e alunos.

No entendimento de Sacristán (2005), a categoria aluno é uma forma social por antonomásia de ser menor ou de viver a infância e a adolescência, isso significa que a

escolaridade cria uma cultura de como vemos e nos comportamos com os menores. Trata-se de compreender, com Narodowski (2001, p. 23), que “a criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes”. Ou seja, o aluno está de algum modo incluído na criança, mas a ultrapassa enquanto âmbito construído pela ação pedagógica e escolar. Ser aluno, voltando à Sacristán (2005, p. 102), pressupõe ser criança ou menor, mas escolarizado:

[...] a escolaridade é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Estar um tempo na escola é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que introjetamos e que projetamos quando o percebemos e valorizamos.

A construção teórica do aluno tem como base a criança enquanto pressuposto universal para a produção pedagógica. O campo da teoria e da prática educativa escolar tem como condição a existência da infância. Estes discursos e estas práticas determinam um modo de ser para a criança que as forçam a agirem, pensarem e sentirem de uma maneira predeterminada. Conforme Gimeno Sacristán (2005, p. 13) esta condição social pouco é questionada, pois naturalizamos o conceito. O autor escreve que a naturalização e a internalização deste conceito é tão forte que não é preciso que ninguém nos ensine seu significado, o sabemos por meio de nossas próprias experiências.

Conceitos como aluno ou estudante se referem a realidades tão imediatas em nossa experiência cotidiana e tão determinantes de nossa visão do presente que os manejamos sem que nossa atenção os focalize de forma particularizada. Não costumamos reparar na complexidade que encerram e como condicionam a nossa percepção e nossas atitudes sobre a realidade que as pessoas representam e par as quais essas categorias são aplicadas. Não notamos como as utilizamos para entender o que consideramos normal ou anormal, aceitável ou recusável, digno ou indigno, valioso ou insignificante nelas (SACRISTÁN, 2005, p. 20).

Como imagem social compartilhada, a ideia de aluno, na concepção do autor, origina-se ao mesmo tempo em que se expandem os sistemas educacionais nas sociedades urbanizadas e a escolarização universaliza-se. Significa que historicamente os conceitos aluno e infância foram construídos simultaneamente e por isso, muitas vezes são entendidos da mesma forma. A condição de aluno faz parte da condição infantil nas sociedades escolarizadas e a infância atualmente é uma categoria distinguida socialmente na evolução da criança, uma etapa da vida em que está sendo escolarizada.

A criança distinta do aluno, como o objeto separado do sujeito, leva a crer que o ato de aprender acontece sem a necessária participação do sujeito enquanto corpo, pois o conhecimento está no objeto, na escola, no professor... Volta-se ao que está externo ao aluno e

que deve ser ensinado para que apreenda. Não é levado em conta que o humano é, “antes de tudo, um *Ser* em processo evolutivo e que necessita desenvolver múltiplas inteligências, não apenas cognitivas e motoras, mais acima de tudo afetivas” (FERREIRA, CARPIM e BEHRENS, 2010, p. 53).

A influência racionalista direciona o olhar exclusivamente para priorizar o que é objetivo e demonstrável, desconsiderando a convivência e o cotidiano humano permeado de sentimentos, emoções, sensibilidade, intuição e corporeidade, ou seja, as ambiguidades que os caracterizam impedem de demonstrá-los através de definições objetivas.

A evidência contemporânea de que a sociedade e a cultura estão em permanente movimento, em constante modificação, não permite considerar as interações no coletivo como imutáveis e passíveis de serem previamente determinadas. Em função disto, modificam-se as ideias e os conceitos que temos sobre infância, crianças e bebês. Segundo Sarmiento e Cerizara (2004) cada época irá revelar seus ideais e expectativas com relação às infâncias, discursos que as produzem e as consomem, interferindo diretamente no comportamento das crianças.

1.5 Pedagogias para a primeira infância

Ao abordar o tema da educação da infância, torna-se fundamental trazer os precursores do pensamento educacional das crianças bem pequenas, aqueles que inauguram um imaginário docente em relação à infância que persiste até os dias de hoje – Jan Amos Komensky (1592-1670) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Um imaginário pedagógico que desde suas obras oscila entre a criança ou o aluno, entre uma infância conduzida gradualmente pelo adulto ou uma infância dependente do agir adulto. Sob sugestão de Narodowski (2001, p. 40), o interesse aqui é apontar que se a *Didática Magna* (1632) e o *Émile* (1762) tem em comum a educação da infância, ambas as obras “constituem discursos diferentes, divorciados entre si no que toca à lógica de suas operações discursivas típicas e ao conteúdo das respostas no atinente ao tema que ambos possuem em comum: a conceitualização da infância”. Se para Comenius não há uma infância em situação escolar, mas “infâncias”⁶ enquanto inferência de um estágio inevitável de “máxima simplicidade, carência e aptidão” (NARODOWSKI, 2001, p. 45), em Rousseau emerge uma infância

⁶ Cfe. Narodowski (2001, p. 45), “o próprio Comenius brinda múltiplos exemplos de “infâncias” não humanas: árvores, aves, cavalos, bois, cães e falcões e também a cera. Em todos eles se necessita de uma etapa inicial; em todos eles uma infância é inferível”.

definidora da “infância moderna e que em *Émile* se expressa com singular crueza: a dependência do mundo adulto” (NARODOWSKI, 2001, p. 47).

Os pensamentos de Comenius e de Rousseau são importantes para refletir a educação contemporânea, em especial a infantil, justamente por lançarem os alicerces da tradição historiográfica-educativa de uma pedagogia para a infância ao fundarem na *Didática Magna* a descrição mais completa e detalhada do modo racional de educar humanos e no *Émile* a versão mais completa e detalhada da produção pedagógica do aluno que necessita ser controlado e protegido (NARODOWSKI, 2001, p. 38).

A *Didática Magna* é considerada o primeiro grande projeto pedagógico da Educação Moderna. Muitos dispositivos educacionais ali criados por Comenius até hoje se encontram em vigência como, por exemplo, a simultaneidade, a graduação e universalidade do ensino. Suas obras trazem como fundamento, na palavras de Narodowski (2004, p. 20), a “ [...] ideia da unidade que subjaz a toda a experiência humana. Ele aceita unidade perceptiva do mundo como um axioma, cuja interpretação constitui o objeto de suas preocupações”.

Para Comenius o homem deve formar-se, o que significa tornar-se racional, por meio de uma formação que deve ser universal, que ensine o fundamento de todas as coisas, para todos os homens, sem exceção. Para Uemori (2009, p. 2), “universal é a palavra-chave na obra de Comenius. Universal era o método pedagógico que ele teria criado e universal era a extensão da educação, ou seja, ela deveria ser estendida a todos os seres humanos: homens e mulheres, crianças e adultos, velhos e jovens, pobres e ricos”.

Este ideal resumia-se na Pansofia, ou seja, que todos saibam tudo, tendo ele tentado por muitos anos contemplar suas teorias em um único programa educativo. Para alcançar este ideal, Comenius enfatiza o princípio da ordem em tudo, indicando que a formação do homem deve ser realizada seguindo passos definidos que, buscando manter a ordem sobre os corpos. Fica claro na *Didática Magna*, segundo Narodowski (2004, p. 31-32), que “a pansofia não pode ser deixada livre à própria sorte; não deve lhe faltar a ordem nem os procedimentos específicos pelos quais se intervém na formação das crianças”, pois somente desta forma se conseguirá que nenhum dos homens “agora transformados em alunos, fiquem de fora do alcance da disciplina escolar”.

Comenius, como Rousseau, acreditava ser inadequada a educação oferecida em sua época, criticando a metodologia utilizada ao afirmar que não era nada interessante às crianças a inexistência de livros apropriados de textos, tendo ele publicado em 1685, em Nuremberg, o primeiro livro escolar ilustrado. O *Mundo sensível ilustrado* (*Orbis sensualium pictus*) é o primeiro livro escolar em que a imagem desempenha um papel fundamental na aquisição do

saber. Pela primeira vez, mais que o texto, a imagem é fonte de conhecimentos. Esse livro representa o auxiliar indispensável para substituir muitos elementos do mundo sensível que o pedagogo não pode levar à sala de aula (CHALMEL, 2004).

Porém, sua obra principal foi a *Didática Magna*, um tratado pedagógico no qual ele expõe e descreve sua crença de que todo homem é educável por natureza, e, em função disso, defende que a educação deve ser para todos e simultaneamente, indiferente de sexo e classe social, faixa etária (incluindo as crianças), e respeitando o princípio da sequenciação e da ordem racional da natureza. É nela, conforme Furlanetto (2008, p. 2708), que ele fixa as bases da organização do ensino em quatro períodos sucessivos: “a escola maternal para a infância, até os seis anos de idade; a escola nacional de puerícia, dos 6 aos 12 anos; o ginásio para a adolescência, dos 12 aos 18 anos; e a academia para a juventude, dos 18 aos 24 anos”. A idéia de educar crianças menores de 6 anos, de diferentes condições sociais foi tratada por Comenius no seu livro *A escola maternal* (1628).

A infância foi compreendida por Comenius como o ponto de partida para a educação, uma vez que considerava as crianças seres sem conhecimento, mas aptas a aprender, a se completarem e se corrigirem. O conceito de infância para o pedagogo era o de um lugar que deve ser posteriormente completo, como o estágio onde impera a falta da perfeição, que será alcançada mais tarde, através do conhecimento, da educação. Narodowski (2004, p. 45), destaca que em Comenius “a infância é apenas o ponto de partida que se faz necessário, posto que existe uma meta à qual chegar através do ordenamento dos processos, do simples ao complexo, da primeira idade à idade madura”. Para o pedagogo, em cada criança nascem os germes da piedade e da virtude, vistos como um dom natural. Para exemplificar este seu entendimento, segundo Uemori (2009, p. 3), ele utiliza-se da seguinte metáfora:

[...] na semente já existem as raízes, as folhas, o tronco. Se a semente for plantada em solo fértil e bem cuidada, ela se transformará sem esforço em uma árvore frondosa e saudável. A natureza tem lições a dar aos homens: tudo tem seu tempo, lugar e finalidades, pois tudo obedece a um plano de Deus.

Silva (2006, p. 905), ressalta que Comenius, já possui um olhar diferenciado para o ser infantil, pois crê que “não educá-las seria ir contra os desígnios de Deus, pois era instruí-las em todos os aspectos: físico, mental, expressional, manual, moral, social e religioso e sendo o lar a primeira escola”. O educador tcheco então elabora uma proposta para a educação desde a infância pré-escolar, tendo como base a idéia de que a educação é a maneira de humanizar o homem, de fazê-lo passar de um estado bruto para o de ser humano propriamente, pois convém formar o homem se ele deve ser homem.

Em seu plano maternal, de acordo com Furlanetto (2008, p. 2708), ele recomenda que sejam oferecidos às crianças os mais variados conhecimentos, envolvendo “o aprendizado inicial de metafísica, ciências físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia, política e moral”. A instituição escolar deveria fornecer para esta faixa etária conforme Comenius, segundo Silva (2006, p. 905), “um trabalho coletivo, espontaneidade, movimento, exercícios agradáveis de aprendizagem, bons livros, bons professores e bons métodos, assemelhando às atividades de parque”. A infância em Comenius é considerada não pedagogizada, devendo ser educada como um todo, pois as características sociais, raciais e de gênero são desconsideradas, para dotá-la de iguais possibilidades de educabilidade.

Com Comenius a educação das crianças, que anteriormente, era função da família, passa a ser, também, responsabilidade pública devendo ser exercida por profissionais, por três motivos, conforme explicita Narodowski (2004), a saber: os profissionais tem melhor condições de educar, pois tem conhecimento e método mais adequado; a educação é mais adequada quando em conjunto com pessoas e, por fim, a necessidade de mecanismos fora da família que garantam a ordem, a graduação e sequenciação, objetivando a universalização e a garantia de que todos recebem educação e que esta seja igual as dos demais.

Comenius, com suas obras, acaba por construir uma identidade do homem normal para a pedagogia moderna: um sujeito que o corpo e o intelecto voltam-se para um único tipo de raciocínio válido, estando sempre em estado de potência para aprender. Em seu entendimento, de acordo com Lopes (2008, p. 59), “Deus, ao criar o homem, o dotou com uma mente infinita e adicionou os órgãos dos sentidos que servem para ajudá-lo na questão do conhecimento. É por intermédio desses órgãos que a mente chega a todos os objetos externos, para que nada possa ficar oculto”. Desta forma, acredita que não nada há no mundo que um homem dotado de sentidos e razão não possa compreender. Por isso, nas palavras de Narodowski (2001, p. 48),

[...] a infância comeniana não necessita ser amada mas, simplesmente, conduzida gradualmente até os pontos mais altos do conhecimento. Talvez por esse motivo essa concepção gerou posições tão díspares; enquanto para alguns Comenius produziu a chamada pedagogia ‘tradicional’ porque o aluno não é levado em conta, para outros Comenius é o pai da escola nova e dos métodos ativos, porque confia na adequação docente à gradação de desenvolvimento humano.

Assim como Comenius, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau constitui um marco na pedagogia da infância ao abordar no seu livro *Émile* a tensão entre *necessidades* da criança e *cuidados* do adulto como núcleo constitutivo do conteúdo da educação natural atribuído por

ele a esta primeira fase de seu desenvolvimento (DALBOSCO, 2007). Para Rousseau, a pedagogia faz parte de um problema mais abrangente, que, no fundo, é filosófico. Em função disso, ele declarou que *Émile*, sua obra principal, antes de ser um tratado pedagógico, seria um estudo filosófico sobre a bondade natural do homem.

Sua premissa filosófica é a de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe. “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1995, p.09). Cada homem é entendido como um ser duplo e essa dualidade formada, por um lado, pela natureza boa do homem, e por outro, pelas modificações que o estado social nele opera. Conforme Cerizara (1990), para o autor, a natureza deve ser preservada para que o homem permaneça o mais natural possível; no que toca as modificações produzidas pelo estado social, é preciso direcioná-las ou, de certa forma, “desnaturar” o homem, ou seja, convertê-lo em um homem social.

Natureza, na concepção Rousseau, deve ser compreendido como “o estado original, primitivo, de felicidade e de harmonia, em que o homem se basta por si, imutável e a-histórico” (CERIZARA, 1990). A educação, então deve ter como objetivo a aproximação a este estado.

Bervique (2004) descreve Rousseau como líder do movimento que propôs a substituir a lei da razão pela fé na natureza, denominado de Naturalismo pedagógico que concebe a natureza como o fim e o método, como realidade da qual emanam todas as leis e a ciência.

Crê Rousseau que os homens nascem dotados da capacidade de aprender, no entanto sem qualquer conhecimento, ou seja, o homem não nasce pronto, ele se constrói. Da mesma forma, acredita que o homem é um ser social por excelência, e que sua construção só se dá plenamente na interação que estabelece com o meio (CERIZARA, 1990).

Na doutrina rousseauiana, segundo Bervique (2004, p. 3), há três fontes de educação: a natureza, os homens e as coisas.

A educação da natureza consiste no desenvolvimento interno das faculdades e dos órgãos -- a educação vem de dentro para fora; a educação dos homens consiste em ensinar o uso desse desenvolvimento; e a educação das coisas é o ganho da própria experiência sobre os objetos que afetam cada indivíduo. As três educações são necessárias para levar à perfeição; mas, como a educação dos homens depende de nós, a das coisas depende em parte e a da natureza é independente, o preceptor tem a obrigação de orientar as duas primeiras para esta última.

Foi considerado um inovador ao dedicar, em sua obra prima capítulos destinados à educação dos primeiros anos de vida, tendo em vista que, naquela época a infância era desvalorizada, desconsiderada. Defendia que a infância como ponto de partida essencial, pois

em sua opinião, é impossível fazer uma boa educação sem compreendê-la de um modo diferente do que acontecia na época.

Afirmava que a educação que se oferecia não era adequada às crianças pois lhes faltava um tratamento específico, defendendo que, para cada fase diferente do desenvolvimento, deveria ser destinado um tipo específico de educação, o qual contempla-se suas necessidades, vinculando o processo educativo ao conceito de liberdade. Primava por um entendimento de que cada criança tem suas particularidades que estas jamais devem ser desconsideradas, partindo da premissa de que todas nascem potencialmente iguais, simbolizando a natureza humana em sua generalidade, mas que cada uma delas possui características e traços que caráter que lhe são inerentes (CERIZARA, 1990). Para Rousseau (1995, p. 6),

[...] não se conhece a infância: com as falsas idéias que delas temos, quando mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.

Eby (1976), alerta que as fases de desenvolvimento da vida individual já existiam desde Aristóteles e Comenius; mas que foi Rousseau quem as reconheceu como um princípio vital para a educação, mostrando seu maior significado. Continua escrevendo que, em seu entendimento, o filósofo foi o primeiro a introduzir a teoria do desenvolvimento por saltos, e seu crescimento estava em concordância com suas próprias experiências temperamentais.

Rousseau, segundo Cerizara (1990) resgata para história do indivíduo a ideia de que o homem evolui por meio de diferentes etapas, cada etapa apresentando uma configuração diferente e original, tendo seu lugar no contexto da evolução do ser humano, sendo, ao mesmo tempo, completa em si mesma e complemento do todo. Acreditava que a educação, por ser fator preponderante na formação humana, deve ter seu início junto já no nascimento, enfatizando que “a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições; no momento em que conhece sua ama, já muito ele adquiriu” (ROUSSEAU, 1995, p. 42).

Para Cerizara (1990), o princípio básico de Rousseau para a educação era considerar as crianças em sua situação concreta, levando em conta suas particularidades, e atentar não só pelas desigualdades naturais, mas também para as sociais. Dessa forma, a educação não poderá nunca se reduzir a um esquema rígido ou a um modelo único: ela deverá variar de acordo com os indivíduos. Antes de agir, é preciso conhecê-los.

Desta forma, gradualmente se consolida a evidência com a preocupação do cuidado com a criança, com a importância do papel da mãe e do pai na educação da primeira infância, pois

passa a se acreditar que o ser humano em seu estado natural, não contaminado pelos vícios da sociedade, seria reconduzido à felicidade na infância, enquanto criança pura e ingênua.

As crianças, neste momento histórico, só recebiam atenção dos adultos depois de terem passado o período crítico que vai do nascimento até por volta dos 8 anos. Em função do alto índice de mortalidade, as famílias burguesas, em sua grande maioria, entregavam os bebês aos cuidados das amas de leite para que fossem criados. Rousseau reconhece, conforme Cerizara (1990, p.47), “quão decisiva é a influência dos adultos na (de)formação da criança”, a necessidade de as mães e pais voltarem a exercer sua responsabilidade educacional, o que, por consequência, originaria uma nova atitude e entendimento frente às crianças e a infância.

A criança, para Rousseau deve ser respeitada desde seu nascimento, já que ela é naturalmente boa, deve-se perceber sua simplicidade, permitir que faça exercícios físicos, estimulá-la sensorialmente, possibilitar-lhe contato com a natureza e alimentação adequada. O autor, de acordo com Ossanes e Oliveira (2009, p. 3), percebe a infância como “o período de plena felicidade, pois considera que esta fase é a da natureza, da alegria e do brincar, com predominância da lei da necessidade e com ênfase na educação dos sentidos”.

Rousseau (1995) realizou uma crítica à educação vigente em sua época, que denominou de educação positiva, que segundo sua compreensão, escraviza a criança às falsas normas sociais, escolhendo uma educação pautada na liberdade. A respeito da educação destinada à criança escreveu

[...] homens, sejam humanos, este é vosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, com todas as idades, com tudo aquilo que não seja estranho ao homem. Que sabedoria existe para vocês fora da humanidade? Amem a infância; incentivem seus jogos, seus prazeres, seu instinto de bondade. (ROUSSEAU, 1995, p. 61)

Assim, a educação da infância deve dizer respeito à própria vida da criança, possibilitando-lhe viver de maneira intensa cada uma das etapas. Cerizara (1990) alerta que, para Rousseau, a infância é o momento em que se deve corrigir as más inclinações do homem, portanto, um período necessário à formação do homem, necessitando ser educada com seriedade e não com desdém e negligência.

Rousseau, a partir de sua compreensão de infância e por acreditar que a educação para crianças nas instituições existentes era inadequada, propôs a educação negativa que “consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro” (ROUSSEAU, 1995, p. 20). O princípio básico desta educação, conforme Cerizara (1990, p. 101) “é evitar preceituar deveres passíveis de se tornar odiosos às crianças, ou até impraticáveis, por lhes serem incompreensíveis”. A ação da criança então, deve ser sempre

estimulada, por meio de exercícios físicos, englobando todos os órgãos, sentidos e as forças, mas tendo como precaução deixar a mente em paz. Desenvolvidos estes aspectos, serão úteis instrumentos na construção do conhecimento da criança.

No contraste das diferenças entre as concepções de educação da infância em Comenius e em Rousseau, torna-se importante destacar que o objeto de reflexão analítica no primeiro é a ação sobre a infância, os modos e preceitos para educá-la (o método), e no segundo é a ação sobre o ser infantil e os resultados que tal ação nele produz, sendo a infância dependente do mundo adulto, de dispositivos que garantam proteção, cuidado, castigo, afeto.

2 OS BEBÊS: ENTRE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

2.1 Percursos educacionais dos bebês – o surgimento da creche

O surgimento da creche, tanto no plano internacional quanto nacional, não pode ser pensada se não considerando as transformações pelas quais a sociedade passou, no que diz respeito a história da infância, da família, da mulher e do trabalho.

O capitalismo trouxe significativas mudanças no cotidiano familiar, especialmente em função do ingresso da mulher no mercado de trabalho para auxiliar na garantia de sua subsistência. Reorganizações se fizeram necessárias diante das novas exigências do mundo do trabalho, essencialmente no que tange aos cuidados das crianças pequenas. Conforme Spodek e Saracho (1998), “antes da Revolução Industrial, as mulheres trabalhavam, muitas vezes remuneradamente, numa casa – sua ou de outra pessoa – mas sempre onde podiam ter seus filhos por perto”.

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 79),

[...] o enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma de a família cuidar e educar seus filhos.

A entrada da mulher no mercado de trabalho e o baixo valor da remuneração salarial pelo trabalho, que era insuficiente para prover a família foram as principais condições para a criação de ambientes de atendimento às crianças pequenas fora do círculo familiar. O cuidado das crianças, que esteve até este momento sob responsabilidade do núcleo familiar, a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais, passa a ser dividido com um novo ambiente criado para dar conta desta nova necessidade: a creche.

Neste sentido, complementa Ruiz (2011), o crescimento da industrialização e urbanização promove o atendimento à criança pequena como resposta à necessidade produzida pelo capitalismo de garantir a acumulação. A creche se institui, então, como um ambiente que proporciona a liberação da mulher para atuar no mercado de trabalho e ajudar na economia doméstica, pois assumia a responsabilidade da guarda, alimentação e higiene para crianças pequenas pobres que estavam desprovidas dos cuidados familiares, em especial os cuidados maternos.

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão

desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche (DIDONET, 2001, p. 12).

Com os adultos da família, em especial o pai e a mãe, trabalhando fora de casa nas indústrias, muitas crianças ficaram desamparadas, o que reforçava a importância da criação de locais que pudessem acolher estas crianças e oferecer cuidados necessários à sobrevivência. Deste modo, se constata que nesses locais se prestava um serviço de caráter assistencial, que se preocupava basicamente com a segurança, higiene e alimentação das crianças, uma vez que foi pensada para atender crianças pobres, cujas mães estavam inseridas no mercado de trabalho. No mesmo sentido, Spodek e Saracho (1998, p. 53) afirmam que:

[...] quando o sistema fabril foi estabelecido, e as fábricas começaram a contratar um grande número de mulheres e crianças, os pequenos que ficavam separados de suas mães durante o longo dia de trabalho precisavam ser cuidados. As creches preenchiam esta necessidade para a classe trabalhadora, pois as classes média e alta tinham empregadas para cuidar de seus filhos.

Necessitando os familiares trabalharem, muitas vezes, as crianças ficavam em casa sozinhas, o que ocasionava o elevado número de mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos. Segundo Didonet (2001, p. 12),

[...] estes acontecimentos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores... Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família.

Pode-se dizer, então, que as instituições especializadas nos cuidados com a primeira infância consolidaram-se a partir das grandes mudanças sociais e econômicas causadas pelas revoluções industriais em todo o mundo, ficando, a princípio, ao encargo de entidades religiosas.

Abramowicz (2010) relata que, historicamente, a primeira instituição com caráter de atendimento à infância nasceu na Itália e se expandiu por toda a Europa, chegando posteriormente ao Brasil. Na Itália, de acordo com Kertzer (2009, p.24) o primeiro lar para crianças foi fundado em 1198, por ordem do Papa Inocêncio III tendo como motivação o fato de estar horrorizado com número de bebês recém nascidos que eram lançadas ao rio Tibre e recolhidos pelas redes dos pescadores locais.

Envergonhado de que Roma, a capital da cristandade, tivesse a imagem arruinada por tal visão, o papa ordenou a construção de um lar onde tais recém nascidos indesejáveis pudessem ser deixados. Mesmo que não vivessem muito, pensou, pelo menos seriam batizados corretamente e encontrariam conforto no paraíso.

As primeiras instituições de atendimento à bebês chamam-se de Roda dos Expostos e,

segundo Civiletti (1991, p. 33), recebem esta denominação em função do dispositivo em sua entrada que era utilizado no recebimento dos bebês e que preservava as identidades, tanto da mãe que abandonava, quando do funcionário:

[...] trata-se de um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno de um eixo vertical. O lado fechado fica voltado para rua. Uma campainha exterior é colocada nas proximidades. Se uma mulher deseja entregar um recém nascido, ela avisa à pessoa do plantão tocando a campainha. Imediatamente, o cilindro, girando em torno de si mesmo, apresenta para fora o seu lado aberto, recebe o recém-nascido e, continuando o movimento, leva-o para o interior.

Da mesma forma que nos outros países, a creche emerge no Brasil em um contexto de mudanças sociais, em razão da industrialização e da reestruturação das cidades fruto do capitalismo. No entanto, ao mesmo tempo em que se aproxima dos demais países pela realidade social em que surgiu, difere-se ao agregar como objetivo atender, além dos filhos da classe operária, as crianças órfãs, abandonadas e filhas de mãe solteira, visando diminuir o grande índice de mortalidade entre elas.

No Brasil, instituições como a Casa dos Expostos foram criadas por volta de 1726 e estiveram em atividade até 1950. No ano de 1888, segundo Abramowics (2011), em função da lei do Ventre Livre de 1871 e, posteriormente, da Abolição da Escravatura o número de crianças abandonadas nestes locais aumentou consideravelmente, pois as mães negras, que agora eram livres, necessitavam trabalhar e acabavam por abandonar seus bebês.

Além disso, a crescente industrialização ocasionou uma transformação do papel da mulher e do lugar que esta ocupava na sociedade. Obrigou-se ela a inserir-se no mercado de trabalho, buscando melhores condições de vida. Em decorrência desta nova realidade, as crianças acabavam por ficar desprovidas de atenção familiar, geralmente sendo abandonadas na casa dos expostos ou ficando sozinhas pelas ruas.

Algumas trabalhadoras, com o objetivo de proporcionar aos filhos pequenos cuidados nos momentos em que não estavam em casa, conseguiam pagar outras mulheres para realizarem os cuidados. Segundo Rizzo (2000, p. 31), neste momento,

[...] criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram-se os riscos de maus-tratos às crianças, reunidas, em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado à pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão... mais violência e maior mortalidade infantil.

Conforme Paschoal e Machado (2009, p. 80) “as mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas”. Complementando os autores, Campos, Patto e Mucci (1981, p. 36) descrevem que “havia aquela mentalidade assistencialista de que

as crianças estavam jogadas, malcuidadas, e que era preciso recuperá-las, colocando-as num local onde ficassem a salvo dos perigos da rua”.

As creches no Brasil, conforme Rizzo (2000), por muitos anos foram de responsabilidade filantrópica, de caráter assistencialista e eventual, especialmente dependente das intenções das primeiras damas, que, na expectativa da falta do que fazer, ocupariam assim o seu tempo, dando vazão aos seus instintos de proteção à infância. Estes atendimentos às crianças não eram reconhecidos como um dever social, mas sim um verdadeiro ato de caridade.

Assistencialista, o trabalho desenvolvido de forma filantrópica estava voltado às necessidades básicas das crianças pobres e carentes, à sobrevivência, oferecendo abrigo, alimentação e cuidados físicos, higiene e, muitas vezes, orientações à família. A creche foi usada como a “estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência” (BRASIL, 1998, p. 17).

A expansão destas instituições, no Brasil, recebeu grande influência dos médicos higienistas que “se preocupavam com a higiene das condições de vida da população mais pobre, que dispunha, em geral, apenas de moradias insalubres e superlotadas. As crianças eram vítimas de frequentes infecções” (OLIVEIRA, 1992, p. 19).

Assim como os médicos higienistas, os psicólogos também lançaram seus olhares para esta instituição, traçando de forma bastante estrita o que constituía um desenvolvimento normal e quais as condutas das crianças e de suas famílias que deveriam ser consideradas normais ou patológicas.

De acordo com Oliveira (1992), o atendimento aos filhos dos operários modificou-se quando do ingresso de imigrantes europeus no mercado de trabalho brasileiro, como mão de obra nas fábricas. Começaram, neste momento, nos centros urbanos mais industrializados do país, movimentos de protesto contra as condições a que se achavam submetidos nas fábricas, e reivindicavam, dentre outras coisas, creches para seus filhos.

O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. Além disso as poucas creches existentes fora das indústrias, nas décadas de 1930, 1940 e 1950 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, que com o tempo passaram a receber, além de donativos das famílias ricas, ajuda governamental para desenvolver seu trabalho.

Procurando regulamentar as difíceis relações entre patrões e empregados, o presidente Getúlio Vargas criou, em 1943, a CLT (Consolidação das Leis de Trabalho) na qual conta a

obrigatoriedade de haver creches em empresas com mais de 30 empregadas com mais de 16 anos. Assim a partir da década de 1950, especialmente por um aumento do número de mulheres da classe média no mercado de trabalho, aumentou a procura pelos serviços oferecidos na creche, que começa, então, a atender também crianças provenientes de outras classes sociais que não só os menos favorecidos.

De acordo com Oliveira (1992), no período dos governos militares após 1964, as políticas sociais que foram adotadas, tanto no âmbito federal, por intermédio de órgãos como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), como no âmbito estadual, permaneceram com a ideia de creche como uma ferramenta de assistência à criança carente. Nesta fase, as creches passaram a receber maior auxílio através de recursos governamentais.

Nas décadas de 1960 e 1970, houve a influência da teoria denominada “privação cultural”, que se baseia no entendimento de que a creche possibilitaria à criança pobre a oportunidade de melhoria de suas condições sociais. Neste momento histórico, iniciaram-se a elaboração de projetos defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização, o que já vinha sendo feito em pré-escolas particulares.

Na segunda metade da década de 1970, movimentos populares de luta por creches e movimentos feministas conseguiram que a creche se tornasse um direito do trabalhador. Como resultado direto destes movimentos, houve um considerável aumento do número de creches mantidas pelo Estado.

Ao rever a história da educação infantil em especial da creche, verifica-se a predominância do cunho assistencialista, sendo a criança pequena vista de modo a ser cuidada, assistida. Este quadro começou a modificar-se tão somente na década de 90, quando as creches e pré-escolas foram incorporadas ao sistema de ensino. Esta incorporação constituiu-se em uma tentativa de romper com a visão de que toda pré-escola era lugar apenas de cuidado e que o lugar da educação e aprendizagem era unicamente a partir do ensino fundamental.

Até a década de 1970, não havia na legislação brasileira a garantia de oferta da educação infantil. No ano de 1971, ocorreu a promulgação da Lei nº 5.692, a qual recomendava, mesmo que de forma acanhada, cuidados e atenção com este segmento da educação, sugerindo que crianças com idade inferior a sete anos recebessem “conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (cf. art. 19, § 2º, Lei nº 5692/71). A referida norma legal sugeria ainda, que as empresas de natureza econômica privada, que mantinham em seu quadro funcional mulheres que possuíssem filhos menores de sete anos, ofertassem atendimento educacional aos mesmos.

No Brasil, a partir da década de 1970, a educação de crianças de zero a seis anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a história, que luta por creches e pré-escolas engendradas por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos – principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária (BARBOSA, 2006, p. 15).

Já na década de 1980, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança de receber uma educação de qualidade desde o seu nascimento.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, a qual se tornou verdadeiro marco para a efetivação da educação infantil, houve a legitimação da garantia, para a criança, do direito à educação. Conforme se extrai do texto dessa Carta Magna, crianças e jovens são sujeitos de direitos, considerados cidadãos em desenvolvimento e tem proclamada a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil.

Além de inovar ao consagrar a criança como um sujeito de direitos, a Constituição de 1988 incluiu a creche e a pré-escola no sistema educativo, trazendo no inciso IV de seu artigo 208 que: “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, a Constituição Brasileira afirma um novo paradigma para o atendimento à infância. Paradigma desencadeado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988⁷ e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e que tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como “favor” aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

A partir desse movimento político, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação, configurando um ordenamento jurídico no qual ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas

⁷ O artigo 227 da Constituição Federal do Brasil diz na sua íntegra : “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

alternativos ou da educação não-formal.

Assim, o sistema educacional brasileiro é atualmente composto, segundo dados do *Relatório Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica* (2011) por um sistema federal, um distrital, 27 estaduais e aproximadamente 5.654 municipais. Neste sistema, cada município é responsável pela organização, a manutenção e o desenvolvimento dos órgãos e das instituições oficiais dos seus sistemas de ensino. Estes órgãos devem apresentar-se integrando às políticas e aos planos educacionais da União e dos estados, oferecendo a educação infantil em creches e pré-escolas, mas prioritariamente o ensino fundamental.

Segundo Barbosa (2006), apesar dos ganhos que a educação da infância teve com a Constituição, existia a necessidade de oferta de mais creches e pré-escolas, bem como da criação de novas políticas públicas para crianças pequenas. Para a autora, a perspectiva da educação infantil sofreu alterações significativas, pois se exigia que a mesma fosse redimensionada em seu papel, que se ampliasse seu campo de pesquisa de modo a responder multidisciplinarmente às questões pedagógicas que a ela vinham sendo colocadas.

A aprovação, no início da década de 90, do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças e os adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, buscando, desta forma, impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Também embasou a construção de um outro modo de olhar a criança, uma criança com direito de ser criança, coparticipante do seu próprio processo de crescimento. Conferiu a ela, entre outros, os direitos à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e dignidade, direito ao convívio familiar e social, à educação, cultura, esporte e lazer, profissionalização e proteção no trabalho.

Posterior à Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro ano de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, clareando ainda mais a determinação constitucional, ou seja, enfatizando o estatuto legal anteriormente já definido.

Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Segundo Barbosa (2006), trata-se de um tipo de educação que não é obrigatória, mas complementar ao das famílias.

Essa norma descreve os direitos da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências. Ela também enfatiza que cuidar e educar são funções dos professores que atendem as crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, o trabalho pedagógico tem que estar de acordo com as especificidades da educação infantil, em que o cuidar e o educar necessitam ser compreendidos como ações interligadas, indissociadas e complementares, que fazem parte de um único processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que tinha o objetivo de orientar o trabalho das instituições destinadas à educação infantil, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais⁸ estavam sendo formuladas, foi publicado dois anos mais tarde. Sua maior contribuição foi cumprir a função de guia de orientações curriculares na busca pela implementação de práticas educativas de qualidade na educação infantil, procurando servir como ponto de partida para a reflexão de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Este documento, causou e ainda causa impacto na área, porém, mesmo ressaltando a importância de superar as práticas assistencialistas e antecipatórias da escolaridade, pouco tinha a dizer sobre práticas cotidianas com crianças bem pequenas (0-3 anos).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução do CNE nº 5 de 2009 para realizar a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999, ao ampliar os objetivos da dimensão educativa evidencia os limites e as possibilidades dos municípios não apenas na questão técnica da revisão e elaboração dos projetos político-pedagógicos locais mas o desafio a ser enfrentado na formação e profissionalização do docente da educação infantil. Este é o desafio contemporâneo no que diz respeito à educação dos bebês: a distância entre o ideal e o realizado, o proposto e o instituído na formação docente.

2.2 Perspectivas contemporâneas na educação de bebês

A educação infantil, recente na legislação educacional brasileira, vem buscando a construção de uma identidade e enfrenta tenso momento de discussão e reformulação de

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são leis fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e contém normas obrigatórias para a Educação Básica e orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, enquanto os RCNEs são um conjunto de reflexões desenvolvidas pelo MEC para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

teorias e práticas. As pesquisas e os debates na sociedade apontam que o desafio de educar bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos supõe, simultaneamente, a ampliação de políticas públicas para a educação das crianças de zero a seis anos, a reflexão em torno das diferentes infâncias, a definição das bases curriculares nacionais para a formação docente e o cotidiano das creches, a constituição de pedagogias específicas para essa primeira etapa da educação básica e a afirmação da importância do trabalho docente realizado em creches e pré-escolas por profissionais com formação específica.

No campo da pesquisa, a educação infantil enfrenta o desafio de fazer resistência à tradição do modelo escolar e construir argumentos que permitam interpretar a complexidade do fenômeno educativo com bebês e crianças pequenas na especificidade de seu estatuto teórico e prático. A grande dificuldade, no debate de tal estatuto, advém da perspectiva das separações definidas pela Modernidade, enquanto racionalidades independentes entre si, legitimarem currículos e/ou projetos pedagógicos na educação infantil ditados pelos conteúdos escolares, ou seja, a partir de conceitos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento.

Porém, a educação de bebês e crianças pequenas exige uma pedagogia que preze as suas relações e interações, entre elas e delas com os adultos, assim como ações educativas especialmente planejadas para elas, focando experiências cotidianas que promovam aprendizagens capazes de desafiar seu poder interativo com o mundo e os outros. Neste sentido, torna-se importante buscar um estabelecimento que:

[...] tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade (RICHTER; BARBOSA, 2009, p. 2).

A educação infantil que hoje se busca⁹, pautada pela ênfase nas relações, exige proporcionar aos bebês e crianças pequenas experiências que promovam a convivência com os demais, o aprendizado do respeito às diferenças e o reconhecimento do outro como legítimo outro. É através das conversas, do enfrentamento dos conflitos e das ambiguidades do humano, dos encontros e desencontros, da ludicidade e da fantasia, enfim das experiências compartilhadas que, esperamos, possamos tornar o mundo mais acolhedor aos que chegam. Compartilhando deste mesmo entendimento, Richter; Barbosa (2009, p. 1) apontam que:

[...] a função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de favorecer a

⁹ Ver a obra de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, cujo título é: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.

criança a compreensão do contexto em que vive, assim como ver o mundo a partir do olhar do outro, isto é, respeitar, acolher e celebrar a diversidade. E para isso implica em uma profunda aprendizagem através de práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso.

Atualmente, o bebê não é mais compreendido como incapaz, aquele que “deve” depender do adulto por não ter ainda a compreensão do seu mundo. Sabe-se que o bebê apresenta uma imensidão de saberes, não inferiores ao do adulto, mas diferentes. Alguns campos do saber o entendem como sujeito produtor de cultura e “único, complexo e individual” (Dalberg, Moss e Pence, 2003, p. 71) Assim sendo, o conceito de aprendizagem também se modifica, pois gradualmente a pesquisa acadêmica assume que o conhecimento não é apenas alcançado no mundo externo ou no adulto, ambos percebidos como transmissores de verdades previamente definidas, e passa a ser concebido como possível no “entre”, na relação entre ambos.

Tínhamos a visão de que ou os seres humanos nasciam fadados a um destino – independentemente das ações e experiências que tivessem – ou, ao nascer, não possuíam nenhuma capacidade nem referência e que o mundo ao seu redor as modelava. Tanto as mudanças no conceito de socialização quanto as no de aprendizagem estão enraizadas em outros modelos de compreensão dos seres humanos e das relações sociais (BRASIL, 2009, p. 16).

Abramowicz (2003, p. 20) entende que crianças pequenas “são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. [...] são potências devindo” Para a autora, as crianças exercitam suas potências experimentando, inventando, criando... e é compromisso da educação infantil ajudá-las no que ela chama de “potencialização das suas potências”, proporcionando-lhes condições de devir-criança, entendido como a promoção de práticas educativas que permitam e incentivem que cada uma invente o mundo, produza acontecimentos e conhecimentos à sua maneira. Enfim, que seja respeitada pelo seu próprio olhar, pelo seu singular processo de aprendizagem, pela sua forma de ser e agir no mundo.

Respeitar a singularidade da criança passa, segundo Tristão (2005, p. 50) pela tentativa de “superar a visão adultocêntrica que está impregnada em cada um de nós, denunciando toda a nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser”, e buscar legitimar a maneira de cada criança ser e agir no mundo. Do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, de acordo com Richter e Barbosa (2010, p. 94),

[...] as funções específicas da creche, são 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, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum.

Didonet (2001) atribui às creches e pré-escolas três objetivos que, quando contempladas, garantem o bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. O primeiro objetivo ele denomina de social, que constitui o ato de acolher o bebê ou a criança pequena, para educar e cuidar, dividindo com as famílias a responsabilidade da constituição deles em sua globalidade. O segundo objetivo é político, devendo sempre se buscar proporcionar a formação da cidadania, lutando pelos direitos sociais, políticos e de participação de suas crianças. Segundo Abramowicz (2003, p. 16), ter direitos

[...] deveria significar prioritariamente poder marcar e afirmar diferenças. Diferenças que façam diferenças, pois há, na atualidade, o discurso da tolerância às diferenças e produção de diferenças a serviço da ampliação do capital. Ou seja, marcar diferenças significa buscar o dissenso e não o consenso.

Já o último objetivo da creche, diz respeito à questão pedagógica que é a de proporcionar um espaço que promova a convivência e a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. Assim proporcionar conhecimentos de diferentes naturezas às crianças requer, conforme Richter e Barbosa (2009 p.11) rever as “concepções polarizadoras entre conhecimentos do corpo (prática) e conhecimentos abstratos (teoria), entre cotidianos vinculados às práticas culturais e conhecimentos acadêmicos vinculados ao pensamento científico”.

Requer a valorização das práticas cotidianas, pois estas integram corpo e pensamento no ato de aprender. Através delas é possível articular dois campos teóricos importantíssimos na educação infantil – cuidado e educação. Para Barbosa (2010, p. 6), a tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é

[...] articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, assegurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado - como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular - como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente.

Para aprender é preciso, conforme as palavras de Richter e Barbosa (2009, p. 16) que

[...] as necessidades das crianças, seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas. Neste momento, acontece um encontro entre a vida de cada um, sua singularidade, e a contextualização daquela questão formulada no sistema de conhecimento referido.

As perspectivas contemporâneas na educação infantil, bem como as atuais concepções de bebês, infâncias, aprendizagem e educação apontam para a necessidade de construção de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural,

compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade (BARBOSA, 2010). Trata-se de enfrentar o desafio contemporâneo de pensar e realizar uma formação docente que considere a complexidade dos começos do humano.

2.3 A educação dos bebês e a creche no município de Lajeado/RS

A busca pelo rompimento do caráter assistencialista das creches, passa pela transferência do Programa de Creche do MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) ao MEC (Ministério da Educação), que delega aos municípios a tarefa de as incorporarem em seus sistemas de educação.

A assistência técnica desta transferência ficou sob responsabilidade da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), devendo este órgão dar orientações técnicas, sugerir estratégias e promover intercâmbio de experiências entre os municípios. Muitas adaptações, conforme Nunes (2011), foram necessárias para a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, bem como necessidade de normatização nos âmbitos estadual e municipal, a saber: definição de diretrizes curriculares nacionais, elaboração de planos decenais nacional em nível estadual e municipal de educação e a formação do profissional de educação infantil para atuar na educação da criança pequena.

O município tem legalmente três opções para organizar o sistema de ensino. A primeira é manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais de um sistema próprio de ensino, integrando-o a políticas e planos educacionais da União e dos Estados; a segunda é integrar-se ao sistema estadual de ensino, ou, como terceira opção, compor com ele um sistema único de educação básica (NUNES, 2011). Cabe ressaltar que os municípios têm autonomia para complementar a legislação nacional com leis próprias, específicas e adequadas às características de sua população. Conforme Nunes (2011), legalmente a construção de um sistema municipal de ensino está baseada na construção da gestão democrática no ensino público, aberto à universalização de acesso e permanência, em um salto qualitativo mais amplo do direito à educação.

Os municípios que possuem um sistema de ensino organizado, estão autorizados a instituir leis próprias para reger sua rede de ensino Fundamental e Infantil, quando necessário, e supervisionar o seu cumprimento. Tem a autonomia de construir leis para uma gestão democrática de seu ensino, reconhecendo as particularidades e realizando a inclusão os profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola onde atua.

A pesquisa intitulada “Perfil dos conselhos municipais de educação de 2006” (BRASIL,

2007) demonstra que os conselhos municipais de educação vão afirmando sua identidade e ocupando espaço na gestão e na formulação de políticas educacionais com avanços e muitos desafios. Atualmente, conforme a pesquisa citada, 56% do total dos municípios em todo nosso país já instituíram o Conselho Municipal de Educação instituído, 37% têm Sistema Municipal de Ensino (SME) e 33% contam com um Plano Municipal de Educação (PME).

O município de Lajeado-RS ¹⁰, através da lei nº 7.673 de 06 de novembro de 2006, institui o Conselho Municipal de Educação de Lajeado - COMED, órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino. O COMED, para a normatização da legislação educacional, que se dá por meio de resoluções, pareceres e indicações, estabelece diálogo com a sociedade local através dos representantes das entidades que o compõem, de audiências públicas e da participação nos diversos fóruns que discutem Educação no Município, realizando levantamento do conhecimento da realidade e a discussão sobre esses dados, numa perspectiva de consolidação de uma educação de qualidade em Lajeado.

A organização educacional de Lajeado em torno da infância, local onde desenvolvi este estudo, teve início bem antes de sua própria criação como município, que data do ano de 1891. Em 1861 já existia a Escola Particular Evangélica de Conventos, e em 1873 foi criada uma escola pública estadual em São José dos Conventos.

Alguns anos após a sua criação, a sede do município de Lajeado contava com ensino público frequentado pelos filhos da classe menos abastada ou por aqueles cuja família não era sócia de comunidades religiosas. As aulas de dito ensino acabavam sendo realizadas sem a necessária infra-estrutura para seu adequado funcionamento. A partir de 1927, com a criação de Escola Estadual Fernandes Vieira, o ensino público em Lajeado passa a contar com esta infraestrutura.

No ano de 1953 foi fundada a primeira escola pública municipal, que recebeu o nome de Escola de Ensino Fundamental Alfredo Lopes da Silva, que permanece em atividade ainda atualmente e localiza-se no Bairro Morro 25.

Em 1964, foi criada a Associação Pró-Ensino Universitário do Alto Taquari, fruto da união das lideranças comunitárias da região que visava a criação de ensino superior. Cinco anos após, em março de 1969 o município inaugurou o curso de Letras da Faculdade de Educação e Letras do Vale do Taquari e no ano seguinte, os cursos de Ciências Contábeis e Economia.

¹⁰ Município situado na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, fundado em 26 de janeiro de 1891. De acordo com o Censo do IBGE de 2010, a população Lajeadense é de 71.445 habitantes.

A década de 1960 foi de grande preocupação educacional, sendo que no ano de 1971, Lajeado já contava com 20 escolas estaduais, 20 escolas particulares e 116 municipais que atendiam 9.578 alunos. A partir desta data começou um decréscimo do número de escolas municipais, tanto é que em 1983 haviam 112 escolas e 4.437 alunos. Dez anos depois o número de escolas havia diminuído para 40, assim como o número de alunos diminuiu para 3.432. Com a nucleação de escola na década de 90, Lajeado passou a ter somente 27 escolas.

Em 1981 foi construído no bairro Moinhos o prédio da primeira creche do município, cuja inauguração ocorreu em 10 de julho de 1984. A escolha da localização se deu em função da proximidade com Núcleo Habitacional COHAB e com duas grandes indústrias que empregavam um número significativo de mulheres que era mães.

Até 1994 as creches municipais eram mantidas pelo poder público e a partir daí tornaram-se comunitárias. Os funcionários eram contratados pelas associações de pais e funcionários e o poder público repassava a respectiva verba para o pagamento daqueles.

Com a LDB de 1996 a educação infantil passou a fazer parte da Educação Básica e com isto as creches foram vinculadas a Secretaria de Educação, ainda que com um enfoque assistencialista. Por força do decreto nº 5.237-99 as creches passaram a condição de escola. A partir daí foram criadas novas creches em outros bairros do município com a finalidade de atender crianças de até 6 anos de idade, estas passaram a adotar uma prática mais pedagógica em que o cuidar e o educar caminham simultaneamente, razão pela qual a designação das então creches passaram para escolas de educação infantil.

As inquietações que surgiram a partir desta nova prática resultou no primeiro projeto político pedagógico nos anos de 2000-2001. Em 20 de junho de 2007, a Lei nº 11.494 que regulamentou o FUNDEB - Fundo de Manutenção e desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação iniciou o repasse de verbas e recursos, o que possibilitou ao município transformar as escolas até então chamadas de comunitária em escolas municipais de educação infantil. Neste mesmo ano, ocorreu o primeiro concurso para professor de educação infantil. Atualmente existem 23 escolas de educação infantil no município, sendo que todas estas, desde o início de suas atividades, ofereciam atendimento a bebês em turmas de berçário.

Abaixo segue o quadro retirado da Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais de Educação Infantil – Lajeado-RS (2011), constando as seguintes informações: denominação, decreto de criação, lei de denominação, início do funcionamento, decreto de alteração de creche para escola, lei de transformação de comunitárias em municipais,

denominação atual e respectivo bairro de localização de todas as escolas de educação infantil de Lajeado.

Denominação	Lei/decreto de criação n°/data	Lei de denominação n°/data	Início de funcionamento	Decreto alteração creche/escola	Lei transformação em municipais	Denominação atual/bairro
Creche Municipal Recanto Infantil	2.199 22/05/84	3.938 06/07/87	10/07/84	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Recanto Infantil MOINHOS
Creche Municipal Criança Alegre	4.601 07/08/91	3.950 18/08/87	29/07/87	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Criança Alegre SANTO ANDRÉ
Creche Municipal Criança Esperança	4.601 07/08/91	4.194 28/11/88	06/09/88	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Criança Esperança CONSERVAS
Creche Municipal Criança Feliz	4.601 07/08/91	4.195 28/11/88	08/09/88	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Criança feliz CAMPESTRE
Creche Municipal Entre Amiguinhos	3.536 11/02/91	4.684 09/09/91	11/02/91	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Entre Amiguinhos SÃO CRISTOVÃO
Creche Municipal Mundo Encantado	3.864 04/11/92	4.916 24/12/92	22/09/92	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Mundo Encantado MORRO 25
Creche Municipal Aprender Brincando	3.865 04/11/92	4.961 07/04/93	30/11/92	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Aprender Brincando MOINHOS
Creche Municipal Praianinha	4.466 12/09/94	5.433 22/03/96	-----	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Praianinha CENTRO

Creche Comunitária Cantinho Infantil	5.608 30/10/95	-----	21/03/93	-----	8.507 29/12/10	Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Infantil ALTO DO PARQUE
Creche Municipal Pequeno Lar	4.465 09/08/94	5.432 22/03/95	09/09/94	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil pequeno Lar OLARIAS
Creche Comunitária Doce Infância	5.608 30/10/95		15/07/94	-----	7.780 09/05/07	Escola Municipal de Educação Infantil Doce Infância CONVENTOS
Creche Municipal Fazendo Arte	4.552 28/11/94	5.783 12/09/96	20/11/94	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil fazendo Arte FLORESTAL
Creche Municipal Turminha Legal	4.553 06/02/95	-----	-----	5.237 10.11.99	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Turminha Legal DESATIVADA
Creche Comunitária Mundo Mágico	5.608 30/10/95	-----	04/12/95	-----	6.050 27/01/04	Escola Municipal de Educação Infantil Mundo Mágico NAÇÕES
Creche Comunitária Amiguinhos do Jardim	5.608 30/10/95	-----	25/05/95	-----	7.780 09.05.07	Escola Municipal de Educação Infantil Amiguinhos do Jardim JARDIM DO CEDRO
Escola Comunitária de Educação Infantil Cantinho Mágico	5.608 30/10/95	-----	22/06/00	-----	7.699 06.12.06	Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Mágico SANTO ANTÔNIO
Creche Comunitária Pequeno Cidadão	5.608 30/10/95	-----	01/03/01	-----	8.507 29/12/10	Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Cidadão MONTANHA
Escola Comunitária de Educação Infantil Cantinho da Alegria	5.608 30/10/95	-----	29/03/04	-----	7.780 09/05/07	Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho da Alegria UNIVERSITÁRIO

Escola Comunitária de Educação Infantil Espaço Criança	5.608 30/10/95	-----	05/04/03	-----	8.507 29/12/10	Escola Municipal de Educação Infantil Espaço Criança FLORESTAL
Escola Comunitária de Educação Infantil Risque e Rabisque	5.608 30/10/95	-----	05/04/03	-----	7.780 09/05/07	Escola Municipal de Educação Infantil Risque e Rabisque CENTRO
Escola Comunitária de Educação Infantil Pequeno Aprendiz	5.608 30/10/95	-----	26/03/06	-----	7.780 09/05/07	Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Aprendiz SÃO BENTO
Escola Comunitária de Educação Infantil Primeiros Passos	5.608 30/10/95	-----	21/10/06	-----	7.780 09/05/07	Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos CENTENÁRIO
Escola Municipal de Educação Infantil Jeito de Criança	6.893 05/07/07	-----	04/08/07	-----	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Jeito de Criança MOINHOS DÁGUA
Escola Municipal de Educação Infantil Junto ao Centro Social Urbano	5.554 29/08/01	-----	-----	-----	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Junto ao Centro Social Urbano SÃO CRISTOVÃO
Escola Municipal de Educação Infantil Gente Miúda	7.202 04/07/08	-----	14/07/08	-----	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Gente Miúda HIDRÁULICA
Escola Municipal de Educação Infantil Sabor de Infância	7.509 01/09/09	8.211 09/09/09	01/09/09	-----	-----	Escola Municipal de Educação Infantil Sabor de Infância IGREJINHA

3 SER PROFESSORA/EDUCADORA DE BEBÊS

As pesquisas acerca da educação infantil, mais especificamente as que dizem respeito à educação coletiva de bebês e/ou à formação das profissionais que trabalham com esta primeira etapa da Educação Básica ainda ocorre de forma tímida, demonstrando que este é um campo em construção e que, nesta condição, permanece não recebendo a atenção merecida por sua relevância.

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país [...]. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país (BARBOSA, 2009, p.8).

No ano de 2000, por ocasião de sua dissertação de mestrado, Strenzel (2000) realizou um levantamento da produção nacional sobre a educação de 0 a 3 anos buscando investigar se havia produção científica sobre a educação nesta faixa etária e quais as indicações desta produção para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior das creches. Sua pesquisa limitou-se às publicações brasileiras entre os anos de 1983 e 1998 e baseou-se nos resumos das teses e dissertações sobre educação infantil apresentadas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Strenzel (2000) encontrou em sua investigação 387 estudos e somente 14 deles diziam respeito especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos, todas datadas da década de 1990, dado que lhe permitiu afirmar um interesse embrionário e crescente, ainda que pouco perceptível, pela forma como as crianças pequenas realizam sua inserção no contexto da educação.

A mesma conclusão chegou Schmitt (2008), em sua dissertação de mestrado “Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil, na qual realizou o que ela chamou de uma breve análise da produção científica sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos no Brasil. O seu objetivo era identificar de que forma as pesquisas com bebês vinham se desenvolvendo e quais temáticas que estavam sendo estudadas, e, para tanto utilizou como fonte os resumos de teses e dissertações disponibilizados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o banco de teses e dissertações de algumas universidades como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e São Paulo (PUC-RJ e PUC-SP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e os trabalhos apresentados da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nacional.

A pesquisadora encontrou 58 pesquisas, somando teses e dissertações que abordavam essa faixa etária, assim distribuídas: 31 delas da área da educação, 16 da Psicologia, 5 das Ciências da Saúde, 3 das Ciências do Movimento, 2 do Serviço Social e 1 da Econômica Doméstica. Analisados os dados, a autora conclui que o gráfico obtido “evidencia um crescente interesse pela investigação da temática” (SCHMITT, 2008, p. 42) e complementa:

[...] o primeiro campo a apresentar interesse pela educação das crianças pequenas fora da esfera familiar foi o da Psicologia, enquanto a Educação iniciou-se nessa temática após 1986, apresentando predominância no número de pesquisas após 1990. Até 1995 foram encontradas 5 pesquisas na área da Educação, mas aumentaram para 12 no período de 1996 a 2000, e 14, de 2001 a 2006. O mesmo ocorreu com a Psicologia, que passou de 2 pesquisas até 1995 para 7 em cada período seguinte. As outras áreas possuem uma produção menor, mas também seguem essa lógica de crescimento (SCHMITT, 2008, p.41).

O documento do MEC, Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares (2009), faz menção ao fato de que, durante muitos anos, os estudos e propostas educacionais foram pensados, quase que exclusivamente, para as crianças com idade entre quatro e seis anos. Já as propostas voltadas para os bebês ou crianças bem pequenas eram de cunho assistencialistas, partindo do ponto de vistas de que deveriam apenas suprir as necessidades para órfãos ou crianças em situação de risco. O debate educacional questionava as iniciativas que tinham como foco crianças até três anos pois “os discursos dominantes afirmavam que os cuidados maternos seriam o modo adequado de educar os bebês e as crianças bem pequenas”(BARBOSA, 2009, p. 28).

A necessidade de investir em pesquisas na área da educação infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, é também confirmada por outro relatório de pesquisa realizado pelo Ministério da Educação – MEC, intitulado “A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira” (BRASIL, 2009). Este levantamento bibliográfico, que teve como objetivo catalogar a produção acadêmica, ocorrida entre 2000 e 2007, sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil do país resultou em uma base de dados que estará disponível aos professores de educação infantil, pesquisadores e demais pessoas interessadas na temática.

Como resultado deste trabalho, tem-se a comprovação de que são recentes e escassas as pesquisas em âmbito nacional em torno da educação de bebês e de crianças de 0 a 3 anos de idade em instituições de educação infantil, ou seja, pesquisas que enfatizam o segmento 0 a 3 anos.

Durante o levantamento realizado na pesquisa mencionada acima, foram localizadas um

total de 300 publicações, a maior parte delas correspondente a 48% do total, trata da educação infantil em seu conjunto, não mencionando qual das etapas, creche ou pré-escola estaria sendo pesquisada. Estudos que mencionam o segmento em foco, 26% estão focados na pré-escola e 20% na creche. O próprio fato da ausência do uso da especificação creche ou pré-escola na maioria das publicações reforça a afirmação de que ainda engatinha a formalização deste campo de conhecimentos no país. (BRASIL, 2009).

Especificamente acerca das produções acadêmicas sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil, numericamente, pode-se chegar ao seguinte perfil:

[...] a produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil, de 2000 a 2007, que compõe a base de dados criada pelo levantamento bibliográfico distribui-se em 45%, de teses e dissertações – 25 delas foram produzidas em nível de doutorado e 110 em nível de mestrado –, seguidas das publicações em livros, que representam 34%. As comunicações acadêmicas apresentadas na ANPED representam 12% e a menor porcentagem, 9%, refere-se às publicações em revistas periódicas acadêmicas. (BRASIL, 2009b, p.18).

Percebe-se que a produção que envolve a educação em espaços coletivos para faixa etária de 0 a 3 anos, apesar de tímida, encontra-se em crescimento. Já pesquisas que buscam dar visibilidade às práticas das profissionais e a formação dos profissionais que atuam como responsáveis pelos bebês no berçário são escassas. Realizando uma pesquisa das produções teóricas disponíveis nos catálogos digitais de dissertações e teses das universidades UFRGS, USP, UNICAMP e UFSC, sobre estudos que continham em seus resumos as palavras chaves professora – bebê e educadora – bebê em seu resumo, encontrei apenas 11 trabalhos. Cabe mencionar que estou ciente de que estes dados servem como um panorama geral pois nem todos os trabalhos realizados encontram-se catalogados nos locais de busca que eu utilizei.

Destes, 8 são dissertações de mestrado e teses de doutorado, sendo 54,5% na área da Psicologia, 36,4% na área da Educação e os 9,1% restantes na área da Medicina. A primeira pesquisa foi defendida em 1998, seguida por duas em 2001, uma em 2002, uma em 2004, duas em 2006, uma em 2009 e três em 2011. Passados treze anos, podemos afirmar que há um crescimento pelo interesse e por estudos realizados abrangendo este tema e faixa etária, apesar da produção poder ser considerada precária, pois 54,5% foram publicadas nos últimos seis anos. As universidades, quanto ao número de publicações, distribuem-se da seguinte forma: a maior produção é a USP cinco com trabalhos, depois a UFRGS com três trabalhos, sucedidas pela UFSC com dois e por fim a UNICAMP com um trabalho defendido.

A denominação de educadora para as profissionais que atuam no berçário vem ganhando espaço, sendo mais utilizada em detrimento a de professora, empregada em 63,7%

das pesquisas. Fica visível, nestas pesquisas, que a mudança de terminologia se deu nos últimos anos, porque após 2006 nenhum resultado foi encontrado para professora.

Das pesquisas encontradas, merece destaque a que foi realizada pela Fernanda Carolina Dias Tristão, intitulada de Ser professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada, na UFSC, por ser a que contempla especificamente o tema em estudo. Nesta dissertação, a autora teve como principal objetivo conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês que trabalham em uma creche que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. Em suas conclusões, descreve a prática docente com bebês caracterizada pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante.

3.1 Docência enquanto profissão

A docência enquanto um exercício profissional é, de acordo com Paiva (2009), uma conquista recente, não sendo reconhecida nas primeiras civilizações. Sua trajetória reflete a própria história da humanidade em torno do conhecimento e da transmissão da tradição cultural. Nas primeiras civilizações os responsáveis pelo ofício de ensinar a cultura eram o xamã, feiticeiro ou sacerdote, pois estes eram reconhecidos como detentores do conhecimento e do poder, principalmente tendo em vista suas ligações com as manifestações religiosas, o que lhes caracterizava como figuras místicas.

Conforme Nóvoa (1995), a segunda metade do século XVIII é um período importante na história da educação e da profissão docente. Citando Julia (1981), o autor relata que se inicia na Europa a busca pela resposta às seguintes perguntas: Deve ser leigo ou religioso? Integrar-se num grupo docente ou agir individualmente? Ser escolhido ou nomeado? Quem deve pagar pelo seu trabalho?

No Brasil, os primeiros educadores mantinham essas características, pois a educação permaneceu ligada à religião, sendo os jesuítas os responsáveis por desempenhar a atividade educacional. A Companhia de Jesus chegou ao nosso país em meados do ano de 1549, tendo como líder o Padre Manoel da Nóbrega, que cumpria e fazia cumprir ordens do rei de Portugal – D.João III, dando assim o início a história da educação no Brasil. De acordo com Castro (2006, p.03) “os jesuítas exerceram uma poderosa influência que se registrou na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia”.

Acerca da influência dos jesuítas, Ribeiro (2007, p. 28) escreve que:

[...] a importância social destes religiosos chegou a tal ponto que se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios como do confessionário, do teatro, e, particularmente, do terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo, o letrado)”.

A principal missão dos jesuítas se resumia à implantação da cultura européia, visando ensinar os bons costumes e catequizar os nativos (indígenas). O nascimento desta forma de educação formal e escolarizada por eles instituída, conforme Paiva (2009) deu fim ao processo de educação popular encontrada na dinâmica social dos índios que se dava de maneira espontânea e natural.

Os jesuítas dedicaram-se à formação da elite colonial que recebia uma educação diferenciada dos demais, os quais eram educados para a submissão e para a religião de forma passiva e acrítica (MENDES, 2006). Segundo Ribeiro (2007, p. 23) a elite era preparada para o trabalho intelectual seguindo os moldes da religião católica, apesar de poucos educandos se tornarem realmente sacerdotes. Muitos não tinham realmente vocação religiosa, mas reconheciam que esta era a única via de preparo intelectual.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas, de acordo com Nóvoa (1995, p. 16) foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas específicas da profissão docente. O corpo de saberes é muito mais um “saber técnico do que um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e estratégias de ensino”, que, em sua grande maioria, foi produzido por especialistas e teóricos, deixando os professores fora deste processo. Já o conjunto de normas e valores estava diretamente ligado a crenças e atitudes morais, “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem”.

A educação era baseada na memorização, na competitividade estimulada por premiações e castigos. Castro (2006, p.03) define o ensino oferecido pelos jesuítas como conservador, “medido, dosado – mas nitidamente abstrato, dogmático, memorístico, repetitivo, livresco e verbalista”.

Esses saberes e técnicas contribuíram para um delineamento do perfil de educador como um ser superior aos alunos e que, na maioria das vezes, era temido e merecedor de respeito e submissão. Para Paiva (2009) a prática doutrinadora, firmada basicamente no princípio da

transmissão do saber instituído e da imposição do poder autoritário do mestre se constituiu no princípio pelo qual se erigiu o trabalho docente.

Com o passar do tempo, a educação Jesuítica de base essencialmente intelectualista foi sendo considerada artificial e universalista, não contemplando mais a realidade da colônia. O fato é que começam a surgir na Europa do século XVIII movimentos contra a Companhia de Jesus alegando, principalmente, o fato de que os Jesuítas, por poder e riquezas procuravam sempre manejar os governos como um instrumento político para o alcance do que julgavam conveniente para si mesmos e para reafirmação do poder da igreja, contra os interesses nacionais. As críticas, segundo Almeida e Teixeira (2000), não estavam ligadas ao caráter religioso de suas atividades, mas a questões políticas, responsabilizando-os pelo monopólio do ensino e pela miséria econômica e intelectual do reino.

Assim, em 1759 se dá a expulsão da Companhia de Jesus do domínio português e, conseqüentemente, do Brasil pelo Marquês de Pombal, após 210 anos de dedicação ao sistema educacional por eles fundado. O ministro do rei tinha como objetivo a instalação do ensino laico, o que deu início à profissionalização docente, pois desvinculou-a da religião. O corpo docente, que antes era composto por professores religiosos sob o comando da igreja, passa a ser de professores laicos, controlados pelo Estado que assumem, pela primeira vez, os encargos da educação.

Pombal queria modernizar o ensino e assim introduziu diversas disciplinas isoladas, as “aulas régias” e conseqüentemente, ocorreu a introdução dos professores leigos. No entanto, as mudanças por ele propostas, por serem radicais, construíram um novo sistema educacional brasileiro caracterizado pela desordem. Treze anos se passaram desde a expulsão dos jesuítas até as primeiras substituições dos educadores e do sistema de ensino.

Os professores leigos não possuíam uma formação básica para lecionar em determinadas séries. Segundo Melo (2001), a atribuição de professor leigo não se dava somente ao que se refere à formação desse profissional, dáva-se ao desconhecimento de uma didática aliada a uma prática concreta ditada como “eficiente e necessária” na formação desse profissional, e conseqüentemente, com o tipo de homem que essa educação “quer e vai” formar.

O sistema de ensino jesuíta, mesmo após sua expulsão, esteve durante muito tempo presente sendo que, segundo Romanelli (2001, p.3) eles é que formaram a massa de sacerdotes, de tios – padres, capelães de engenho, que por exigência das funções foram também os mestres – escolas e preceptores dos filhos dos aristocratas. Formados nos seminários dos Jesuítas, estes profissionais foram naturais continuadores de sua ação

pedagógica ao serem recrutados para as “aulas régias” – aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica – introduzidas com a Reforma Pombalina. Ou seja, a reforma pombalina iniciou-se pelas estudos menores, ou seja, ensino primário e secundário que objetivavam a leitura, escrita e cálculo, além das chamadas aulas de humanidade que abrangiam conhecimentos de latim, língua grega e hebraica, retórica e poética.

Assim, o governo português, em junho de 1759, expediu um alvará criando o cargo de diretor geral dos estudos, a quem cabia o processo de seleção de todos os professores que, segundo Ribeiro (2007, p. 33), passavam “a gozar dos direitos dos nobres”. Outra atribuição que lhe competia era a de designar comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e dos professores.

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII, conforme Nóvoa (1995), consiste justamente na fixação de regras uniformes de seleção e nomeação de todos os professores. A justificativa para isso era de que a diversidade de situações educativas do antigo regime não servia para os novos desígnios sociais e políticos esperados.

No Brasil, o primeiro concurso para professores públicos foi realizado em março de 1760, em Recife. No entanto, de acordo com Gomide e Vieira (2008, p 3838), “não obstante tivesse se realizado o concurso, não se providenciou a nomeação dos docentes, o que levava a população brasileira a recorrer ao concurso de professores particulares para a educação de seus filhos”. Os autores complementam ainda que, apesar do alvará estabelecer para os professores o privilégio de nobres, colocando-os numa condição de pessoa honrada, colocava-os no compromisso de instalar a escola em sua própria casa, e adquirir o material necessário, arcando com todas as despesas. Sua avaliação de desempenho estava relacionada apenas à sua conduta pessoal, que deveria ser atestada pelo sacerdote, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos.

Quando Portugal é invadido pelas tropas Francesas, em 1807, a família real e a corte vem para o Brasil, fato este que provoca alterações no que diz respeito à educação que aqui acontecia e alterações no campo intelectual em geral. Inaugura-se o nível superior de ensino que tinha como objetivo proporcionar uma educação exclusiva para a elite aristocrática e nobre e que, por sua estrutura, rompe pela primeira vez com o sistema de ensino jesuítico já que o ensino primário e secundário funcionavam da mesma maneira.

Em 1822, é proclamada a independência política do Brasil que adota o regime monárquico, chamado de “Império do Brasil”. Há, nesse momento, uma disseminação do Ensino Superior que, de acordo com Ribeiro (2007, p. 45) pela constituição de 1824, artigo 250 declara a construção de universidades nos mais apropriados locais.

Apesar da existência da função docente anterior à Lei Geral do Ensino de 1827, é com ela que se dá a normatização e organização docente. Esta lei ordenava a criação de escolas primárias em todas as cidades e também estabelecia exames para a seleção de mestres, tendo os candidatos que passar pela proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas.

Com o intuito de preparar docentes, surgem, por iniciativa das províncias, as primeiras escolas normais Brasileiras no ano de 1835. “A criação de instituições de formação é um projeto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças a conjunção de interesses vários, nomeadamente do estado e dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 18). O autor complementa que,

[...] as instituições de formação ocupam um lugar central na formação e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional.

Para ser admitido nestas escolas era preciso ter boa moral, saber ler e escrever, ser Brasileiro, maior de dezoito anos e do sexo masculino. O modelo implantado foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia (TANURI, 2000).

A mesma autora, ainda a respeito das primeiras escolas normais, complementa que:

[...] algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época (TANURI, 2000, p. 65).

Desde a chegada dos jesuítas, as mulheres ficaram excluídas do sistema escolar estabelecido na Colônia. Educavam-se, quando permitido, na catequese pois estavam destinadas ao casamento, aos trabalhos domésticos, devoção religiosa, cuidado de seus pais, maridos e filhos. Com o passar do tempo, a mulher conseguiu sua inclusão na escola normal, podendo então exercer a função docente, com ganhos inferiores aos homens e inicialmente com currículo diferente, o que modificou-se apenas no final do século XIX quando o número de mulheres ultrapassou o de homens e se instituiu o currículo unificado. Cabe ressaltar que a

figura da professora torna-se importante, pois, nesta época, as meninas só podiam ter aulas com professoras mulheres e o número das mesmas na escola era crescente.

Os 50 primeiros anos do Império foram marcados pela existência de poucas escolas normais no Brasil, e estas, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não conseguiram ser bem sucedidas. Não houve alterações significativas nas escolas normais até o final do século XIX, colocando-as numa posição de desprestígio.

A situação do ensino normal era caótica e a do ensino primário e secundário não era muito diferente. O primário era ministrado em classes multiseriadas e limitava-se ao ensino de primeiras letras, com deficiência qualitativa e quantitativa. O secundário, quase inexistente, limitava-se a aulas avulsas de humanidades, havendo também colégios, escolas e aulas de iniciativa particular, acessíveis apenas à elite, devido a sua função preparatória para ingresso no grau superior, o qual não tinha sistematização e continuidade.

A segunda metade do século XVIII é mencionada por Nóvoa (1995) como fundamental para compreender a história da busca por uma identidade profissional, pois, neste momento, a imagem que tinham era de profissionais intermediários, ou seja, entre diversas situações, a saber:

[...] não são burgueses mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante na comunidade; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar ostentação, não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia, etc.

A partir de 1870, com o início do chamado período da ilustração brasileira, a queda da monarquia e transformações de cunho político, ideológico, cultural, acabaram por gerar modificações no que diz respeito à educação. A escola normal passa a resgatar sua importância e principalmente, retoma sua busca pela qualidade da formação de seus docentes, melhorando sua organização e estrutura. Há uma expansão destas escolas, também por iniciativas privadas que procuravam oferecer melhores condições de aprendizagem. Ocorre também o enriquecimento de seu currículo e a entrada, em grande número das mulheres, já dando indícios de sua importante participação no cenário brasileiro de educação.

Vieira e Gomide (2008) relatam que outras reformulações foram originadas no início do período republicano, com a influência dos princípios de orientação positivista. Este período é marcado, no que diz respeito à educação, por uma série de reformas que oscilam entre a influência humanista clássica e a científica. Esforços foram concentrados em rever a formação docente, buscando contemplar as particularidade de nosso país (que até então ocorria

conforme padrões internacionais, principalmente americanos e europeus), aumentar o número de docentes que era insuficiente e aumentar a qualificação.

Reconhecer as peculiaridades de nosso país, de nossas diferenças inclusive regionais foi passo importante pois segundo as mesmas autoras até então só haviam sido propostas reformas educacionais que pouco condiziam com a realidade brasileira, inspiradas nos meios sociais mais diversos, como a Inglaterra, a Alemanha e os Estados Unidos. “A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas” (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3841).

A partir de 1930, o Brasil passa por modificações políticas, econômicas e sociais significativas, resultantes da crise internacional da economia. A nova realidade gerou a necessidade de maior instrução aos operários, pois estes precisavam de conhecimentos para operar as máquinas. No entanto, ela também acabou por reforçar o sistema educacional dualista já vigente, agora promovendo a cisão entre trabalho e capital, entre fazer e pensar. O ensino primário estava destinado às classes mais favorecidas, pois vinculava-se às escolas de profissionalização, enquanto que o ensino secundário estava atrelado ao ensino superior e voltado ao atendimento da classe mais abastada.

Vieira e Gomide (2008) comentam que, no geral, a educação profissional consolidou-se ligada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração. Esta situação trouxe como consequência a necessidade de formação de demandas para atender as suas exigências. Os cursos profissionalizantes se efetivam, na relação capital trabalho, como a oportunidade de profissionalização dos menos favorecidos.

A Revolução de 1930 suscitou preocupações pertinentes a respeito do problema do ensino público. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde, iniciando o reconhecimento da educação. A escola normal, apesar de ter se fortificado no período republicano, somente neste momento passou a ser uma organização orientada por diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Pela lei orgânica do ensino normal, publicada no ano de 1946, fixaram-se normas para implantação destas escolas em todo o território nacional. A este respeito, escreve Romanelli (2005, p. 164):

[...] o decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituía, oficializou como finalidade do ensino normal, “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

A estrutura do ensino normal modificou-se com esta lei, passando a ser subdividido e a funcionar da seguinte forma: curso de primeiro ciclo para a formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionava em escolas chamadas Escolas Normais Regionais e o curso de segundo ciclo, que se destinava à formação de professor primário, com a duração de três anos, cujas aulas eram ministradas nas Escolas Normais. Também foram criados os Institutos de Educação onde ocorriam os cursos acima citados, além do Jardim de Infância, da Escola Primária em anexo e os cursos de especialização para os professores primários e para a habilitação de administradores escolares.

A constituição de 1946 foi o primeiro passo para que se publicasse, anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases N° 4024, datada de 20 de dezembro de 1961. Na opinião de Castro (2006), esta Lei não trouxe soluções inovadoras nem melhoras significativas para o ensino normal, mantendo as linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registra-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitaram a quebra da uniformidade curricular das chamadas escolas normais.

A mesma autora relata que a preparação de professores regentes se manteve a encargo das Escolas Normais Ginásiais, com os mesmos 4 anos de curso; já as Escolas Normais Colegiais, ficaram com a responsabilidade da habilitação dos professores primários, também com 4 anos de duração. Aos Institutos de Educação, coube seguir com a oferta dos mesmos cursos previstos pela legislação anterior, no entanto, podendo agora conceder habilitação aos professores para que estes pudessem ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Uma segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases n° 5692/91, específica para o Ensino de 1° e 2° graus, entra em vigência em 1970, transformando o curso normal em habilitação específica para o Magistério, em nível de ensino médio, na época denominado de segundo grau. Esta alteração aboliu os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Com a chegada das multinacionais ao país e a exigência de mão obra oriunda deste fato, as escolas acabaram por ficar superlotadas, mesmo oferecendo um funcionamento em diferentes turnos, ocasionando um empobrecimento na formação do professor. A esse respeito Tesserolli (2008) escreve que o agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da Habilitação Específica para Magistério e o descontentamento pela desvalorização da profissão provocaram um movimento a nível federal

e estadual, no qual discutiram-se projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação que foram chamados de “revitalização do ensino normal”, resultando em iniciativas por parte tanto do Ministério de Educação quanto das Secretarias Estaduais objetivando à reversão do quadro instalado.

Resultante deste movimento destaca-se a proposta do Ministério da Educação (MEC), de criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que entraram em funcionamento no ano de 1983, buscando redimensionar as escolas normais. Sobre as iniciativas registradas explica Tanuri (2000, p. 85) que

[...] o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Com a promulgação da LDB nº 9.394 de dezembro de 1996, surge uma nova exigência para a formação de professores, modificando a estrutura e a abrangência das Escolas Normais. Em seu Artigo 62, a Lei define 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No ano de 2000 o MEC determinou que os professores sem formação superior, após 2007 não seriam mais contratados, abrindo exceção para os professores das primeiras séries, para os quais se admitiria a formação a nível médio, habilitação em Magistério. Concordo com Tesserolli (2008, p.49) quando ela escreve que “os debates em relação a formação de professores permanecem, o que significa que a questão não está resolvida” necessitando ser revista. Talvez a formação seja o próprio movimento entre a tradição e as expectativas postas pelas mudanças nos diferentes contextos: sempre um campo de conflitos e lutas. Assim o que está em jogo e que merece ser debatido, como foco de reflexões desse estudo, são as concepções de infância, criança e bebê, conhecimento e aprendizagem que tecem a complexidade desse movimento.

3.2 O profissional responsável pelo cotidiano dos bebês na creche

O surgimento da profissão de professor de educação infantil tem algumas

particularidades. A história do atendimento à infância brasileira, segundo Sarat (2001, p. 154), “nos remete a um tempo em que trabalhar com criança era algo a ser feito de qualquer maneira ou por qualquer profissional, desde que fosse mulher e tivesse um jeito para lidar com crianças”. Desta forma, percebe-se que esta profissão nasce ligada ao processo de feminização do magistério, complementando a autora que,

o trabalho que anteriormente era realizado somente por homens quando se inicia o processo de industrialização perde a representação masculina em função dos baixos salários e passa por um processo de feminização, mudança que acaba submetendo as mulheres a uma precária remuneração, fruto de uma concepção patriarcal, em que o homem seria o responsável pela manutenção e sustento da casa. (SARAT, 2001, p. 140)

Para Lelis (2001), o magistério voltado ao atendimento de crianças pequenas, mais do que qualquer outra profissão, tem sido historicamente ligado à ideia de dom ou de aptidão exclusivos das mulheres, os quais ela exercita desde seu nascimento. A tradição educacional acredita que, em função da maternidade, a mulher tem melhores condições de exercer a tarefa de educadora de crianças já que seria um prolongamento de seu papel como mãe. Comenius já pensava que a infância deveria ficar a cargo dos cuidados maternos ou da escola maternal, pois através da “escola do colo da mãe” a criança aprende as primeiras bases de todo o conhecimento (Spodek; Saracho, 1998).

Froebel já se preocupava com a sensibilidade da mulher no cuidado da criança. Em 1844, escreveu o livro intitulado de *Jogos para mães e canções carinhosas*, no qual segundo Kuhlmann (1998, p.15) conversava com as mesmas utilizando-se de poemas que abordavam os sentimentos da mãe contemplando seu recém nascido, a mãe e sua unidade com a criança, as brincadeiras entre os dois e a necessidade dela observar o desenvolvimento de seu filho. Neste livro o autor propõe atividades a serem desenvolvidas com as crianças, servindo “como motes para as conversações”.

Ligado à concepção de maternidade, o trabalho docente com esta faixa etária foi sendo oferecido por pessoas com pouca ou nenhuma formação profissional. As educadoras recebiam, quando muito, treinamento sobre os aspectos de higiene e puericultura.

Conforme pude constatar na revisão histórica acerca da creche, a mesma origina-se com a necessidade de uma reorganização social imposta pelo capitalismo que retira a mulher do lar, transformando-a em operária para auxiliar no sustento familiar. Não podendo mais cuidar de seus filhos, surge a necessidade da criação de ambientes que atendessem a estas crianças enquanto as mães estivessem em sua jornada de trabalho. O atendimento da criança deveria dar conta de cuidados básicos e da sobrevivência, ou seja, exclusivamente assistencialista,

vinculando a imagem da profissional de educação infantil, inicialmente, apenas ao ato de cuidar, sem caráter educativo.

Tanto a dicotomia entre cuidar e educar quanto a questão da baixa remuneração da mulher que desempenhava esta função acabou por escrever uma história profissional marcada pela discriminação e desvalorização dos profissionais da creche (SARAT, 2001).

Falar sobre a educação infantil e a formação profissional dos que se dedicam a ela, implica fazer uma retrospectiva acerca da legislação relativa a esta etapa. A Lei 4024/61 que determinava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 60 não menciona educação de crianças pequenas em qualquer dos seus aspectos. Ou seja, não abordava nem a educação de crianças de 0 a 5 anos, nem a formação dos profissionais dessa área.

Dez anos mais tarde, a LDB seguinte (Lei 5692/71) refere-se à educação de crianças pequenas declarando, em seu art. 19, parágrafo 2º, que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Conforme Castro (2006), apesar de mencionar a importância de uma educação específica para as crianças menores de 7 anos, a lei não tratou da questão de maneira profunda como deveria ser, dada a especificidade dessa educação. Também não fez referência à formação ou preparação profissional para os professores desta etapa.

A Constituição de 1988 foi de grande importância para a educação infantil e para a formação docente dos Educadores Infantis, pois desmistificou a ideia de vocação e enfatizou a necessidade de reconhecimento e valorização profissional. A profissionalização, então, torna-se essencial na formação profissional para o atendimento de crianças pequenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, veio reforçar a importância da formação dos profissionais que se dedicam a esta etapa da educação. Em seu artigo 62, compreendendo o caráter educacional das creches e escolas de educação infantil, definiu que a formação 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Para Cerizara (1999) essa deliberação trouxe um grande desafio para os sistemas de ensino, pois receberam a tarefa de providenciar formação específica para as profissionais que já estavam atuando e não possuíam capacitação exigida. Em função de um grande número de

profissionais se encontrarem nessa situação, foi estipulado um prazo de até 10 anos, a partir da data da promulgação, para que fosse atendida esta exigência.

No ano de 2009, foi realizada pelo MEC uma Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na qual fica claro que o profissional que atua nas creches e pré-escolas, por se constituírem como estabelecimentos educacionais destinados a cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, devem ter formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais indicam como deve ocorrer a formação destes profissionais, propondo que seja respeitada a exigência da habilitação em curso de magistério ou cursos superiores, o que colocam como desejável. No entanto, de acordo com Sarat (2001, p. 143), “quando percebemos o cotidiano das instituições, sabemos que um grande número delas, especialmente as que atendem crianças menores de zero a três anos, tem, nos seus quadros, profissionais sem formação específica ou ainda sem nenhuma formação”. Fica claro então, que nem o prazo estabelecido, nem a escolaridade desejada se efetivaram na prática, o que indica a necessidade de se pensar acerca da formação para os profissionais que atuam com a educação infantil, especialmente com bebês.

3.3 Formação Profissional para a e na creche

As crianças, desde o seu nascimento, são amparadas através de dispositivos legais específicos. A legislação em vigor, segundo menciona Machado (2000), estabelece uma série de medidas de proteção à infância. Nesse sentido, é possível afirmar que um bebê, ao ser concebido, passa a ser alguém que possui mais que um lugar na vida da mãe, do pai ou da família, tornando-se um sujeito de direitos: direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, ao lazer e à educação.

No que diz respeito à educação, de acordo com Gonçalves (2005), profissionais da educação de vários setores da sociedade vêm discutindo a sua concepção, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural e o trabalho profissional do professor. Complementa que, além dos profissionais, diferentes instituições formadoras têm-se dedicado a essa questão, produzido experiências e conhecimentos sobre o assunto, buscando uma outra maneira de compreender e atuar na educação, tendo como questão

estratégica a profissionalização dos professores de educação infantil. No entanto, Gonçalves (2005) expõe que apesar do empenho de muitos e do avanço das experiências já realizadas, há uma enorme distância entre o conhecimento e a atuação da maioria dos educadores de educação infantil e as novas concepções de trabalho educacional. “Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de maneira diferente” (GONÇALVES, 2005, p. 144).

Em conformidade com o referido anteriormente, ao reconhecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, objetivando o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, a legislação brasileira estabelece como requisito para os profissionais que atuam ou pretendem atuar em mencionada área da educação, a qualificação profissional. Esta qualificação deve se dar por meio da habilitação no magistério em nível de ensino médio ou em curso superior. Nas palavras de Kishimoto (1999),

[...] a educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

A formação específica dos profissionais de educação infantil passou, então, a ser abordada com maior ênfase após estas determinações, tendo em vista seu caráter de pré-requisito para o exercício de funções docentes e não docentes. A seriedade da profissionalização, conforme Sarat (2001), torna-se um fator essencial na formação profissional para o atendimento a crianças pequenas, entendendo que este precisa se dar por meio do desenvolvimento de ações competentes, articuladas com os diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos específicos e concretos na sua ação cotidiana. Concordo com Machado (2000, p. 195), ao afirmar que:

[...] se há tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade do atendimento

A necessidade de investimento e estudos acerca da qualificação para os profissionais que atuam nesta etapa da educação, surgem em um momento histórico delicado em que a própria educação infantil estava (e permanece como uma área) em constituição. A própria profissão docente destinada a esta faixa etária, que até então, pode se dizer, não era

reconhecida como tal, pois sabe-se que, historicamente este trabalho docente esteve relegado a um atendimento feito por pessoas com pouca ou nenhuma formação profissional.

Da mesma forma, alerta Sarat (2001, p.145) que, para se pensar em profissionalização na educação infantil, “é necessário deixar de lado a visão idílica que marcou a profissão, associando-a ao trabalho feminino, a uma vocação maternal, ou ainda a uma suposta missão sacerdotal, desenvolvida por mulheres submissas a um chamado vocacional”, pois desta maneira é que se dará a aproximação ao reconhecimento e valorização profissional.

Os debates sobre este tema no Brasil têm intenção de romper com a predominância histórica tanto assistencialista da creche quanto escolarizante da pré-escola que só podem ocorrer por meio de uma formação pautada nas especificidades desta área da educação. Sobre a questão da necessidade de superação do assistencialismo, para Silva e Guimarães (2011), a educação infantil deve ter por norte um caráter educacional, que busque o desenvolvimento das crianças em suas diferentes e complementares perspectivas e, desta forma, não pode mais aceitar a manutenção de paradigmas que ofereçam apenas atendimento assistencial, ou seja, que se proponham apenas a cuidar no sentido de tão somente proteção, higiene e alimentação, sem o objetivo de educá-las.

A formação pautada nas especificidades passa, obrigatoriamente, pelo reconhecimento de que a educação infantil, definida como primeira etapa da educação básica, se distingue dos níveis que a sucedem e por isso, não podem ser aplicados o mesmo modelo de escolarização dos níveis posteriores.

Desta forma, reivindicar qualificação específica não pode ser entendido como apenas copiar o modelo utilizado pela escola de ensino fundamental, pois o que para um nível pode ser adequado, para o outro é incabível. Infelizmente, conforme Machado (1999, p. 86), esta realidade ainda é vista em algumas instituições e “confirmada, frequentemente, por exemplo, pelo uso corrente da denominação escolinha para identificar uma creche ou pré-escola”. Nesse sentido, Barbosa (2009, p.36) deixa claro que,

[...] a formação e as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada.

É necessária uma formação diferenciada para estas profissionais, uma formação que se inspire em propostas de atendimento amparadas em aportes teóricos consistentemente embasados nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento tanto dos

bebês quanto das crianças pequenas, uma qualificação que lhes propicie as competências e saberes necessários para sua prática. Da mesma forma, é preciso que se estabeleça a própria concepção de educação infantil, torcendo Machado (1999, p. 86) que seja aquela da qual se considera partidária, “a que defende a valorização das brincadeiras, o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, a proteção e o apoio dos adultos pais e profissionais lado a lado às iniciativas infantis”.

Fleury (2010), analisando os cursos de formação para professores de educação infantil, conclui que os mesmos baseiam-se muito na transmissão de técnicas materiais, metodologias e atividades novas para ocupar as crianças nas horas em que estiverem na escola. Além disso, segue argumentando que:

[...] muitos destes cursos, normalmente, dão respostas prontas e acabadas para problemas imediatos surgidos em sala de aula, impedindo as professoras de pensar por si mesmas ou, ainda, faz investir uma nova teoria psicológica em uma dada situação pedagógica, descontextualizando-a” (FLEURY, 2010, p. 144).

A respeito disso, Nóvoa (1992) pontua que mais do que um lugar para a aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento fundamental da socialização e da configuração como profissional. Segundo ele,

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (p. 24).

A formação, conforme esse autor, não se constrói por acumulação de conhecimentos e técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Em muitas situações é esquecida a necessidade de trabalhar nesta formação questões referentes as suas próprias vivências e concepções oriundas da mesma, procurando, conforme Angotti (2010, p. 55), “que o professor descubra e busque cuidar da semente do profissional que existe nele mesmo, pois tudo principia na própria pessoa”. Investindo em si também como pessoa o profissional conseguirá, nas palavras de Angotti,

[...] avivar em si mesmo compromisso de uma constante busca de conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização de seu trabalho docente. Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer (2010, p. 69-70).

Ao meu ver, quando se aborda este assunto, se faz pertinente trazer a seguintes colocação de Silva e Guimarães (2011, p. 14),

[...] a formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve vincular-se a um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo.

Nóvoa (1992) também aborda este tema, afirmando que a formação destes profissionais tem ignorado, sistematicamente, a questão do desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não alcançando o entendimento de que a lógica da atividade educativa nem sempre ocorre concomitantemente com as dinâmicas próprias da formação.

Fleury (2010), por sua vez, relata que já vem propondo, em seu trabalho com formação de professoras em nível de educação infantil, atividades voltadas a um *flashback* sobre a própria infância, acreditando que isso resulta em um melhor entendimento, além de si enquanto profissional, sobre a infância enquanto construção social e sua representação social atual, o que vai, por sua vez, repercutir positivamente em seu rendimento profissional. A autora, no entanto, tem o cuidado de alertar que este trabalho não descarta a formação da professora enquanto domínio de técnicas, conteúdos e habilidades de ensino, devida a sua importância, mas que agrega saberes, experiências e entendimentos igualmente necessários.

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, alerta Nóvoa (1992) ao citar Nias (1991). Em função disso, o autor julga essencial “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p.25).

Os cursos de formação para a educação infantil, devem capacitar o profissional para oferecer um atendimento que vise a formação integral crianças (social, física, intelectual, emocional), deixando claro que os princípios que orientam a prática estão diretamente ligados com os princípios da cidadania que estarão sendo construídos pelas crianças. Angotti (2010, p. 72-73), afirma que desta maneira é fundamental:

[...] buscar a coerência entre o ideal de formação que se quer alcançar e os procedimentos assumidos pelo docente enquanto ser individual, social, profissional e político na efetivação de seus objetivos, seus valores e seus ideais, para que possamos almejar uma sociedade mais humana, igualitária e justa, preservando, enriquecendo, valorizando e realçando o que esta sociedade tem de melhor, seu potencial humano.

Na formação é importante promover, conforme Nóvoa (1992, p. 25), uma perspectiva crítico-reflexiva, que para ele, ocorre quando os profissionais desenvolvem meios para um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação requer investimento a nível pessoal, “trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Na formação docente, o planejamento pedagógico é importante quando se trata de educação de crianças pequenas, especialmente dos bebês, devendo a formação contemplá-lo amplamente. O planejamento, conforme Angotti (2010), é o momento em que se procede à organização sistemática das concepções, crenças e teorias do profissional, que repercutirão no seu fazer. É este momento que possibilita ao profissional o controle de seu trabalho, gerando confiança para buscar soluções imediatas e operar na dinâmica característica da educação, principalmente de bebês. Os profissionais agem, segundo Bolzan (2002), frequentemente de acordo com o que pensam, com as concepções que tem. Desta forma, é indispensável ter delimitado que concepção de criança e bebê tem sido considerada ministrada nos cursos de formação para estes profissionais.

Nesta mesma linha de pensamento, Fleury (2010), sugere que seria bastante pertinente uma reflexão em sua formação sobre o ser criança, sobre entendê-la como ser social incluso dentro de uma determinada sociedade (modo de ser tratada) e de sua ideologia. Justifica esta sugestão enfatizando a consideração de

[...] que as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores do nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico, impõem-se conhecer estas representações para que se possa encontrar elementos que contribuam verdadeiramente para um melhor aperfeiçoamento docente (FLEURY, 2010, 146).

Complementa ainda a autora que as concepções que temos da criança vão também nos levar a fazer e agir de uma forma tanto mais alienada, acrítica e mecânica quanto mais for estereotipado este corpus de idéias preestabelecidas formadas em nós sobre o ser criança, devendo, portanto, serem analisadas com seriedade. Corroborando, Silva e Guimarães (2011, p. 2), destacam que

[...] a concepção de infância se constrói e reconstrói na prática social e está relacionada as formas de olhar a criança, que por sua vez trazem implicações diretas no papel do educador infantil, desta forma devemos primar por profissionais, que possam trabalhar nas instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários, que tenham formação específica, para fundamentar e definir um novo fazer educacional, um profissionalismo, que possa atender ao ser criança, provendo e promovendo seu desenvolvimento integral.

Quanto à imagem da criança nos sistemas pedagógicos, Charlot (1983), mostra o quanto ela é ideológica e metafísica, pois segundo ele, estes sistemas estão apoiados na ideia de natureza infantil e não na condição de ser criança, socialmente determinada pelos diversos fatores (biológico, psicológico, social) que geram uma realidade concreta. Desta forma, estes sistemas pedagógicos, teorizam um sistema ideal, independente da realidade social, cultural, econômica e política em que se insere a criança. No entendimento do autor “a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, seu desdobramento e de sua cultura” (CHARLOT, 1983, p 99). A respeito do mesmo tema, ressalta Fleury (2010, p. 167) que

[...] para um melhor aperfeiçoamento do professor seria necessário o estudo da significação social da infância, englobando a própria análise de sua representação sobre a criança, o papel do professor, o processo de aprendizagem, os sistemas pedagógicos e seus ideários que normalmente expulsam as contradições que existem na realidade, transformando-os em idealizações. Em se considerando tudo isso, haveria uma consequência muito importante, qual seja uma mudança no projeto pedagógico, que necessariamente estaria ligado a um projeto social e político.

Outra questão de extrema importância quando se fala em formação para os profissionais que atuam é alcançar a compreensão de que a criança e, principalmente o bebê, é diferente do aluno. De acordo com Coutinho (2009) a defesa da criança enquanto ator social e da consideração do seu ponto de vista nas questões que lhe dizem respeito coloca para os programas ou cursos de formação dos/as professores/as, bem como para os centros de investigação, a ocupação de mostrar a criança que se encontra no aluno, tendo em vista que tradicionalmente os discursos pedagógicos tratam do aluno e inviabilizam a criança. Este mesmo autor segue seu raciocínio escrevendo que “a invisibilidade da criança fica ainda mais marcada quando se trata de bebês, ou seja, quanto menos a criança, mais ausente ela está nas investigações, nos programas de formação de professores/as, nas políticas educacionais” (COUTINHO, 2009, p. 20).

Para Queluz (1992, p. 81), a preocupação com o conteúdo programático tem embaçado a visão de muitos de nossos professores que, frente ao aluno, não vêem a criança que está ali. Sobre a percepção pouco clara de criança/aluno, Fleury (2010) relata ter constatado pessoalmente, após várias observações realizadas, a distinção que as professoras fazem entre criança e aluno. Exemplifica esta sua colocação relatando que

[...] a professora fala da vivacidade da criança enquanto criança, sua esperteza, de sua vontade de pular, correr, enfim, de sua grande necessidade de desprender energias, de sua intensa atividade. Esta mesma criança, quando passa a ser aluno,

deve esquecer todo seu jeito de ser e dar lugar ao aluno quieto, atento, obediente, estudioso, pontual, etc. Ao transpor uma porta, a da sala de aula, a criança deixa de ser criança “como num passe de mágica”, e passa a ser aluno, com características adultas (FLEURY, 2010, p. 169).

É importante chamar a atenção para o processo de formalização excessiva ao qual estão submetidas as crianças dentro das instituições pré-escolares, alerta Angotti (2010), pois as atividades planejadas para as crianças parecem cumprir o objetivo de controlar o seu comportamento, preparando o aluno para ter um bom comportamento posteriormente nas séries iniciais. É assim que a criança vai aprendendo o que significa ser comportada: controlar o corpo, ficando sentada e quieta, executando o que lhe foi pedido.

Para Gonçalves (2005), parece ser consenso poder afirmar que a formação que hoje recebem os professores, no Brasil, não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso na aprendizagem escolar e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito, num mundo cada vez mais exigente, o que é fundamental quando se fala em educação infantil. “As mudanças exigem, entre outros aspectos, que os educadores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso construir pontes entre a realidade de seu trabalho educacional e o que se tem como meta para a formação das crianças” (2005, p. 144).

O cotidiano com bebês e crianças pequenas toma formas e direções inesperadas e, por este motivo, Machado (2000), orienta que a formação dos profissionais que se dedicam a esta faixa etária seja embasado em uma pedagogia voltada para as interações de crianças, que objetiva romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica, tendo em vista, por exemplo, que uma das prioridades incide na livre expressão das crianças.

A pedagogia voltada para as interações infantis, implica uma atitude de pesquisa cotidiana por meio de observação participante por parte dos profissionais envolvidos, e seu entendimento e aprendizado pode ser abordado no momento da qualificação destes professores/educadores. Pela observação, fica evidente que embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser potente, que interage com o meio, que é um ser social e cultural, desde bebê.

A formação docente, para Kishimoto (1999), deve preocupar-se em preparar para um cotidiano em que se dê a integração das crianças de diferentes faixas etárias, o que é visto hoje como fundamental para o desenvolvimento da criança e do bebê. Nesse sentido a autora descreve que:

[...] as múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade

social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações. Ao respeitar tais pressupostos, a escola infantil do norte da Itália, na região pobre da Reggio Emilia, recebe o título de melhor escola do mundo (KISHIMOTO, 1999, p. 73).

Comprovado que a convivência entre crianças de zero a seis anos é decisiva para seu enriquecimento pessoal, Machado (1999, p. 94) alerta para a necessidade de que a instituição e os profissionais ofereçam as condições básicas para satisfazer as “necessidades de crescimento, de desenvolvimento e de bem-estar dessas crianças, promovendo a ampliação das experiências vivenciadas por elas e a apropriação de significados e conhecimentos delas decorrente”.

A educação infantil exige que o profissional desempenhe as funções de educar e cuidar as crianças pequenas e bebês. Sendo assim, para Gonçalves (2005), este é mais um desafio quando se fala em qualificação do trabalho docente voltado para estas idades, pois sabe-se que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função. A este respeito, Sarat (2001, p. 147) escreve que “os cursos de formação deveriam dar ênfase ao entendimento da criança como um todo e formar uma pessoa capaz de superar a dicotomia educação e cuidado”, afinal de contas,

[...] a criança da Educação Infantil não é um indivíduo a ser escolarizado, mas é uma pessoa inteira, completa, com necessidade de um atendimento que reconheça suas potencialidades, sua condição social, cultural, histórica, econômica, e que envolva um trabalho em que diferentes ações se integrem à educação e ao cuidado. (SARAT, 2001, p. 150).

Superar esta dicotomia implica em entender que “não há conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ‘ensino’, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia da criança” (DIDONET, 2001, p. 9).

Na busca por essa superação, Assis (2008) propõe que se altere o entendimento do que seja o educar. Sua proposta é de que educar seja compreendido além da visão que se tem de que consiste somente em reproduzir práticas comuns às outras etapas da educação, especialmente o ensino fundamental, pois enquanto esta visão persistir, o cuidar e o brincar, necessários para a garantia do bem-estar e sem os quais não é possível ensinar nada e nem aprender nada nesta etapa, ficarão à margem.

Silva e Guimarães (2011) são enfáticas em dizer que é preciso investir no desenvolvimento de propostas pedagógicas e ações curriculares para serem implementadas na formação inicial dos educadores que os auxilie a superar esta dicotomização cuidar-educar, descentralizando as práticas de um molde escolarizante, ou seja, preparatório para a escola.

No mesmo sentido, complementam, ainda, que:

o profissional de EI precisa de uma formação inicial de qualidade que lhe permita o desenvolvimento de uma prática que integre o cuidar e educar de maneira indissociável, já que não se pode cuidar sem deixar de educar, não se pode mais aceitar pessoas desqualificadas para assumir essa função. Esta formação inicial se solidificará em uma prática reflexiva, pautada em uma fundamentação teórica consistente, que acompanhe as evoluções sociais, para que se possa refletir de modo positivo, na formação do cidadão crítico e também reflexivo (SILVA; GUIMARÃES, 2011, p. 17).

Segundo Nóvoa (1992), para uma formação adequada é importante a criação de redes de (auto)formação participada, as quais teriam como objetivo a compreensão do sujeito como um todo, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e de saberes solidificam momentos de formação mútua, onde cada professor é convocado a exercer, ao mesmo tempo, o papel de formador e de formando. Para o autor,

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dão corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p.26).

Nóvoa também reforça que práticas de formação que tem a coletividade como referência são importantes para a emancipação profissional e para a consolidação da profissão docente, que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Já as práticas que tem sua organização centrada na individualidade podem contribuir no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas induzem ao isolamento, reforçando a imagem do professor como aquele que transmite saber, agravado pelo fato deste saber ser produzido no exterior da profissão.

Ao pensar acerca das possibilidades que temos para a qualificação dos profissionais, Sarat (2001, p. 146) deposita sua confiança na Universidade, esperando que esta se empenhe na formação de um profissional comprometido, não somente com o conhecimento, mas com a criança. Para ele, esse compromisso “passa não somente pelo domínio de conteúdos, mas também pelo acesso a habilidades práticas, necessárias no trabalho com crianças, visando, dessa forma a aumentar a autonomia, a auto-confiança da educadora e o prazer em desenvolver o seu trabalho”.

Reflete também acerca das mudanças necessárias dentro da Universidade para que se contemple a faixa etária de zero a três anos, pois o autor descreve que a formação que se tem, com um viés escolarizante e voltada para a discussão das ações de caráter pedagógico com intencionalidade educativa, promove estágios e experiências somente no espaço da pré-

escola, deixando à margem as instituições de atendimento da faixa de zero a três anos.

A Universidade, responsável pelos cursos de graduação, precisa enfatizar ações no sentido de ampliar o conhecimento, possibilitando alternativas de contato com a realidade; permitir aos alunos e alunas terem acesso aos conteúdos que enfoquem a criança em todos os períodos da vida; vivenciar experiências com pesquisa e práticas de caráter reflexivo que promovam uma alteração das ações no momento necessário (SARAT, 2001. p 155).

No entendimento de Angotti (2010, p. 57) os avanços até aqui conseguidos, apesar de não poderem ser negados, ainda não são satisfatórios para a educação pré-escolar, “falta assumir em teoria e na prática a construção de concepções claras, de um ideário que expresse a essência pedagógica, formativa, singular para o momento de vida no qual se encontram as crianças de faixa etária anterior aos sete anos”.

Quanto à formação, alerta Ramos (1999, p. 30), esta não se conclui em um espaço de tempo, exigindo ser permanente e sistemática. “O professor precisa de intensos e constantes desequilíbrios em sua capacidade de análise e síntese de conhecimentos técnicos, teóricos, práticos e vivenciais”.

O debate sobre a formação de professores coloca-nos, segundo Campos (2008), diante da problemática da especificidade do trabalho docente. Tem relação direta com a concepção prescritiva do que é ou precisa ser o trabalho do professor, das obrigações e atribuições para as quais estes necessitam ser preparados, quais os domínios ou campos de conhecimento considerados necessários ao exercício de sua profissão. Compartilhando deste pensar Santos e Haddad (2010), colocam que a falta de uma formação adequada repercute na falta de compreensão por parte das profissionais sobre o seu papel no trabalho com as crianças pequenas e bebês. É sua responsabilidade dar conta das especificidades da infância, entendendo a criança como ser em desenvolvimento. Essas ausências de compreensão da especificidade do trabalho junto às crianças, para as autoras, acabam resultando em práticas pedagógicas que tendem a reproduzir um modelo de práticas estabelecidas no senso comum e não embasadas na reflexão, o que, por sua vez, as faz supor que as profissionais vão partilhando um modelo a partir do saber pessoal para conceber a prática.

3.4 Especificidades do profissional da creche na contemporaneidade

A presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é ainda recente, pois, em virtude de seu panorama histórico, durante muito tempo esse trabalho foi

realizado por profissionais sem formação específica. A razão disso é que esse trabalho era, considerado apenas como um direito assistencial das famílias.

Desta forma, pode-se dizer que os professores da educação infantil estão vivendo um momento histórico importante em busca de sua identidade profissional. A luta por este reconhecimento passa necessariamente pela formação constante e pela reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis, conforme enfatizado anteriormente, pois sabe-se que “trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros” (BARBOSA, 2009, p. 35). É pela formação adequada, que o profissional da educação infantil “poderá trazer competências e saberes necessários, capazes de melhorar a qualidade no desenvolvimento infantil” (SILVA e GUIMARÃES, 2011, p.18).

A respeito da importância da formação dos profissionais da educação infantil que respeite as especificidades inerentes à profissão, especialmente aqueles que se dedicam ao trabalho com a faixa etária de zero a três anos, penso ser pertinente a seguinte observação de Silva e Haddad (2010, p. 9):

compreendemos que precisamos avançar na luta pelo reconhecimento da especificidade da educação das crianças de 0 a 5 anos, e articulado a essa especificidade temos o exercício da docência junto a essa fase. Em especial, a formação inicial para os profissionais que atuam na faixa etária de 0 a 3 anos, pois a formação para esses professores, demanda de reconhecimento nos currículos das universidades, sabendo que é visível a ausência de uma formação específica para as professoras de bebês, e mais é nas creches a presença maior de professores leigos, isso é de fato preocupante, quando estamos falando de professores que trabalham com bebês, essa fase tão importante da vida e que demanda de conhecimentos teóricos e práticos específicos.

O profissional da educação infantil, ao mesmo tempo em que se aproxima dos demais colegas das outras etapas, diferencia-se por trabalhar com uma faixa etária que lhe exige conhecimentos e saberes específicos acerca da faixa etária que atende, e por isso que tem se discutido muito sobre quais são as especificidades desta profissão. Infelizmente, sobre este assunto, de acordo com Barbosa (2010, p. 1-2), “apesar dos bebês e das crianças bem pequenas estarem presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção as especificidades da ação pedagógica nas escolas de educação infantil”.

Acerca da ação pedagógica na educação infantil, especialmente aquela voltada aos bebês, Barbosa (2010) lembra que, do ponto de vista político pedagógico, três aspectos das

diretrizes curriculares são indispensáveis para a constituição de propostas para a educação nesta etapa. São eles:

1. Compreender os bebês como sujeitos da história e de direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Quando as crianças são tomadas como seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura (BARBOSA, 2010, p. 3).

2. Defender de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural, buscando construir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças.

3. Por fim, valorizar as relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e as crianças, tendo em vista que são estas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças.

Esse é um importante papel da educação infantil principalmente no que se refere às crianças bem pequenas, pois nesta faixa etária as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva das crianças (BARBOSA, 2010, p. 3).

Aos profissionais cabe procurar incluir em suas práticas, em seu planejamento, atividades que contemplem estes aspectos. Aqui, torna-se importante buscar continuamente apropriar-se dos saberes voltados à faixa etária com que trabalham, especialmente aqueles que dedicam-se aos bebês e crianças pequenas, de zero a três anos, para que não acabem por reproduzir o modelo de ensino das outras etapas, as quais, nem de longe, seriam adequadas. As propostas de trabalho devem enfatizar as capacidades e potencialidades dos bebês.

A inserção da criança no âmbito da creche pode ser considerada, segundo Carvalho (2005), um rito de passagem que marca a primeira verdadeira separação da criança de seu ambiente familiar. Desta forma, uma relação mais próxima com a família se faz importante e é uma especificidade das escolas de educação infantil sendo essencial para que as suas rotinas cotidianas promovam o bem-estar das crianças, objetivo primordial tanto de uma, quanto de outra instituição.

Para Maranhão e Sarti (2008), os primeiros contatos entre as famílias e os profissionais

são decisivos na construção do relacionamento entre ambos, tendo em vista que a relação família-escola antecede a relação bebê-escola, pois inicia quando os pais se dirigem a estes locais em busca de uma vaga. A respeito da postura das creches nesta relação, escreve Carvalho (2005, p. 692) que:

[...] as creches e os demais serviços integrados destinados aos três primeiros anos de vida da criança, em virtude da grande experiência de relacionamento, podem fornecer instrumentos importantes no sentido de interpretar a cotidianidade familiar, pois trabalhadores e trabalhadoras das creches já elaboraram sofisticadas competências, tornando-se hábeis no que temos chamado de "arte do diálogo" com a família.

A arte do diálogo deve sempre estar presente para que, unidas, família e escola/creche, promovam “situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que, realmente, vão ao encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas instituições” (BHERING; DE NEZ, 2002, p. 64).

Estabelecer uma relação de confiança e complementaridade entre profissional e família, pautada pelo diálogo, no respeito ao outro e suas opiniões, proporcionará à criança pequena e, particularmente ao bebê, o atendimento que precisa e se sentirá acolhido no ambiente porque “a criança requer olhar atento e ações comprometidas e articuladas por parte dos adultos que com ela convivem quer no espaço institucional quer no familiar [...]” (BONETTI, 2006, p. 9).

Torna-se importante também que a escola e a organização familiar mantenham uma aproximação responsável, para que os adultos que convivem como o bebê e a criança pequena se corresponsabilizem pela educação e cuidados que estes necessitam. Afinal acredita-se que a escola e a família funcionam melhor, apresentam maior probabilidade de alcançar seus objetivos em comum, na medida em que conseguem estabelecer parcerias entre os seus membros.

O contexto social a que pertencem a família e a creche embasa as relações do cotidiano e, em função disso, é preciso que estas instituições mantenham relações que permitam reflexão e discussão acerca das identidades e as diversidades ali presentes, para então, tomar decisões que as respeitem. Do ponto de vista da creche, “interagir com as famílias significa ser uma instituição aberta às diferentes formas que as configurações familiares adquirem na contemporaneidade e à participação das famílias em diferentes instâncias” (BARBOSA, 2009, p. 34). Estabelecer relações com as famílias, realizar articulações com as mesmas em prol de um objetivo comum, são características constitutivas da profissão de professor de educação infantil.

Ao profissional da educação infantil cabe, juntamente com a família, ensinar as práticas sociais que são as primeiras aprendizagens que, de acordo com Barbosa (2010, p.5), “constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens da criança”. Segue a autora afirmando que estas práticas sociais e culturais, apesar de desvalorizadas dentro da creche, são de fundamental importância na constituição da criança, de seus hábitos, de seu fazer, das suas relações e construções sociocognitivas.

Outra especificidade, talvez a mais relevante desta profissão, encontra-se na responsabilidade de cuidar e de educar, pois, nas palavras de Assis (2008, p. 98), “a professora que cuida, educa, e a que educa cuida, ambas são inerentes à profissão docente na Educação Infantil”. A profissional que se dedica a esta faixa etária deve procurar superar esta dicotomia, entendendo cuidar e educar como complementares e indissociáveis, não supervalorizando o educar em detrimento do cuidar, o que acaba ocorrendo em muitas instituições. O cuidar deve ser compreendido como parte integrante de sua profissão e “não a parte menos nobre ou o mal necessário desse fazer, executado como um favor ou uma caridade que a professora presta à criança” (ASSIS, 2008, p.99).

Esta fragmentação é inconcebível especialmente na educação infantil, na qual cabe ao adulto perceber o bebê ou a criança pequena em sua totalidade, dedicar-se ao educar e ao cuidar de forma integrada, reconhecendo, no coletivo, a singularidade de cada um.

Quanto ao respeito da singularidade de cada bebê ou criança, Caroni e Pereira (2010, p. 443) aponta que “o grande desafio do professor que trabalha com esta faixa etária é se “alfabetizar”, é ler este sujeito-leitor tão pequeno e grandioso ao mesmo tempo, é saber escutá-lo”. O professor pode, então, reconhecer que o bebê tem modos de comunicação diferentes dos nossos e buscar a alfabetização nestas linguagens por meio de um olhar atento e comprometido com cada um deles.

Para assumir o desafio de trabalhar com esta etapa da educação, é indispensável que se tenha conhecimentos específicos sobre esta faixa etária, para que se possa satisfatoriamente intervir sempre que necessário e atender às necessidades dessa etapa da vida, que é tão diferente das demais. Para Silva e Guimarães (2011, p. 15), estes profissionais precisam ter uma “competência polivalente, o que significa que lhe cabe trabalhar com conteúdos diversos, que abrangem desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”.

Para Tristão (2005), a prática docente com bebês tem como característica a sutileza das ações cotidianas, que apesar de caracterizarem esta profissão pela sua função humanizante,

nem sempre são percebidas dentro da rotina diária. Barbosa (2010, p. 7) reforça este pensar afirmando que

[...] uma especificidade da pedagogia com os bebês é a sutileza, a forma indireta e discreta com que se realiza. A primeira intervenção é no modo de constituir um contexto, contexto que se bem organizado nos propiciará conhecê-las e interagir com elas. Se inicialmente a professora organiza o ambiente, a presença das crianças, as conversas com as famílias, as interações do grupo podem ir transformando esses contextos. Se no início ele é mais material: móveis, brinquedos, decorações, pouco a pouco ele se torna mais social, pois o aspecto social não existe sem o material e vice-versa.

Cabe ao professor também, o planejamento de práticas cotidianas, que requer estudo e organização de situações que proporcionem experiências que envolvam, desafiem e possibilitem aprendizagem para as crianças. Neste sentido,

[...] a postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças (BARBOSA, 2009).

No planejamento, o professor/educador deve contemplar o brincar como uma maneira privilegiada de aprender e expressar sentimento. As crianças sentem necessidade de brincar e brincando aprendem a interagir, constroem conhecimentos com o contexto e consigo mesmas, além do fato de este modo ser lhes proporcionar prazer. Conforme Silva e Guimarães (2011), a definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deveria atender o que é essencial na natureza infantil, a ludicidade, podendo esta ser entendida em sua perspectiva de liberdade, do prazer e do brincar enquanto condição básica para o seu desenvolvimento.

Além do lúdico, as relações também ocupa um lugar de centralidade na especificidade do trabalho do profissional que a ela se dedica. O extraordinário de ser docente desta faixa etária está, ainda segundo Tristão (2005, p. 61), nas relações, no fato desta profissão estar

[...] marcada pela promoção de relacionamentos intensos [...] prazerosos mas também de confronto – que também trazem consigo a possibilidade de trocas e de não consenso -, pelos olhares atentos definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e predizer, pela possibilidade da descoberta conjunta, da experiência partilhada.

Desta forma, se torna indispensável que possibilite encontros e visibilize diversos modos e formas de relacionamento que possam se estabelecer entre as pessoas. Cabe à profissional estar atenta aos movimentos relacionais de seu grupo, favorecendo o encontro e as relações entre as crianças. Da mesma forma, lhe cabe “escutar as vozes” das crianças, estabelecer uma relação na qual consiga, acolher, sustentar e desafiar as crianças para que elas

participem de um percurso de vida partilhado (BARBOSA, 2009).

Na educação de bebês, é função dos profissionais protegê-los de qualquer forma de violência (seja ela física ou simbólica) – ou de negligência no interior da instituição. Sempre que algum tipo de discriminação ou violência for praticada contra um bebê é preciso realizar o encaminhamento das violações para as instâncias competentes. Da mesma forma, também faz parte da profissão garantir saúde e os direitos básicos de participação e de liberdade de expressão.

Promover uma educação que integre, nas práticas cotidianas, a atenção compartilhada pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas, modifica o modo como concebemos educação infantil e fazemos acontecer as práticas realizadas com e para as crianças pequenas (BARBOSA, 2009, p.107).

Gostaria de enfatizar a importância de que os profissionais que organizam- planejam o cotidiano reconheçam os bebês e crianças pequenas como pessoas potentes em interação com o mundo e capazes de aprender desde que nascem, pois segundo Kohan (2006) o que, em geral acontece são práticas educacionais pautadas no entendimento dos bebês e crianças pequenas como seres caracterizados por suas faltas, o que nos remete aos dualismos capazes/incapazes, sábios/ignorantes, inteligentes/tolos e maduros/imaturos. Os bebês, na educação infantil, muitas vezes, são vistos como “ignorantes”, aqueles a quem falta saber, aqueles que são incapazes de falar. O adulto, por outro lado, é aquele que, sábio, tem o dever de transmitir o saber, de explicar.

O autor sugere uma igualdade de inteligências, pois, se o professor fala uma língua que os bebês desconhecem, ele da mesma forma desconhece a linguagem dos bebês. É nesta igualdade de inteligências que se pode dar a educação de bebês. É assim que, sem transmissão de conhecimento, as aprendizagens poderão se dar na experiência de conviver.

Kohan (2006, p. 6) nos leva a pensar na importância do que ele chama de ignorância para ensinar e para aprender. “Estamos acostumados a colocar a ignorância do lado de quem aprende, como algo a ser superado; por isso, o professor não se pode reconhecer ignorante, a risco de colocar-se em situação de debilidade perante seus alunos, senão até de perder seu emprego”.

A capacidade de reconhecer-se ignorante é fundamental ao professor que trabalha com bebês, porque rompe com a ideia de que o seu dever é explicar aos alunos, pois, segundo Kohan (2006, p. 6), “explicar algo a alguém é dizer-lhe que não pode entendê-lo por si mesmo, é obturar o movimento do seu pensamento, destruir a confiança em sua própria capacidade intelectual”.

O professor de bebês deve evitar a perpetuação desta lógica, “é preciso um mestre que não explique e que parta, ao contrário, do princípio da igualdade das inteligências” (KOHAN, 2006, p.7), para que se possa pensar outra concepção de como se aprende. Portanto, o encontro do bebê com o adulto pode acontecer na creche a partir da compreensão de ser o encontro de duas vontades, de duas inteligências.

4 A CRECHE E A DOCÊNCIA COM BEBÊS NO MUNICÍPIO DE LAJEADO

No momento da qualificação do projeto dessa pesquisa, meu objetivo era o de estudar o encontro do bebê com o adulto. Questionar, interrogar a complexidade desse encontro, detendo-me na reflexão de como podem ocorrer aprendizagens sem conteúdos formais, conteúdos pré-estabelecidos como ocorre nos níveis do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, pretendia estudar o quanto esse encontro é constitutivo do bebê em suas primeiras experiências em espaços coletivos de educação.

A banca de qualificação, na qual recebi muitas sugestões, me provocou a pensar em diferentes questões relativas à educação de bebês, particularmente a respeito dos profissionais da creche. Buscando novas literaturas, fui me dando conta do quanto são escassas as obras que se dedicam a esse tema. Em razão disto, busquei investigar o contexto do município onde resido, pois sabia que a Secretaria de Educação tinha acabado de lançar um livro sobre nova proposta do Projeto Político Pedagógico da rede municipal de Educação Infantil. Estes, entre outros motivos, foram me instigando a realizar uma pesquisa voltada aos profissionais que se dedicam à educação de bebês.

Assim, o interesse acadêmico em conhecer como as profissionais dos berçários das Escolas de Educação Infantil do Município de Lajeado-RS contribuem para pensar a formação dos profissionais da creche passou a orientar essa dissertação de mestrado em Educação. Optei, então, por perseguir um perfil das mesmas e como tornaram-se professoras/educadoras¹¹ de bebês. Utilizo os dois termos professora e educadora ligados pela barra porque é assim que os documentos da Secretaria de Educação de Lajeado as denominam, apontando para a dúvida na nomenclatura dessa profissional.

O ato de pesquisar é entendido por Demo (1996, p. 34) como atividade cotidiana, uma atitude de “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Esses procedimentos dizem respeito à metodologia que é definida como um conjunto de métodos e técnicas aplicadas para alcançar um determinado fim que sempre é, também um começo. Em outras palavras, é o caminho que será percorrido para se atingir o objetivo desejado.

Neste entendimento, o método é considerado uma atividade pensante do sujeito pesquisador que é capaz de aprender, de inventar e criar durante o seu caminhar, descartando

¹¹ O feminino aqui diz respeito à totalidade da mostra não trazer nenhum professor e nem no município existir professores homens na educação infantil.

a noção de um conjunto de regras certas e permanentes, previamente adotadas para uma jornada em busca da verdade absoluta. Se assim procedesse, talvez não tivesse prosseguido a pesquisa e teria encontrado muitas dificuldades, uma vez que a pesquisa educacional direcionada aos bebês e àqueles que os acompanham é um campo em constituição na academia. São poucos os debates em torno da ação educativa na creche.

Então, a primeira estratégia que procurei perseguir para a realização desse estudo foi a da história como fio condutor para caminhar com minhas curiosidades em direção aos objetivos inicialmente traçados. Para tanto, fui buscar autores que permitissem reconstruir o histórico da creche, do profissional docente e da própria formação, procurando lê-los à luz da teoria da complexidade (MORIN, 2002). Acerca da importância da fundamentação teórica e de outras leituras para as pesquisas e estudos, é importante lembrar Gil (1999, p. 75), especialmente, quando afirma que:

[...] qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material é imperativa. Primeiramente, a necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual de pesquisa e à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta a material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado.

Após um conjunto de leituras específicas em torno do tema, complementares àquelas realizadas com as disciplinas do Mestrado, bem como estas que apresento acerca de metodologia de pesquisa, sendo umas bem distantes e outras mais próximas à teoria da complexidade com a qual procuro alinhar minhas reflexões, encorajei-me ao lembrar Morin (2002) quando afirma que “na perspectiva complexa, a teoria é engrama, e o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte” (p. 335). Ou seja, para ele “método é a atividade pensante do sujeito” (p. 337). E, se era assim, compreendi que o que eu precisava era aprender a caminhar com os meus próprios modos de pensar.

Concomitantemente e, principalmente após esta fase, parti para o campo empírico, realizando um contato com a Secretaria de Educação do Município, onde fui bem recebida. Apresentadas minhas curiosidades, dúvidas, interesses e objetivos, as supervisoras com quem tive contato mais direto, responsáveis pela educação infantil, me concederam a permissão de desenvolver a pesquisa nas 23 creches do município. Além disso, mostraram satisfação em participar de um estudo como o que eu propunha, pois acreditam que todas as compreensões que se produzem são importantes, especialmente no que diz respeito ao atendimento de bebês, tema sobre o qual pouco se tem literatura. No fundo esta era mais uma razão para que eu me aventurasse na invenção desse caminho com as pernas que tinha.

4.1 Abordagem reflexiva-interpretativa na leitura quantitativa

Nesta pesquisa, optei por aproximar e explorar o encontro entre as abordagens quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa tem por característica permitir saber quantas pessoas de uma determinada população partilham de uma mesma característica, sendo indicada para avaliar opiniões, preferências, atitudes e comportamentos. Também é utilizada quando se deseja, como nesta pesquisa, conhecer o perfil de um grupo de pessoas, as características que têm em comum. Com dados quantitativos se pode gerar amostras que permitem uma leitura estatística do contexto estudado.

Já a pesquisa qualitativa, segundo Richardson (1999), caracteriza-se como uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes da pesquisa, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Minha aposta foi de que uma aproximação de ambas as estratégias ajudaria nas reflexões que vinha buscando.

A amostragem caracterizou-se como não-probabilística, que conforme Laville e Dionne (1999, p. 331) é “composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador, sendo que os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de serem selecionados e suas chances de sere-no não são conhecidas”. Assim, a amostra de participantes definida para este estudo teve como critério geral estar envolvido no trabalho com bebês. Ou seja, pode ser denominada como do tipo intencional ou por julgamento, pois somente foram convidadas a participar desta pesquisa as professoras de educação infantil que se dedicam ao trabalho com os bebês, nas turmas de berçário e as respectivas diretoras.

Como instrumentos para a geração de dados trabalhei com um questionário e com uma produção (auto)biográfica dos participantes. O questionário, que segundo Babbie (2003) é um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações sobre o tema que se deseja estudar, foi construído de uma forma mista. Ou seja, com questões abertas, semi-abertas e fechadas e em dois formatos, um destinado às profissionais e outro às diretoras (ANEXO A e B).

Após aprovação do questionário por parte da Secretaria de Educação do município de Lajeado-RS, realizei um contato telefônico com todas as escolas de educação infantil daquele município, cuja lista de contatos me foi fornecida pelas supervisoras, explicando das minhas intenções de pesquisa e de como os questionários chegariam até elas. Por sugestão da própria Secretaria de Educação, utilizei o “escaninho” que consiste em um meio de comunicação interno que mantém com as escolas. As diretoras, todas as quartas feiras, comparecem à sede

da Secretaria de Educação para reuniões ou encontros de estudos e, neste momento, retiram no escaninho da sua escola todas as correspondências e avisos da semana. O questionário então, foi retirado e devolvido ali mesmo, após uma semana.

No contato telefônico com as creches, que se deu diretamente com as respectivas diretoras, as reações foram diversas e podem ser situadas em dois campos. Algumas mostraram uma grande disponibilidade e incentivo à pesquisa pela preocupação com esta faixa etária; outras, entretanto, apresentaram queixas e reclamações pela falta de tempo e de profissionais no quadro.

Cada escola recebeu um envelope tamanho ofício contendo um questionário para ser respondido pela diretora (ANEXO A) e dois questionários para as profissionais do berçário (ANEXO B), preferencialmente para professoras concursadas, mas podendo ser respondido por monitoras. Junto com o envelope enviei também os três termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), exigência do Comitê de Ética em Pesquisa para serem assinados, autorizando-me, assim, o trabalho com os dados.

As diretoras tiveram uma boa adesão à proposta, sendo que dos 23 questionários enviados, retornaram 18 deles devidamente respondidos, correspondendo a 78,26% do total. Quanto às professoras, dos 46 enviados, voltaram 29 questionários respondidos, equivalente a um índice de 63,04% do total.

O uso do questionário justifica-se pelo interesse em perseguir a vida profissional de um grupo consideravelmente grande de profissionais que se dedicam ao trabalho no berçário, para mapear o que há de comum neste universo no município de Lajeado - RS. Os perfis obtidos por meio destes dados podem vir a auxiliar a Secretaria de Educação no que diz respeito a elaboração de futuros planos de ação no que concerne a formação de profissionais da creche. As escolas participantes desta pesquisa, mesmo que com apenas um ou dois questionários, foram:

Escola Municipal de Educação Recanto Infantil
Escola Municipal de Educação Infantil Criança Alegre
Escola Municipal de Educação Infantil Criança Esperança
Escola Municipal de Educação Infantil Criança feliz
Escola Municipal de Educação Infantil Entre Amiguinhos
Escola Municipal de Educação Infantil Mundo Encantado
Escola Municipal de Educação Infantil Aprender Brincando
Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos

Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Infantil
 Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Lar
 Escola Municipal de Educação Infantil Doce Infância
 Escola Municipal de Educação Infantil Fazendo Arte
 Escola Municipal de Educação Infantil Mundo Mágico
 Escola Municipal de Educação Infantil Cantinho Mágico
 Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Cidadão
 Escola Municipal de Educação Infantil Risque e Rabisque
 Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Aprendiz
 Escola Municipal de Educação Infantil Gente Miúda
 Escola Municipal de Educação Infantil Sabor de Infância

Retornados os questionários, as respostas das perguntas abertas foram digitadas em arquivos do Excel e as das perguntas fechadas foram adaptadas a uma leitora de dados. A partir daí, tanto as abertas quanto as fechadas passaram pelo seguinte processo: adaptação dos questionários ao software de estatística, tabulação e leitura estatística simples dos dados, construção das tabelas com os resultados, construção de um relatório descritivo com tabelas e gráficos derivados e por fim a geração e codificação do relatório final. Na linha do que afirmam Laville e Dionne (1999, p.208-209), este trabalho com dados estatísticos ajudou-me a “julgar a presença ou ausência de vínculos significativos entre as variáveis escolhidas em relação as suas questões e hipóteses, e a determinar a intensidade deste vínculo”.

A respeito da pesquisa quantitativa e do uso de análise estatística, especialmente na área da educação, Gatti (2004, p. 13) alerta que

[...] os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão dos eventos, fatos e processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Desta forma, concomitantemente ao questionário, para alcançar uma reflexão sobre a vida profissional dos profissionais da creche, destaquei, juntamente com a indicação da Secretaria de Educação, cinco profissionais do berçário, participantes da pesquisa, para uma atividade denominada (auto)biografia. Após contato telefônico com cada uma delas, ou quando isto não foi possível, com a diretora das escolas, entreguei a elas a seguinte atividade, elaborada em conjunto com minha orientadora: Se você tivesse que escrever uma carta a

alguém interessado na profissão que exerce na EMEI, o que destacaria como mais importante esta pessoa saber de sua experiência?

Em função do tempo, todas optaram por fazer e me enviar por e-mail suas produções, após uma semana. A recepção desta atividade por algumas delas me pareceu difícil pois precisariam disponibilizar mais tempo para atenderem a minha pesquisa, sendo que já haviam preenchido o questionário.

Para análise destas cartas utilizei a (auto)biografia, baseando-me principalmente nos ensinamentos de António Nóvoa e Ivor F. Goodson. O trabalho com o método autobiográfico, pode ser considerado recente, tendo em vista que as pesquisas qualitativas começaram a emergir em nosso país na década de 80. A vida dos professores por um longo tempo, segundo Nóvoa (1995, p. 9) foi considerada como um “elo perdido” na Educação. No entanto, o autor afirma que hoje “sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito mais exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

Nóvoa (1995) coloca como marco importante no reconhecimento da (auto) biografia enquanto método, a publicação, em 1984, do livro “O professor é uma pessoa”, sob a autoria de Ada Abraham, pois posterior a ela, outros estudos sobre as vidas de professores surgiram.

Abrahão (2007, p 165) expõem que pesquisar dentro deste aporte metodológico exige-nos “entendê-lo dentro de seu tríplice aspecto: tanto como fenômeno (o ato de narrar-se), quanto como método de investigação e, ainda, como processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores”.

A utilização do método das abordagens (auto)biográficas na contemporaneidade, para Nóvoa (1995), origina-se da insatisfação das ciências sociais com relação ao saber produzido e da necessidade de renovações nos modos de conhecimento científico. O autor, no entanto explica que considera um desafio intelectual estimulante poder produzir um outro conhecimento, um conhecimento que ela considera mais adequado para compreender os professores enquanto pessoas e profissionais, podendo desta forma, se pensar em novas práticas educativas.

Sobre a estratégia investigativa clássica, Goodson (1995) escreve que esta busca remover pura e simplesmente todos os dados que dizem respeito ao aspecto pessoal. Em busca de uma justificativa para este fato, afirma o autor:

[...] não encontrei nenhum motivo que explique racionalmente porque razão esses dados não são mais utilizados. A explicação mais consensual parecer ser de que os dados sobre as vidas dos professores não se adaptam aos paradigmas de investigação

existente. Se este for o caso, então são os paradigmas que estão errados e não o valor e a qualidade deste tipo de dados (GOODSON, 1995, p. 70).

O método (auto)biográfico tem sido um relevante instrumento de investigação, particularmente quando se fala em formação docente, pois pode gerar uma série de reflexões que se tornam úteis para pensarmos este tema. Por meio dele é possível fazer emergir a pessoa do professor, sem a qual não existe o profissional, auxiliando na identificação de sentidos que estes atribuem ao seu fazer, pensar e sentir. É um meio de entender que a maneira de ser de cada profissional interfere diretamente em sua profissão. Aspecto que aproxima esta abordagem metodológica da concepção complexa do “observador implicado”. Neste sentido, penso ser relevante trazer também, as palavras de Goodson (1995, p.69)

[...] o que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isso significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.

Nesta abordagem, os docentes passam a ser reconhecidos enquanto sujeitos portadores de um saber que é crítico, plural e interativo, colocando-os na centralidade por entender a extrema importância do desenvolvimento pessoal no desenvolvimento profissional. Afinal de contas, conforme escreve Nóvoa (1995, p. 15) citando Nias (1991) “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Acerca desta afirmação, colocando-se na condição de professor, reflete Nóvoa (1995, p. 17)

[...] aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional de eu pessoal.

Nesta linha de pensamento, e também colocando-se na mesma condição, Goodson (1995, p. 69), a partir da sua experiência, escreve que:

[...] devemos, em minha opinião, recordar como a maior parte de nós se sente profundamente inseguro e ansioso acerca do nosso trabalho como professores, que nas salas de aula, quer nos anfiteatros universitários. Estes são, muitas vezes, os locais de maior ansiedade e insegurança – bem como, ocasionalmente, de realização.

O mesmo autor acima citado defende a utilização dos dados sobre as histórias de vidas dos professores, ou seja, a (auto)biografia, por entender que esta é essencial nas pesquisas educacionais, principalmente quando se estuda a respeito dos professores. Com relação

(auto)biografia, Goodson (1995) elenca sete pontos importantes a serem destacados, sendo eles:

1. A importância que ela concede ao discurso dos professores sobre suas próprias vidas, possibilitando um processo de interpretação de sua conduta e prática. Para ele, o respeito pelo autobiográfico, que em seu entendimento significa pela “vida”, é um aspecto relevante de uma relação que permite fazer ouvir a voz dos professores. Em suas palavras,

[...] em certo sentido, essa investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem a dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo. Tradicionalmente, os dados que não servem os interesses do investigador e as incidências previstas são postos de lado. Neste modelo os dados que o professor fornece são invioláveis e só são dispensados após a prova rigorosa em relação à sua irrelevância e redundância (GOODSON, 1995, p. 71).

Complementa o autor que ouvir a voz do professor é fundamental quando estes falam de seu trabalho e que considera extraordinário, senão injusto, o fato de que as narrativas produzidas por eles durante muito tempo tenham sido desconsideradas pelos pesquisadores.

2. As experiências de vida e o ambiente sociocultural devem ser entendidas, em suas palavras, como “ingredientes chave” de quem os profissionais são. Para Goodson (1995, p. 71) “de acordo com o “quanto” investimos no nosso “eu” “no nosso ensino, nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos nossa prática.

3. A (auto)biografia nos permite entender que o estilo de vida que o professor tem dentro e fora do seu ambiente de trabalho, suas identidades e culturas incidem sobre os modelos de ensino que adota e sobre a prática educativa.

4. Da mesma forma, o reconhecimento do ciclo de vida enquanto um dado importante, ajudará na compreensão dos elementos únicos do processo de ensino. Lamenta o autor que poucos trabalhos tem sido efetuados nesta área, pois ele considera este um ponto de partida para reflexão sobre o mundo docente.

5. Também por meio da (auto)biografia pode-se compreender que tudo está ligado ao contexto em que ocorre, e que somente considerando-o é que pode ser analisados os estágios da docência e decisões relativas à carreira.

6. Além disso, esta abordagem, ao reconhecer a importância do eu pessoal, possibilita a compreensão de que incidentes críticos nas vidas dos professores e, em especial, no seu trabalho, interferem diretamente em sua percepção e sua prática profissional.

7. Por fim, o método autobiográfico auxilia a ver o sujeito em relação com a história do seu tempo, “permitindo-nos a encarar a interseção da história de vida com a história da

sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (GOODSON, 1995, p.75).

As cinco (auto)biografias das professoras que retornaram por e-mail, exceto uma, eram compostas de poucas frases, e não me permitiam realizar uma leitura mais detalhada do seu conteúdo conforme o planejado. De forma alguma penso que elas não tenham o que dizer, mas parto do pressuposto de que, por escrever não ser uma atividade presente em seu cotidiano, elas não conseguiram se expressar desta forma. Ou seja, penso que o que ocorreu foi que esta proposta esbarrou no limite da própria ação de escrever.

Como uma alternativa, segui a orientação de Goodson (1995) e dei voz às profissionais por meio de uma entrevista semi-estruturada que conforme Triviños (1987) é aquela que tem como ponto de partida questionamentos básicos que orientem o entrevistado, podendo ele seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal estabelecido. Como norte para esta entrevista semi-estruturada, elenquei os seguintes temas: trajetória profissional, formação, papel da creche e do berçário, o cotidiano com bebês – atividades e dificuldades, especificidades da profissão e conselhos para novas profissionais que desejam atuar com bebês.

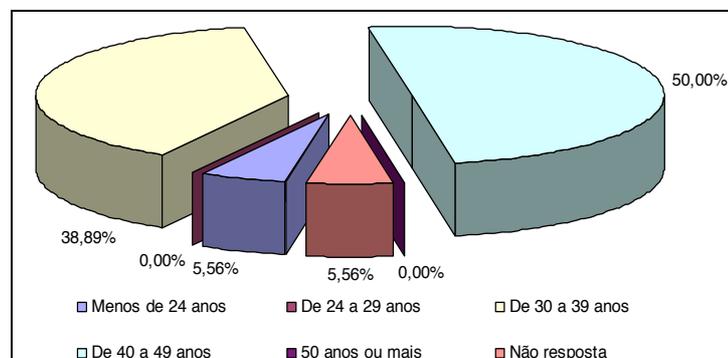
No total entrevistei cinco profissionais. A primeira que chamei de (Prof. A) terminou ainda este ano sua formação em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais à distância, trabalha com educação infantil desde 2001 e, ao total, tem nove anos de experiência em berçário. A segunda (Prof. B) é formada desde 2001 em Pedagogia Séries Iniciais, trabalha 15 anos com educação infantil, desde o berçário até crianças com seis anos. A terceira (Prof.C) também tem formação, desde 2009, em Pedagogia – Séries Iniciais, é seu primeiro ano em berçário mas antes trabalhou com pré-adolescentes, com uma turma de um a dois anos e depois de dois a três. A quarta entrevistada (Prof. D) tem ensino médio com habilitação ao magistério, ingressou na Pedagogia e trocou de curso Psicologia, que permanece em andamento. É seu primeiro ano no berçário, antes trabalhava com crianças maiores e com a turma de maternal que é composta em sua escola de crianças de um ano e sete meses até dois anos e sete meses. A última profissional (Prof. E) possui ensino médio, sem habilitação ao magistério e está no berçário há 21 anos. Sua entrada nas turmas de bebês se deu por meio de concurso público para recreacionista, sendo requisito no época da prova, ensino fundamental.

As entrevistas foram gravadas em gravadores digitais de voz, com a permissão de todas as profissionais. Aconteceram dentro das escolas de educação infantil em que as profissionais trabalham, no horário em que elas tem hora atividade que são destinadas ao planejamento. As gravações foram por mim transcritas na integra após sua audição (ANEXO F).

4.2 O que os números permitem pensar sobre a gestão na e das creches de Lajeado/RS

4.2.1 Dados gerais e formação

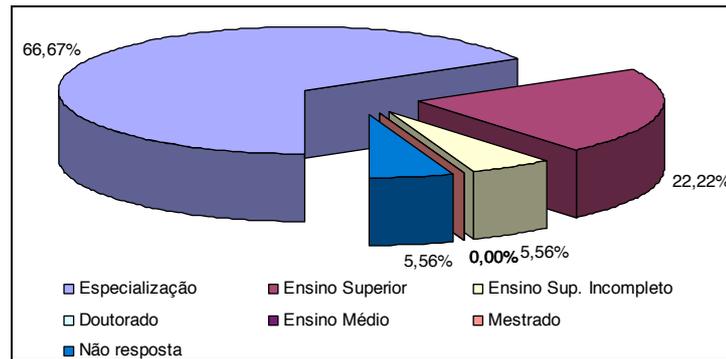
Os dados levantados correspondem a uma amostra de 18 diretoras, totalizando 78,2% das pessoas que exercem este cargo em escolas de educação infantil no município de Lajeado-RS. Todas são do sexo feminino, a grande maioria encontra-se na faixa etária entre 30 e 49 anos, sendo que 38,89% apresenta idade entre 30 e 39 anos e 50% entre 40 e 49 anos. Não há nenhuma com idade superior aos 50 anos e apenas uma com idade inferior aos 24 anos.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

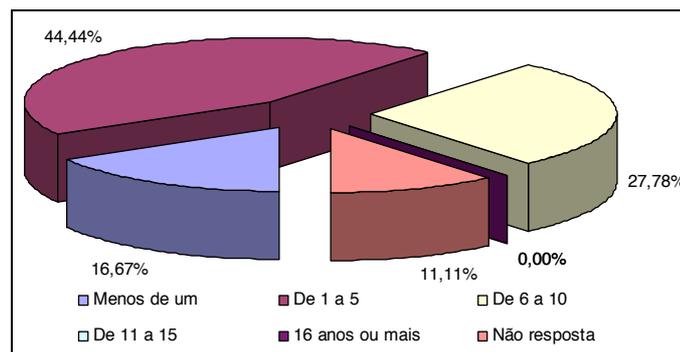
Apenas uma diretora pode ser considerada como “nova” na atividades, com menos de 1 ano de direção. Com isso, pode perceber que a maioria das diretoras se mantêm na função durante bastante tempo, sendo que 33,33% já estão desempenhando esta atividade há mais de 10 anos. 27,78% estão no cargo de 1 a 3 anos e o restante das profissionais entre 3 e 9 anos.

Em termos de escolaridade, as diretoras com especialização somam 66,67% do total e as com ensino superior 22,22%. Uma diretora ainda permanece cursando o Ensino superior, uma não respondeu a esta pergunta e não há nenhuma delas que tenha somente o ensino médio, assim como nenhuma delas que tenha diploma de mestrado ou doutorado, conforme demonstra o gráfico abaixo.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

É interessante perceber que 61,67% das diretoras fizeram sua formação nos últimos cinco anos e 27,78% entre cinco e dez anos, não havendo nenhuma com data de conclusão superior aos dez anos.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

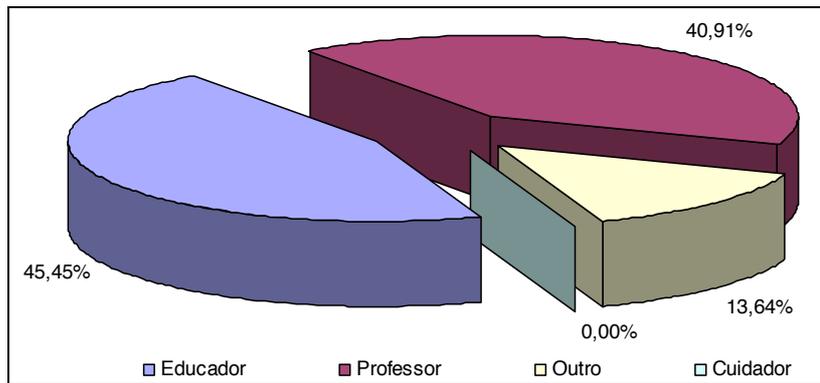
4.2.2 Expectativas acerca da profissão docente com bebês

Por outro lado, a formação em nível superior e/ou especialização é o desejo manifestado por um pouco mais da metade das diretoras (55,17%) para as profissionais que atuam na creche na turma de berçário, que argumentam ser importante no mínimo uma formação em magistério e revelam ser necessária a formação continuada. Quase na mesma porcentagem (44,82%), as diretoras explicitaram que o consideram como principal formação a experiência e o conhecimento da faixa etária, sem necessariamente ter que apresentar formação acadêmica.

Vale destacar que a profissional que atua nesse nível de ensino chega a creche de duas maneiras: por concurso público municipal, sendo denominada professora/educadora concursada, ou por meio de estágio, recebendo as denominações de

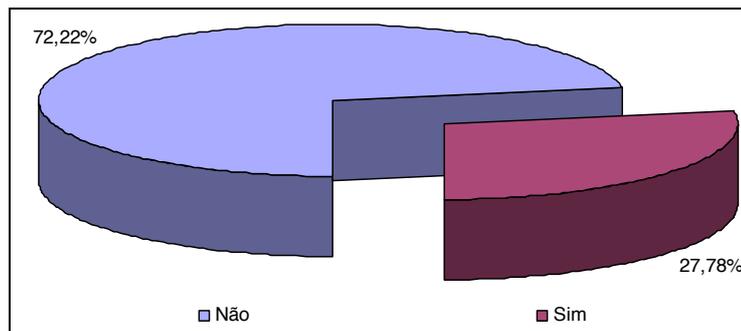
estagiária/auxiliar/monitora. Para permanecer na turma do berçário, essas profissionais devem corresponder ao esperado pela direção, caso contrário, são remanejadas para outras turmas/funções.

Quanto à denominação que consideram mais adequada, educadora foi eleita por 45,45% das diretoras como melhor opção, seguida de professora (40,91%). Na opção outros, que totaliza 13,64%, todas as sugestões são de unir as duas denominações, chamando-as de educadora/professora ou professora/educadora, conforme gráfico abaixo.



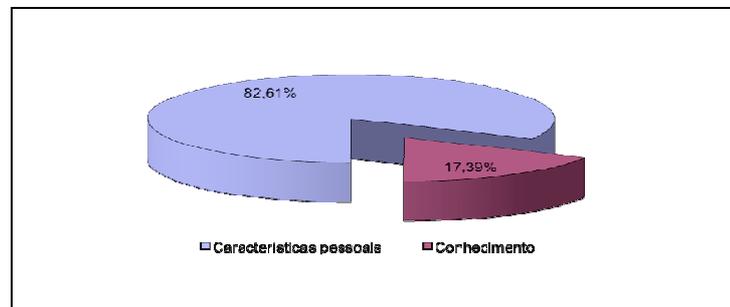
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

A formação continuada é muito bem vista aos olhos das diretoras, pois todos os comentários foram positivos. Ou seja, esta é entendida pela maioria como fundamental, como qualquer atualização na área da educação, devendo ser feita, segundo elas, com leituras e cursos, enfocando principalmente as características da faixa etária de 0-3 anos. Também pude perceber que pensam ser necessário estudos referentes a questões teóricas e práticas do atendimento de bebês. Entretanto, apesar de considerarem fundamental, apenas 27,78% das diretoras afirmaram que os profissionais que trabalham nas instituições que dirigem realizaram ou realizam alguma formação específica para trabalhar com bebês.



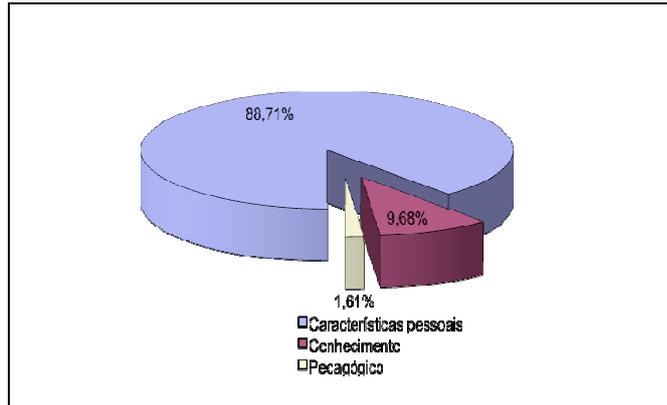
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Pelos resultados encontrados, as direções das escolas, apesar de não desconsiderarem de maneira alguma a importância de conhecimentos de ordem teórica, concentram suas expectativas quanto aos profissionais em questões de ordem pessoal e afetiva. Em suas palavras afirmam que esta deve ser responsável e comprometida com o contexto escolar, amar o que faz, ser dedicada e atenciosa, ser carinhosa e acolhedora com as crianças/bebês, ter bom relacionamento interpessoal com as mesmas, com as colegas e com as famílias. Além disso, também se espera que seja uma pessoa ética, sensível, organizada, dinâmica, sincera e disposta a enfrentar os desafios de trabalhar com esta faixa etária.



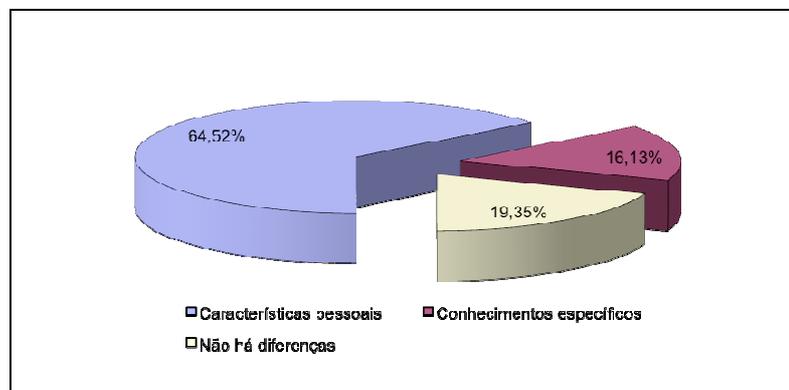
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

O que as diretoras esperam dos profissionais que atuam com bebês em sua creche, é semelhante ao que elas elencam como as especificidades/particularidades do profissional que acompanha esta faixa etária. Neste sentido, o maior número de citações, totalizando 88,71% diz respeito às características pessoais das profissionais como a responsabilidade com os bebês que lhes são confiados. Nas suas palavras destacam o ser afetiva e verdadeira, construindo laços afetivos seguros, bem como ser atenciosa, amorosa, alegre, calma, paciente, dinâmica, comprometida e conhecer a faixa etária e as fases do desenvolvimento infantil. Ou seja, os dados destacam o quanto são enfatizadas características pessoais para o desempenho desta profissão, em número muito superior, inclusive às questões relativas ao conhecimento teórico ou ao pedagógico.



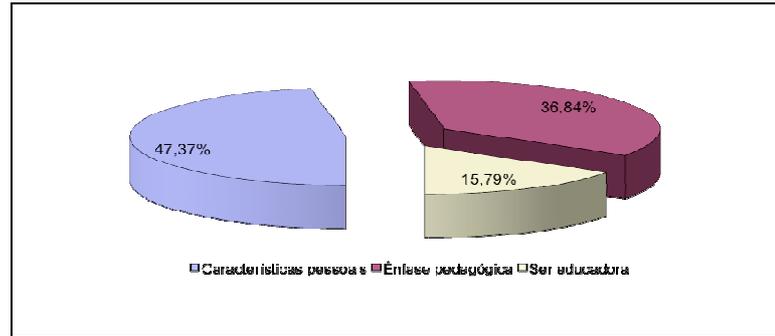
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Os profissionais que trabalham com bebês, segundo as diretoras, diferem-se dos que trabalham com crianças maiores, especialmente quanto às características pessoais, responsabilidade maior no cuidar, nas grande necessidade de serem afetivas, atenciosas, comprometidas, carinhosas, pacientes, estimuladoras e de terem conhecimentos específicos desta faixa etária. Ter conhecimentos específicos da faixa etária é considerado por 16,13% como uma diferença importante. Mas, há também uma parcela de 19,35% das diretoras que acreditam que não há diferença alguma no acompanhamento das diferentes idades.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

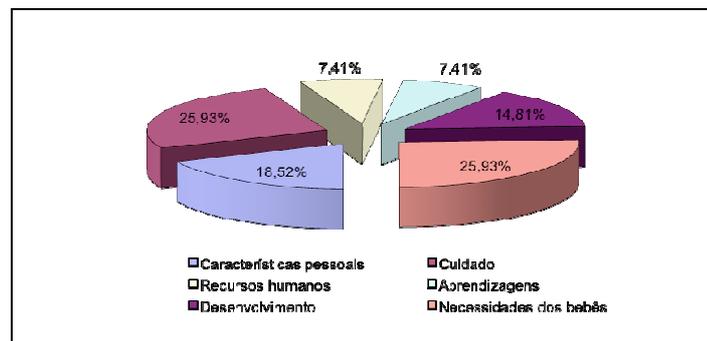
Quanto às semelhanças, foram elencadas a ênfase pedagógica (36,84%), ser profissional da educação (15,79%) e características pessoais das profissionais (47,37%) como buscar constantemente aprimoramento no trabalho, ser afetuosa, carinhosa, atenciosa, ser comprometida, gostar do que faz, ter postura ética, envolver-se com o pedagógico, conhecer as faixas etárias e trabalhar com situações de aprendizagem.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

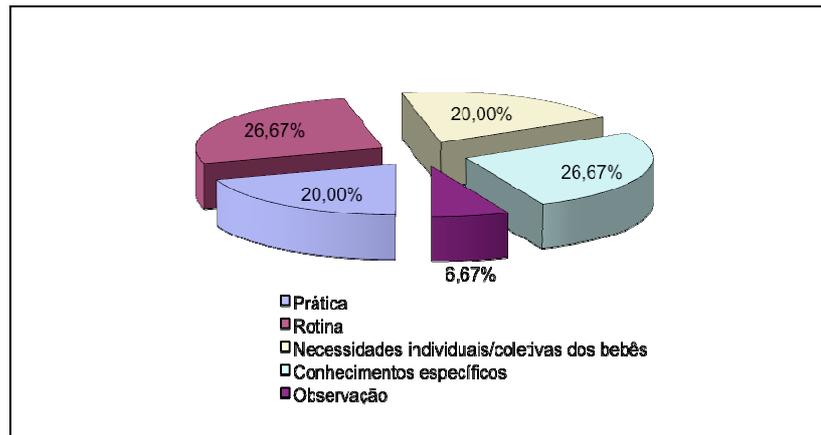
4.2.3 O cotidiano da creche

A respeito do cotidiano, as principais preocupações são acerca dos cuidados que precisam os bebês (25,93%), de suprir as necessidades dos mesmos (25,93%) e com as características pessoais das profissionais (18,52%). Também são citadas questões referentes ao estímulo do desenvolvimento (14,81%), recursos humanos devido ao número de bebês a serem atendidos individualmente (7,41%) e com as aprendizagens (7,41%).



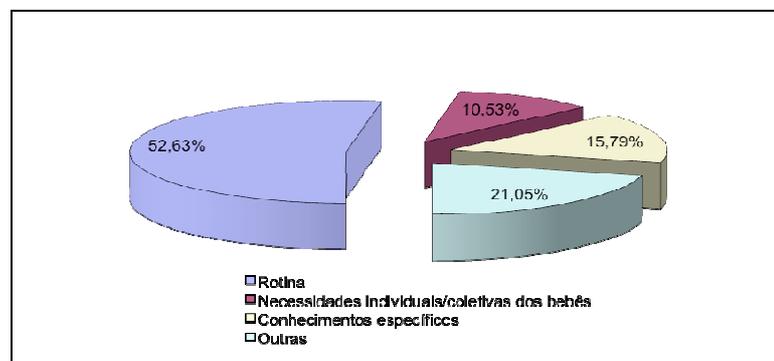
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Aprender a organizar este cotidiano acontece, na maioria das opiniões, seguindo a rotina estabelecida para o funcionamento do dia-a-dia do bebê (26,67%), aprofundando-se teoricamente (26,67%), buscando conhecer as necessidades e individualidades de cada um (20%) e pela observação (6,67%). A prática e a experiência também são citadas como importantes neste processo (20%).



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

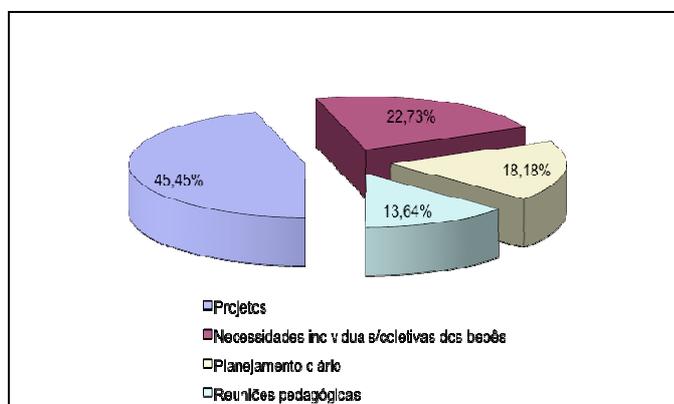
Na maior parte das creches, o atendimento aos bebês é organizado por meio de uma rotina flexível (52,63%), conforme as características e necessidades dos alunos que compõem a turma (10,53%). Possuir conhecimentos específicos também é entendido como fundamental (15,79%). Outras questões citadas para esta organização são o planejamento de situações de aprendizagem, o cuidar incluindo alimentação, sono e higiene, o uso do Projeto Político Pedagógico como base e estudos teóricos sobre a faixa etária, aspectos que segundo elas, auxiliam na organização do atendimento.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

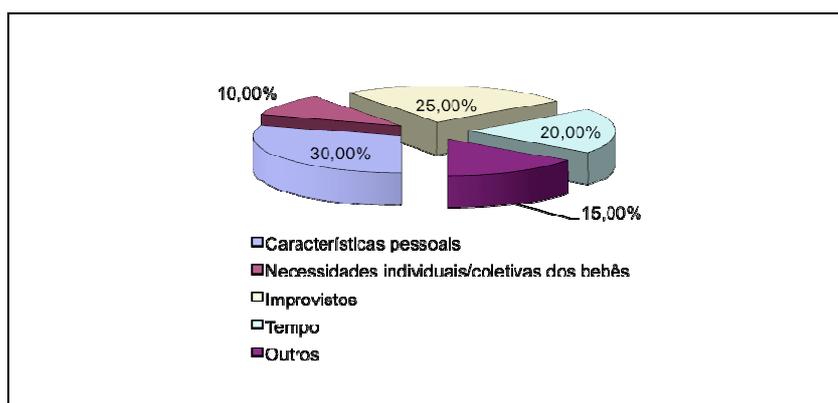
O planejamento do cotidiano tem os projetos (45,45%) como suporte para a idealização do dia-a-dia. A grande maioria trabalha com o projeto linguagens geradoras, buscando contemplar da melhor forma a parte cheia e vazia, estando o município de Lajeado sendo assessorado pelo Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, autor do livro Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil, que embasa o trabalho das creches. O cotidiano também é planejado por meio das necessidades individuais e

coletivas dos bebês (22,73%) e por meio de um planejamento diário, para 18,18% da diretoras.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Ainda segundo as diretoras, as dificuldades neste planejamento, em geral, estão ligadas ao imprevisível, que é inerente ao trabalho com os bebês (25%). Estas profissionais acreditam que quando ocorrem, as situações imprevisíveis impossibilitam a aplicação dos projetos e os trabalhos entendidos como pedagógicos. Outras dificuldades citadas são a falta de tempo para o planejamento em que o grupo todo esteja reunido (20%), e características pessoais das profissionais (30%) como a adesão e comprometimento e a falta de recursos humanos para dar conta de todas as necessidades e particularidades de cada um dentro do coletivo (10%).



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Quando necessário, a direção orienta a busca de auxílio na troca de colegas de turma e de escola, com a própria direção, livros e revistas. A internet não foi referenciada como fonte de busca apropriada, assim como a Secretaria de Educação que teve o menor número de

indicações. Na opção outros, foram sugeridos seminários, reuniões pedagógicas e de estudo, cursos de aperfeiçoamento e conversas com profissionais de outras áreas.

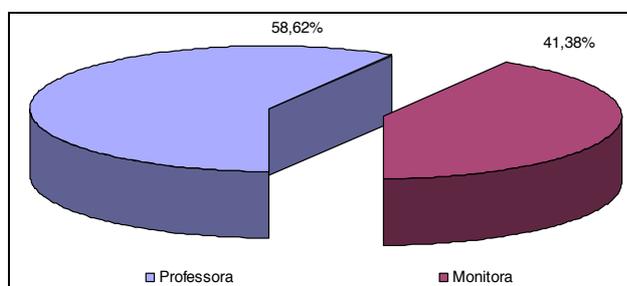
O trabalho no coletivo é considerado de total relevância, especialmente pela troca de experiências, sugestões e críticas, o que é entendido como fundamental para o trabalho e o crescimento do grupo de profissionais. Acreditam que a troca com os demais, com o coletivo, auxilia para que o planejamento beneficie da melhor forma possível os próprios bebês, pois acabam por estabelecer uma mesma linha de pensamento desde o berçário até o último nível. Por outro lado, pensam que essa estratégia de trocas e trabalho coletivo também promove atitudes de valorização e reconhecimento nos profissionais, por participarem das decisões tomadas. Da mesma forma, fazem menção ao fato de a coletividade fazer com que todos se sintam integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

No geral, a relação dos profissionais com as famílias é vista de uma maneira muito positiva, definida pela maioria como de confiança mútua, tranquila e baseada em trocas por meio de diálogos. Esta relação busca, em suas opiniões, estreitar laços e garantir parcerias, almejando que as famílias se sintam integrantes do processo educativo e participem cada vez mais das decisões.

4.3 O que os números permitem pensar sobre a docência da e nas creches de Lajeado/RS

4.3.1 Dados gerais e formação

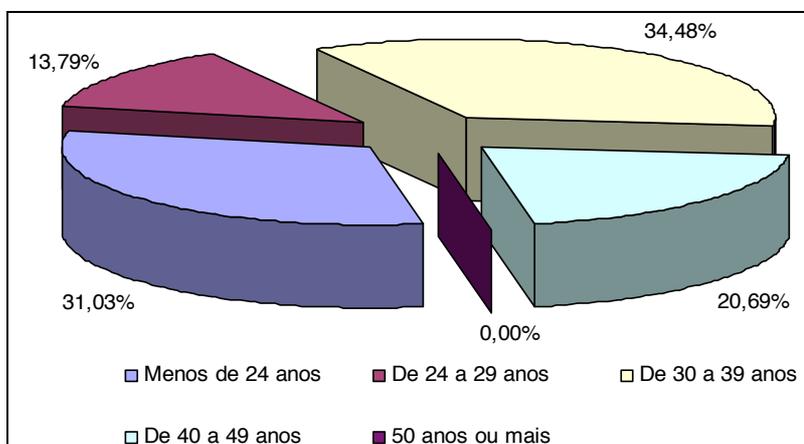
Os dados levantados correspondem a uma amostra de 29 profissionais, totalizando 63,04% dos questionários enviados, sendo 58,62% do total da amostra Professoras/Educadoras concursadas e o restante monitoras/auxiliares.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

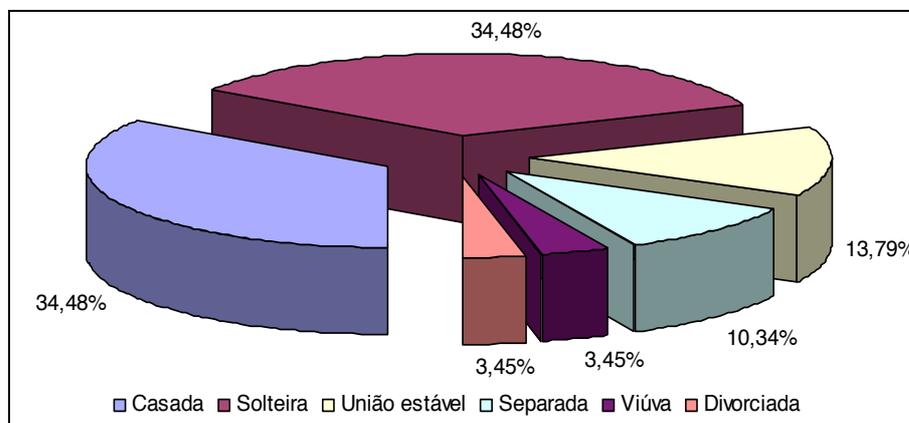
Estas profissionais, todas do sexo feminino, trabalham em 17 diferentes escolas de educação infantil no município de Lajeado-RS. A maioria encontra-se na faixa etária entre 30

e 39 anos, ou tem idade inferior aos 24, correspondendo a 34,48% e 31,03% respectivamente. Não há nenhuma com idade superior aos 50 anos.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

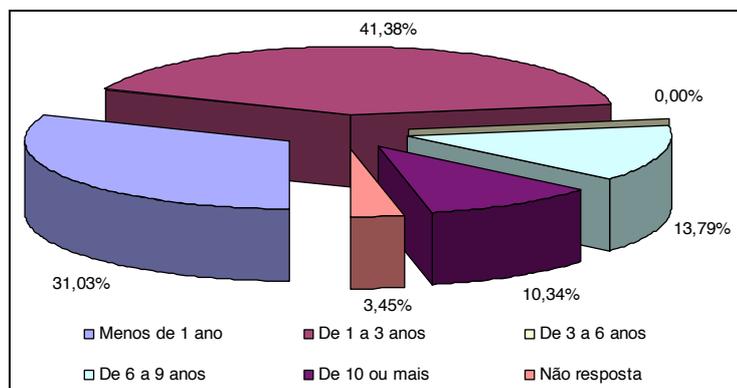
Pouco mais da metade delas, 55,17%, tem filhos e no que diz respeito ao estado civil, 34,48% são casadas, 34,48% são solteiras, 13,79% vivem em união estável, 10,34% são separadas, 3,45% divorciadas e 3,45% viúvas.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

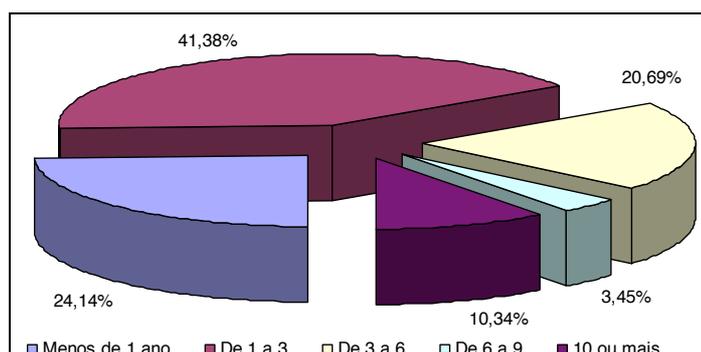
Para 48,28% da amostra, o trabalho com bebês é a primeira profissão. Quase a metade do percentual (40,74%) das que tiveram outra profissão, anteriormente já atuavam como professoras, no entanto, com crianças maiores dentro da educação infantil, com ensino fundamental ou médio. O restante trabalhava em funções como secretária, auxiliar administrativa, babá, agente comunitária de saúde, balconista, telefonista, office boy, frentista e vendedora.

As profissionais que compõem esta amostra podem ser consideradas novas na profissão, pois totalizam 72,41% trabalhando com esta faixa etária há no máximo três anos, e destas, 31,01% estão em seu primeiro ano nesta função. Entre seis e nove anos de experiência tem-se 13,79% das profissionais e as 10,34% restantes tem acima de dez anos de profissão.



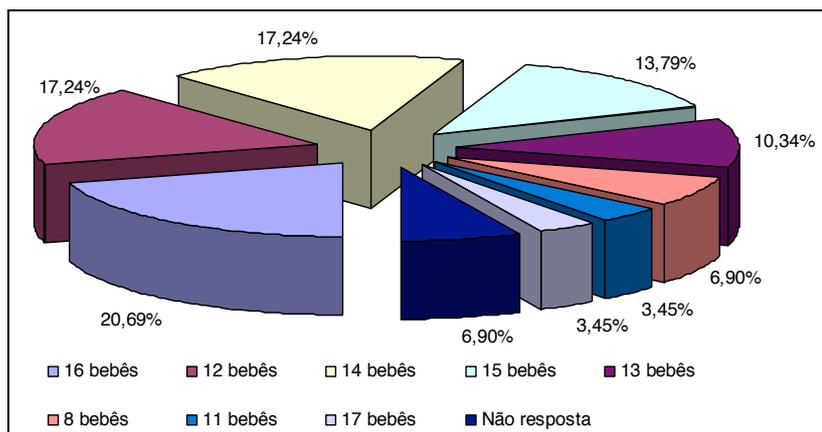
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

A carga horária cumprida por cada profissional é de 30 horas semanais, tendo apenas uma respondido que trabalha 20 horas. A rotatividade de profissionais, pelos números encontrados, não pode ser considerada como grande pois tem-se 62,07% delas na mesma creche que atuam hoje entre 3 e 6 anos. As profissionais com menos de um ano na instituição contabilizam 24,14% e com mais de dez anos na mesma creche, 10,34%.



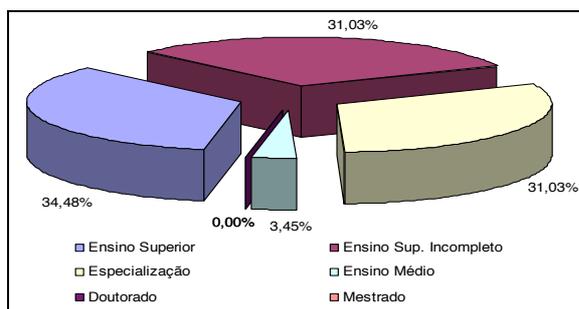
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

O número de bebês atendidos por elas em cada turma variam de 8 até 17 (6,90% e 3,45% da amostra, respectivamente), mas a grande maioria tem sob sua responsabilidade 16 bebês.



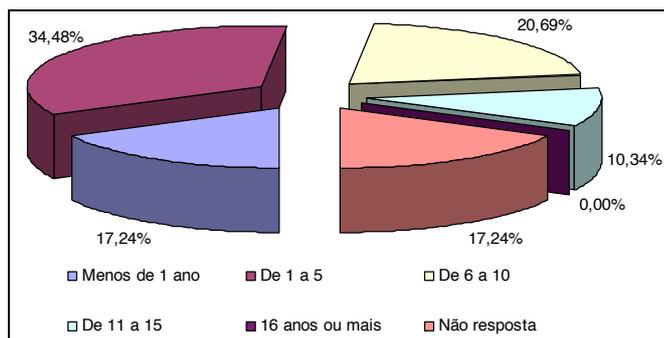
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Em termos de escolaridade, a grande maioria delas tem ensino superior (34,48%) ou está com ele em curso (31,03%). As profissionais com especialização somam 31,03% do total da amostra e apenas 3,45% possuem apenas o ensino médio. Não há ninguém com diploma de mestrado ou doutorado.



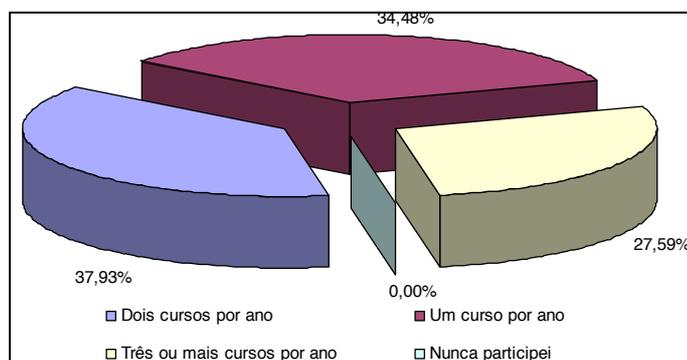
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Um pouco mais do que a metade, 51,72% concluíram sua formação nos últimos cinco anos, 20,69% entre seis e dez anos, 10,34% de onze a quinze, não havendo nenhuma com data de conclusão superior aos dezesseis anos. Importante destacar que esta foi a questão com o maior número de não resposta (17,24%).



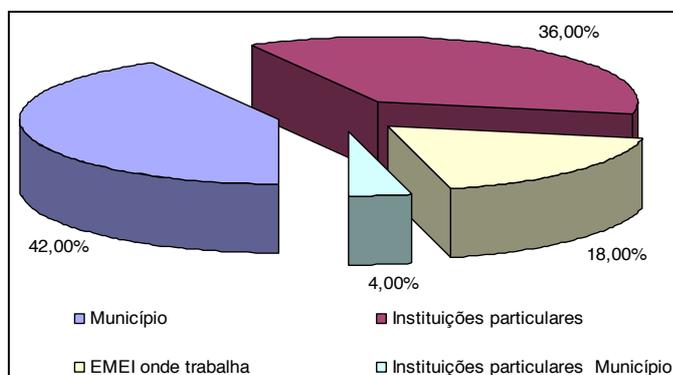
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Todas as profissionais realizam cursos de formação continuada ao longo do ano, sendo que 37,93% fazem dois cursos e 34,48% um curso. A minoria, (27,59%) faz três ou mais cursos por ano.



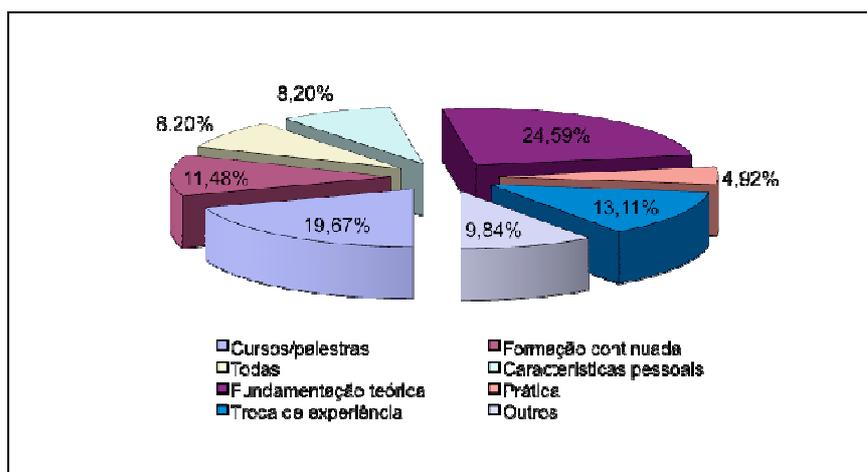
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Estas atividades de formação, em geral, são promovidas pelo município de Lajeado-RS (42%) ou por instituições particulares (36%). Desta amostra, 24,14% já realizaram algum curso ou atividade de formação continuada específica para o atendimento de bebês.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Para a formação da profissional da creche todas as atividades foram consideradas fundamentais. No entanto, quando especificadas, a busca pela fundamentação teórica sobre temas relevantes foi a atividade considerada mais importante para a formação, seguida de cursos em geral ou específicos para a educação infantil e palestras, trocas de conhecimentos e experiências com colegas, formação continuada e a prática no dia-a-dia. Também foram citadas características pessoais como ser amante da profissão e comprometida com a mesma.

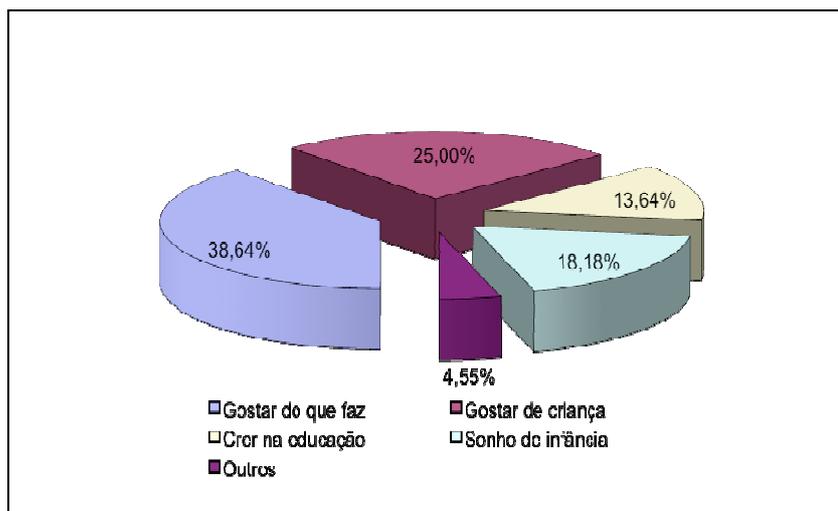


Fonte: pesquisa realizada pela autora.

As leituras consideradas pelas profissionais como mais importantes quando se trabalha com bebês são da obras de Jean Piaget e Gabriel Junqueira, totalizando 25,51% das citações. Também pensam ser relevantes as contribuições de Vygotsky, Jussara Hoffmann, Sigmund Freud, Mayre Vigna, Teresa Leixa Arribas, Eulália Bassedas, Henry Wallon, Celso Antunes, Gardner, Miguel Arroyo, Luciana Ostetto, Monique Deheinzelin, Paulo Inocente, Sonia Kramer e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

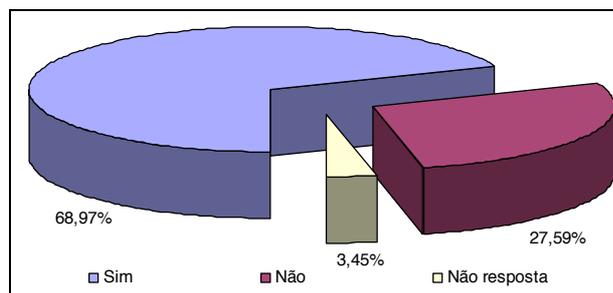
4.3.2 Opção de ser docente na creche

Quanto ao questionário sobre os motivos que as levaram a escolha da profissão, as respostas obtidas podem ser integradas em quatro grandes grupos: gostar do que faz por sentir-se gratificada no dia-a-dia especialmente por poder acompanhar a evolução do bebê em todos os aspectos e saber que está contribuindo para o desenvolvimento e formação destes sujeitos; gostar, ter paixão por crianças e bebês; ser um sonho de infância que veio a se concretizar e crer na educação como a base de tudo .



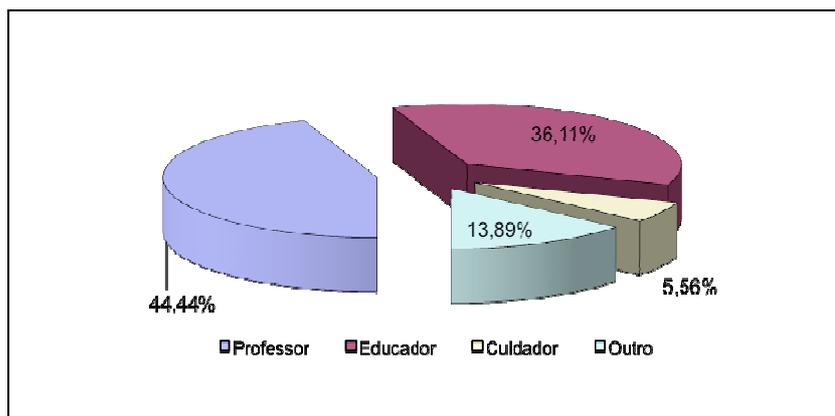
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Se pudessem voltar no tempo, 89,66% refariam a mesma opção, justificando os mesmos motivos acima relatados pela escolha da profissão, o que demonstra que, em geral, estão satisfeitas com a sua escolha e com o trabalho que desenvolvem, sendo que 68,97% relatam sentir-se valorizadas no que fazem.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

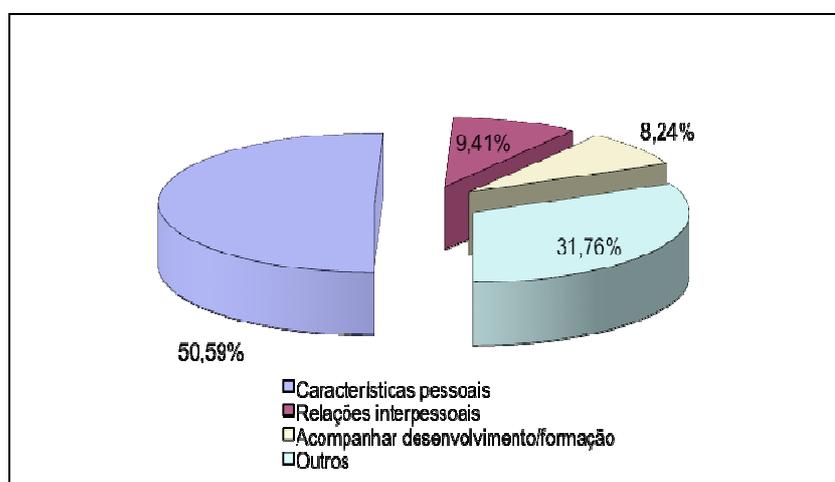
A respeito da denominação para a profissão que exercem, estas profissionais demonstraram disparidade de opiniões, sendo que 44,44% pensam ser correto serem chamadas de professoras, 36,11% de educadoras e 5,56% de cuidadoras. No item outros foi sugerida manter a denominação professor/educador utilizada pela Secretaria de Educação e houveram manifestações indicando que qualquer que seja o nome dado não vai influenciar na prática.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

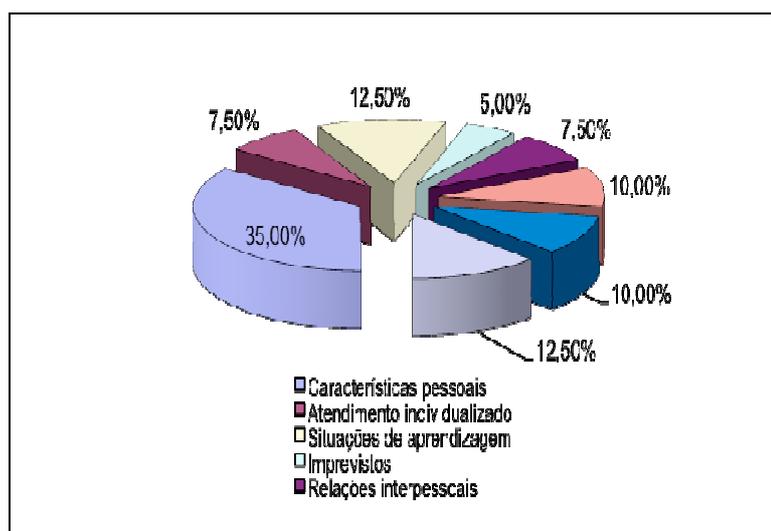
4.3.3 A docência no cotidiano da creche

Como especificidades desta profissão reconhecidas pela amostra, a grande maioria passa por características pessoais (50,59%), ligadas ao afeto, gostar de criança e do que faz, ser atenciosa, responsável, carinhosa, carismática, alegre, paciente, disponível, humilde e saber observar. Trabalhar sempre em relação (com o bebê, as famílias e as colegas) é apontada como uma particularidade por 9,41% da amostra. Outra especificidade, reconhecida por 8,24% das profissionais, diz respeito ao fato de elas poderem acompanhar e participar do desenvolvimento e formação dos bebês. Outras particularidades destacadas na profissão foram a necessidade do conhecimento específico sobre a faixa etária e fases do desenvolvimento das bebês, de se manter atualizada, respeitar as individualidades e cuidar e educar.



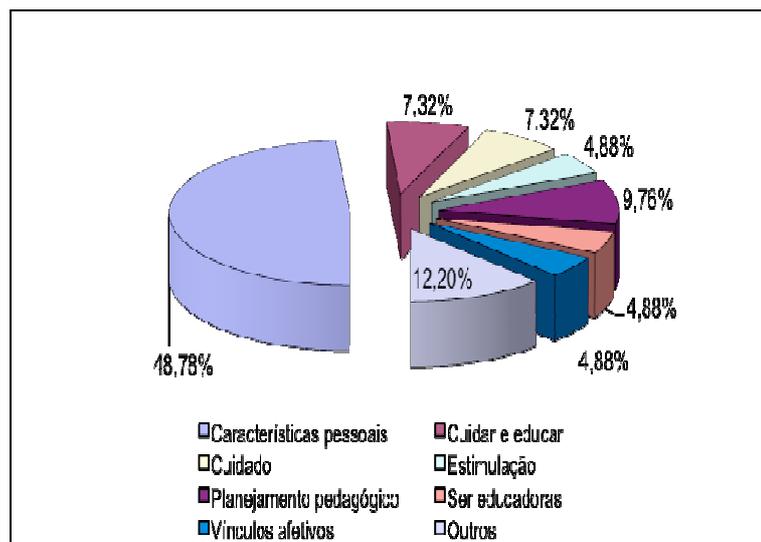
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Acreditam que o que as diferem das profissionais que trabalham com crianças diz respeito principalmente às características pessoais como gostar de contato, ser afetiva, dialogar, ser observadora, carinhosa, amorosa e da atenção que os bebês precisam. Também se diferenciam em função de que o seu trabalho requer uma exploração, maior dedicação ao cuidar pois os bebês são entendidos como indefesos e que exigem atendimento mais individualizado. Destacam, ainda, bem como um conhecimento específico sobre bebês e suas linguagens, saber lidar com os imprevistos, e saber propor diferentes situações de aprendizagem. Estar sempre em relação e precisar aprender a lidar com o imprevistos também as diferem das demais colegas que trabalham com crianças maiores. Outra justificativa foi o fato de sentirem-se responsáveis pela autonomia e por isso entendem que necessitam criar espaços e condições para que ela se desenvolva, especialmente na questão motora. Entretanto 10% da amostra considera que em nada se diferenciam das demais colegas.



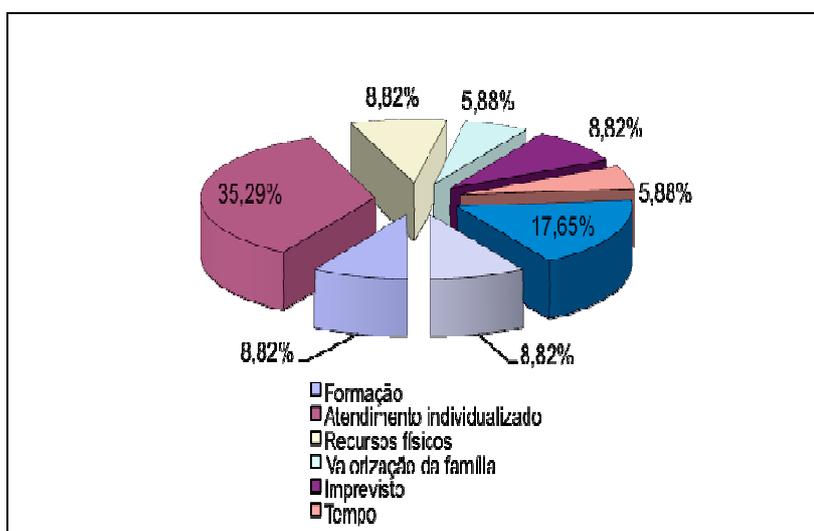
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Estas profissionais sentem-se semelhantes às que trabalham com crianças maiores especialmente quanto às características pessoais, tais como gostarem do que fazem, serem dedicadas, comprometidas e empenhadas no trabalho pedagógico. Acreditam nisso também porque, assim como as colegas, realizam o planejamento que contempla o aluno como um todo, cuidam e educam, constroem espaços que estimulem o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança e vivem em relação com as crianças, com as colegas e com a família.



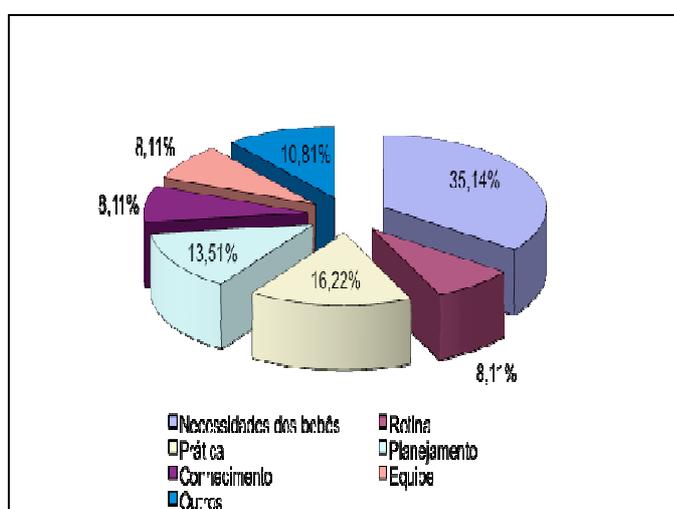
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

As principais dificuldades na prática cotidiana com bebês estão relacionadas à questão de que os bebês necessitam ser atendidos individualmente, muitas vezes todos ao mesmo tempo, a falta de formação específica e a necessidade de mais cursos de preparação para atuar com esta faixa etária e com portadores de necessidades especiais e estrutura física apropriada. As dificuldades se originam também no imprevisto como doenças e choro, em sempre ter bebês em fase de adaptação ao longo do ano e pela falta de tempo para aperfeiçoamento e planejamento de situações de aprendizagens significativas e envolventes. Por fim, 13,79% não tem nenhuma dificuldade no cotidiano justificando que isso ocorre porque gostam do que fazem.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

A organização deste cotidiano se aprende, na opinião das profissionais particularmente através do reconhecimento das necessidades do bebê e pela prática do dia-a-dia. O planejamento flexível baseado na humildade para mudar e reconhecer os erros também é considerado como norteador deste aprendizado, bem como seguir uma rotina reflexiva que contemple as necessidades e proporcione desafios e dê referência aos bebês. Além disso, destacam ter conhecimentos específicos fundamentado em teorias e seguindo o projeto político pedagógico, bem como com o auxílio da equipe diretiva, dos funcionários da creche e dos pais.

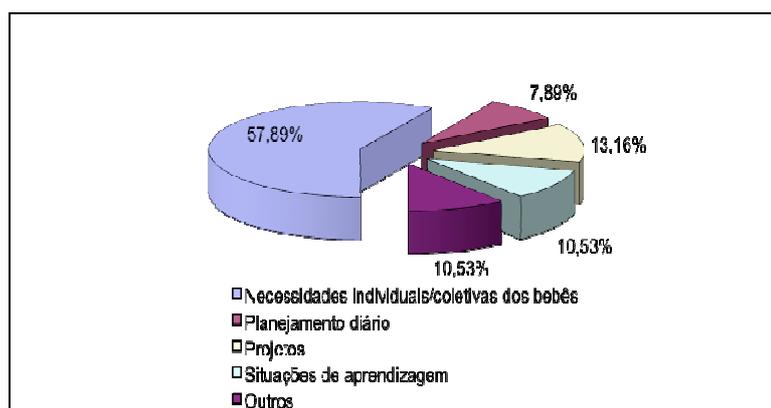


Fonte: pesquisa realizada pela autora.

O coletivo, o grupo é considerado de grande importância para o cotidiano da creche, particularmente pela troca de experiências e de idéias que aprimoram o trabalho, mas também pelo coleguismo, por contribuir para um melhor funcionamento geral da instituição e pelo entendimento que elas têm de que a responsabilidade pelos bebês é da escola e portanto todos devem se comprometer.

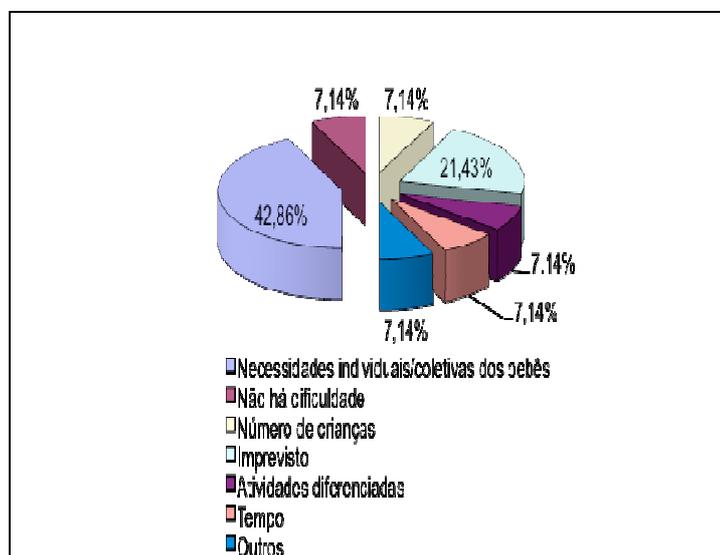
O planejamento do cotidiano das turmas de berçário das creches de Lajeado que participaram desta pesquisa se dá pela avaliação das necessidades individuais e da faixa etária, seguindo projetos com conteúdos a serem trabalhados (especialmente as linguagens geradoras)¹², conforme as situações de aprendizagem que desejam realizar e por meio de planejamento diário

¹² Linguagem geradoras é uma proposta de seleção e de articulação de conteúdos em educação infantil proposta pelo Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho. Esta concepção, segundo o próprio autor, provoca uma releitura e uma ressignificação do conceito de linguagem de conteúdo programático, do papel do professor e da concepção de criança de zero a seis anos.



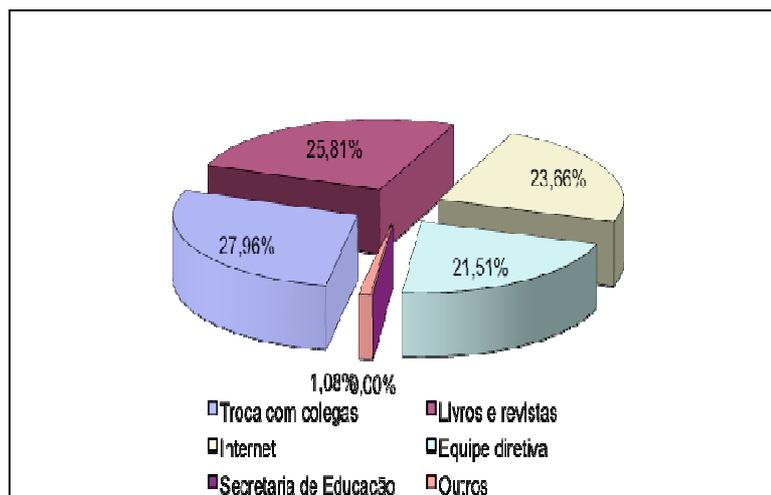
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

As dificuldades elencadas neste planejamento giram em torno de suprir as necessidades e particularidades de cada integrante da turma, considerando que eles mudam muito em pouco tempo e no berçário há bebês de quatro meses até dois anos, assim como lidar com os imprevistos pois estes requerem modificações não esperadas no planejamento e na rotina. O número elevado de bebês por turma, a falta de tempo para planejar e encontrar atividades diferentes para que a rotina não seja repetitiva também são citadas como dificuldades.



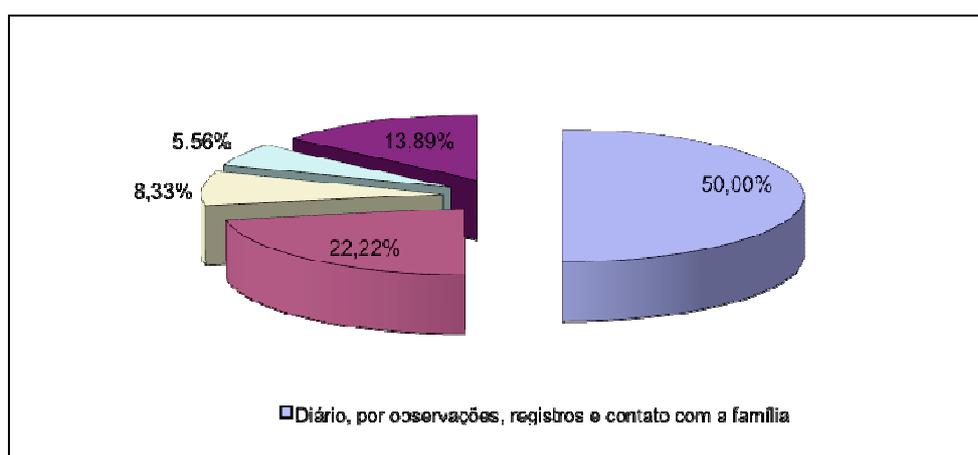
Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Quando sentem necessidade de ajuda no planejamento, as profissionais buscam, quase na mesma proporção, auxílio na troca com colegas, livros e revistas, na internet e na equipe diretiva. A Secretaria de Educação foi a única opção de assistência que nenhuma delas procura.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

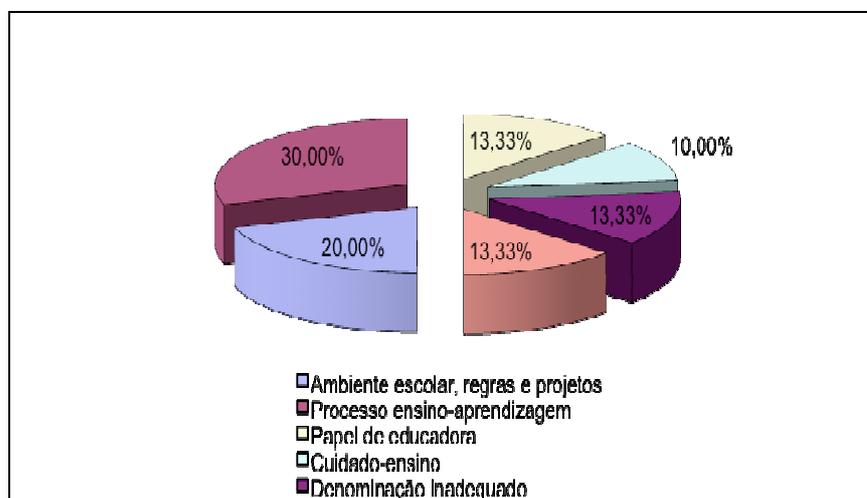
O acompanhamento dos bebês, segundo a maior parte das profissionais é diário e realizado por meio de observações, contato com a família e por registros. Uma parcela de 22,22% respondeu que o acompanhamento é realizado utilizando a observação somente, 8,33% por meio de relatório semestral entregue aos pais e 5,56% utilizando o bloco de registro que carregam em seus jalecos onde anotam situações consideradas significativas e que geraram aprendizagens. Houveram também relatos de eventuais filmagens e fotografias, atividades desafiadoras para ver como se saem.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

Os bebês são considerados alunos para 93,19% das profissionais. As justificativas dadas foram: estão em constante processo de ensino e aprendizagem, estão em ambiente escolar onde existem regras e projetos para seu desenvolvimento, as profissionais exercem o mesmo papel de educadoras que nas demais faixas etárias e cuidam e ensinam ao mesmo tempo. Há

uma porcentagem de 13,89 % que considera a denominação aluno inadequada para bebês mas que acreditam que é o que eles são.



Fonte: pesquisa realizada pela autora.

A relação com as famílias é definida como muito boa, tranquila, baseada em diálogo, atenção, respeito e trocas.

5 CONTRIBUIÇÕES DAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE LAJEADO: lições e desafios

Neste capítulo realizo a reflexão acerca das contribuições alcançadas pela aproximação entre a leitura quantitativa e a qualitativa buscando articulá-las em torno de duas ideias que subsidiaram o percurso dessa pesquisa: as lições e os desafios das creches no município de Lajeado/RS. As lições dizem respeito ao que as profissionais dizem e pensam sobre sua trajetória docente e a especificidade do cotidiano com bebês na creche. Os desafios dizem respeito aos descompassos entre os estudos acadêmicos e as concepções que as profissionais explicitaram na entrevista semi-estruturada e nos questionários.

No município de Lajeado-RS, as profissionais que trabalham nas creches são todas do sexo feminino, assim como quem as dirige, traduzindo um reflexo histórico da docência na educação infantil ter como particularidade, no seu processo de constituição, a condição de feminilização. O atendimento à infância brasileira, lembrando as palavras de Sarat (2001, p. 154), era “algo a ser feito de qualquer maneira ou por qualquer profissional, desde que fosse mulher e tivesse um jeito para lidar com crianças”, reafirmando que o início da educação seria, assim, uma extensão natural da maternidade e da família.

A faixa etária predominante no grupo que forma a amostra é de 30 a 39 anos e não há diferença significativa no que diz respeito ao estado civil, equiparando-se o percentual de casadas/união estável com solteiras/divorciadas/viúvas. Apenas um pouco mais que a metade delas tem filhos e esta constatação provoca uma reconsideração acerca da tradição educacional que acredita que, em função da maternidade, a mulher tem melhores condições de exercer a tarefa de educadora de crianças já que seria um prolongamento de seu papel como mãe.

Para Lelis (2001), conforme dito anteriormente no capítulo terceiro, o magistério voltado ao atendimento de crianças pequenas, mais do que qualquer outra profissão, tem sido historicamente ligado à ideia de dom ou de aptidão exclusivos das mulheres, os quais ela exercita desde seu nascimento. Ainda a respeito disso, Comenius já pensava que a infância deveria ficar a cargo dos cuidados maternos ou da escola maternal, pois através da “escola do colo da mãe” a criança aprende as primeiras bases de todo o conhecimento (Spodek; Saracho, 1998).

A relação da maternidade com o trabalho do berçário ainda é bastante forte, percebi que, mesmo aquelas que ainda não tem filhos sentem-se, de alguma forma, vivendo aspectos da maternidade, que por sua vez, parece ser sempre relacionada com a ação de cuidar. Esta

relação aparece de uma forma clara nestes trechos retirados das entrevistas: “Porque eles são tão pequenos e eles precisam tanto daquela parte materna...”(Prof A) e “No berçário a gente parece mais mãe, a gente faz um trabalho mais de cuidar” (Prof. D).

Trabalhar com bebês não é a primeira profissão da maioria da amostra. Das profissionais que tiveram outra profissão antes, uma parte já atuava com faixas etárias diferentes, no entanto, exceto a profissional que trabalhava como babá, a maior parte tinha profissões sem relação com o âmbito escolar ou com bebês, pois desenvolviam atividades como secretária, auxiliar administrativa, babá, agente comunitária de saúde, balconista, telefonista, office boy, frentista e vendedora.

É um grupo de profissionais que pode ser considerado novo na profissão, poucas tem mais de três anos de experiência e muitas estão em seu primeiro ano frente a turma do berçário. Já as diretoras tendem a exercer a mesma função durante muitos anos consecutivos, possivelmente por ser cargo de confiança e ser assumido perante indicação e não eleição como ocorre nas escolas de ensino fundamental do município.

Em termos de escolaridade, ensino superior completo ou em curso predomina. Aproximadamente um terço delas possuem especialização e somente uma profissional possui ensino médio com habilitação para o magistério. Conforme visto anteriormente, para atuar na educação infantil é determinado por lei a formação para habilitação em magistério superior ou médio, para que, desta forma, sejam descartadas as funções de caráter meramente assistencialista da creche, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. Estes dados me permitem afirmar uma adequação do município quanto a este requisito legal.

Quase a metade das diretoras descrevem como adequado que as profissionais que trabalham nas creches que dirigem tenham formação em nível superior e especialização, admitindo, no mínimo magistério. Para as demais, o principal não é a formação acadêmica mas sim a experiência e o conhecimento da faixa etária.

Os conhecimentos acerca da faixa etária, em grande parte, dizem respeito aos estágios definidos pela psicologia do desenvolvimento, conforme confirmado na colocação da Prof. E de que “*para trabalhar com bebês precisa saber..., ter noção das fases do desenvolvimento*”. Na entrevista a Prof. C expõem sua preocupação, pautando-se nestes estágios : “*O mais difícil é sempre identificar o que eles querem porque eles não falam. É difícil assim, o desenvolvimento deles... tem que ficar observando se ele está bem desenvolvido ou se ele não está, se está em atraso ou não está...*”.

Preocupar-se se um bebê está em atraso ou não é continuar seguindo a concepção dada pela psicologia do desenvolvimento e que durante muito tempo (e pode-se dizer que ainda hoje) dominou os entendimentos a respeito de bebês e crianças pequenas: de que todos da mesma faixa etária se desenvolvem da mesma maneira, em etapas pré-determinadas, com gradativos estágios biológicos inalteráveis e universais.

Principalmente quando se trata de bebês, é necessário desconsiderar aquele lado pretensioso da psicologia de saber tudo a respeito deles, de acreditar conforme critica Larrosa (2001, p. 183) que é apenas “abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar”. No entanto, é indispensável utilizar-se, conforme aponta Richter e Barbosa (2011, p. 4) das importantes contribuições que esta ciência trouxe nos estudos da educação da infância ao destacar as especificidades das crianças, conseguindo diferenciá-las dos adultos, contribuindo para a retirada delas do papel tanto de adultos em miniatura quanto de seres totalmente frágeis e incapazes. Na opinião das autoras:

[...] apesar dos estudos do desenvolvimento das crianças também produzirem padrões universais de comportamento infantil, acentuarem a evolução como característica cronológica, classificarem as crianças entre normais e anormais, meninos e meninas, inteligentes e não inteligentes, desencadearam a evidência que as crianças possuem características singulares.

Grande parte das profissionais concluíram sua formação acadêmica nos últimos cinco anos, mas todas relatam que realizam no mínimo um curso de formação continuada ao longo do ano. Estes cursos, são promovidos pelo próprio município de Lajeado ou por instituições particulares a escolha da profissional. O baixo percentual de profissionais que já realizaram algum curso ou atividade de formação continuada específica para o atendimento de bebês permite pensar em duas hipóteses: que estes devem ocorrer muito raramente ou que se acredita que, por serem bebês, não é necessário formação específica.

Das profissionais entrevistadas, nenhuma delas relata possuir qualquer formação específica para trabalhar com bebês, mas cursos ou palestras voltadas a educação infantil. Demonstram desejo em saber mais para aprimorar seu desempenho e seus interesses giram em torno de “*fazer alguma coisa para entender melhor até algumas necessidades [...], para entender mais a criança em si mesma*” (Prof. A); “gostaria talvez de me aprofundar mais na educação infantil” (Prof.C); “*eu gostaria de aprender mais sobre estimulação mesmo*” (Prof.D). A Prof. B tem como interesse algo que acrescente em suas palavras, “*para o meu dia-a-dia para bebês*” e conta já ter feito sua sugestão para a Secretaria de Educação do município de Lajeado-RS: “*Em uma das reuniões ano passado que a gente teve com o*

pessoal da secretaria eu até sugeri de eles fazerem reuniões com professores de níveis, que nem uma reunião com todas as professoras berçário de todas as escolas de educação infantil pra gente ter esta troca de prática e ter assim, o que elas fazem podem me trazer idéias bem legais que eu não faço ainda. Isso era um interesse meu assim, de conseguir fazer algum curso com pessoas que tem essa mesma prática que eu, para a gente trocar idéias.”

As profissionais das creches acreditam que para sua formação profissional continuada todas as atividades que possam realizar são importantes, mas priorizam estudos teóricos sobre temas relevantes na educação de bebês e cursos gerais ou específicos para educação infantil, assim como a troca de conhecimentos e experiências com colegas e a sua prática diária.

As diretoras, da mesma forma que as profissionais, entendem como indispensáveis qualquer atualização na área da educação, leituras e cursos, enfocando principalmente as características da faixa etária de 0-3 anos. No entanto, percebo que elas concentram suas expectativas quanto a formação dos profissionais em questões de ordem pessoal e afetiva, tais como: ser responsável, comprometida, dedicada, atenciosa, carinhosa, amar o que faz, ter bom relacionamento interpessoal, disposta a enfrentar os desafios de trabalhar com esta faixa etária, entre tantas outras.

Acerca da denominação para a profissão que exercem, demonstraram disparidade de opiniões entre professoras, educadoras e cuidadoras, predominando a primeira. Muitas profissionais apontam que a melhor denominação é a utilizada atualmente pela Secretaria de Educação do município, ou seja, professora/educadora.

As profissionais chegam na creche de duas maneiras: por concurso público municipal, sendo denominada professora/educadora concursada, ou por meio de estágio, recebendo as denominações de estagiária/auxiliar/monitora. Para permanecer na turma do berçário, devem corresponder ao esperado pela direção, caso contrário, são remanejadas para outras turmas/funções. A carga horária cumprida por cada profissional é de 30 horas semanais e cada turma é composta, geralmente, por 16 bebês.

A escolha por esta profissão, nesta amostra, se deu nitidamente por quatro motivos: gostar do que faz por sentir-se gratificada no dia-a-dia especialmente por poder acompanhar a evolução do bebê em todos os aspectos e saber que está contribuindo para o desenvolvimento e formação destes sujeitos; gostar de crianças e bebês; ser um sonho de infância que veio a se concretizar e crer na educação como a base de tudo. Também são esses os motivos que as mantêm na profissão pois, se pudessem voltar ao tempo, quase que em sua totalidade fariam a mesma opção.

Nas entrevistas, os motivos encontrados foram outros. Para duas profissionais, atuar no berçário ocorreu por organização interna das escolas nas quais trabalham e que possuem um sistema de revezamento de profissionais nas turmas. “*é um revezamento da escola...*” (Prof.C), “*Daí do ano passado para cá surgiu todo remanejamento de profes...*” (Prof. D). Outra profissional optou pelo berçário porque, apesar de cansar mais fisicamente, acredita que não cansa tanto mentalmente: “*Então como eu estava de um período de vários anos trabalhando com as crianças maiores eu optei um pouco em vir pros menores para dar essa calma para a cabeça sabe...*” (Prof. B). Das outras duas profissionais entrevistadas, uma foi colocada no berçário por inexperiência e a outra por falta de formação exigida para trabalhar com crianças maiores: “*por não ter pedagogia só posso trabalhar com turmas menores, posso pegar berçário, turma A e turma B. Mas eu sempre preferi o berçário porque eu gosto mais dos pequeninhos*” (Prof E).

Como especificidades desta profissão, as profissionais e as diretoras destacam muitas as características pessoais como gostar de criança e do que faz, ser atenciosa, responsável, carinhosa, carismática, alegre, paciente, disponível, humilde, saber observar e respeitar as individualidades. Trabalhar sempre em relação (com o bebê, as famílias e as colegas), acompanhar e participar do desenvolvimento e formação dos bebês, cuidar e educar, manter-se atualizada e conhecimento específico sobre a faixa etária e fases do desenvolvimento das bebês foram outras particularidades destacadas na profissão.

Entendem que o trabalho na creche com bebês difere do trabalho com crianças maiores, além das especificidades descritas acima, existe a necessidade de uma exploração diferenciada das situações de aprendizagem, maior dedicação ao cuidar pois os bebês são entendidos como indefesos e exigem atendimento mais individualizado além de lidarem mais frequentemente com os imprevistos. Ao explicitarem o fato de sentirem-se responsáveis pela autonomia e pelo desenvolvimento do bebê em todos seus aspectos, entendem que necessitam criar espaços e condições para que se desenvolvam, especialmente no que diz respeito ao movimento e ao desenvolvimento motor. Há uma parcela de profissionais e diretoras que considera não haver diferença no trabalho.

O entendimento da grande maioria das profissionais de serem elas as responsáveis pela autonomia e pelo desenvolvimento motor do corpo, de que os bebês não vão se movimentar, engatinhar, caminhar, realizar atividades que desejam sem intervenção de outro, alerta para o não reconhecimento, por parte delas, do poder de ação autônoma do humano desde o nascimento. Significa entender que nem tudo que o bebê pode aprender advém da ação de ensiná-lo pois este é capaz de iniciativas em suas interações. O não reconhecimento do poder

autônomo das ações escolhidas pelo bebê, seu poder de iniciativa nas interações com as coisas e com os outros, enraíza-se no fato de serem considerados, de modo amplo e geral e não apenas na creche, sujeitos a quem tudo deve ser ensinado já que são indefesos e incapazes de aprenderem sem a intervenção do adulto. O entendimento de que bebês e crianças pequenas não tem autonomia mas são capazes de agir de modo autônomo opõe-se à compreensão de vários campos do conhecimento que afirmam o bebê como ser competente, possuidor de iniciativas e interesses próprios, inclusive a psicologia do desenvolvimento.

O pressuposto da total dependência do bebê e das crianças pequenas expõe ainda certa compreensão em torno da ação de brincar e da dimensão lúdica das interações dos bebês e crianças pequenas que permite apontar, nas palavras de Richter e Fronckowiak (2001, p. 39), que “as brincadeiras e os jogos das crianças são apenas tolerados pelos adultos em virtude de vigorar, no ambiente escolar, parâmetros de ensino e aprendizagem exteriores ao que fundamenta a ação lúdica”. Para as autoras, desde a educação infantil podemos constatar

[...] o caráter de resistência que a discussão enfrenta no campo educacional. Ainda não temos, enquanto professores de crianças – e não só das pequenas – argumentos capazes de sustentar a produtividade do brincar nos processos de aprendizagem diante da expectativa de assimilação de conteúdos escolares passíveis de serem acumulados e quantificados. Estamos sempre esbarrando na tendência de opor a frivolidade do lúdico à seriedade do útil, premissa pedagógica alicerçada na desconfiança da seriedade da alegria e do divertimento nos processos de formação, desde o nascimento.

Porém, resgatando o que mais acima já disseram Tardos e Szanto (2004, p.46), “a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento”. Toda criança brinca sozinha e também com outros e dessa ação pode aprender sem causa ensinante.

Nessa perspectiva, parto do pressuposto que é pela dificuldade pedagógica de compreender a dimensão lúdica da aprendizagem, por sentirem-se responsáveis ou por acreditarem que é somente através de sua intervenção na creche que os bebês e as crianças pequenas podem aprender a movimentarem-se e realizarem ações com outros e com as coisas, que as profissionais sustentam sua tarefa cotidiana no verbo estimular, isto é, todas concebem o “estímulo” como fundamental em sua tarefa de neles despertar ou incentivar o que não podem sozinhos realizarem sem ensino. A fala da Prof. E exemplifica esta situação, “*a gente estimula bastante os movimentos deles, a gente coloca eles sentadinhos com apoio, dali a diante a gente vai tirando. A gente tem uns pneus e coloca eles ali dentro, daqui a pouco já tira e coloca só no tapete. A gente bota eles de bruço, de costas para eles começarem a se virar, bota objeto próximo deles para ver se eles conseguem ir indo, então a*

gente vai indo... Pega na mãozinha para dar uns passinhos, a gente vai tentando ajudar, estimular eles". A concepção de que *"na creche ela se desenvolve melhor, porque ela é mais estimulada"* (Prof. A) é recorrente.

Nas passagens *"eu até estranhei quando esse ano eu voltei para o berçário. Eu disse Meu Deus!, no ano passado não se fazia nada, eles faziam tudo sozinhos, iam sozinhos no banheiro, comiam sozinhos. E eu disse, eu voltei para dependência de novo! Eles precisam de mim"* (Prof. A), *"saber que tu está lidando com bebês, que eles não entendem muita coisa"* (Prof. D) e *"tudo é mais complicado porque eles não falam"* (Prof.C) percebo que ainda prevalece uma compreensão do bebê como ser totalmente dependente do adulto e como aqueles a quem falta entendimento e fala.

Segundo Kohan (2006), práticas educacionais pautadas no entendimento dos bebês e crianças pequenas como seres caracterizados por suas faltas, que nos remete aos dualismos capazes/incapazes, sábios/ignorantes, inteligentes/tolos e maduros/imaturos, são comuns. Os bebês, na educação infantil, muitas vezes, são vistos como "ignorantes", aqueles a quem falta saber, aqueles que são incapazes de falar. O adulto, por outro lado, é aquele que, sábio, tem o dever de transmitir o saber, de explicar.

O autor sugere uma igualdade de inteligências, pois, se o professor fala uma língua que os bebês desconhecem, ele da mesma forma desconhece a linguagem dos bebês. É nesta igualdade de inteligências que se deve dar a educação de bebês. É assim que, sem transmissão de conhecimento, alguém ensina e alguém aprende.

Kohan (2006, p. 6) nos leva a pensar na importância do que ele chama de ignorância para ensinar e para aprender. "Estamos acostumados a colocar a ignorância do lado de quem aprende, como algo a ser superado; por isso, o professor não se pode reconhecer ignorante, a risco de colocar-se em situação de debilidade perante seus alunos, senão até de perder seu emprego".

A capacidade de reconhecer-se ignorante é fundamental ao professor que trabalha com bebês, porque rompe com a ideia de que o seu dever é explicar aos alunos. Segundo Kohan (2006, p. 6), "explicar algo a alguém é dizer-lhe que não pode entendê-lo por si mesmo, é obturar o movimento do seu pensamento, destruir a confiança em sua própria capacidade intelectual".

A docência na creche, especialmente no berçário, tem o desafio de evitar a perpetuação desta lógica, "é preciso um mestre que não explique e que parta, ao contrário, do princípio da igualdade das inteligências" (KOHAN, 2006, p. 7), para que se possa pensar outra concepção de educar na creche.

As semelhanças com as profissionais que trabalham com crianças maiores, além das mesmas características pessoais e condutas mencionadas anteriormente, residem no fato de que, assim como as colegas, realizam o planejamento que contempla o aluno como um todo, cuidam e educam, são educadoras, constroem espaços que estimulam o seu desenvolvimento físico, psíquico e social e vivem em relação com as crianças, colegas e com a família. No relato das diretoras, acrescenta-se como semelhanças, a ênfase pedagógica e o serem profissionais da educação.

Na maior parte das creches, conforme dados das diretoras, o atendimento aos bebês é organizado por meio de uma rotina flexível, que visa contemplar as características e necessidades dos bebês. As profissionais relatam que aprendem esta organização seguindo a rotina já anteriormente determinada e, principalmente, através do reconhecimento das necessidades do bebê e da prática do dia-a-dia.

As principais dificuldades destas profissionais em sua prática cotidiana na creche estão relacionadas ao atendimento mais individualizado, em função do número de bebês, a fragilidade na formação específica para a faixa etária e para lidar com bebês portadores de necessidades especiais, na falta de estrutura apropriada e de tempo para aperfeiçoamento e planejamento de situações de aprendizagens significativas e envolventes. Os imprevistos como doenças e choro, além do fato de sempre se defrontarem com bebês em fase de adaptação ao longo do ano, também são citados como questões que trazem dificuldades no cotidiano. Uma parcela mínima relata não ter nenhuma dificuldade justificando que isso ocorre pois gostam do que fazem.

Lidar com imprevistos como o choro, enfrentar as adaptações constantes dos bebês e atender a todos eles ao mesmo tempo são dificuldades descritas pelas profissionais entrevistadas, e constatadas nos questionários, como especificidade da profissão e podem ser entendidas como tal. Caso contrário, a ação docente na creche corre o risco, buscando “*deixar todos tranquilos*” e “*manter a calma ali*” (Prof. D), de negar o conflito, a tensão, o caos, quando estes são indispensáveis na dinâmica entre ordem e desordem. Conceitos estes que para Morin (1995, p. 151) são centrais no paradigma da complexidade, explicitando o autor que:

a idéia fundamental da complexidade não é que a essência do mundo é complexa e não simples. É que esta essência é inconcebível. A complexidade é dialógica ordem/desordem/organização. Mas por detrás da complexidade, a ordem e a desordem dissolvem-se, as distinções dissipam-se. O mérito da complexidade é denunciar a metafísica da ordem.

O planejamento desse cotidiano, segundo as profissionais, ocorre pela avaliação das necessidades individuais e da faixa etária, seguindo projetos com conteúdos a serem trabalhados (especialmente as linguagens geradoras¹³), conforme as situações de aprendizagem que desejam realizar e por meio de planejamento diário. Cabe ressaltar que as creches do município de Lajeado trabalham com projetos e atualmente os priorizam detendo-se nas “Linguagens Geradoras”, buscando contemplar da melhor forma a parte cheia e vazia a partir de assessoria do professor Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, autor do livro *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil* (2005). “É essa última capacitação que a gente fez do Gabriel Junqueira. Então assim dentro dessas linguagens, cada linguagem é transformada num projeto e esses projetos no caso com eles é o ano todo” (Prof. E).

O número elevado de bebês por turma, a falta de tempo para planejar e encontrar atividades diferentes para que a rotina não seja repetitiva são citadas como dificuldades neste planejamento, no entanto a maior delas reside em colocá-lo em prática. Os bebês mudam muito em pouco tempo e no berçário há bebês de quatro meses até dois anos, desta forma, suprir as necessidades e particularidades de cada integrante da turma e ainda lidar com os imprevistos inevitáveis quando se trabalha com esta faixa etária, sendo impossível prever e colocá-los no planejamento, dificulta que este planejamento siga conforme descrito inicialmente. Os imprevistos, quando ocorrem, em suas opiniões, impossibilitam a aplicação dos projetos e os trabalhos entendidos como pedagógicos.

Quando sentem necessidade de ajuda no planejamento, as profissionais buscam, quase na mesma proporção, auxílio na troca com colegas, livros e revistas, internet e na equipe diretiva. A secretaria de educação foi a única opção de assistência que nenhuma delas procura.

O coletivo, o grupo é considerado de grande importância não só para o planejamento como para o cotidiano da creche, particularmente pela troca de experiências e de idéias que aprimoram o trabalho, pelo coleguismo, por contribuir para um melhor funcionamento geral da instituição e pelo entendimento que as profissionais e diretoras tem de que o bebê é da escola e portanto todos devem se comprometer.

O acompanhamento dos bebês é realizado pela maioria das profissionais diariamente, por meio de observações, contato com a família e por registros realizados em bloco que carregam em seus jalecos onde anotam situações consideradas significativas e que geraram

¹³ Desde 2005 até 2010, a rede municipal de educação do município de Lajeado/RS, com a assessoria do professor Dr. Gabriel Junqueira Filho e com a ênfase nas Linguagens Geradoras de sua autoria.

aprendizagens. Em algumas creches, as profissionais responsáveis semestralmente redigem um parecer que é entregue aos pais.

A relação com a família dos bebês que frequentam o berçário ocorre de forma diferente que nas demais faixas etárias e isto pode ser constatado pela contribuição da Prof. D “*eu acho que o berçário por ele ser o início é toda aquela base, tem aquela coisa bonita de incluir a família*”.

A inserção da criança no âmbito da creche pode ser considerada, segundo Carvalho (2005), um rito de passagem que marca a primeira verdadeira separação da criança de seu ambiente familiar. Desta forma, uma relação mais próxima com a família se faz importante e é uma especificidade das escolas de educação infantil sendo essencial para que as suas rotinas cotidianas promovam o bem-estar das crianças, objetivo primordial tanto de uma, quanto de outra instituição.

A relação família e escola necessita ter como base a arte do diálogo para que, unida, promovam “situações complementares e significativas de aprendizagem e convivência que, realmente, vão ao encontro às necessidades e demandas das crianças e de ambas instituições” (BHERING; DE NEZ, 2002, p. 64).

Estabelecer uma relação de confiança e complementaridade entre profissional e família, pautada pelo diálogo, no respeito ao outro e suas opiniões, proporcionará à criança pequena e, particularmente ao bebê, o atendimento que precisa e se sentirá acolhido no ambiente porque “a criança requer olhar atento e ações comprometidas e articuladas por parte dos adultos que com ela convivem quer no espaço institucional quer no familiar...” (BONETTI, 2006, p. 9).

Torna-se importante também que a escola e a organização familiar mantenham uma aproximação responsável, para que os adultos que convivem como o bebê e a criança pequena se corresponsabilizem pela educação e cuidados que estes necessitam. Afinal acredita-se que a escola e a família funcionam melhor, apresentam maior probabilidade de alcançar seus objetivos em comum, na medida em que conseguem estabelecer parcerias entre os seus membros.

Os bebês são considerados alunos por todas as profissionais. Este entendimento deriva da crença de que eles estão em constante processo de ensino e aprendizagem em um ambiente escolar no qual existem regras e projetos pedagógicos previstos para seu desenvolvimento. Também por acreditarem que exercem o mesmo papel de educadoras que nas demais faixas etárias, cuidam e ensinam ao mesmo tempo. Torna-se evidente a permanência influente da visão racionalista neste entendimento que parte da ideia de que a criança é diferente, devendo ocupar um lugar social diferenciado dos adultos que constroem concepções de ser e projetam

nas crianças e alunos. O entendimento por elas expressado parte do pressuposto de uma criança universal para a produção pedagógica, desconsiderando as necessidades e particularidades de cada bebê, as quais relatam como ser sua prioridade tanto no cotidiano quanto no planejamento e organização do mesmo.

Conforme Sacristán (2005, p. 13) esta condição social pouco é questionada, pois o conceito é “naturalmente” naturalizado. A força dessa naturalização e sua internalização pelas profissionais da creche faz que não seja preciso ninguém interrogar seu significado, o sabemos por nossas próprias experiências. Parece não ocorrer na creche estranhamento algum à percepção do bebê como aluno. Pelo contrário, há extremo zelo em torná-lo aprendiz de “conteúdos”, mesmo que esses não sejam bem definidos para as profissionais, e o recorrente insucesso na tarefa é visto tanto como fracasso do bebê a partir de suas: não é atento, chora demais, não para quieto, a família não contribui, quanto da profissional que exige de si “muita paciência” e “muito amor” (Prof. A, B, C, D e E).

No meu entender, ao bebê não cabe ser aluno, mas para modificar esse pensar é necessário que se possa questionar a naturalização do termo “aluno”. Trata-se de compreender, regatando as palavras acima citadas de Narodowski (2001, p. 23), que “a criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes”. Ou seja, o aluno está de algum modo incluído na criança, mas a ultrapassa enquanto âmbito construído pela ação pedagógica e escolar.

A criança distinta do aluno, como o objeto separado do sujeito, leva a crer que o ato de aprender acontece sem a necessária participação do sujeito enquanto corpo, pois o conhecimento está no objeto, na escola, no professor... Volta-se ao que está externo ao aluno e que deve ser ensinado para que apreenda. Não é levado em conta que o humano, desde o nascimento, é complexo e portanto supõe ambiguidades em suas interações e não certezas prévias, que aprender é transformar e não acumular, que o acaso participa da ordem e da desordem.

Se o bebê é um aluno, o berçário então é uma escola. Mas como utilizar com eles os mesmos métodos utilizados nos ensinamentos fundamental e médio? Não será em função disso que as profissionais relatam tanta dificuldade em planejar e executar os projetos com bebês no berçário? Nas palavras da prof. D, *“a gente não tem tanto tempo pra aquele momento planejado “agora nós vamos fazer isso”*.

Esta compreensão de que o bebê é um sujeito que vai aprender com intervenção externa, aquilo que o adulto vai lhe ensinar, reforça, no meu entender, a ideia de que no berçário não importa quem vai atender o bebê porque ele “não sabe nada”, precisa apenas ser

cuidado. Nas entrevistas, pude constatar que o berçário ainda é entendido como um lugar para inexperientes na escola, que vai aprender com outra profissional que tem mais experiência. Talvez isto explique a quantidade de profissionais trabalhando no berçário oriundas de outras profissões conforme relatei acima, nas quais nada tem de relação com este trabalho, nem sequer com a escola em si. Na fala da Prof. A isso fica explícito: “*Como eu não tinha experiência em escola, no início a diretora me colocou no berçário, pois lá tinha uma experiente*”.

Aprender com alguém mais experiente é aprender a fazer, é saber fazer. Saber fazer quando se trata de bebês parece ser lido como “ter”, como questões de ordem pessoal. Ao falarem do que é essencial uma profissional que atua com bebês saber, percebe-se que enfatizam o que é fundamental ela ter, não reconhecendo que este também é um saber. No trabalho com bebês, é necessário compreender que somente o conhecimento acadêmico não é suficiente, que são necessários outros saberes e que este “ter” de que elas falam, pode sim ser considerado saber, um outro saber essencial a profissão.

[...] o que uma professora precisa saber... Eu acho que não é o que precisa saber, é o que precisa ter, eu acho que é muita paciência e gostar do que faz. Acho que isso em primeiro lugar (Prof. A).

[...]

Quem quer trabalhar com bebês, em primeiro lugar tem que ter paciência né? Bastante paciência, gostar de trabalhar com bebês também e acho que é isso (Prof. C).

[...]

Porque tem que ter, ter muita paciência para trabalhar com eles (Prof. E).

Richter e Barbosa (2009, p. 3) afirmam que saberes e conhecimentos de distintas ordens são essências quando se fala de um currículo para crianças pequenas. São eles:

[...] os saberes oriundos das *práticas sociais* e culturais nas quais as crianças são introduzidas em seus contextos de vida e que, na educação infantil, são identificadas principalmente através das interações, rotinas, das culturas de pares, dos relacionamentos entre crianças e crianças e crianças e adultos, isto é, através dos conhecimentos cotidianos;

- os saberes 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 das *áreas disciplinares* organizadas histórica e socialmente e que são necessárias à formação das crianças nos aspectos científicos e tecnológicos, isto é, os conhecimentos acadêmicos.

A este respeito, complementam ainda as autoras que “a aproximação entre como concebemos o conhecimento e como realizamos as ações educativas com crianças pequenas permite afirmar a necessidade de considerarmos a pluralidade dos conhecimentos para que possamos inverter as prioridades na organização curricular na educação infantil” (RICHTER; BARBOSA, 2009, p. 3-4).

Ainda com relação ao saber fazer, pude constatar que, no berçário a prática diária e a troca com as colegas são consideradas indispensáveis no cotidiano com bebês. Isto porque estar em relação é uma especificidade desta profissão, reconhecida pelas profissionais.

No berçário, conforme descrevi acima, há poucas profissionais com algum curso específico para trabalhar com bebês. Percebo que há profissionais com diferentes formações em atuação, nas entrevistas, por exemplo, uma é estudante de psicologia, duas formadas em séries iniciais, uma é concursada como recreacionista e uma apenas com formação acadêmica em Educação Infantil e Séries Iniciais. Foram comuns relatos como:

[...] Na minha formação não tinha nada específico para bebê [...] (Prof. A).

[...]

[...] não tinha nada para bebês na graduação e nem fiz cursos específicos (Prof. B).

[...]

[...] a minha universidade não me deu para para isso na verdade (Prof C).

Estas passagens me remetem novamente ao entendimento de que, no berçário não é necessário ter conhecimentos específicos, podendo qualquer pessoa, pela prática, desenvolver o trabalho com bebês, diferente do que acontece nos demais níveis da educação.

Pude constatar, tanto nos questionários quanto nas entrevistas que ter paciência, segundo as profissionais, é um requisito imprescindível para o cotidiano com bebês. Paciência é uma especificidade da profissão, ser paciente é saber esperar, é o tempo. As palavras da Prof. E são importantes para ilustrar este entendimento:

[...] e assim, tu tem um trabalho que tu vai fazendo, tu planeja alguma coisa mas como eles não estão adaptados tu tem que embalar muito, dar colo, tem que dar atenção, então aquele trabalho tem dia que não dá para fazer. E assim tu tem que tirar muito tempo , a gente faz muitas trocas de fraldas, a gente tem que ter um tempo assim bem extenso para dar comida para eles, são duas alimentações de tarde fora as mamadeiras. Então tu leva tempo para dar, tem que ser devagar. Dá comida, faz as trocas, embala, acalma, dá colo, dá atenção, então não sobra muito tempo para as outras coisas.

O tempo na educação coletiva de bebês é fundamental pois, segundo Richter e Barbosa (2009) o processo de aprendizagem que ocorre é intenso e extenso e, portanto, ele exige tempo, pois exige ser corporizado. Conforme Barbosa (2010, p. 2) os bebês

[...] são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar”.

Na entrevista da Prof. E, pude perceber que há uma compreensão do gradual processo biológico de crescimento inseparável do processo de inserção cultural pelo recorte:

[...] primeiro estão só deitadinhos dali a pouco tu já começa a colocar eles sentadinhos com apoio, eles começam a se arrastar pela sala para ir a trás do que eles querem pegar e vão começando a engatinhar, a caminhar. Então tu percebe esse desenvolvimento que nos maiores eu acho que não é tão claro e eu acho que isso é o que eu mais gosto”.

Trata-se de pensar com Wallon que a biologia se transforma em cultura. Aprender na cultura e pela cultura implica compreender que o gesto e o movimento do corpo naquela e daquela cultura. Wallon (2007) descreve a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico, afirmando que não há preponderância de nenhum deles, e sim, ação recíproca incessante da criança e seu meio.

A Prof. E, ao considerar que

[...] o trabalho no berçário é muito diferente das outras turmas, porque assim... é sempre tudo dividido, cada turma, cada faixa etária é uma turma diferente. Então em cada faixa etária é feito os projetos então de acordo com o desenvolvimento de cada um, o que é que cada um precisa ali é feito todo o trabalho [...].

Assume que o maior desafio do berçário, para esta profissional, esta em considerar as grandes diferenças existentes nos modos de interagir e simultaneamente lidar com elas. A passagem “*No berçário a gente trabalha várias situações de aprendizado, mas é muito mais o cuidado deles*” retirada da entrevista com a Prof. B, torna evidente um imaginário no qual a ação de cuidar, estar em interação, não tem relação com o aprender, como se existisse uma cisão entre o cuidar e o educar.

Cuidar e educar é talvez a mais relevante especificidade desta profissão e, em função disso, a profissional que atua no cotidiano com bebês tem como tarefa superar a tendência de praticar a dicotomia entre as duas ações cotidianas, entendendo cuidar e educar como complementares e indissociáveis, não supervalorizando o educar em detrimento do cuidar, o que acaba ocorrendo em muitas instituições. Assim, torna-se importante para este entendimento relembrar as palavras de Assis (2008, p. 98) quando afirma que “a professora que cuida, educa, e a que educa cuida, ambas são inerentes à profissão docente na educação infantil”. O autor ainda complementa que o cuidar deve ser compreendido como parte integrante de sua profissão e “não a parte menos nobre ou o mal necessário desse fazer, executado como um favor ou uma caridade que a professora presta à criança” (ASSIS, 2008, p.99).

Esta cisão, é também explícita de modo contundente na fala da Prof. D “*eu noto que realmente existe aquela coisa que no berçário é só cuidar não é o pedagógico que nem as outras turmas. Eu acho que essa é a diferença maior mas não, na verdade a gente faz menos*

mas a gente faz também, né?!'". Há uma dificuldade em entender que o cuidar e o educar são vivenciados como indissociáveis já que não se pode cuidar sem deixar de educar.

O conselho dado pela Prof. A para as colegas que chegam ao berçário sem experiência reforça a mesma tendência em cindir momentos de educar e momentos de cuidar: *"Seguidamente tem colegas que chegam novas no berçário e eu digo que o mais importante é o contato físico com a criança, é tu trazer a criança pra perto de ti. O contato, o abraço, essas coisas assim, não pensar só na parte pedagógica"*. Percebo que o cuidar, o contato físico e afetivo não é compreendido como pedagógico, quando o pedagógico é justamente estar presente, ser mediador, acompanhante do bebê. Esta especificidade da profissão é também seu maior desafio.

Outro grande desafio, ao meu ver, é desmistificar a ideias de que o trabalho com bebês é mais fácil porque é mais simples. Esta concepção, segundo demonstra na entrevista a Prof. D, existe mesmo entre as profissionais e entre estas e as que trabalham com crianças maiores: *"Noto aquela coisa dos próprios colegas acharem que o trabalho do berçário é mais simples, elas dizem " ah vocês tão só cuidando" e não é"*. Foi preciso que ela mesma experienciasse o cotidiano com bebês para então mudar a sua percepção: *"Ai depois que eu fui descobrir o que realmente era o trabalho no berçário"*. O risco principal deste entendimento está no perigo da simplificação de um trabalho que é muito complexo. A dificuldade está em alcançar a diferença entre métodos "simplificadores", porque é o que a criança retém com mais facilidade, e a complexidade de uma idéia simples: o elementar que é fundamental (RICHTER, 2005). Aqui permanece o modelo escolar a ser enfrentado na formação docente, não apenas na creche.

As lições que extraí desta pesquisa dizem respeito a importância de reconhecer o meu limite diante de um tema, especialmente por ser de um campo diferente da minha formação, um campo árido e ainda em constituição. Que não é necessário dominar este tema em todos os seus aspectos propondo teorias acerca dele, mas que a riqueza se encontra justamente em ir atrás dos meus interesses aprendendo a interrogá-los e por meio deles buscar mais e interrogar mais, resgatando a função primeira da infância que, infelizmente, muitos de nós perdemos ao logo da vida. A respeito das interrogações concordo com as palavras de S. Moscovici, lidas ou ouvidas não lembro mais onde, quando diz que "talvez haja outros conhecimentos, outras interrogações a fazer hoje, partindo não do que outros souberam, mas do que eles ignoraram".

Meu desafio foi compreender e aprender que, para alcançar um sonho, preciso perseguir-lo sem deixar que as pedras no caminho me derrotem, e, principalmente, fazer delas um motivo para seguir em frente, afinal de contas, parafraseando Fernando Pessoa: "Pedras no

caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo [...]”. Perceber que apesar de difícil, de precisar de vários companheiros nesta jornada, o importante foi fazer a travessia acreditando na importância do meu trabalho para a educação de bebês e buscando fazer ele da melhor forma possível.

Com certeza nesta travessia não alcancei o horizonte, mas seria possível alcançá-lo dada sua imensidão? E se o tivesse alcançado, não teria ele perdido a beleza que tem? O mistério do que posso encontrar lá é que me fez e faz continuar a busca, o caminhar. Não deveria a educação de bebês, de certa forma, permanecer, como horizonte, por seu mistério, motivando as caminhadas em torno de seu conhecimento? Não acontece porventura o que Ariosto¹⁴ em suas palavras aponta? “Assim, o caçador persegue a lebre, no frio, no calor, na montanha e no vale; não se importa mais com ela quando a vê presa, e é apenas quando a presa foge que ele se apressa a persegui-la”.

Hoje penso que o mistério em torno dos começos não deve de todo ser desvendado, evitando que, na insistente tentativa da perpetuação da lógica explicativa que busca certezas para tudo, conforme descreve Kohan (2006), se perca a riqueza da variedade em ser humano, que deixemos de olhar o bebê da maneira que ele realmente é: fascinante, imprevisível, desafiador. Que percamos a capacidade de reconhecer que o bebê é um ser extremamente complexo que nos ensina que é possível viver o “e” em detrimento do “ou”, que nos mostra diariamente que aprender é viver e viver é aprender.

¹⁴ *Orlando furioso* (X, estância VII), citado por Montaigne, *Ensaio*, Livro I, cap. XXVIII.

Ao adulto

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão. Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

Não é isso o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

Janusz Korczak

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. *Educação*. Porto Alegre/RS, v.30, n. especial, p.163-185, out. 2007.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.

ABRAMOWICS, Anete [et al.]. *O plural da infância: aportes da sociologia*. São Carlos: EdUFCar, 2010. 118p. – (Coleção UAB-UFSCar).

ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas. *Revista Trilhas*, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov, 2000.

ALVES, Míriam Cristiane; SEMINOTTI, Nedio. O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. In: *Psicol. USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2012.

ANGOTTI, Maristela. Semeando trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANJOS, Adriana Mara dos. et al. Interações de bebês em creche. *Estud. psicol.* (Natal), Natal, v. 9, n. 3, Dec. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1º abr. 2012.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?* 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 87-104.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 6ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, M. C. S. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. I Seminário Nacional do Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Anais... Belo Horizonte, nov. 2010, p. 1-16.

_____. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERVIQUE, Janete de Aguirre. Naturalismo pedagógico no Emílio de Rousseau. *Revista científica de pedagogia*. Ano, II, n. 4, jul. 2004

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 18, n. 1, abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 ago. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100008>.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 25 de nov. de 2012.

_____. Lei n.9394, de 20 dez. 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, ano CXXIV, n. 248, 13.12.96, p. 27.833 – 27. 841, dez. 1996.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. *Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio

Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 25 de nov. de 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologias: Uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002

BONETTI, Nilva. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: *Anais 29ª Reunião Anual da ANPED – Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos*. Caxambú-MG: ANPED, out., 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-1779--Int.pdf> Acesso em: fev, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, MEC, SEB, 2009.

_____; PATTO, M.H.S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981. p. 36, 37 e 42.

CAMPOS, Roselane Fátima. Trabalho docente e formação de professores da educação infantil. In: *Anais do VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, Julio de 2008.

CARONI, Cybelle. Como é ser professor de crianças de 1 a 3 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida. In: *Anais da V Mostra de Pesquisa da Pós- Graduação- PUCRS*. Porto Alegre: PUCRS, 2010, p. 441- 444.

_____; PEREIRA, Marcos Villela. Como é ser professor de crianças de 1 a 3 anos? Um olhar crítico - reflexivo sobre uma realidade vivida. In: *Anais do V Mostra de Pesquisa da Pós- Graduação da PUCRS* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CARVALHO, Ana Maria Orlandini Tancredi. “Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e família”. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26 no. 91 Maio/Agosto 2005.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e

questionamentos. In: *Anis do VI Seminário REDESTRADO Regulação Educacional e Trabalho Docente*, 2006, Rio de Janeiro. VI Seminário REDESTRADO Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, ano 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. In: *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.86, p. 57-74. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000100005> > Acesso em: mar. 2012.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado à crianças pequenas no Brasil escravista. In: *Cad. Pesq.*, São Paulo .v. 76, p. 31-40 fevereiro 1991

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar*. Zero-a-seis (Florianópolis), v. 19, p. 17-25, 2009.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBOSCO, Claudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. In: *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago. 2007.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DESCARTES, René. Discurso do método. In: Guinsburg, J.; Prado Júnior, B (Trad). *René Descartes*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 33-81 (Coleção Pensadores).

DIDONET, Vital. *Creche: a que veio, para onde vai*. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.351-360, Maio/Ago. 2005 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1º fev. 2012.

EBY, Frederick. *História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

ESTRADA, A. A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. In: Akrópolis: Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, Umuarama- PR, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

FERREIRA, Jacques de Lima; CARPIM, Lucymara; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional*. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: Oliveira, Zilma Moraes Ramos de (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 3º edição: Liber Livro Editora, 2008.

FURLANETTO, Beatriz Helena. *Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais da infância ao longo do tempo histórico*. In: *Anis do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba : PUCPR, 2008. p. 2704-2707

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação Fundação Carlos Chagas. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Editora Atlas, 1999.

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*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Rosana Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: *Revista Lusófona de Educação*, n. 005. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal, 2005, p. 143-152.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas dos professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GOPNICK, Alisson. O mundo dos bebês. In: *Revista Época*, 14 outubro de 2009. Editora Abril. Edição 2134.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para Moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). *Revista Brasileira de educação*, , v. 11, jan/abr. 2006, n. 31.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Revista de Psicologia USP*, São Paulo, p. 313-336, jul./set., 2009.

GROLNICK, Simon. *Winnicott: O trabalho e o brincar: uma leitura introdutória*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. *Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: mediação, 2005.

KERTZER, David I. *A história de Amália: uma humilde camponesa e um advogado ambicioso em uma luta por justiça na Itália do século XIX*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. In: *Revista Educação e Sociedade*. n. 69, p. 61-79, 1999.

KOHAN, Walter Omar Kohan. *Linguagem, natureza e cultura*. Texto referente à palestra apresentada no II Fórum de linguagem: linguagem, natureza e cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, maio 2006.

KUHLMANN, Moysés Jr., *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LELIS, Izabel. Profissão docente: uma rede de histórias. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n.17, p. 40-49, maio/ago 2001.

LOPES, Edson Pereira. O conceito de educação em João Amós Comenius. In: *Revista do Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper – CPAJ*. Fides Reformata XIII, Nº 2 (2008): p. 49-63.

MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.110, p.191-202, jul. 2000.

_____. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. In: *Perspectiva*, Florianópolis, ano 17, n. Especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. In: *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, Abr. 2008.

MARQUES, Jordino. *Descartes e sua concepção de homem: com uma tradição de tratado do homem*. Coleção Filosofia. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MARTINAZZO, Celso José. *A utopia de Edgar Morin: da complexidade a cidadania planetária*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Campinas: São Paulo, 2001.

MELO, Silvia Sousa de. *Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática Docente*, 2001. Monografia (Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação) - Universidade da Amazônia, Belém do Pará, 2001.

MENDES, Joelma de Fátima. *Curso De Formação De Professores: Certificação Ou Transformação Tedagógica?* Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) UNIPAC, Porteirinha, 2006.

MILMAN, Julia Rodrigues Valle. *Uma perspectiva para a prática do psicólogo: pensando a formação humana em uma creche comunitária.* Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. 2008

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____; TORRE, Saturnino de la. *Pesquisando a partir do pensamento complexo- elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico.* Educação (Porto Alegre), Porto Alegre: PUCRS, v. 29, n. 58, p. 145-172, jan./abr. 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003b.

_____. *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.

_____. *Introdução ao pensamento complexo.* Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. *Introdução ao pensamento complexo.* 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003

_____. *O método 3: O conhecimento do conhecimento.* Porto Alegre: Sulina, 2005. 3ª ed.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (org). *Para navegar no século XXI.* Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: *O pensamento Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.* Organizadores Alfredo Pena-Veja e Elimar Penheiro de Almeida. Rio de Janeiro. Garamond. 1999.

_____. *Os sete saberes necessários a uma Educação do Futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

_____. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.11-30.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. *Creches: Crianças, faz-de-conta & cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OSSANES, Cléa Lúcia da Silva; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Apontamentos sobre educação infantil: A proposta pedagógica de Jean-Jacques Rousseau. In: *Anais XVIII Congresso de Iniciação Científica, XI Encontro de Pós-Graduação e a I Mostra Científica. Universidade Federal de Pelotas*, out, 2009.

PAIVA, Wilson Alves de. Rastros, marcos e digitais: sobre o trajeto da profissão docente e suas perspectivas. In: *Revista Linhas do Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC*, v. 10, n. 01. Florianópolis: jan./jun. 2009, p. 201-215.

PALÁCIOS, J. Introdução à Psicologia Evolutiva: História, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PARKER- REES, Rod. Comunicação Primária: o que os adultos podem aprender com os bebês? In: MOYLES, Janet. *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A historia da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.33, 2009.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PEREIRA, Rachel Freitas. *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAJEADO. *Proposta Político-pedagógica das escolas municipais de educação infantil de Lajeado-RS*. Equipe organizadora: Cristiane Inês Mallmann. Ed. da Univates, 2011.

QUELUZ, Ana G. *A pré-escola centrada na criança*. São Paulo: Pioneira. 1992.

RAMOS, Ana Isabel Lima. Educação Infantil: uma experiência de formação de professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos. In: *Revista Reflexão e ação*, Santa Cruz do sul, v.7, n1, p. 29-35, jan/jun, 1999.

RIBEIRO, Maria Izabel. Educação Infantil: uma reflexão sobre currículo e formação de professores. In: *Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia*, v. 5, n. 02. Jul/dez 2006. P. 71-80.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, Sandra R. S. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado.

_____. Os direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: *Anais 2011. 34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social*. Natal - RN: ANPED, outubro 2011. p. 1-15. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>> Acesso em dez. 2011.

_____; FRONCKOWIAK, Ângela C. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. In: *Patio Educação Infantil*, v.9, n. 27, abr/jun. 2011, p. 39-41.

_____; BARBOSA, Maria Carmen S. *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche*. Educação, v. 35, n. 1, p. 85-96, Santa Maria: UFSM, Jan./Abr.2010.

_____ ; BARBOSA, Maria Carmen S. Educação Infantil: qual currículo com crianças pequenas. In: *Anais do VI Congresso Internacional de Educação: Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?*, 2009, São Leopoldo. Anais do VI Congresso Internacional de Educação. , 2009. p.1 – 18

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUIZ, Jucilene de Souza. O surgimento da creche: uma construção social e histórica. In: *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana*, UFSC. Florianópolis, abril 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Set. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>.

SANTOS, Carla Manuella de Oliveira; HADDAD, Lenira. A especificidade da profissão das professoras da creche. In: *Anais V Encontro de pesquisa em educação de Alagoas*. Maceió – Alagoas, Ago/Set 2010

SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: _____. (Orgs) *Crianças e miúdos*. Perspectivas sócio- pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 de nov. 2012.

SARAT, Magda. *Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes*. Guairacá, 17, p. 135-158, 2001.

SCHMITT, Rosinete Valdeti. “*Mas eu não falo a língua deles!*”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Florianópolis: UFSC, 2008. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHUCH, Patrice. *Práticas de justiça: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, Fernanda C. F.; GUIMARÃES, Márcia C. Moraes. O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar. In: *Para uma realidade complexa, que escola, que ensino?* – Caderno de programação - IV EDIPE/Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. UEG/UniEVANGÉLICA/UFG/ PUC-Goiás/CEPED. Goiânia: Gráfica PUC-Goiás, 2011. 44 p.

SILVA, Polyana Aparecida. Cotidiano da Educação Infantil: Uma reconstrução histórica. In: *Anais do VI congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Universidade Federal de Uberlândia – FACED: Abril 2006. P.902-911.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STRENZEL, Giandréa Reuss. *A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: Indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos*. 2000. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação*. Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago.2000, 61-88.

TARDOS, A; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, Judite (Org). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora, 2004, p.33-46.

TESSEROLLI, Ana Elizabete Mazon de Souza. *Formação de professores no Paraná: A*

escola normal colegial estadual Nossa Senhora Aparecida, Piraquara – PR. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado) Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, 2008.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Dissertação (Programa de Pós- graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

_____. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. In: Revista Reflexão e ação, Santa Cruz do sul, v.13, n1, p. 49-63, jan/jun, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UEMORI, Celso Naburo. Comenius, Rousseau e Durkheim: As funções da escolana sociedade moderna. In: *Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação*. n. 05, v. 02, Jan/Abr 2009.

VARELA, F. *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen, 2000.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: *VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2008. p. 3835-3848.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1982.

ANEXO A - Questionário diretor(a)

EDUCAÇÃO DE BEBÊS: DESAFIO CONTEMPORÂNEO Questionário para diretor(a)

Este questionário faz parte do Projeto de Pesquisa Educação de bebês: desafio contemporâneo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul, sob orientação da Professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter e tem por objetivo a aproximação ao cotidiano dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica (Creche). O estudo pretende contribuir para destacar a relevância da educação de bebês em espaços coletivos e a importância do profissional responsável pelo cotidiano na creche. Não é necessário identificação, mas a autorização para a utilização das respostas do questionário .

1. EMEI: _____
2. Sexo: ()Feminino ()Masculino
3. Faixa etária: ()Menos de 24 anos ()De 24 a 29 anos ()De 30 a 39 anos
()De 40 a 49 anos ()50 anos ou mais
4. Escolaridade: ()Ensino Médio ()Ensino Sup. Incompleto ()Ensino Superior
()Especialização ()Mestrado ()Doutorado
5. Há quantos anos você concluiu sua formação?
()Menos de um ()De 1 a 5 ()De 11 a 15 ()De 6 a 10 () 16 ou mais anos
6. Qual a importância da formação continuada para os profissionais que acompanham cotidianamente os bebês? _____

7. Os professores da EMEI que dirige realizam atividades de formação continuada específica para trabalhar com bebês? ()Sim ()Não
8. Há quantos anos você exerce a função de direção de EMEI?
()Menos de 1 ()De 1 a 3 ()De 3 a 6 ()De 6 a 9 ()10 ou mais
9. Quais as expectativas da direção quanto as características que um profissional responsável pela creche deve apresentar para a direção desta EMEI? _____

10. Qual a formação que a direção espera do profissional responsável pela creche? _____

11. Quais as especificidades/particularidades do profissional que acompanha os bebês são consideradas importantes pela direção desta EMEI? _____

12. Como é realizada a seleção dos profissionais para atuarem na EMEI que dirige? _____

13. Na sua opinião, e sua experiência, como deveria ser denominado o profissional responsável pelos bebês na creche?

() Professor () Educador () Cuidador () Outro: _____

14. Na sua opinião, em que as profissionais que acompanham os bebês diferem das demais profissionais que trabalham com crianças maiores? _____

15. Em que se assemelham? _____

16. Para a direção da EMEI, quais as preocupações em relação ao cotidiano dos bebês na EMEI? _____

17. No seu entendimento, como o profissional da creche aprende a organizar o cotidiano dos bebês? _____

18. Como é organizado o atendimento aos bebês na EMEI que você dirige? _____

19. Como a sua EMEI realiza o planejamento para o cotidiano dos bebês? _____

20. O que você considera mais difícil neste planejamento? _____

21. Quando as profissionais necessitam de auxílio para planejamento, o que você sugere?

() Troca com colegas () Livros e revistas () Internet () Secretaria de educação

() Equipe diretiva () Outras: _____

22. Qual a importância do grupo do coletivo da EMEI para o trabalho desenvolvido com Bebês? _____

23. Como você percebe a relação das profissionais da EMEI com as famílias dos bebês? _____

Agradecida pela colaboração,

Aline Cardoso Richter

Psicóloga - Mestranda em Educação pela UNISC.

ANEXO B - Questionário profissionais do berçário

EDUCAÇÃO DE BEBÊS: DESAFIO CONTEMPORÂNEO

Questionário para profissionais

Este questionário faz parte do Projeto de Pesquisa Educação de bebês: desafio contemporâneo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul, sob orientação da Professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter e tem por objetivo a aproximação ao cotidiano dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica (Creche). O estudo pretende contribuir para destacar a relevância da educação de bebês em espaços coletivos e a importância do profissional responsável pelo cotidiano na creche. Não é necessária identificação, mas a autorização para a utilização das respostas do questionário.

1. EMEI _____

2. Função na creche: _____ **3. Quantos bebês atende?** _____

4. Sexo: ()Feminino ()Masculino **5. Tem filhos:** ()Sim ()Não

6. Faixa etária: ()Menos de 24 anos ()De 24 a 29 anos ()De 30 a 39 anos
()De 40 a 49 anos ()50 anos ou mais

7. Estado civil: ()Solteira ()Casada ()Separada ()Divorciada ()Viúva ()União estável

8. Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Sup. Incompleto () Ensino Superior
() Especialização () Mestrado () Doutorado

9. Há quantos anos você concluiu sua formação?

() Menos de 1 ano () De 1 a 5 () De 11 a 15 () De 6 a 10 () 10 anos ou mais

10. Com que frequência participa de atividades de formação continuada?

() Nunca participei () Dois cursos por ano
() Um curso por ano () Três ou mais cursos por ano

11. Se participa ou participou, quem promove ou promoveu tais atividades?

() Instituições particulares () Município () EMEI onde trabalha

12. Quais atividades considera mais importante para sua formação como profissional da creche? _____

13. Quais os autores que você leu e considera importante para o trabalho com bebês?

14. Você realizou algum curso ou atividade de formação continuada específica para trabalhar com bebês? ()Sim ()Não

15. Quanto tempo trabalha com bebês na creche?

()Menos de 1 ano ()De 6 a 9 anos ()De 1 a 3 anos ()De 3 a 6 anos ()De 10 ou mais

16. Qual(is) o(s) motivo(s) da escolha por esta profissão? _____

17. Sente-se valorizada em sua profissão? ()Sim ()Não

18. Está satisfeita com o trabalho que desenvolve? ()Sim ()Não

19. Se pudesse voltar no tempo, ainda escolheria esta profissão? ()Sim ()Não

Justifique: _____

20. Antes de trabalhar com bebês, teve outra profissão? ()Sim ()Não. Qual? _____

21. Quantos anos trabalha nesta EMEI?

()Menos de 1 ano ()De 1 a 3 ()De 3 a 6 ()De 6 a 9 ()10 ou mais

22. Qual sua carga horária na creche? () 20 horas () 30 horas () 40 horas

23. Quais as especificidades/particularidades da sua profissão que considera importante destacar? _____

24. Na sua opinião, e sua experiência, como deveria ser denominado o profissional responsável pelos bebês na creche?

()Professor ()Educador ()Cuidador ()Outro: _____

25. Na sua opinião, no que a sua profissão difere das profissionais que trabalham com crianças maiores na EMEI? _____

26. Em que se assemelha? _____

27. Para você, quais as dificuldades na prática cotidiana com bebês? _____

28. No seu entendimento, como se aprende a organizar o cotidiano da creche? _____

29. De que forma você realiza o planejamento para o cotidiano com bebês? _____

30. O que você considera mais difícil neste planejamento? _____

31. Quando necessita de auxílio para o planejamento, a que ou quem recorre?

() Troca com colegas () Livros e revistas () Internet () Secretaria de educação

() Equipe diretiva () Outros: _____

32. Qual a importância do grupo de profissionais da EMEI para o trabalho no cotidiano da creche? _____

33. Descreva com o ocorre a rotina de um dia em sua creche, quais as ações que realiza junto aos bebês: _____

34. Como você realiza o acompanhamento dos bebês? _____

35. Para você, o bebê é aluno? () Sim () Não. Justifique: _____

36. Como você percebe sua relação com as famílias dos bebês? _____

Agradecida pela colaboração,

Aline Cardoso Richter

Psicóloga - Mestranda em Educação pela UNISC.

ANEXO C - Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário

Prezada Professora,

Você esta sendo convidada a participar do Projeto de Pesquisa Educação de bebês: desafio contemporâneo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, sob orientação da Professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter. Este estudo pretende contribuir para destacar a relevância do profissional que atua na primeira etapa da Educação Básica (creche), buscando, para tanto, através deste questionário, uma aproximação com o cotidiano destes profissionais.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária e anônima. Os dados fornecidos não serão, de forma alguma, utilizados em seu prejuízo ou de outras pessoas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e prejuízo econômico ou financeiro. É garantida a liberdade de retirada do termo de consentimento de participação em qualquer etapa do estudo. Caso isso ocorra, as suas informações serão excluídas e, portanto, não analisadas.

Qualquer dúvida favor entrar com a pesquisadora responsável, Aline Cardoso Richter, pelo e-mail alinerichter@yahoo.com.br ou pelo telefone (51) 3011-2626.

Aline Cardoso Richter

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário

Concordo em participar voluntariamente deste estudo, autorizando o uso dos dados produzidos pelo questionário por mim respondido, ciente de que, se for meu desejo, poderei deixar de participar deste estudo em qualquer momento, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa e/ou meu local de trabalho.

Lajeado, ____ de _____ de 2012.

Assinatura e CI do participante

ANEXO D - Gráficos e Tabelas Informações Gerais - Diretoras

Tabela 1 – Escolas Municipais de Educação Infantil que foram entrevistadas

EMEI	Número de citações	Percentual (%)
Criança Feliz	2	11,11
Amiguinhos do Jardim	1	5,56
Aprender Brincando	1	5,56
Cantinho Infantil	1	5,56
Cantinho Mágico	1	5,56
Criança Alegre	1	5,56
Criança Esperança	1	5,56
Doce Infância	1	5,56
Fazendo Arte	1	5,56
Gente Miúda	1	5,56
Mundo Mágico	1	5,56
Pequeno Aprendiz	1	5,56
Pequeno Cidadão	1	5,56
Pequeno Lar	1	5,56
Recanto Infantil	1	5,56
Risque e Rabisque	1	5,56
Sabor de Infância	1	5,56
Total	18	100,00

Tabela 2 – Gênero dos Entrevistados

Gênero	Número de citações	Percentual (%)
Masculino	0	0,00
Feminino	18	100,00
Total	18	100,00

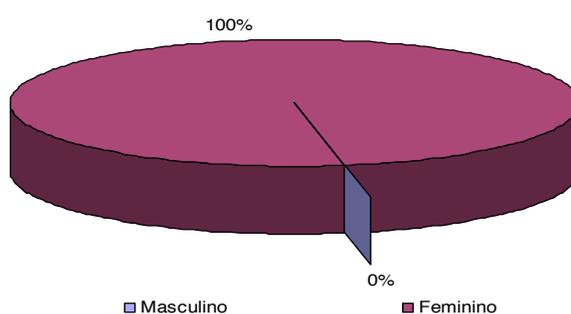


Gráfico 1 – Gênero dos Entrevistados

Tabela 3 – Faixa etária dos Entrevistados

Faixa etária	Número de citações	Percentual (%)
Menos de 24 anos	1	5,56
De 24 a 29 anos	0	0,00
De 30 a 39 anos	7	38,89
De 40 a 49 anos	9	50,00
50 anos ou mais	0	0,00
Não resposta	1	5,56

Total	18	100,00
--------------	-----------	---------------

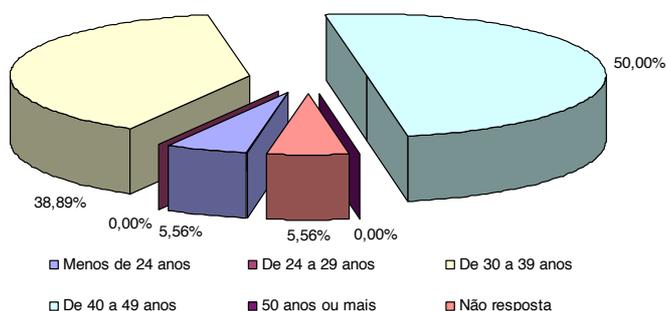


Gráfico 2 – Faixa etária dos Entrevistados

Tabela 4 – Escolaridade dos Entrevistados

Escolaridade	Número de citações	Percentual (%)
Especialização	12	66,67
Ensino Superior	4	22,22
Ensino Superior Incompleto	1	5,56
Doutorado	0	0,00
Ensino Médio	0	0,00
Mestrado	0	0,00
Não resposta	1	5,56
Total	18	100,00

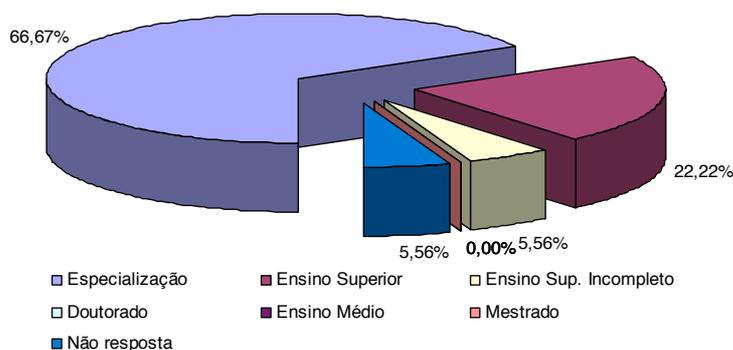


Gráfico 3 – Escolaridade dos Entrevistados

Tabela 5 – Há quantos anos o Entrevistado concluiu sua formação

Concluiu sua formação	Número de citações	Percentual (%)
Menos de um	3	16,67
De 1 a 5	8	44,44
De 6 a 10	5	27,78
De 11 a 15	0	0,00
16 anos ou mais	0	0,00
Não resposta	2	11,11
Total	18	100,00

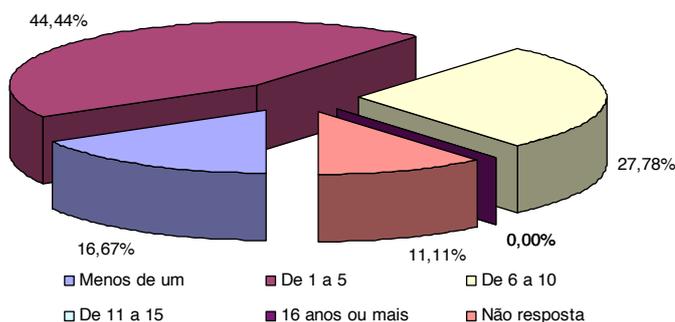


Gráfico 4 – Há quantos anos o Entrevistado concluiu sua formação

Tabela 6 – Para os Entrevistados, qual é a importância da formação continuada para os profissionais que acompanham cotidianamente os bebês

Importância da formação continuada	Número de citações	Percentual (%)
É fundamental a atualização na área da educação.	4	18,18
A formação precisa ser contínua, com leituras, cursos, formação específica levando em conta as características desta faixa etária.	2	9,09
Acredito que a formação continuada é essencial para o atendimento de qualquer faixa etária, inclusive a dos bebês.	2	9,09
A formação continuada nos dá suporte de elementos teóricos-práticos que viabilizam uma educação de qualidade.	1	4,55
As pesquisas e descobertas são constantes.	1	4,55
É fundamental.	1	4,55
É importantíssimo para o melhor aproveitamento dos momentos do dia e para as respostas das crianças com relação aos estímulos aplicados.	1	4,55
Faz-se necessário que o profissional tenha seus conhecimentos e saberes científicos, pedagógicos, sensibilidade e criatividade em contínuo processo de construção, pois é nessa faixa etária das crianças que o estímulo, o cuidado e a convivência são enfatizados.	1	4,55
Fundamental para a investigação, familiarização com a faixa etária para aplicação do trabalho em si.	1	4,55
Indispensável.	1	4,55
Muito grande, visto que o trabalho com os bebês envolve muitas dimensões, sendo bastante complexo e importante para as futuras fases do desenvolvimento.	1	4,55
O que vemos muito é professores que acham que com bebês não dá para fazer muita coisa, mas é nesta idade que depende tudo dos estímulos que eles recebem.	1	4,55
Os educadores precisam estar inteirados sobre o desenvolvimento nessa faixa etária.	1	4,55
Os profissionais devem estar preparados para atender as demandas.	1	4,55
Principalmente o conhecimento dos níveis de desenvolvimento da criança, o estímulo para o seu desenvolvimento.	1	4,55
Suma importância para todos os profissionais que atuam na educação. No acompanhamento dos bebês, esta formação torna-se ainda mais importante uma vez que, vem se tendo um maior suporte teórico e muitas descobertas que nos permitem observar a imensa gama de possibilidades ao se trabalhar com bebês.	1	4,55

Importância da formação continuada	Número de citações	Percentual (%)
Suma importância. Devemos estar atentos a inovações e novas ou diferentes formas de aprender e ensinar.	1	4,55
Total	22	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (22) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 7 – Segundo os Entrevistados, os professores da Emei que dirige, realizam atividades de formação continuada específica para trabalhar com bebês

Atividades de formação continuada	Número de citações	Percentual (%)
Não	13	72,22
Sim	5	27,78
Total	18	100,00

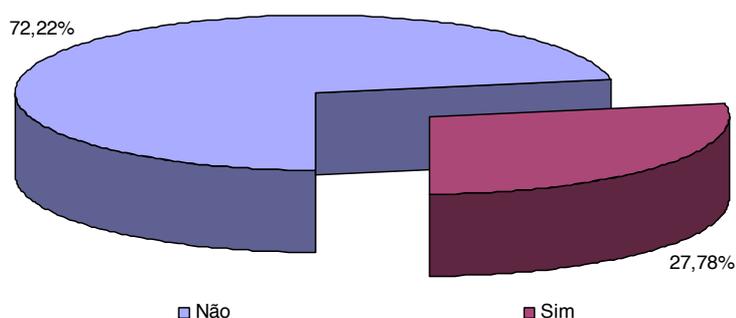


Gráfico 5 – Segundo os Entrevistados, os professores da Emei que dirige, realizam atividades de formação continuada específica para trabalhar com bebê.

Tabela 8 – Há quantos anos o Entrevistado exerce função de direção de Emei

Há quantos anos exerce a função de direção	Número de citações	Percentual (%)
Menos de um	1	5,56
De 1 a 3	5	27,78
De 3 a 6	2	11,11
De 6 a 9	3	16,67
10 ou mais	6	33,33
Não resposta	1	5,56
Total	18	100,00

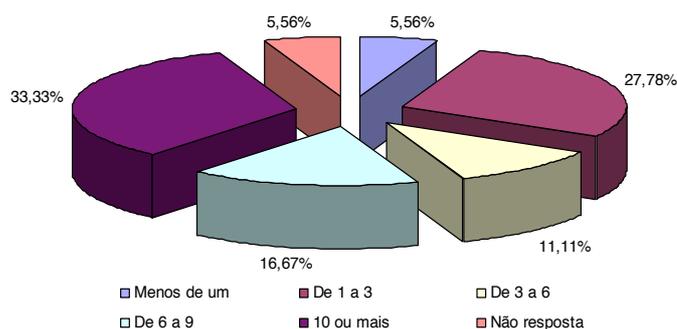


Gráfico 6 – Há quantos anos o Entrevistado exerce função de direção de Emei

Tabela 9 – Segundo os Entrevistados, quais as expectativas da direção quanto às características que um profissional responsável pela creche deve apresentar para direção desta Emei

Quais as expectativas da direção	Número de citações	Percentual (%)
Ter responsabilidade e comprometimento com todo contexto escolar.	10	21,74
O estudo, a busca do conhecimento para saber trabalhar com a faixa etária para a qual foi designado.	5	10,87
Amor pelo que faz.	3	6,52
Dedicação.	2	4,35
Ser carinhosa.	2	4,35
Aberto ao novo e estar sempre procurando respostas.	1	2,17
Acolhedor e “olhar” a criança e não simplesmente “ver”.	1	2,17
Assiduidades com seus deveres.	1	2,17
Bom contato e relacionamento com os pais da crianças.	1	2,17
Conhecimento profundo sobre a educação infantil, sobre a realidade social e cultural da comunidade escolar.	1	2,17
Consciência da importância que tem para o desenvolvimento das crianças.	1	2,17
Deve ser afetuoso.	1	2,17
Disponibilidade.	1	2,17
Doação.	1	2,17
Enfrentar os desafios.	1	2,17
Estar atento a todas as situações que estão com a criança (alimentação, trocas, atividades recreativas, dirigidas) .	1	2,17
Ética	1	2,17
Organização.	1	2,17
Querer ser professora de bebês.	1	2,17
Respeito com o aluno, suas famílias e com o grupo de profissionais que o formam.	1	2,17
Saber recursos humanos e materiais.	1	2,17
Sensibilidade para o modo com as crianças famílias.	1	2,17
Ser alguém muito humano. Que conheça as diversas maneiras de relações e se integre nas múltiplas facetas que são o “conjunto” das relações. Tem que saber aprender e ensinar nas mais diversas situações; seja com pais, educadores e crianças. Precisa conhecer muito sua clientela e para isso precisa achar meios de se “infiltrar” nas pessoas conhecendo suas expectativas, anseios e sonhos para poder fazer com que todos valorizem o trabalho desenvolvido pela escola.	1	2,17
Ser atenciosa.	1	2,17
Ser dinâmica.	1	2,17

Quais as expectativas da direção	Número de citações	Percentual (%)
Sinceridade.	1	2,17
Ter conhecimento fundamentado sobre a infância como um todo.	1	2,17
Ter vontade de aprender sempre.	1	2,17
Ter vontade de trabalhar.	1	2,17
Total	46	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (46) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 10 – Segundo os Entrevistados, qual a formação que a direção espera do profissional responsável pela creche

Formação que a direção espera do profissional responsável pela creche	Número de citações	Percentual (%)
Ensino Superior em Pedagogia	7	24,14
Formação contínua.	6	20,69
Penso que nisto se enquadra uma graduação.	3	10,34
Curso normal.	2	6,90
No mínimo pós-graduação na área da educação.	2	6,90
Acho importante ter a base no magistério.	1	3,45
Em primeiro lugar, o profissional deve estar inteirado das características da faixa etária em que atua, o que lhe permitirá direcionar e qualificar o trabalho.	1	3,45
Estar em busca de mais no dia a dia.	1	3,45
Não esperam a formação, mas sim o desejo por ela.	1	3,45
Para ser um bom profissional é necessário ter experiência.	1	3,45
Penso que às vezes as experiências e a prática abonam qualquer “canudo” que se tenha. São as vivências, claro, alicerçadas no teórico(que muito ajuda) que dimensionam nosso fazer e nosso agir. Mas as situações de convivência com as pessoas é que dão muito suporte para que o conhecimento vá acontecendo.	1	3,45
Saber com todas as idades e não apenas com berçário	1	3,45
Ser especialista.	1	3,45
Um profissional que tenha pleno domínio das fases do desenvolvimento.	1	3,45
Total	29	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (29) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 11 – Segundo os Entrevistados, quais especificidades/particularidades do profissional que acompanha os bebês são consideradas importantes pela direção deste Emei

Especificidades/particularidades do profissional que acompanha os bebês	Número de citações	Percentual (%)
A responsabilidade com relação aos bebês que lhe são confiados.	5	8,06
É importante que se tenha laços afetivos seguros e verdadeiros com as crianças.	5	8,06
Atento à sua função.	3	4,84
Carinho.	3	4,84
Ser alegre.	3	4,84
Ser calma.	3	4,84
Ser comprometida.	3	4,84
Bagagem de conhecimento relacionada a esta faixa etária.	2	3,23
Conhecer as fases do desenvolvimento infantil.	2	3,23

Especificidades/particularidades do profissional que acompanha os bebês	Número de citações	Percentual (%)
Doar-se.	2	3,23
O conhecimento em relação à faixa etária bem como as diferenças e semelhanças com relação às demais idades.	2	3,23
Ser amorosa.	2	3,23
Ser dinâmica.	2	3,23
Ter paciência.	2	3,23
A questão pedagógica vai sendo incorporada no dia a dia quando o profissional conhece as suas crenças e sabe das suas necessidades e o que precisa fazer para o seu crescimento, o pedagógico vai sendo trabalhado aos poucos, gradativamente.	1	1,61
Aprendizagem.	1	1,61
Articulação entre cuidar e educar.	1	1,61
Busca constante.	1	1,61
Dedicação.	1	1,61
Desacomodação.	1	1,61
Em primeiro lugar deve gostar de criança, de estar com elas e interagir.	1	1,61
Experiência associada à formação, porque os bebês são totalmente dependentes do adulto.	1	1,61
Frustrar-se, ir de novo e buscar envolver-se no conhecimento destes pequenos com disposição e prazer pelo que faz. Tem que gostar. Tanto que se vejo que algum educador não tem esses requisitos, não deixo ter trato com os bebês. Coloco em outra turma maior.	1	1,61
Inovação.	1	1,61
O professor é modelo, é uma referência estruturante para a criança, assim que tenha a possibilidade de criar espaços de aprendizagem nos quais os conflitos possam se manifestar de forma sadia e equilibrada, inerente a isso o atendimento às necessidades da criança no seu singular.	1	1,61
Proteção.	1	1,61
Saber fazer a leitura do choro da criança.	1	1,61
Ser comunicativa.	1	1,61
Ser firme.	1	1,61
Ser motivado.	1	1,61
Ser observador.	1	1,61
Ter boa dicção.	1	1,61
Ter especialização.	1	1,61
Torna-se indispensável a questão do cuidado.	1	1,61
Tratando-se de bebês é preciso considerar se o profissional identifica-se com esta faixa etária, mostra-se preparado por meio de sua interação, relacionamento, suas experiências, sua formação.	1	1,61
Um olhar sensível às necessidades de cada criança.	1	1,61
Zelo.	1	1,61
Total	62	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (62) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 12 – Segundo os Entrevistados, como é realizada a seleção dos profissionais para atuarem na Emei que dirigem

Como é realizada a seleção dos profissionais para atuarem na EMEI que dirige	Número de citações	Percentual (%)
Por concurso público.	14	42,42
Estágio.	6	18,18
Por antiguidade escolhem a turma com orientação da direção.	3	9,09
Quando é concursada são nomeados pela prefeitura.	2	6,06

A maioria destes profissionais já vem designados pela Secretaria de Educação e acabam ficando na escola realmente aqueles que se identificam com a proposta pedagógica e com a organização da escola.	1	3,03
Por meio da SED e na escola se já tem experiência, se tem filhos.	1	3,03
Estudantes de pedagogia, educação física, magistério.	1	3,03
Quando fiz o quadro no final do ano, procurei avaliar, entre as professoras, monitoras e estagiárias, o perfil de cada uma.	1	3,03
Quando são estagiários faço entrevista, mas às vezes não tem muita opção. Mas quando não está respondendo ao esperado, mesmo depois de conversar e oferecer ajuda, eu troco.	1	3,03
Se possível que tenha uma caminhada no atendimento nessa faixa etária.	1	3,03
Seleção específica de uma professora por turma.	1	3,03
Todos os profissionais precisam ter uma bagagem teórica sobre a infância.	1	3,03
Total	33	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (33) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 13 – Segundo os Entrevistados, como deveria ser denominado o profissional responsável pelos bebês na creche

Profissional responsável pelos bebês	Número de citações	Percentual (%)
Educador	10	45,45
Professor	9	40,91
Outro	3	13,64
Cuidador	0	0,00
Total	22	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (22) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

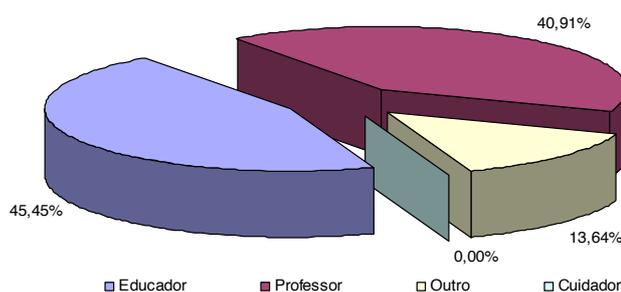


Gráfico 7 – Segundo os Entrevistados, como deveria ser denominado o profissional responsável pelos bebês na creche

Tabela 14 – Outro profissional que deveria ser responsável pelos bebês, segundo os Entrevistados

Outro	Número de citações	Percentual (%)
Professor e Educador	3	100,00
Total	3	100,00

Tabela 15 – Segundo os Entrevistados, em que as profissionais que acompanham os bebês diferem das demais profissionais que trabalham com crianças maiores

Profissionais que acompanham os bebês diferem das demais profissionais	Número de citações	Percentual (%)
Responsabilidade maior quanto ao cuidar.	4	12,90
Acredito que a característica como a afetividade.	3	9,68
Não há diferenças, todos têm os mesmos compromissos e responsabilidades. A meu ver, todos, sem exceção devem olhar a criança, buscar se aproximar para poder desenvolver um trabalho de qualidade.	2	6,45
As professoras devem ter o mesmo comprometimento e responsabilidade em todas as turmas da escola e creche.	1	3,23
As professoras dos bebês devem estar sempre atentas.	1	3,23
Atenciosas.	1	3,23
Atualização.	1	3,23
Buscam maior articulação entre cuidar e educar.	1	3,23
Calma.	1	3,23
Comprometimento.	1	3,23
Contato, o olhar especial com a estimulação.	1	3,23
Dedicadas.	1	3,23
Dependência da criança do berçário já responde este questionamento.	1	3,23
Em nossa escola, cada profissional se aperfeiçoa e estuda muito sobre a faixa etária em que atua. A diferença dos professores, educadores que atuam no berçário é o fato de serem estudiosos desta faixa etária.	1	3,23
Mais contato direto como colo, troca.	1	3,23
Muito carinhosas.	1	3,23
Não vejo que trabalhar com bebês e crianças maiores o profissional tenha diferenças, muito depende do profissional.	1	3,23
O trabalho é diferenciado, pois a idade também é.	1	3,23
O trabalho é focado mais na estimulação para funções básicas, como andar, falar.	1	3,23
Paciência.	1	3,23
Precisam entender que devem cuidar e educar. Trabalhar estes dois conceitos e diferenciá-los no cotidiano não é uma tarefa fácil. Precisa de um olhar especial.	1	3,23
São mais atentas aos detalhes dos bebês.	1	3,23
São mais carinhosas e carismáticas.	1	3,23
Tem um olhar mais sensível em relação ao cuidado.	1	3,23
Tolerância.	1	3,23
Total	31	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (31) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 16 – Segundo os Entrevistados, em que se assemelham os profissionais que acompanham os bebês, dos profissionais que trabalham com crianças maiores

Em que se assemelham	Número de citações	Percentual (%)
Na ênfase pedagógica.	3	15,79
Carinho.	2	10,53
São profissionais da educação.	2	10,53
A busca constante pelo aprender mais e o fazer melhor.	1	5,26
Afeto.	1	5,26

Aos estímulos que devem ocorrer em todas as faixas etárias, porém de acordo com o nível e a postura ética e pedagógica.	1	5,26
Atenção dedicada a elas, e no planejamento.	1	5,26
Cada turma tem um foco, mas todas se preocupam com a educação, ensino de algo.	1	5,26
Compromissadas com o desenvolvimento infantil.	1	5,26
Entre outras acompanham ou deveriam acompanhar todo profissional da educação, independente da faixa etária.	1	5,26
Gostar do que se faz.	1	5,26
Na dedicação e envolvimento pedagógico enquanto educador.	1	5,26
Na relação com as crianças e familiares.	1	5,26
Todas trabalham com projetos e situações de aprendizagens.	1	5,26
São extremamente comprometidas com o bem-estar das crianças e com o desenvolvimento de todas as potencialidades, capacidades de cada criança.	1	5,26
Total	19	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (19) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 17 – Segundo os Entrevistados, quais as preocupações em relação ao cotidiano dos bebês na Emei

Preocupações em relação ao cotidiano dos bebês na Emei	Número de citações	Percentual (%)
Estímulos necessários para o aprimoramento de suas habilidades.	4	14,81
A preocupação maior é quanto ao cuidado.	3	11,11
O desenvolvimento.	2	7,41
A saúde, a interação, convívio.	1	3,70
As crianças são diferentes e precisam ser respeitadas dentro da sua individualidade. O número de crianças atendidas e as necessidades de cada uma me deixam ansiosa. Nem sempre se consegue fazer tudo o que deveríamos ou gostaríamos de fazer. Fatores externos também influenciam.	1	3,70
Atenção.	1	3,70
Criar uma rotina de atendimento às necessidades de cada bebê.	1	3,70
Dar conta das diferenças no sentido de atender plenamente, estimular as diferentes idades e portadores de necessidades especiais.	1	3,70
Estar se desenvolvendo no cognitivo, afetivo e motor.	1	3,70
Manejo adequado.	1	3,70
Preocupo-me em como as educadoras atendem suas necessidades. Estou sempre por perto. Oriento. Sugestiono. Faço pensar atitudes e jeitos de agir.	1	3,70
Os bebês são completamente dependentes das professoras e estas precisam estar sempre muito atentas a tudo.	1	3,70
Percepção das suas necessidades.	1	3,70
Poderia ter maior número de profissionais atuando em sala de aula.	1	3,70
Que as crianças sejam sempre bem acolhidas com atenção às famílias e auxiliam na estimulação das crianças.	1	3,70
Que estejam bem e que, além disso, se consiga promover aprendizagens e também interferir positivamente em seu desenvolvimento.	1	3,70
Que estejam seguros e sejam bem mediados com relação às conquistas do seu desenvolvimento a cada nova sílaba proferida, a cada passinho dado.	1	3,70
Que sejam bem atendidos, ou seja, alimentados, higienizados, cuidados e ao mesmo tempo constantemente estimulados.	1	3,70
Sensibilidade de compreender o bebê, inerente ao pedagógico.	1	3,70

Preocupações em relação ao cotidiano dos bebês na Emei	Número de citações	Percentual (%)
Ser atendidos de maneira que tenham suas necessidades básicas supridas, seja em relação ao afeto, higiene, alimentação, saúde no geral.	1	3,70
Tenho um grupo muito bom de professores, educadores neste nível, que se preocupam tanto com os cuidados de alimentação, higiene, sono, como com as aprendizagens.	1	3,70
Total	27	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (27) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 18 – Segundo o entendimento dos Entrevistados, como o profissional da creche aprende a organizar o cotidiano dos bebês

Organização do cotidiano dos bebês	Número de citações	Percentual (%)
Seguindo inicialmente a rotina que organiza o funcionamento do dia a dia do bebê.	8	26,67
Por meio de leituras que aprofundem o conhecimento sobre bebês.	3	10,00
Conhecendo as características desta faixa etária.	2	6,67
De acordo com as necessidades e individualidades de cada um. Pensa-se inicialmente no coletivo, mas as particularidades não podem ser esquecidas.	2	6,67
Observações que são feitas diante das necessidades que vão surgindo.	2	6,67
Adequando-o ao tempo e necessidade de cada criança.	1	3,33
Por meio de sua prática diária, do seu planejamento.	1	3,33
Conhecendo as necessidades e particularidades da faixa etária em que atuam.	1	3,33
Conhecendo atitudes, maneiras, jeitos e necessidades dos bebês.	1	3,33
Construindo vínculo.	1	3,33
Convivendo com os bebês.	1	3,33
Deve ser vista de acordo com a necessidade de cada criança.	1	3,33
Experiência.	1	3,33
O profissional irá conseguir organizar a partir de sua prática na turma, pois cada turma tem seu ritmo e suas singularidades.	1	3,33
Tendo vontade de aprender.	1	3,33
Traçando um paralelo entre teoria e prática.	1	3,33
Troca com a direção, SED.	1	3,33
Vendo que conhecimentos são necessários para eles e organizando o cotidiano de forma a preencher todas as necessidades que demandam.	1	3,33
Total	30	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (30) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 19 – Segundo os Entrevistados, como é organizado o atendimento aos bebês na Emei que dirigem

Organização do atendimento aos bebês	Número de citações	Percentual (%)
Temos uma rotina diária que é flexível, adaptando-a conforme as características dos alunos que compõem a turma, variando sempre que necessário.	5	26,32
A partir da proposta pedagógica.	1	5,26
As educadoras procuram conhecer bem as manifestações de cada um e a rotina que necessitam. Existem momentos diferenciados de conhecimentos e estimulação e de higiene e alimentação. As educadoras se movem diante daquilo que a criança vai apresentando. Os bebês é que dirigem todas as situações em sala, pois são respeitados em suas necessidades e desejos.	1	5,26
Por meio de estudo.	1	5,26
Por meio de um cronograma organizado entre todas as direções e a SED, porém que atendam as especificidades de cada realidade.	1	5,26

Organização do atendimento aos bebês	Número de citações	Percentual (%)
Com momentos que envolvem alimentação, higiene, sono e diferentes situações de aprendizado.	1	5,26
Com uma rotina específica, que envolve cuidados com alimentação, higiene, sono e aprendizagem de acordo com os projetos em andamento.	1	5,26
Da melhor maneira possível. Sei que ninguém é perfeito mas “puxo” as educadoras para fazermos o melhor sempre.	1	5,26
De acordo com a necessidade das crianças cuidando e estimulando.	1	5,26
De forma a suprir todas as necessidades e individualidades das crianças.	1	5,26
De forma acolhedora cujo cuidar e educar acontecem de forma paralela.	1	5,26
Em dois turnos de seis horas. Cada turno com diferentes momentos preestabelecidos como refeições, trocas e outros momentos planejados, situações de aprendizagem. Porém, todos os momentos de interação entre bebês e educadoras são de troca e estímulo e se transformam em situações de aprendizagem.	1	5,26
Estrutturamos a turma dos bebês em dois níveis, o berçário que atende bebês de até 1 ano e a turma que atende de 1 a 2 anos.	1	5,26
Interagindo com o PPP da escola.	1	5,26
Trocas de diálogo.	1	5,26
Total	19	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (19) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 20 – Segundo os Entrevistados, como a sua Emei realiza o planejamento para o cotidiano dos bebês

Planejamento para o cotidiano dos bebês	Número de citações	Percentual (%)
Observando o PPP, o qual nos dá suporte para o planejamento dos projetos, do planejamento diário.	2	9,09
Os profissionais conversam diariamente sobre o cotidiano dos bebês, o que aconteceu no turno oposto.	2	9,09
Reuniões pedagógicas.	2	9,09
A partir da necessidade da faixa etária e desenvolvimento e evolução da criança.	1	4,55
A turma, composta por quatro profissionais, elabora um planejamento anual que vai sendo colocado em prática conforme desejos e necessidades demonstrados, porém ao realizar um trabalho com linguagens geradoras acreditamos que todo momento precisa ser planejado, pensado, pois os alunos estão aprendendo.	1	4,55
Por meio da seleção/articulação de conteúdos, linguagens prioritárias para esta faixa etária executada por meio de projetos.	1	4,55
Por meio dos projetos da parte cheia que contemplam as 25 linguagens geradoras.	1	4,55
Cada educador responsável planeja atividades em seu turno, adequando-as à rotina das crianças, às suas necessidades e aos objetivos do berçário.	1	4,55
Com objetivos, seleção de linguagens e propostas de situações de aprendizagens.	1	4,55
Conforme proposta pedagógica do município e acompanhando a proposta da escola.	1	4,55
É diário, são desenvolvidos projetos: acolhida, sons, gestual-corporal, estímulos.	1	4,55
O planejamento diário parte dos projetos elaborados pelas educadoras a partir da parte cheia ou vazia dos conteúdos.	1	4,55
Pensando, inicialmente, entrar no coletivo e depois nas particularidades.	1	4,55
Procuramos explicitar uma concepção de zelo pelos bebês, e em efeito disso a alimentação e a questão pedagógica.	1	4,55
Realizamos o planejamento diariamente, considerando as necessidades da turma e que as professoras, educadoras consideram importante de se trabalhar.	1	4,55

Planejamento para o cotidiano dos bebês	Número de citações	Percentual (%)
SED.	1	4,55
Temos um PPP estruturado por meio de projetos e linguagens geradoras.	1	4,55
Trabalhamos com projetos de estudo, especialmente informando os pais, e anotando e observando suas manifestações para posterior planejamento.	1	4,55
Troca com a direção.	1	4,55
Total	22	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (22) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 21 – Segundo os Entrevistados, o que é mais difícil neste planejamento

Considera mais difícil neste planejamento	Número de citações	Percentual (%)
Conciliar as especificidades de cada idade.	1	5,00
Como o atendimento é mais individual (um está dormindo, outro está sendo trocado) contemplar todos fica mais difícil no mesmo instante.	1	5,00
Acredito que se você se empenha se entende bem com a colega de turno tudo é possível e tudo se torna mais fácil.	1	5,00
Não vejo maiores dificuldades, às vezes, por serem bebês, o que nos foge do controle são as doenças que, por necessitarem de um atendimento especial faz com que as professoras precisem mudar a proposta do dia.	1	5,00
A adesão por inteiro dos profissionais, o comprometimento de alguns profissionais.	1	5,00
Quando o cuidar toma muito tempo e há imprevistos de choros, não conseguindo realizar a parte pedagógica.	1	5,00
Que todos os professores que atuam nesta faixa etária conheçam o desenvolvimento das crianças.	1	5,00
A aplicação dos projetos, uma vez que nesta turma grande parte do tempo acaba sendo: alimentação e troca de fraldas.	1	5,00
A pré-disposição dos horários.	1	5,00
Fatores como febre, doença, quando não estão legais e querem ou precisam de muita atenção.	1	5,00
O burocrático, “papelama” exigem tempo que muitas vezes poderia ser dedicado aos bebês.	1	5,00
Tempo para reunir os educadores num mesmo momento.	1	5,00
Nem sempre o planejamento pode ser cumprido, muitas vezes deve ser alterado em função de algum contratempo. Entretanto considero isso bom, uma vez que o planejamento não se torna algo estanque.	1	5,00
Acredito que se o profissional se organiza bem dentro daquilo que foi citado acima o cotidiano com bebês é facilitado.	1	5,00
A realização de aprendizagens pela falta de recursos humanos.	1	5,00
A falta de envolvimento de alguns profissionais que estagnaram, não buscam aprimorar seus conhecimentos.	1	5,00
Muitas vezes o que é planejado precisa ser substituído. Não é realizado justamente por se tratar de bebês que justamente neste dia exigem mais colo, estão chorosos, enfim, fazem com que as educadoras tenham que rever alguns momentos de planejamento a fim de fazerem alterações não programadas.	1	5,00
Às vezes não se anota ou não se observa o que realmente se devia ver. Sempre chamo atenção das educadoras para isso.	1	5,00
Pressa com relação ao horário das reuniões que são fora do horário.	1	5,00
Existe uma série de situações que fazem com os bebês e quando as questiono por que não adotam, dizem ser parte da rotina. Aí respondo, se é rotina, é conhecimento, precisa ser avaliado e observado.	1	5,00

Considera mais difícil neste planejamento	Número de citações	Percentual (%)
Total	20	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (20) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 22 – Quando as profissionais necessitam de auxílio para o planejamento, o que sugerem os Entrevistados

Necessitam de auxílio	Número de citações	Percentual (%)
Secretaria da Educação	4	6,35
Outros	8	12,70
Internet	8	12,70
Livros e revistas	12	19,05
Equipe diretiva	15	23,81
Troca com colegas	16	25,40
Total	63	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (63) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 23 – Outros meios de auxílio para as profissionais

Outros	Número de citações	Percentual (%)
Seminários	3	27,27
Reuniões pedagógicas	1	9,09
Cursos profissionais	1	9,09
Cursos de aperfeiçoamento	1	9,09
Geralmente procuro diferentes materiais e procuro discutir as dúvidas	1	9,09
Conversa com profissionais das áreas	1	9,09
Reuniões de estudo	1	9,09
PPP/Estudo e compreensão das fases do desenvolvimento infantil	1	9,09
Encaminhamentos pedagógicos	1	9,09
Total	11	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (11) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 24 – Segundo os Entrevistados, qual a importância do grupo coletivo da Emei para o trabalho desenvolvido com bebês

Importância do coletivo	Número de citações	Percentual (%)
Enorme, uma vez que as aprendizagens e vivências que o bebê tem vão definir o restante de sua trajetória durante a educação básica.	1	5,26
O enriquecimento com sugestões dos colegas.	1	5,26
Acredito que temos que contar umas com as outras e estar abertas para receber sugestões e críticas.	1	5,26
Não apenas com os bebês, prezamos enquanto equipe por um trabalho que siga a mesma linha de pensamento desde o berçário, até o último nível.	1	5,26
O trabalho do coletivo é de total relevância, pois acreditamos na continuidade, no processo que o aluno vai construindo.	1	5,26
Início da caminhada escolar dos bebês, sempre dispostos a sugestões e auxiliar no cotidiano quando necessário.	1	5,26
É fundamental para o bom andamento do trabalho e crescimento do grupo.	1	5,26
Acredito que se o trabalho ocorrer em forma de grupo o desenvolvimento dos nossos bebês vem a crescer e muito, pois cada um compartilha os seus conhecimentos e juntos formam um excelente trabalho.	1	5,26

Importância do coletivo	Número de citações	Percentual (%)
Todos devem entender e compreender que o trabalho de todos é importante.	1	5,26
Fundamental, sendo os maiores beneficiados os próprios bebês, pois sentirão segurança no que lhes for proposto.	1	5,26
Todos devem estar conscientes que somos uma equipe que está unida em prol de nossas crianças.	1	5,26
O vínculo, uma vez que o berçário é a porta de entrada para anos de convívio, encantamento, conquistas e aprendizados aqui na Emei e, muito possivelmente o bebê “passará” por todas as professoras ao longo dos anos.	1	5,26
Precisa haver um trabalho em conjunto, falar uma mesma linguagem, pegar junto, comprometer-se de fato com a função.	1	5,26
Troca de experiências sempre acrescenta.	1	5,26
Participação do grupo é fundamental, promove várias atitudes de valorização e reconhecimento por participar das decisões.	1	5,26
O trabalho do berçário deve ser coletivo e sempre contínuo.	1	5,26
Penso que os bebês, por serem os “xodós” da escola, não passam despercebidos de ninguém e isso nota-se nas reuniões e no dia a dia, pois ganham atenção e comentários de todas as educadoras. Isso é bom e se traduz em mais trocas de conhecimentos entre todas, afinal de contas um dia todas as demais poderão ter que tratar com bebês.	1	5,26
A troca, diálogo deve se dar entre todos os níveis.	1	5,26
Esta coletividade faz com que todos se sintam integrantes do processo de ensino aprendizagem.	1	5,26
Total	19	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (19) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 25 – Como o Entrevistado percebe a relação das profissionais da Emei com as famílias dos bebês

Relação das profissionais com as famílias	Número de citações	Percentual (%)
De confiança mútua. Não existe outra palavra que defina esta relação.	5	17,86
Relação tranquila.	4	14,29
De trocas.	2	7,14
Muito boa.	2	7,14
Acredito que a relação dos profissionais que atendem os bebês em nossa escola é “estreita”, de diálogo	1	3,57
Com respeito, compartilhando todas as necessidades.	1	3,57
De liberdade e sinceridade.	1	3,57
De maneiras variadas, esta relação não depende somente dos profissionais, mas também da abertura da própria família.	1	3,57
É uma relação próxima e não vejo como ser diferente, uma vez que entendemos a escola como extensão do lar da criança.	1	3,57
Eles têm expectativas com relação a nós da mesma forma que nós, e cada parte procura corresponder à expectativa do outro.	1	3,57
Essa relação ocorre de forma contínua e sadia, porém temos alguns bebês que fazem uso de transporte, assim tendo o contato com os pais por meio da agenda. Eventualmente nossas profissionais disponibilizam aos pais textos informativos sobre questões da faixa etária.	1	3,57
Estamos trabalhando para que as famílias se sintam integrantes do processo e participem cada vez mais das decisões.	1	3,57
Lindo. Vejo surpresa e orgulho das famílias ao verem resultados do trabalho realizado na escola.	1	3,57

Relação das profissionais com as famílias	Número de citações	Percentual (%)
Muito boa, as educadoras sempre procuram conversar e trocar informações com os pais.	1	3,57
Muito boa, pois é plenamente perceptível uma parceria entre professores e pais.	1	3,57
Muito boa. Existe diálogo constante, trocas diárias sobre aspectos dos bebês. Aliás, essa relação é fundamental no nosso trabalho e primamos pela “quebra de gelo” com as famílias nos mais variados sentidos e isso colabora para que o trabalho que é desenvolvido seja cada mais notado e valorizado por todos.	1	3,57
Ótima, sempre com muito diálogo.	1	3,57
Queremos que as famílias se sintam acolhidas e abertas ao diálogo com todos, buscamos parceria entre a escola e a família.	1	3,57
Sempre ressalto que a parceria entre a família e a escola é o passo mais importante no crescimento e desenvolvimento das crianças.	1	3,57
Total	28	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (28) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

ANEXO E - Gráficos e Tabelas Informações gerais - Profissionais

Tabela 26 – Escolas Municipais de Educação Infantil que foram entrevistadas

EMEI	Número de citações	Percentual (%)
Amiguinhos do Jardim	2	6,90
Criança Alegre	2	6,90
Criança Esperança	2	6,90
Doce Infância	2	6,90
Entre Amiguinhos	2	6,90
Gente Miúda	2	6,90
Mundo Mágico	2	6,90
Pequeno Cidadão	2	6,90
Primeiros Passos	2	6,90
Recanto Infantil	2	6,90
Risque e Rabisque	2	6,90
Sabor de Infância	2	6,90
Cantinho Infantil	1	3,45
Cantinho Mágico	1	3,45
Criança Feliz	1	3,45
Pequeno Aprendiz	1	3,45
Pequeno Lar	1	3,45
Total	29	100,00

Tabela 27 – Função dos Entrevistados na creche

Função na creche	Número de citações	Percentual (%)
Professora	17	58,62
Monitora	12	41,38
Total	29	100,00

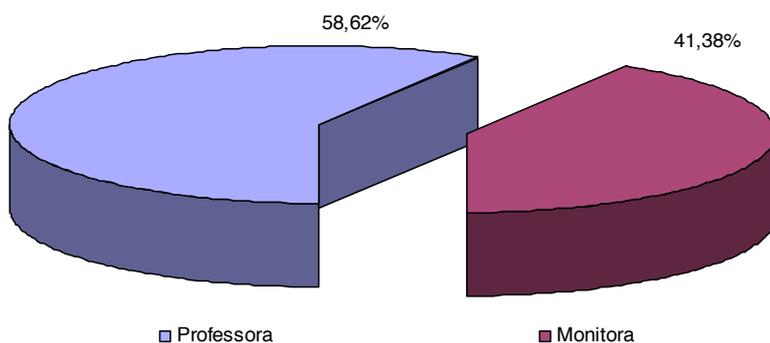


Gráfico 8 – Função dos Entrevistados na creche

Tabela 28 – Quantos bebês os Entrevistados atendem

Quantos bebês atende	Número de citações	Percentual (%)
16 bebês	6	20,69
12 bebês	5	17,24
14 bebês	5	17,24

Quantos bebês atende	Número de citações	Percentual (%)
15 bebês	4	13,79
13 bebês	3	10,34
8 bebês	2	6,90
11 bebês	1	3,45
17 bebês	1	3,45
Não resposta	2	6,90
Total	29	100,00

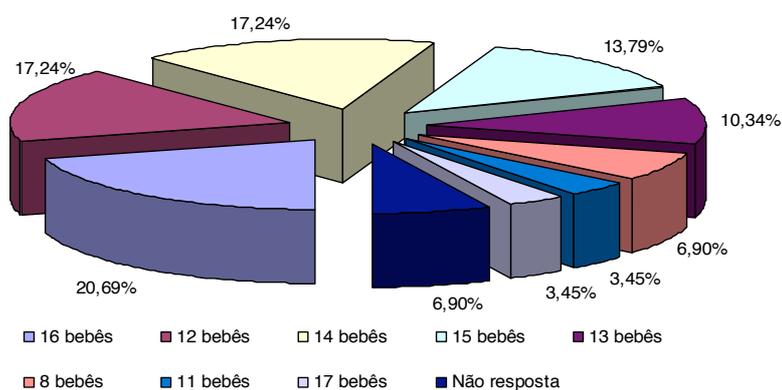


Gráfico 9 – Quantos bebês os Entrevistados atendem

Tabela 29 – Gênero dos Entrevistados

Sexo	Número de citações	Percentual (%)
Feminino	29	100,00
Masculino	0	0,00
Total	29	100,00

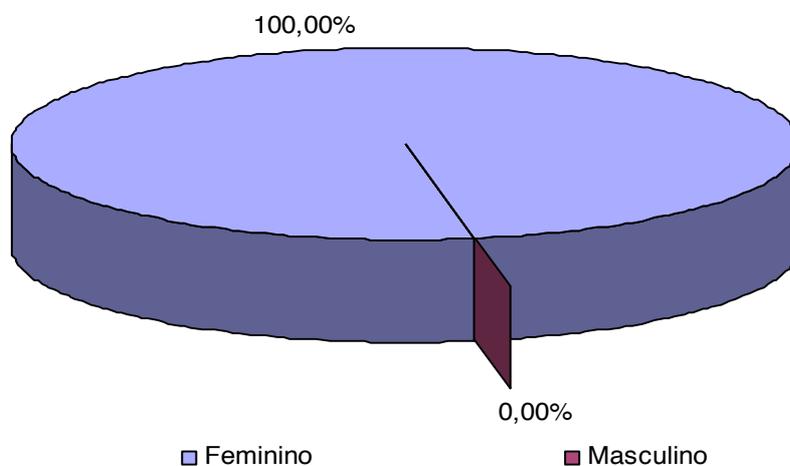
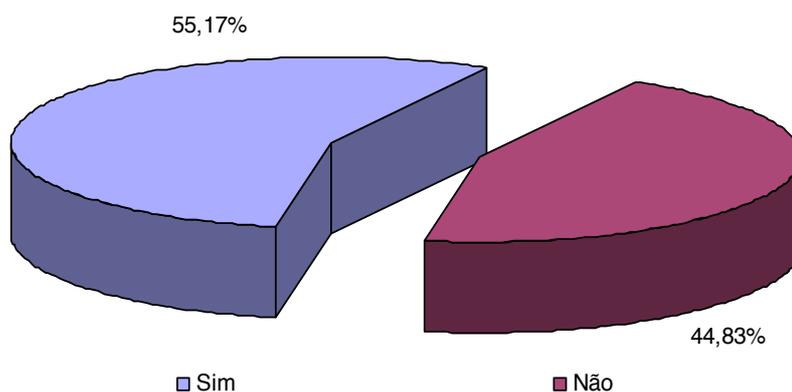


Gráfico 10 – Gênero dos Entrevistados

Tabela 30 – Os Entrevistados têm filhos

Tem filhos	Número de citações	Percentual (%)
Sim	16	55,17
Não	13	44,83
Total	29	100,00

**Gráfico 11 – Os Entrevistados tem filhos****Tabela 31 – Faixa etária dos Entrevistados**

Faixa etária	Número de citações	Percentual (%)
Menos de 24 anos	9	31,03
De 24 a 29 anos	4	13,79
De 30 a 39 anos	10	34,48
De 40 a 49 anos	6	20,69
50 anos ou mais	0	0,00
Total	29	100,00

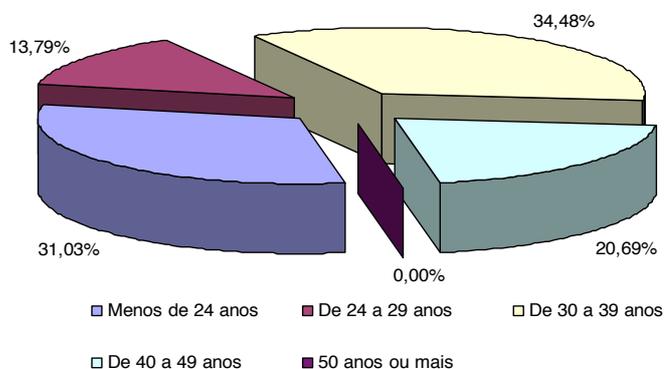
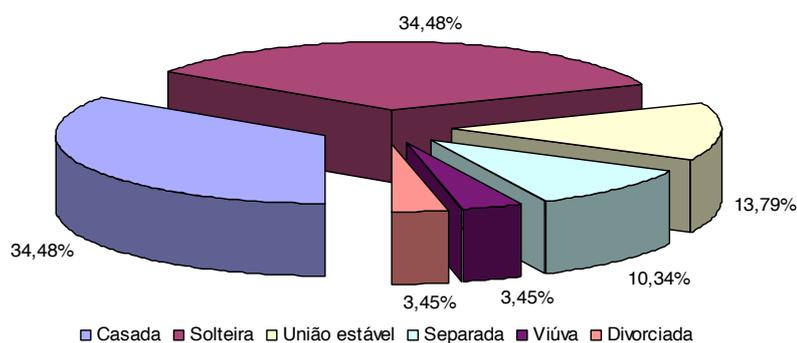
**Gráfico 12 – Faixa etária dos Entrevistados**

Tabela 32 – Estado civil dos Entrevistados

Estado civil	Número de citações	Percentual (%)
Casada	10	34,48
Solteira	10	34,48
União estável	4	13,79
Separada	3	10,34
Viúva	1	3,45
Divorciada	1	3,45
Total	29	100,00

**Gráfico 13 – Estado civil dos Entrevistados****Tabela 33 – Escolaridade dos Entrevistados**

Escolaridade	Número de citações	Percentual (%)
Ensino Superior	10	34,48
Ensino Superior Incompleto	9	31,03
Especialização	9	31,03
Ensino Médio	1	3,45
Doutorado	0	0,00
Mestrado	0	0,00
Total	29	100,00

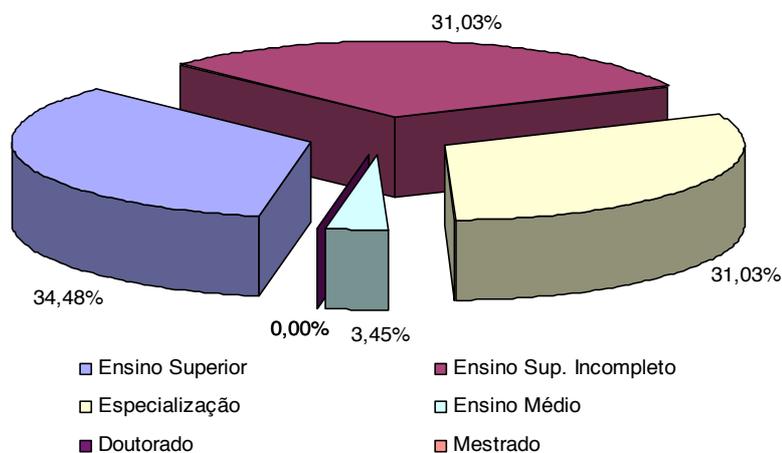
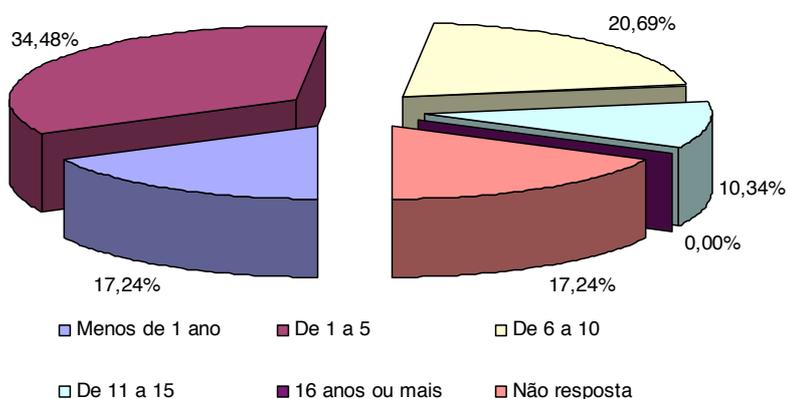
**Gráfico 14 – Escolaridade dos Entrevistados**

Tabela 34 – Há quantos anos os Entrevistados concluíram sua formação

Conclusão	Número de citações	Percentual (%)
Menos de 1 ano	5	17,24
De 1 a 5	10	34,48
De 6 a 10	6	20,69
De 11 a 15	3	10,34
16 anos ou mais	0	0,00
Não resposta	5	17,24
Total	29	100,00

**Gráfico 15 – Há quantos anos os Entrevistados concluíram sua formação****Tabela 35 – Com que frequência os Entrevistados participam de atividades de formação continuada**

Atividades de formação continuada	Número de citações	Percentual (%)
Dois cursos por ano	11	37,93
Um curso por ano	10	34,48
Três ou mais cursos por ano	8	27,59
Nunca participei	0	0,00
Total	29	100,00

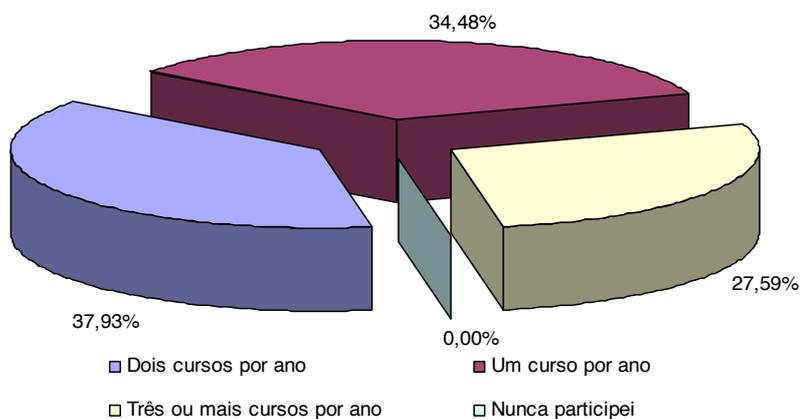
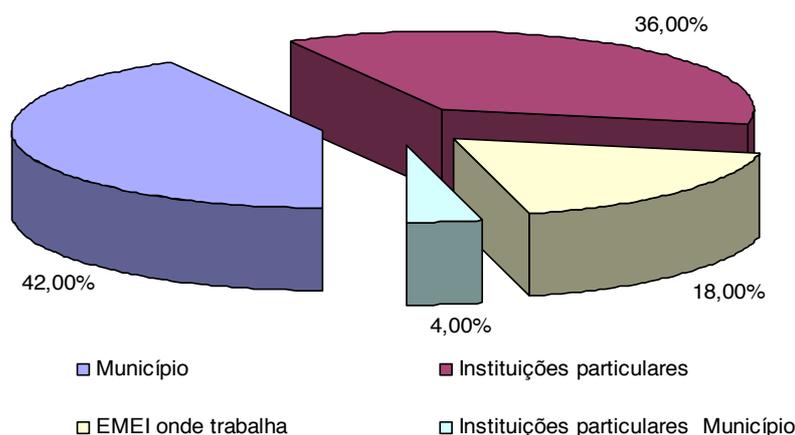
**Gráfico 16 – Com que frequência os Entrevistados participam de atividades de formação continuada**

Tabela 36 – Segundo os Entrevistados, quem promove as atividades de formação continuada

Quem promove atividades de formação continuada	Número de citações	Percentual (%)
Município	21	42,00
Instituições particulares	18	36,00
Emei onde trabalha	9	18,00
Instituições particulares do município	2	4,00
Total	50	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (50) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

**Gráfico 17 – Segundo os Entrevistados, quem promove as atividades de formação continuada****Tabela 37 – Segundo os Entrevistados, quais atividades são mais importantes para a formação como profissional da creche**

Atividades importantes para a formação como profissional da creche	Número de citações	Percentual (%)
Leituras sobre temas relevantes.	10	16,39
Atividades com troca de conhecimentos e experiências com outros colegas da área.	4	6,56
Participação em cursos.	4	6,56
Palestras.	3	4,92
Atualização constante.	2	3,28
Cursos específicos para educação infantil.	2	3,28
Estudos.	2	3,28
Formação continuada.	2	3,28
Paradas pedagógicas.	2	3,28
Pesquisas.	2	3,28
Prática no dia a dia.	2	3,28
Troca de experiências.	2	3,28
A minha formação em si.	1	1,64
A reflexão do cotidiano em sala de aula.	1	1,64
Atividades que estejam relacionadas à prática diária.	1	1,64
Atualização pedagógica.	1	1,64
Busca por coisas novas.	1	1,64
Com bebês, a rotina às vezes deixa a desejar, não se consegue aplicar o que planejamos, mas sabemos que é assim, por isso fazemos bastante contato físico e conversamos muito.	1	1,64

Atividades importantes para a formação como profissional da creche	Número de citações	Percentual (%)
Convivendo com a criança. Para isso é necessária muita observação com ou sem interferência, dependendo da situação.	1	1,64
Cursos de estimulação precoce.	1	1,64
Envolvimento.	1	1,64
Fundamentação teórica.	1	1,64
O comprometimento com o trabalho.	1	1,64
Participações em eventos	1	1,64
Processo contínuo de estudos – prática – reflexão.	1	1,64
Promoções da SED também são muito importantes.	1	1,64
Respeitar a individualidade de cada um.	1	1,64
Ser amante da profissão.	1	1,64
Todas as atividades, mas principalmente a dedicação e o amor com que trato meus alunos.	1	1,64
Todas, a formação profissional acontece no contexto todo – não se elege mais ou menos coisas importantes, a menos que se queira ser um profissional mais ou menos.	1	1,64
Todas, desde a troca com estímulos, até situações de aprendizagem.	1	1,64
Todas, pois contribuem.	1	1,64
Troca de figurinhas.	1	1,64
Trocas de experiências com outras escolas.	1	1,64
Tudo é importante e perpassa em nossa prática, graduação, cursos de formação, pós-graduação, nossa vivência pessoal.	1	1,64
Vivência com crianças, pais e outros professores.	1	1,64
Total	61	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (61) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 38 – Quais os autores que os Entrevistados consideram mais importantes para o trabalho com bebês

Autores	Número de citações	Percentual (%)
Piaget.	15	15,31
Gabriel Junqueira.	10	10,20
Vygotsky.	8	8,16
Jussara Hoffmann.	5	5,10
Freud.	4	4,08
Mayre Vigna.	4	4,08
Teresa Leixa Arribas.	4	4,08
Eulália Bassedas.	3	3,06
Wallon.	3	3,06
Celso Antunes.	2	2,04
Gardner.	2	2,04
Luciana e Estello.	2	2,04
Miguel Arroyo.	2	2,04
Monique Deheinzelin.	2	2,04
Paulo Inocente.	2	2,04
Referencial curricular nacional para educação infantil.	2	2,04
Sônia Kramer.	2	2,04
Andréia Rapopori.	1	1,02
Carmendiez Navarro.	1	1,02
Dambio.	1	1,02
Dichtelmiller.	1	1,02

Autores	Número de citações	Percentual (%)
Estou sempre procurando ler alguma coisa referente a bebês, mas não concordo com tudo que leio, analiso e muitas vezes discordo.	1	1,02
Felman.	1	1,02
Gerard Jones.	1	1,02
Içami Tiba.	1	1,02
Jablon.	1	1,02
Janet Moiles.	1	1,02
Jorge Thumus.	1	1,02
Kamii.	1	1,02
Lefébre .	1	1,02
Maria A. S. Rossini.	1	1,02
Maria da Graça Souza Horn.	1	1,02
Miguel A. Zabalza.	1	1,02
Não lembro o nome de um autor que li sobre o trabalho com bebês e não gostei, ele é muito dramático. Foi um seminário específico que fizemos na escola sobre desenvolvimento infantil. E não lembro de leitura específica e sim sobre a fase do desenvolvimento.	1	1,02
Negrini.	1	1,02
Papalia.	1	1,02
Paulo Freire.	1	1,02
Revista Nova Escola.	1	1,02
Sandra Corazza.	1	1,02
Santa Marli Pedasilva.	1	1,02
São poucos os periódicos que encontra para a área por isso busco leitura pela internet e no livro Estimulação Precoce.	1	1,02
Todos contribuem para meu aprendizado. Hamilton Wernett.	1	1,02
Winnicott.	1	1,02
Total	98	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (98) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 39 – O Entrevistado realizou algum curso ou atividade de formação continuada específica para trabalhar com bebês

Realizou curso	Número de citações	Percentual (%)
Não	21	72,41
Sim	7	24,14
Não resposta	1	3,45
Total	29	100,00

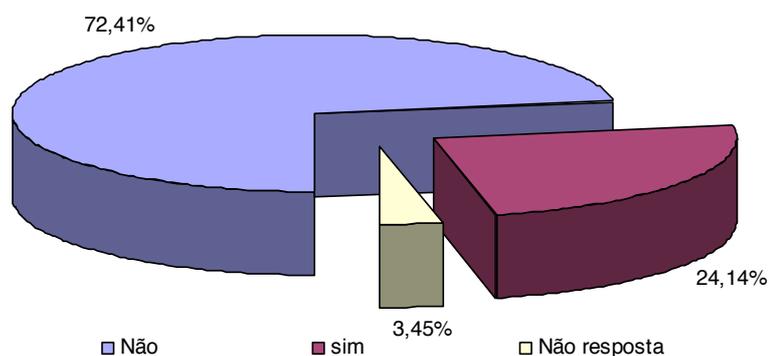


Gráfico 18 – O Entrevistado realizou algum curso ou atividade de formação continuada específica para trabalhar com bebês

Tabela 40 – Quanto tempo o Entrevistado trabalha com bebês na creche

Quanto tempo trabalha com bebês	Número de citações	Percentual (%)
De 1 a 3 anos	12	41,38
Menos de 1 ano	9	31,03
De 6 a 9 anos	4	13,79
Dez ou mais	3	10,34
De 3 a 6 anos	0	0,00
Não resposta	1	3,45
Total	29	100,00

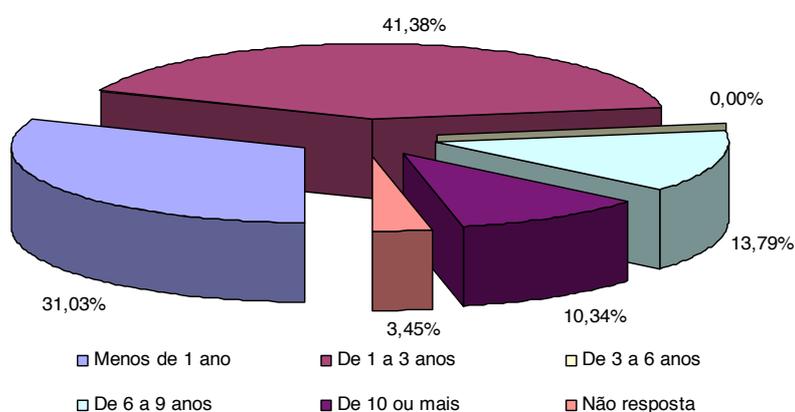


Gráfico 19 – Quanto tempo o Entrevistado trabalha com bebês na creche

Tabela 41 – Segundo os Entrevistados, qual o motivo para escolha desta profissão

Motivo(s) da escolha por esta profissão	Número de citações	Percentual (%)
Gosto do que faço.	5	11,36
Gosto de crianças	4	9,09
A escolha pela profissão foi por querer ser professora desde criança.	2	4,55
Acreditar na educação.	2	4,55
O trabalho é gratificante, pois vê-se conquistas a cada dia e isso atrai.	2	4,55
Prazer de educar e ver progresso/evolução e o carinho das crianças.	2	4,55
Tenho paixão por bebês.	2	4,55
A escolha pela faixa etária também sempre me identifiquei muito com os bebês e eles comigo, compreendo cada choro e cada olhar. Para mim, o desenvolvimento nessa faixa etária é maior do que em qualquer outra. Em um ano passam a compreender um mundo que não existia. Aprendem a segurar objetos e meses depois já estão sentando, rolando, engatinhando, caminhando. Porém a grande maioria dos profissionais veem o berçário apenas como um lugar de troca de fraldas e oferece alimentação.	1	2,27
A grande troca de afeto entre professor e aluno.	1	2,27
Adoro trabalhar com crianças. Há 15 anos trabalho com educação infantil, mas sempre com crianças maiores. Hoje estou no berçário por opção e estou adorando.	1	2,27
Caí de paraquedas, mas fui me apaixonando e acabei ficando.	1	2,27
Depois de adulta, segui esta profissão por amor.	1	2,27

Motivo(s) da escolha por esta profissão	Número de citações	Percentual (%)
Desde a infância houve o interesse, estimulada pela família dei seguimento fazendo magistério e depois pedagogia.	1	2,27
Desde pequena brincava com bonecas de escolinha.	1	2,27
Desde toda minha vida sempre gostei muito de crianças, por sugestão de minha mãe ingressei no magistério, só pelas teorias não tinha me apaixonado pela profissão, só com a prática pude perceber o quão fantástica é essa profissão.	1	2,27
É muito interessante ver a evolução das crianças, tanto motora, cognitiva e afetiva. Assim como nós os observamos, eles também nos observam e com a convivência, ambos se comunicam.	1	2,27
Gosto de trabalhar e me envolver neste mundinho encantado em que se encontram as crianças dessa faixa etária	1	2,27
Gosto muito da educação e de estar com crianças nesse processo. Sempre gostei de estar com crianças, brincar, ler, fazer bagunça... poder integrar isso com o processo educativo é maravilhoso! A dedicação Infantil é um prato cheio para isso!	1	2,27
Identificação pessoal, crença e conhecimento de que a educação é a base de tudo.	1	2,27
Apaixonei-me ao longo do percurso. Sempre brinquei de ser "profe", mas não me imaginava uma de verdade. Entrei na rede pública por concurso e fui ficando, gostando, me aperfeiçoando...	1	2,27
Sentir-me bem em exercê-lo.	1	2,27
Poder contribuir para o desenvolvimento das pessoas (alunos).	1	2,27
Por achar uma profissão nobre, responsável pela formação dos demais profissionais (pessoas).	1	2,27
Por apostar na educação por um mundo mais fraterno.	1	2,27
Por me identificar com a educação, principalmente com crianças pequenas, sinto prazer em trabalhar,	1	2,27
Por me satisfazer com o que faço, pois faz bem para mim e para os outros.	1	2,27
Por me sentir motivada ao lado das crianças.	1	2,27
Por nessa turma não trabalhar sozinha, tenho uma colega que trabalha comigo, o que enriquece o trabalho. Cada dia há uma nova descoberta no berçário, isso me encanta e renova minhas esperanças de um presente, um dia a dia melhor.	1	2,27
Sem esquecer do bem e do trabalho pedagógico que realizamos com as crianças.	1	2,27
Sempre foi um sonho meu.	1	2,27
Trabalho com crianças há muito tempo, mas com bebês faz pouco tempo e tive descobertas gratificantes.	1	2,27
Vocação.	1	2,27
Total	44	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (44) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 42 – O Entrevistado sente-se valorizado em sua profissão

Valorização na profissão	Número de citações	Percentual (%)
Sim	20	68,97
Não	8	27,59
Não resposta	1	3,45
Total	29	100,00

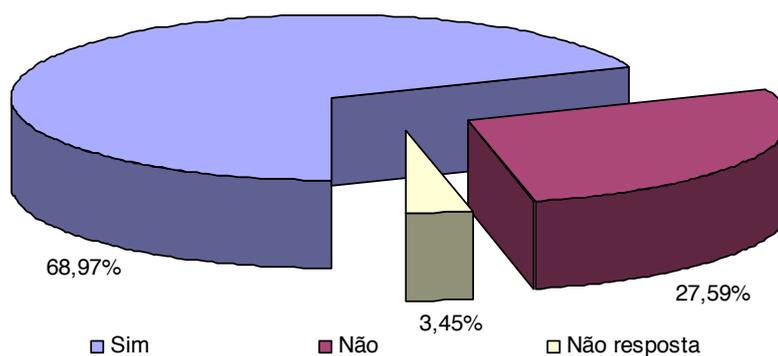


Gráfico 20 – O Entrevistado sente-se valorizado em sua profissão

Tabela 43 – O Entrevistado está satisfeito com o trabalho que desenvolve

Satisfeito com o trabalho	Número de citações	Percentual (%)
Sim	27	93,10
Não	2	6,90
Total	29	100,00

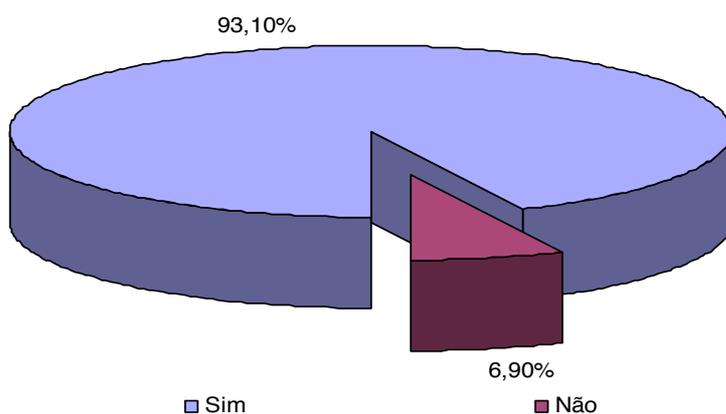


Gráfico 21 – O Entrevistado está satisfeito com o trabalho que desenvolve

Tabela 44 – Se o Entrevistado pudesse voltar no tempo ainda escolheria essa profissão

Escolheria essa profissão	Número de citações	Percentual (%)
Sim	26	89,66
Não	2	6,90
Não resposta	1	3,45
Total	29	100,00

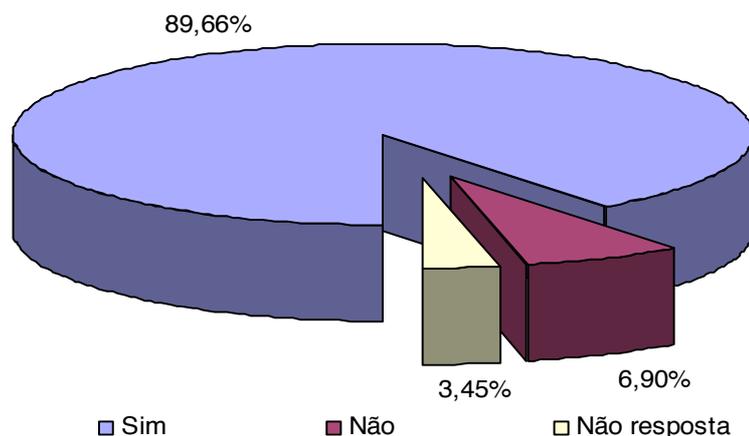


Gráfico 22 – Se o Entrevistado pudesse voltar no tempo ainda escolheria essa profissão

Tabela 45 – Justificativa dos Entrevistados por ainda escolherem essa profissão

Escolheria esta profissão	Número de citações	Percentual (%)
Porque gosto do que eu faço	5	15,625
Não me imagino fazendo outra coisa.	3	9,375
Porque me sinto realizada em trabalhar como professora.	2	6,25
Apesar das angústias e desesperos que acontecem de vez em quando, considero a profissão que escolhi, mesmo às vezes não estando satisfeita, mas essa insatisfação é entre eu e o trabalho e não quanto ao trabalho em si. É a minha organização e RP.	1	3,125
As crianças são puras e me sinto feliz ao ver a evolução da turma e saber que tive colaboração no que eles são hoje.	1	3,125
Com certeza, me realizo.	1	3,125
Como estou há pouco tempo trabalhando com berçário, me apaixonei.	1	3,125
É a mais gratificante que já tive.	1	3,125
É algo que fazemos e percebemos o crescimento da criança.	1	3,125
É uma profissão em que você recebe o reconhecimento dos olhos dos teus alunos, a alegria deles é a tua alegria também.	1	3,125
Escolheria pela satisfação que me traz vê-los crescendo, aprendendo a engatinhar, caminhar por meio de estímulos e incentivos que nas aulas foram proporcionados.	1	3,125
Eu confesso ficar em dúvida muitas vezes, mas tento me imaginar sem as crianças e acho que não conseguiria.	1	3,125
Gosto de crianças e seu desenvolvimento.	1	3,125
Já vivi momentos de crise financeira que pensei em mudar de profissão, mas não sei se isso me realizaria.	1	3,125
Mas financeiramente é muito desgastante, infelizmente isto pesa muito, pois trabalhamos dobrado para sobreviver	1	3,125
Apaixono-me mais a cada ano que passa.	1	3,125
Sinto-me bem e útil com o que faço.	1	3,125
Minha vida profissional sempre foi trabalhar com crianças, elas demonstram o reconhecimento que muitas vezes procuramos.	1	3,125
Não, porque ao mesmo tempo que se é professor, se é mãe, técnica em enfermagem e tantas outras coisas e é difícil separar emoção da razão, é sofrido ser professor em alguns momentos.	1	3,125
É uma profissão onde, além de estarmos educando, cuidando crianças, sentimo-nos muito satisfeitos com a evolução de cada criança na sua individualidade.	1	3,125

Escolheria esta profissão	Número de citações	Percentual (%)
Por ser gratificante auxiliar e acompanhar o desenvolvimento das crianças, sentindo-me satisfeita com o meu trabalho, que se reflete na alegria e progresso das crianças.	1	3,125
Porque gosto de lidar com o conhecimento e adoro os bebês.	1	3,125
Sim, porque se não gostasse do que faço poderia trocar (mudar) de profissão.	1	3,125
Sinto-me gratificada com o retorno, principalmente das crianças, acredito na educação e na importância que tem na vida de cada um.	1	3,125
Pois é uma profissão que vale a pena	1	3,125
Total	32	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (32) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 46 – O Entrevistado teve outra profissão antes de trabalhar com bebês

Teve outra profissão	Número de citações	Percentual (%)
Sim	15	51,72
Não	14	48,28
Total	29	100,00

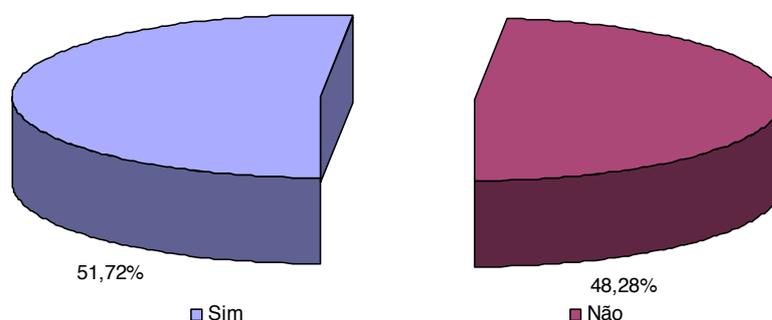


Gráfico 23 – O Entrevistado teve outra profissão antes de trabalhar com bebês

Tabela 47 – Qual profissão o Entrevistado teve antes de trabalhar com bebês

Outra profissão	Número de citações	Percentual (%)
Professora de Ensino Fundamental.	7	25,93
Secretária.	4	14,81
Auxiliar administrativo.	2	7,41
Babá.	2	7,41
Professora de crianças maiores na educação infantil.	2	7,41
Agente comunitária de saúde.	1	3,70
Balconista.	1	3,70
Caixa de mercado.	1	3,70
Frentista.	1	3,70
Office boy.	1	3,70

Outra profissão	Número de citações	Percentual (%)
Professora Ensino Médio.	1	3,70
Professora de séries iniciais.	1	3,70
Também sou supervisora escolar.	1	3,70
Telefonista.	1	3,70
Vendedora.	1	3,70
Total	27	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (27) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 48 – Há quantos anos o Entrevistado trabalha nesta Emei

Há quantos anos trabalha na Emei	Número de citações	Percentual (%)
Menos de 1 ano	7	24,14
De 1 a 3	12	41,38
De 3 a 6	6	20,69
De 6 a 9	1	3,45
Dez ou mais	3	10,34
Total	29	100,00

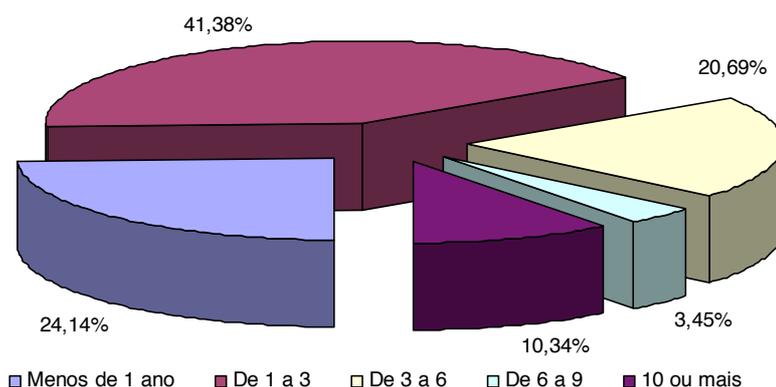


Gráfico 24 – Há quantos anos o Entrevistado trabalha nesta Emei

Tabela 49 – Qual é a carga horária do Entrevistado na creche

Carga horária na creche	Número de citações	Percentual (%)
30 horas	28	96,55
20 horas	1	3,45
40 horas	0	0,00
Total	29	100,00

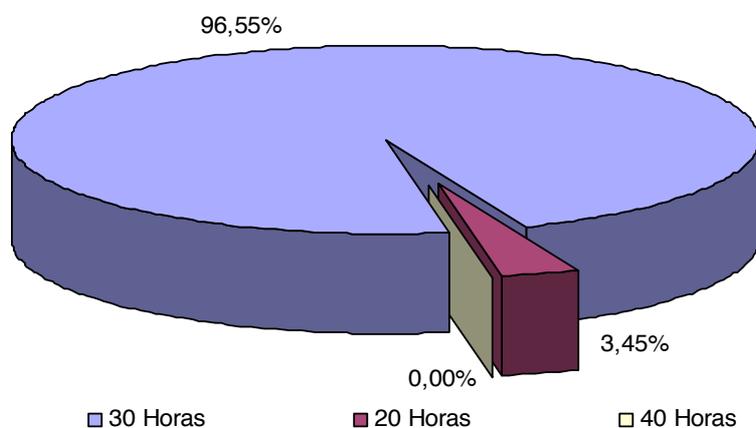


Gráfico 25 – Qual é a carga horária do Entrevistado na creche

Tabela 50 – Quais as especificidades/particularidades de sua profissão, que os Entrevistados consideram importantes destacar

Particularidades da sua profissão	Número de citações	Percentual (%)
Afeto.	6	8,00
Observação de suas potencialidades.	5	6,67
Contato direto e frequente com seres humanos.	3	4,00
Cuidado.	3	4,00
Estímulos por situações de aprendizagem para abranger a maioria da áreas.	3	4,00
Gostar de criança.	3	4,00
Atenção.	2	2,67
Carinho.	2	2,67
Contribuição para a formação integral do ser humano.	2	2,67
Paciência.	2	2,67
Planejamento diário que é norteador do trabalho com as crianças.	2	2,67
A criança é protagonista de seu próprio desenvolvimento.	1	1,33
A prática traz bons resultados.	1	1,33
A relação criança X professor; criança X criança; professor X pais.	1	1,33
Acompanhar a fase de desenvolvimento dos bebês.	1	1,33
Acredito que hoje quem não se encontra, não se identifica com a profissão, não consegue permanecer nela pelas inúmeras dificuldades que se enfrenta.	1	1,33
Alegria.	1	1,33
Aperfeiçoamento.	1	1,33
Aprendizagens.	1	1,33
Articulação.	1	1,33
As crianças demonstram o carinho e o apego que sentem pelo educador.	1	1,33
Busca constante do conhecimento e estratégias novas.	1	1,33
Capacitação.	1	1,33
Carisma.	1	1,33
Coleguismo.	1	1,33
Comprometimento com a profissão (crianças/pais/escola).	1	1,33
Conhecer seu desenvolvimento e ser comprometida com as crianças, com os pais e com o grupo de trabalho.	1	1,33
Conhecimento.	1	1,33
Criação de vínculos afetivos e de confiança de crianças com crianças e professor X crianças.	1	1,33
Desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, considerando a particularidade de cada um.	1	1,33
Devemos dar total atenção aos bebês mesmo não conseguindo (com frequência isso acontece) aplicar as atividades planejadas.	1	1,33
Diferente das outras profissões, o trabalho com as crianças ou na escola é todo dia diferente e desafiador, pois quando vamos trabalhar	1	1,33

Particularidades da sua profissão	Número de citações	Percentual (%)
nunca sabemos como vai ser o turno. Todo dia é diferente, quando estamos dispostos a olhar para cada aluno.		
Disposição.	1	1,33
Estudar sempre.	1	1,33
Humildade.	1	1,33
Imposição de limites e regras desde cedo.	1	1,33
Não é um trabalho fácil, mas é muito prazeroso.	1	1,33
O carinho e o amor que damos e recebemos de volta das crianças.	1	1,33
Olhar atento.	1	1,33
Para ser professor é preciso gostar de estudar.	1	1,33
Participar de forma ativa no desenvolvimento integral dos bebês.	1	1,33
Preocupação com o cuidar e o educar.	1	1,33
Relação professor e pais.	1	1,33
Respeito por suas individualidades.	1	1,33
Respeito que temos com as crianças.	1	1,33
Responsabilidade.	1	1,33
Saber cuidar e educar "na medida certa".	1	1,33
Saber trabalhar em equipe.	1	1,33
Atualizar-se.	1	1,33
Tem que gostar deste trabalho.	1	1,33
Ter percepções aguçadas para sentir, ver e ouvir o que o "aluno" precisa, necessita, quer comunicar.	1	1,33
Trabalhar a formação inicial do ser humano considero a mais importante.	1	1,33
Troca mútua entre professor e aluno.	1	1,33
Total	75	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (75) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 51 – Segundo os Entrevistados, como deve ser o profissional responsável pelos bebês

Profissional responsável pelos bebês	Número de citações	Percentual (%)
Professor	16	44,44
Educador	13	36,11
Cuidador	2	5,56
Outro	5	13,89
Total	36	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (36) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 52 – Outro profissional que deveria ser responsável pelos bebês, segundo os Entrevistados

Profissional responsável pelo bebê	Número de citações	Percentual (%)
Professor e Educador	1	20,00
Acredito que difere na questão da estimulação e do vínculo afetivo que é transmitido para estas crianças.	1	20,00
Em minha opinião, não é o nome que irá mudar ou influenciar minha prática.	1	20,00
O nome não é o mais importante e sim a qualificação e o comprometimento.	1	20,00
Já que assim exige a formação.	1	20,00

Total	5	100,00
--------------	----------	---------------

Tabela 53 – Segundo os Entrevistados, em que os profissionais que acompanham os bebês diferem dos demais profissionais que trabalham com crianças maiores

Profissionais que acompanham os bebês diferem dos demais profissionais	Número de citações	Percentual (%)
Contato mais direto com crianças.	2	5,00
É um trabalho que tem que ser feito individualmente com cada criança, os bebês apenas balbuciam ou os maiores até já falam algumas palavras, mas requer e exige muita atenção, paciência e amor.	2	5,00
Nesta faixa etária precisam de cuidados redobrados, são totalmente indefesos e têm toda nossa atenção e carinho.	2	5,00
Todas as fases são importantes para o crescimento integral da criança.	2	5,00
Mais diálogo com os pais para deixá-los mais tranquilos e seguros em deixar seu bebê.	1	2,50
A grande necessidade de observação e de troca de afeto.	1	2,50
Acredito que com cada faixa etária há algo para se aprender, aqui é início da alimentação, do engatinhar.... Os maiores também tem seu valor, como reconhecimento das letras do nome, números...	1	2,50
As respostas não são imediatas, tudo é construção e desenvolvimento com resultados posteriores... tem que gostar muito de ouvir choro, de "cuidar"(rotinas de trocas, cocô, xixi, vômitos), mas é "indescritível" a sensação de ver aqueles olhares, gestos aprendizagens...	1	2,50
As situações de aprendizagem que são exploradas de formas distintas.	1	2,50
Carinhos, intimidade na hora da troca e também somos responsáveis pela estimulação da autonomia motora como sentar e caminhar, alimentação.	1	2,50
Cuidado individual pela falta de autonomia dos bebês.	1	2,50
Em nada, a formação para trabalhar com todas idades deve ser a de professor. O que muda é que nos especializamos, pela prática e estudos específicos pessoais, na fase de desenvolvimento com a qual estamos trabalhando.	1	2,50
Empatia com crianças e pais, transmitindo-lhes segurança.	1	2,50
Estímulos básicos como segurar a mamadeira, sentar, comer, falar (balbuciar), pegar objetos, caminhar (engatinhar), os quais dependerão dos estímulos oferecidos a esse aluno.	1	2,50
Jeito mais carinhoso de falar, de olhar, algo que vem de dentro para fora (toque, abraço, dengo).	1	2,50
Maior articulação entre o cuidar e o educar.	1	2,50
Maiores cuidados e mais diferenciados.	1	2,50
Maneira diferente de trabalhar.	1	2,50
Nada.	1	2,50
Não difere muito. O cuidado e o amor dispensados são os mesmos.	1	2,50
Nem sempre a atividade planejada é aplicada.	1	2,50
Nenhuma, somente as faixas etárias são diferentes.	1	2,50
Nós nos envolvemos com os bebês o tempo todo e não podemos tirar os olhos deles, observando se estão suados, molhados, febris, etc...	1	2,50
O educador deve saber se o choro é de manha, fome, dor, se está com cocô, xixi, se quer colo, atenção...	1	2,50
O olhar diferenciado que se deve ter com as crianças menores.	1	2,50
O que acontece menos são as situações de aprendizado coletivas, pois no berçário o atendimento é mais individualizado.	1	2,50
O que difere dos profissionais das turmas maiores é o contato, a afetividade que trabalhando no berçário é muito maior.	1	2,50
Olhar atento, pois os bebês não falam, a fim de conhecer as necessidades de cada um. Estimulá-los precocemente nas diferentes áreas e oferecer muito carinho.	1	2,50

Profissionais que acompanham os bebês diferem dos demais profissionais	Número de citações	Percentual (%)
É no berçário que começamos a desenvolver a autonomia nas crianças.	1	2,50
Precisamos conhecer a linguagem dos bebês, pois são seres completamente indefesos, que não falam, se comunicam pelo choro, por expressões de alegria.	1	2,50
Responsabilidade de estimulação, de criar espaços e condições para que possam se desenvolver.	1	2,50
Situações de aprendizagem diferenciadas.	1	2,50
Somos bastante cuidadosas, pois o bebê é totalmente dependente.	1	2,50
Temos que nos adequar ao nível da turma e é essa a maior diferença entre os bebês e as outras turmas. No município a proposta é igual para todas as turmas.	1	2,50
Temos que ser mais sensíveis a perceber as coisas, pois os bebês não sabem falar quando estão com dor ou outra coisa. Por isso temos que estar bastante atentas a tudo o que eles fazem.	1	2,50
Temos um olhar observador, atento e diferenciador para saber diagnosticar as diferentes necessidades que seus educandos pequenos sentem e desejam.	1	2,50
Total	40	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (40) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 54 – Segundo os Entrevistados, em que se assemelham os profissionais que acompanham os bebês, dos profissionais que trabalham com crianças maiores

Em que se assemelha	Número de citações	Percentual (%)
O gostar do que estamos fazendo.	3	7,32
O que assemelha é o carinho que a gente tem pelas crianças.	3	7,32
Em estimular conforme a faixa etária, em dar limites, atenção, desenvolver as linguagens, proporcionar momentos de aprendizado com atividades significativas e prazerosas.	2	4,88
Necessidade de um planejamento que contemple o aluno como um todo.	2	4,88
Paciência	2	4,88
A um psicólogo.	1	2,44
Ao cuidado de uma plantinha, precisa ser cuidada com carinho observando as necessidades diárias para que se torne forte, ramifique, de sombras e bons frutos. Como um jardineiro cuidando de seu jardim.	1	2,44
Aos cuidados de mãe.	1	2,44
Atenção.	1	2,44
Compreensão.	1	2,44
Compreensão de um simples olhar, gesto.	1	2,44
Cuidar dos filhos.	1	2,44
Dedicação.	1	2,44
É realizando a mesma proposta pedagógica que nas outras turmas. (planejamento, registros, comprometimento)...	1	2,44
É um ser em desenvolvimento constante.	1	2,44
Educação.	1	2,44
Linguagens geradoras que são trabalhadas em todos níveis.	1	2,44
Na atenção.	1	2,44
Na formação, comprometimento e responsabilidade.	1	2,44
Na responsabilidade e respeito à criança como um ser único, na tarefa de tentar fazer o seu melhor, buscar estimular, instigar,	1	2,44

Em que se assemelha	Número de citações	Percentual (%)
incentivar a todos em suas experiências.		
Não vejo diferença, pois o compromisso com cuidado e estimulação (aprendizagem), deve ser a mesma independente da idade em que estamos trabalhando.	1	2,44
No cuidar, na atenção, no criar espaços para desenvolvimento físico, psíquico e social da criança.	1	2,44
No fato de ter que cuidar e educar.	1	2,44
O desejo de ensinar e colher os frutos, reconhecimento da família e da instituição.	1	2,44
O empenho no trabalho pedagógico.	1	2,44
O olhar é o mesmo a estimulação também.	1	2,44
O que muda é o nível de cada situação de aprendizagem.	1	2,44
Observações diárias.	1	2,44
Planejamento é imprescindível.	1	2,44
Relação entre aluno-aluno, aluno-professor.	1	2,44
Assemelha-se pela responsabilidade que temos e pelo profissionalismo.	1	2,44
Também somos educadoras, pois trabalhamos com seres em formação.	1	2,44
Todos trabalhamos para desenvolver as capacidades.	1	2,44
Vínculos afetivos, o cuidar que deve estar presente em todos os momentos.	1	2,44
Total	41	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (41) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 55 – Segundo os Entrevistados, quais as dificuldades na prática cotidiana com bebês

Quais as dificuldades na prática cotidiana com bebês	Número de citações	Percentual (%)
O número de crianças, pois é difícil dar uma atenção individualizada e cada um, sendo que todos querem um colo, embalo, atenção.	12	33,33
Ainda não sentimos dificuldade, basta estudar e gostar do que se faz.	4	11,11
A maior dificuldade é a questão do choro (por ter vários significados) e até porque nos angustia até descobrir qual é seu motivo.	3	8,33
Falta de espaço apropriado.	3	8,33
Necessidade de cursos de preparação (formação).	2	5,56
Para trabalhar no berçário é preciso paciência e o principal gostar de bebês.	1	2,78
A dificuldade que muitos possuem em se adaptar ao ambiente escolar, a pouca valorização dos pais pelo professor/educador.	1	2,78
Alguns pais poderiam motivar, incentivar, continuar nosso trabalho em casa. Eles acham que fazendo tudo pelo filho, estão ajudando-o.		
Ao contrário, ele deve aprender, descobrir muita coisa sozinho. Talvez façam isso sem perceber e se sentem culpados por deixarem o filho na escola.	1	2,78
Bebês com necessidades especiais.	1	2,78
Bebês doentes na escola.	1	2,78
Cursos específicos para esta área.	1	2,78
Dificuldade é uma palavra forte (nem se usa em relação às crianças), mas poderíamos realizar um trabalho melhor se tivéssemos mais tempo para planejar situações de aprendizagens significativas e envolventes. Talvez se tivéssemos mais professores para auxiliar.	1	2,78
Existem como em qualquer outra profissão.	1	2,78
O pouco tempo que se tem para se aperfeiçoar, planejar, ler.	1	2,78

Quais as dificuldades na prática cotidiana com bebês	Número de citações	Percentual (%)
Para mim a prática é normal, as dificuldades fazem parte do desenvolvimento de cada criança.	1	2,78
Proporcionar aos pais segurança em deixá-los na escola.	1	2,78
Sugestão de atividades, principalmente em datas especiais.	1	2,78
Total	36	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (36) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 56 – Segundo o entendimento dos Entrevistados, como o profissional da creche aprende a organizar o cotidiano dos bebês

Como se aprende a organizar o cotidiano da creche	Número de citações	Percentual (%)
Aprender o cotidiano é perceber as necessidades das crianças, organizando uma rotina adequada para suprir essas necessidades.	8	22,86
De acordo com a necessidade das crianças, conforme sua faixa etária.	4	11,43
Só estando no ambiente para saber.	3	8,57
Por meio da rotina, mas não a rotina como aborda o livro “Por amor e por força – rotinas na ed. Infantil” e sim uma rotina reflexiva e que proporcione desafios e referência.	2	5,71
Tendo uma boa equipe diretiva e uma boa equipe de funcionários que trabalham unidos, cada um fazendo a sua parte e a partir de uma rotina de trabalho em todos os setores. Não esquecendo da colaboração dos pais que é de suma importância.	2	5,71
Você tem que ter um planejamento flexível de preferência e ir melhorando-o a cada dia, conforme as situações vivenciadas.	2	5,71
Temos que ter um olhar atento e não apenas ver as crianças.	1	2,86
A partir da prática diária dos conhecimentos teóricos e práticos que temos e sentimos.	1	2,86
Buscando basear a prática em teorias, realizando situações vendo o que funciona para o desenvolvimento dos bebês.	1	2,86
Com a colaboração dos pais que é de suma importância.	1	2,86
Com os anos de experiência, vamos conhecendo quais as maiores necessidades e diariamente a rotina vai se aperfeiçoando.	1	2,86
Conhecendo as crianças e suas limitações.	1	2,86
Fazendo um planejamento baseado em uma rotina.	1	2,86
Para organizar o cotidiano deve ser a pessoa que já trabalhou em creche. Quem nunca trabalhou não consegue sequer imaginar o que é.	1	2,86
Para termos sucesso na organização do cotidiano da creche, temos que considerar as necessidades do grupo em que atuamos.	1	2,86
Pelos documentos oficiais da escola, que são a base de todo trabalho, temos um PPP que embasa e solidifica o trabalho pedagógico. A administração é fundamental para o excelente funcionamento da Emei, desde as rotinas, alimentação, reuniões.	1	2,86
Planejamento e organização por parte do professor.	1	2,86
Planejando os momentos, mas não com horários rígidos.	1	2,86
Recebemos uma rotina pronta desde que a escola abriu. Com a experiência e a realidade tenta-se organizar o cotidiano dentro desta rotina preestabelecida. Então aprendemos praticando, juntando a rotina e as necessidades integrais do grupo de crianças.	1	2,86
Tendo humildade em reconhecer erros e vontade para mudar, fazer diferente.	1	2,86
Total	35	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (35) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 57 – Segundo os Entrevistados, como é realizado o planejamento para o cotidiano dos bebês

Planejamento para o cotidiano com bebês	Número de citações	Percentual (%)
De acordo com as necessidades dos bebês em cada momento.	6	15,79
De acordo com as características da faixa etária.	5	13,16
De acordo com a necessidade da turma.	3	7,89
Por meio das linguagens geradoras.	2	5,26
Observando o interesse e as necessidades das crianças.	4	10,53
Dar muito carinho e estimular o seu desenvolvimento.	1	2,63
A partir de um planejamento geral, mas que no dia a dia é adaptado às necessidades de cada, um dependendo da situação de aprendizagem. Costumo planejar, pensar em situações de aprendizagem para uma semana, pois sempre surgem necessidades particulares que devem ser atendidas a às vezes o que planejo também pode não dar certo ou eles ainda não atinjam os objetivos, tendo que se partir de coisas mais simples.	1	2,63
Às vezes há situações que vão favorecer um grupo em especial, mas é necessário realizá-las.	1	2,63
Por meio da observação das diferentes situações de aprendizagem realizadas.	1	2,63
Por meio do que eles demonstram.	1	2,63
Por meio do uso de projetos com conteúdos obtidos neles e também conforme a necessidade da turma.	1	2,63
Conforme as orientações da direção da escola e por meio de leituras que indicam as situações de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento dos bebês.	1	2,63
Conhecendo como são os bebês, em que fase se encontram.	1	2,63
Diariamente, observando as necessidades, levando em conta o PPP e os estudos realizados.	1	2,63
Em momentos: troca, descanso, alimentação, situações de aprendizagem, estimulação...	1	2,63
Faço com um dia de antecedência.	1	2,63
Pensando no desenvolvimento integral deles, dos bebês e em como estimulá-los a firmarem-se na fase em que estão e depois estimulando-os com desafios para sair da acomodação.	1	2,63
Planejo sempre observando os bebês e vendo onde posso contribuir para seu desenvolvimento.	1	2,63
Planejo situações que estimulem a percepção visual, auditiva, a coordenação motora, linguagem sonoro-musical, oral, o gosto pela literatura...	1	2,63
Privilegiam brincadeiras coletivas e individuais. Também constantes estímulos motores e de autonomia.	1	2,63
Separando o que é necessidade do dia a dia e o que eu posso realizar para acrescentar no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.	1	2,63
Temos uma pasta de projetos norteando todo o trabalho e o planejamento é feito diariamente um dia indicando o outro.	1	2,63
Trabalhamos com projetos e além dos projetos para nos guiar, diariamente fizemos o registro escrito do dia e prevemos a aula do dia seguinte.	1	2,63
Total	38	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (38) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 58 – Segundo os Entrevistados, o que é mais difícil neste planejamento

O que você considera mais difícil neste planejamento	Número de citações	Percentual (%)
As diferenças de idade onde alguém sempre perde. Se planejo para os	3	10,71

O que você considera mais difícil neste planejamento	Número de citações	Percentual (%)
menores os maiores perdem e vice-versa.		
Tempo para se dedicar ao planejamento.	3	10,71
A realização de situações de aprendizagem com crianças de diferentes faixas etárias.	2	7,14
Achar atividades diferentes para que o planejamento não se torne tão repetitivo.	2	7,14
Em função do número de crianças nem sempre é possível colocar em prática o que se planeja.	2	7,14
Não encontro dificuldade .	2	7,14
Nem sempre conseguimos realizar todas as atividades planejadas porque muitas vezes ainda choram muito, necessitando de uma atenção especial.	2	7,14
Para planejar as aulas com bebês você deve elaborar de acordo com a necessidade e estímulos que cada criança precisa, sendo um trabalho individual com cada criança e não com o grupo isso acaba sendo difícil para elaborarmos as aulas.	2	7,14
Acredito que o difícil mesmo é quando não conseguimos explorar todas as estimulações necessárias.	1	3,57
Apesar de haver muito planejamento, ele é frequentemente modificado, pois os bebês são muito “instáveis”, nunca sabemos como estarão no dia seguinte, se poderemos aplicar o planejamento realizado ou modificá-lo.	1	3,57
Colocar no papel o tal "inusitado".	1	3,57
É que se tem o ano inteiro adaptação, isso torna o planejamento difícil.	1	3,57
Estar sempre sensível a esta necessidade.	1	3,57
Muito extenso. Tira muitas horas que poderíamos produzir mais coisas.	1	3,57
Nem sempre é possível aplicar o que foi planejado.	1	3,57
O mais difícil é quando começa a utilizar esse método até entender claramente o que cada passo que dizer.	1	3,57
Se desprender da preocupação com relação ao tempo, pois o mais importante a ser levada em conta é a qualidade.	1	3,57
Situações que atingem o interesse dos bebês de seis meses até os alunos maiores de dois anos. A idade varia muito (cinco meses até dois anos e três meses).	1	3,57
Total	28	100,00

Tabela 59 – Quando os Entrevistados necessitam de auxílio para o planejamento, a que ou quem recorrem

Auxílio para o planejamento	Número de citações	Percentual (%)
Troca com colegas	26	27,96
Livros e revistas	24	25,81
Internet	22	23,66
Equipe diretiva	20	21,51
Outros	1	1,08
Secretaria da Educação	0	0,00
Total	93	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (93) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 60 – Outros meios de auxílio

Outros	Número de citações	Percentual (%)
---------------	---------------------------	-----------------------

Projeto Linguagens geradoras de Gabriel Junqueira.	1	33,33
Apoio.	1	33,33
Incentivo.	1	33,33
Total	3	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (3) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 61 – Segundo os Entrevistados, qual a importância do grupo de profissionais da Emei para o cotidiano da creche

Qual a importância do grupo de profissionais	Número de citações	Percentual (%)
O que é de suma importância é a união do grupo.	9	17,65
Troca de experiências	6	11,76
Troca de ideias	6	11,76
Como não há escola sem crianças, também não há escola sem professores.	2	3,92
Muito grande, pois o coleguismo deve ser fundamental.	2	3,92
Tem que ser um trabalho em equipe para funcionar bem.	2	3,92
Acrescentar a cada profissional os saberes de cada um num trabalho conjunto.	1	1,96
Ajudar umas as outras nas diferentes situações e conflitos no cotidiano.	1	1,96
Cada qual deve desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível.	1	1,96
Cada um com suas especificidades, cada um cuidando do seu trabalho.	1	1,96
É de suma importância que o grupo de profissionais seja determinado.	1	1,96
É de muita importância a equipe da escola.	1	1,96
É fundamental para a realização de um excelente trabalho.	1	1,96
Em caso de dúvidas temos a quem recorrer.	1	1,96
Essencial, como uma engrenagem.	1	1,96
Fundamental, a criança não é sua, mas da escola. Este ano está em minha turma, mas todos devem se comprometer com ela.	1	1,96
Importantíssimo, pois a troca de prática nos faz refletir o que podemos mudar ou aperfeiçoar.	1	1,96
Informações que auxiliam no planejamento diário.	1	1,96
Muita aprendizagem tenho com minhas colegas que atuam há mais tempo.	1	1,96
O grupo conduz o trabalho dentro da escola – cada um na sua função, tentando ajudar da melhor maneira possível para o coletivo.	1	1,96
O grupo é de grande importância pela troca de experiência e conhecimento.	1	1,96
O trabalho em equipe é muito importante para o bom funcionamento da Emei.	1	1,96
O trabalho não é isolado em um nível ele é coletivo.	1	1,96
Para que uma escola funcione direito, cada um do grupo tem a sua importância para o trabalho.	1	1,96
Parceria.	1	1,96
Quando há trocas há enriquecimento do trabalho.	1	1,96
Ser um grupo é importante.	1	1,96
É de suma importância todo grupo participar do cotidiano das crianças, dando assistência às professoras, indicando materiais para um melhor trabalho.	1	1,96
Todos as crianças da Emei são responsabilidade de todos os profissionais.	1	1,96

Qual a importância do grupo de profissionais	Número de citações	Percentual (%)
Todos formam como que membros de um só corpo, onde quando um falta, todos são afetados.	1	1,96
Total	51	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (51) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 62 – Segundo os Entrevistados, como ocorre a rotina de um dia de trabalho e quais ações que realiza com os bebês

Rotina de um dia em sua creche, quais as ações que realiza	Número de citações	Percentual (%)
Sono, músicas calmas, troca de afeto, higiene, momento de estímulo, alimentação, autonomia, situações de aprendizagens de acordo com os estímulos e necessidades demonstradas pelas crianças, alimentação, higiene, despedida.	1	3,45
Recepção dos bebês, café, trocas, sono, situações de aprendizagem, suco natural, trocas, almoço/líquido, sono, troca de turno.	1	3,45
Recepção com algo que estimule e seja diferente – café, trocas, sono (para os que precisarem) 9h15min às 10h30min – situações de aprendizagem diversas. Nas situações diversas trabalhamos: histórias com livros gigantes, fantoches, exploração de livros emborrachados; panelinhas, bonecas e carrinhos para “imitação” do que visualizam; bolhas de sabão estimulando movimento, bem como, minhocão, cama elástica, passar por obstáculos, pegar brinquedos e objetos; espelho, exploração de diferentes brinquedos; instrumentos musicais para percepção de sons e ritmos, muita música; ensiná-los a sentar, rolar, engatinhar, caminhar, levantar por meio de estímulos; exploração de diferentes texturas quente, frio, ásperos, liso (tinta, gelatina, farinha, lixa, algodão, folhas secas); esconder e achar coisas, entre outros tantos, suco natural – trocas, almoço/líquidos, sono, troca o turno, novas professoras/educadoras.	1	3,45
Turno da tarde: acordam 13h30min, ocorre a troca de fraldas; lanche às 14h; 14h30min 1ª situação de aprendizagem: brinquedoteca: vivenciar momentos prazerosos, de integração, de interação e cooperação. Brincar com diversos brinquedos; 2ª literatura infantil: estimular o gosto por ouvir histórias infantis. Contar história com fantoche; 3ª oral: estimular a oralidade. Conversação sobre a história ouvida, manuseio do fantoche; 4ª sono: estimular o relaxamento. Descansar ao som de músicas de ninar; 5ª sonoro – musical: proporcionar momentos agradáveis ao som de diferentes objetos musicais. Tocar, explorar instrumentos musicais. 16h30min janta, a partir das 17h os alunos vão para casa. Um exemplo: as cinco situações de aprendizagem mudam diariamente, conforme as linguagens de Gabriel Junqueira.	1	3,45
Chegada às 12h30min, linguagens, afetividade, carinho (normalmente), linguagens da higiene (troca de fraldas), linguagem da alimentação (lanche), linguagem específica para cada dia. Leite, linguagem específica novamente, janta e linguagem da higiene e linguagem do sono.	1	3,45
Tarde: hora do descanso, alimentação (leite), higiene (trocas de fraldas), lanche. Janta, higiene (trocas, nos intervalos ou durante o período que é considerado de rotina ocorrem as situações de aprendizagens, em que, por meio de um planejamento, escolhemos os objetivos, atividades).	1	3,45
Manhã: recepção ficam nos berços ou no <i>baby</i> balanço. Muitos dormem, outros brincam no chão da sala, café, higiene (troca de fraldas e roupas), atividades dirigidas, almoço, hora do descanso (todos dormem).	1	3,45

Rotina de um dia em sua creche, quais as ações que realiza	Número de citações	Percentual (%)
Higiene, alimentação, situações diversificadas (com materiais), higiene, janta, despedida. Durante todas as situações me envolvo e interagimos.	1	3,45
Chegada (acolhida), momento de brincadeiras/afetividade, café, higiene, trocas, situações de aprendizagem (corporais/plásticas/orais/musicas), higiene, fruta, higiene, situações de aprendizagem (exploração de diferentes ambientes), higiene, trocas, alimentação, higiene, sono – tranquilidade. Tudo pensando no bem-estar das crianças e de acordo com suas necessidades.	1	3,45
Conversamos muito quando acordam, damos mamadeira, troca de fraldas, lanche, atividade planejada, cantos, janta, troca de fraldas, despedida. A conversa e o contato físico são constantes. Muitos beijos e carinhos com todos durante as ações desenvolvidas. A fala e o toque são muito importantes.	1	3,45
Acolhida , alimentação, trocas, brincadeiras, ouvir músicas ou assistir a DVD, estímulos físicos e visuais, sono.	1	3,45
Recepção, mamadeira, troca de fraldas, café, situações de aprendizagem, descanso, alimentação, higiene.	1	3,45
Recepção, mamadeira, troca de fraldas, café, situações de aprendizagem, descanso, alimentação, higiene.	1	3,45
Chegada, acolhida, sono, café, troca/higiene, estimulação/situações de aprendizagem em diferentes ambientes, almoço, troca/higiene, sono, descanso.	1	3,45
Acolhida, alimentação, trocas, brincadeiras, ouvir músicas ou assistir a DVD, estímulos físicos e visuais, sono.	1	3,45
Acolhida, refeições, trocas, situações de aprendizagem, sono. Rotina flexível, conforme necessidades das crianças.	1	3,45
Acolhida, lanche, situações de aprendizagem, troca, almoço, sono.	1	3,45
Chegada dos bebês, recebê-los com carinho e sorrisos, alimentação, troca e higiene, brincar junto, dar colo, estimular a autonomia para dormir.	1	3,45
Há dois momentos de sono e três de refeições. Planejo dois ou três momentos em que se estimula alguma área: motora, tátil, afetiva, entre outras. São situações como estimular o deslocamento, massagens diversas, diversos materiais, colo.	1	3,45
Acolhida, higiene, lanche, higiene, situações propostas a partir dos projetos que estão sendo trabalhados, higiene, alimentação, higiene, momentos de livre interação enquanto aguardam os pais. No berçário não há hora fixa para o sono, dormem conforme a necessidade. Além das duas trocas fixas, são trocados sempre que necessário.	1	3,45
Dentro da rotina de higiene e alimentação ocorrem situações de aprendizagem, de afeto, estimulação e vínculo que propicie o desenvolvimento de cada criança.	1	3,45
Cuidado e acompanhamento durante o sono, troca e higiene, lanche, higiene, atividades pedagógicas, lanche, higiene e troca, preparação para despedida.	1	3,45
Leite, sono, troca, lanche, situação de aprendizagem, troca, alimentação.	1	3,45

Rotina de um dia em sua creche, quais as ações que realiza	Número de citações	Percentual (%)
Recepção dos bebês, diálogos de como passou ou algo a respeito. São guardadas as mochilas, olha-se as agendas e coloca-se as crianças para realizar situações até o momento da troca, há acomodação para o leite e depois a soneca matinal. Acordam, lancham, depois tomam o chá, acontecem mais trocas e realiza-se situações dirigidas (dentro ou fora da sala). Depois chega a hora do almoço (antes mais trocas de fraldas e depois também). São colocados nos carrinhos e cadeiras e estimulados neste momento, após recebem o chá, vão para as camas ou ficam nos carros para a limpeza da sala e são acomodados para descansarem. Neste momento, após a maioria dormir, vão para os berços e realizamos o planejamento, organizamos os brinquedos, a sala, fazemos a chamada.	1	3,45
Quando chego estão dormindo, quem ainda não dormiu vou ninar para que durma um pouquinho. Assim que vão acordando vamos realizando o trabalho de higiene e colocando-os no tapete para interagirem com os colegas. Logo depois vem o lanche, em seguida realizamos momentos com situações de aprendizagens até o momento da janta. Depois da janta realizamos a higiene preparando-os para irem para casa.	1	3,45
Recepção, café, situação de aprendizagem, almoço, sono.	1	3,45
Recepção dos bebês, são guardadas as mochilas, olha-se as agendas, higiene, alimentação, situações de aprendizagem, higiene, almoço, sono.	1	3,45
Acolhida, brincadeira no tapete, mamadeira, troca, descanso, lanche, brincadeiras em outros espaços da escola se possível, troca, almoço, sono.	1	3,45
Descanso, troca, alimentação, situações de aprendizagem como: canto, estímulos de afeto, automassagem, gravuras, bonecas.	1	3,45
Total	29	100,00

Tabela 63 – Segundo os Entrevistados, como é realizado o acompanhamento dos bebês

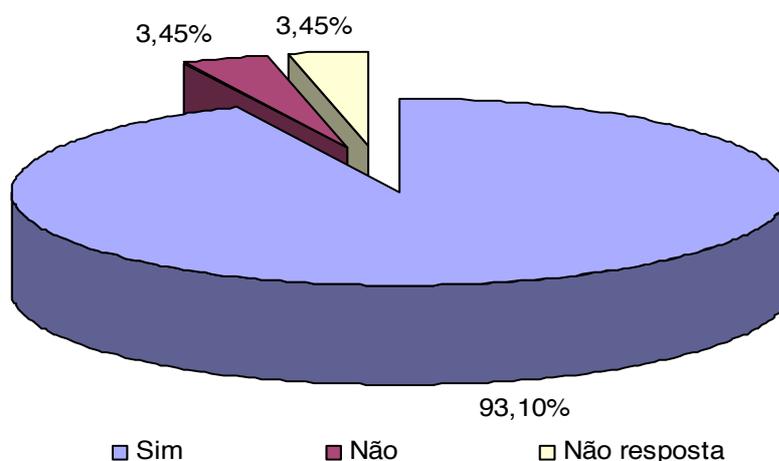
Acompanhamento dos bebês	Numero de citações	Percentual (%)
Acompanhamento dos bebês é diário e por meio de observações, registros e conversas com as famílias.	18	50,00
Com olhar atento em todos os momentos.	4	11,11
Semestralmente é feito um relatório de avaliações de cada aluno que é entregue aos pais. Anexas vão todas as situações de aprendizagem que foram realizadas.	3	8,33
Anotações em um bloquinho no bolso do guardapó a partir das situações oferecidas, depois passadas para folhas individuais de registros.	1	2,78
Às vezes deixo brincar livremente.	1	2,78
Por meio de observações no decorrer do cotidiano e das situações de aprendizagens.	1	2,78
Bloco de registro. As situações que são significativas, as aprendizagens são registradas.	1	2,78
Colocando os bebês em pequenos desafios para ver como vão se virar.	1	2,78
Com filmagens, observações escritas, fotografias.	1	2,78
Desenvolvendo atividades para cada um deles e em grupo.	1	2,78
Interagindo com eles.	1	2,78
Mensalmente ainda é realizado um registro das marcas significativas que cada projeto deixou, ou seja, situações significativas que foram realizadas nos projetos em andamento.	1	2,78
Observando-os e lendo sobre o desenvolvimento de bebês.	1	2,78
Procurando observá-los na individualidade.	1	2,78
Total	36	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (36) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 64 – Para o Entrevistado o bebê é Aluno

Bebê é aluno	Número de citações	Percentual (%)
Sim	27	93,10
Não	1	3,45
Não resposta	1	3,45
Total	29	100,00

**Gráfico
é Aluno**



**26 – Para o
Entrevistado o bebê**

Tabela 65 – Para o Entrevistado o bebê é Aluno, justificativa

Justificativa	Numero de citações	Percentual (%)
Ele está em ambiente escolar, onde existem regras, projetos para seu desenvolvimento.	6	20,00
Está em constante processo de ensino e aprendizagem.	6	20,00
Meu papel de educadora me torna sua professora, pois faço planejamento e realizo situações de aprendizagem que proporcionam desenvolvimento integral e não apenas cuidar.	4	13,33
Acho o termo aluno muito pesado para o berçário, para mim o mais adequado é BEBÊS que de fato é o que eles são.	2	6,67
Porque ele está sendo cuidado e ensinado, está aprendendo a cada dia coisas novas, está sendo estimulado, desenvolvemos suas linguagens (sono, higiene, alimentação, literatura infantil, oral, sonoro musical, gestual corporal, brincadeiras e jogos, lógico-matemática, datas comemorativas).	2	6,67
A idade não muda a condição de aprendiz e necessidade de cuidado e carinho.	1	3,33
Apesar de não gostar muito de utilizar este termo na escrita por considerar que parece perder um pouco da afetividade que tanto temos com eles, são alunos sim.	1	3,33
Depende da interpretação da palavra.	1	3,33
Diferente da escola, não temos que preparar avaliações com notas, mas preparamos aulas com situações de aprendizagem de acordo com a faixa etária e avaliamos como eles se desenvolvem.	1	3,33
É aluno como todos os outros com sua individualidade e necessidades.	1	3,33
O bebê tem direitos e deveres como qualquer outra criança institucionalizada.	1	3,33

Justificativa	Numero de citações	Percentual (%)
Os bebês são " mais crianças"que precisam de uma atenção redobrada, mesmo levando em conta que são avaliados diariamente em seus avanços.	1	3,33
Porque é considerado como uma criança de outra faixa etária (é realizado um planejamento procurando desenvolvê-lo em todas áreas: motora, cognitiva, afetividade).	1	3,33
Porque também aprende coisas novas frente a novos e diferentes estímulos.	1	3,33
Sim. Pois as crianças recebem estimulações e exploram materiais o tempo inteiro que muitas vezes não exploram em casa.	1	3,33
Total	30	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (30) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

Tabela 66 – Como o Entrevistado percebe sua relação com a família dos bebês

Relação com a família dos bebês	Numero de citações	Percentual (%)
De diálogo.	6	10,53
Boa.	5	8,77
Muito boa.	4	7,02
Ótima.	4	7,02
É uma relação tranqUila	3	5,26
Ocorre troca de informações diariamente entre pais e professores. Como foi o dia, o que fez, brincou, comeu, dormiu, descobertas.	3	5,26
Respeito.	3	5,26
De atenção.	2	3,51
A relação com os pais é bem boa	1	1,75
Alguns pais demonstram-se um pouco inseguros, o bom é que conseguimos conversar com eles diariamente para fortalecermos os vínculos interpessoais.	1	1,75
As dúvidas são tiradas e esclarecidas diariamente via agenda ou na porta.	1	1,75
As famílias depositam confiança nas educadoras em relação a seus filhos em todos os sentidos.	1	1,75
Baseada na confiaça, afim de que os pais sintam-se seguros em deixar seus filhos, ainda tão pequenos.	1	1,75
Com certeza, pois está inserindo no espaço escolar e está em constante processo de ensino e aprendizagem	1	1,75
Como profissional da educação penso que promover esta troca de ideias com os pais e responsáveis é de fundamental importância.	1	1,75
Como trabalho com muitos bebês e vivenciei a maternidade duas vezes, em muitas situações percebo que os pais gostam de receber orientações ou "dicas"para a convivência e o bem-estar dos bebês.	1	1,75
De carinho.	1	1,75
De troca, porque permanecemos com os bebês várias horas e temos um trabalho conjunto com as famílias.	1	1,75
É uma relação aberta.	1	1,75
Em minha prática, tento ao máximo tranquilizar a família e acolhê-la, para que ela se sinta segura, passe segurança a nossos pequenos.	1	1,75
Estou apenas há alguns meses nesta escola, mas procuro conversar com os familiares para deixá-los tranquilos e passar as informações sobre a criança.	1	1,75
Não é fácil.	1	1,75
Orientação de ambas as partes.	1	1,75

Relação com a família dos bebês	Numero de citações	Percentual (%)
Os pais ou responsáveis confiam em mim, procuram manter um diálogo muito franco e aberto com todos.	1	1,75
Parcerias para beneficiar as crianças.	1	1,75
Percebe-se a confiança que os pais têm em nosso trabalho.	1	1,75
Percebo que é uma relação tranquila, onde os pais depositam confiança no meu trabalho.	1	1,75
Positiva.	1	1,75
Procuro me aproximar com diálogos nos momentos de chegada, em reuniões e festas para termos uma relação aberta e tranquila. Às vezes por meios de recados na agenda.	1	1,75
Procuro ser profissional valorizando cada família tendo bom relacionamento.	1	1,75
Relativa. Há pais com maior abertura com professoras e compartilham o desenvolvimento da criança e já outros têm uma certa implicância e não participam da vida escolar.	1	1,75
Respondendo as dúvidas que eles têm em relação ao meu trabalho e como o filho passou o dia na escola.	1	1,75
Sempre tive um ótimo relacionamento com as famílias.	1	1,75
Toda manhã quando recebo o aluno tento saber um pouco de como foi a sua noite.	1	1,75
Troca de informações sobre os bebês.	1	1,75
Total	57	100,00

Obs.: O número de citações desta Tabela (57) é superior ao número de observações por causa das respostas múltiplas.

ANEXO F - Entrevista com professores

Entrevista Prof. A

Eu sempre gostava muito de estudar, daí parei para trabalhar. Aí surgiu a oportunidade: quem trabalha em escola pode estudar e trabalhar e eu pensei, é isso! Realmente consegui, fui fazer adaptação em magistério porque já havia concluído o segundo grau. Fiz adaptação e daí eu consegui trabalhar aqui. Como eu não tinha experiência em escola, no início a Diretora me colocou no berçário, pois lá tinha uma experiente. E daí fui e fui e comecei me adaptar lá e gostei. Todo o ano que ela pedia: Que turma tu quer? Berçário! Que turma tu quer! Berçário. Tanto que um ano eu fui para uma turma dos maiores, de três para quatro anos, me senti perdida e não gostei. Voltei para o berçário. Ano passado que eu tive uma turma de jardim, que era cinco e seis anos, também foi uma experiência maravilhosa. E quando voltei pra cá, que eu consegui transferência pra cá de novo, daí a Diretora me colocou de novo no berçário. É o meu chão, eu gosto mais, eu me adaptei mais ao berçário. Eu estou na educação infantil desde 2001, fiquei fora só dois anos, senão sempre no berçário, são 09 anos de berçário. Sou a professora mais experiente do berçário aqui da escola.

Minha formação é pedagogia agora, educação infantil e séries iniciais. Eu fiz na FACINTER, fiz à distância e terminei agora em março. Agora estou esperando para me escrever para fazer a pós, também lá, que tem o curso que eu gostaria de fazer, que é psicopedagogia clínica e institucional. Gostaria de fazer alguma coisa voltada a isso, por isso que escolhi a psicopedagogia, alguma coisa para entender melhor até algumas necessidades assim. Sei lá, para entender mais a criança em si mesma. Na minha formação não tinha nada específico para bebê, tinha no caso os estágios só que era de 0 a 3 anos, daí tu podia escolher. Na época eu até fiz meu estágio em berçário.

A creche para criança é importante em todos os sentidos, uma eu acho que ela se desenvolve melhor, ela é mais estimulada, porque a gente vê direitinho o bebê que vem com mais idade para escola, quando eles vem com 04 meses tu vê nitidamente o desenvolvimento dela como uma criança que vem com 07 e 08 meses que assim, é mais colo, menos chão e não adianta a criança precisa do chão, precisa de estímulos. E a própria convivência com a criança, tu vê que as que freqüentam a creche são mais dadas, não são tão egoístas, tanto com os brinquedos e com tudo.

O berçário dentro da creche é tudo de bom, porque eles precisam muito de ti, eu acho que é a turminha que mais precisa de ti. As outras assim são tão mais, são pequenas também

só que assim ao nosso ponto de vista são grandes. O bebê precisa da gente para comer, para se trocar, para tudo. Como eu tive experiência nas outras turmas, como no ano passado que eu tive a maior delas, eu até estranhei quando esse ano eu voltei para o berçário. Eu disse meu Deus, ano passado não se fazia nada, eles faziam tudo sozinhos, iam sozinho pro banheiro, comiam sozinhos. E eu disse, eu voltei para a dependência de novo, eles precisam de mim.

Além de colo, de estímulos, no berçário a gente faz de tudo um pouquinho, até artes a gente faz, porque aprimora a motricidade fina deles que mais tarde é importante. A gente não tem TV na sala, por enquanto, a Diretora pensa em colocar pra gente não precisar sair da sala quando quiser. Mas a gente pega o Data Show e liga, mas não é muitas vezes a televisão, é uma vez a cada duas semanas. Mas eles ficam assim atentos que eles adoram. É mais música mesmo, cantada, até escutada no rádio, que sempre está ligado, se não tá ligado é a gente cantando. A escola não é muito da TV, porque ela é um recurso pedagógico, não de entreter.

No dia a dia o mais difícil é quando tu tem uns quinze e quatro ou cinco com febre , mais uns quatro ou cinco com nebulização, é a parte da saúde mesmo. Quando eles estão bem é show de bola, agora a parte quando eles não estão legais mesmo, quando eles precisam mais de ti e tu teria que ter mais colo para oferecer e aí tu não tem.

O que uma professora precisa saber... Eu acho que não é o que precisa saber, é o que precisa ter, eu acho que é muita paciência e gostar do que faz. Acho que isso em primeiro lugar.

Seguidamente tem colegas que chegam novas no berçário e eu digo que o mais importante é o contato físico com a criança, é tu trazer a criança pra perto de ti. Porque eles são tão pequenos e eles precisam tanto daquela parte materna, o contato, o abraço, essas coisas assim, não pensar só na parte pedagógica. Claro, é importante, mas acho que valorizar mais o carinho, o afeto, o abraço, essas coisas para que a criança se sentir bem.

Entrevista Prof. B

Eu já trabalhei com educação infantil há alguns anos atrás, comecei com 17 anos hoje tenho 32. Então quando eu comecei a trabalhar com educação infantil eu trabalhei em todos os níveis, desde o berçário até o pré, foi uma experiência que eu tive também como estagiária pelo CIEE quando ainda morava em outra cidade. Depois disso eu trabalhei com crianças de 04 a 06 anos e também com alfabetização, com crianças de pré-escola. Não tanto com os menores mas com crianças de até 6 anos mais ou menos. Aí quando me chamaram no concurso da prefeitura era para assumir uma turma C, lá no Morro 25 que é a turma maior que

tem, as crianças maiores da creche. E de lá eu pedi transferência para vir para uma escola mais perto da minha casa, eu morro aqui no bairro do lado hoje. Aí quando abriu a vaga aqui me disseram que tinha vaga tanto para o berçário quando para turma A e eu optei pelo berçário porque tinha experiência e gostei muito, achei muito bom quando eu trabalhei na época. É uma diferença muito grande assim porque o berçário tu trabalha o teu físico e te cansa fisicamente, mas com os grandes tu cansa muito mais mentalmente. Então como eu estava de um período de vários anos trabalhando com crianças maiores eu optei um pouco em vim pros menores para dar essa calma para a minha cabeça sabe... e foi bom porque o berçário tem essa diferença, tu te cansa fisicamente porque tu tem que carregar muito eles mas tudo o que tu desenvolve e conversa consegue ver o resultado, eles te trazem uma retribuição bem grande, bem legal.

Sou formada em Pedagogia anos iniciais, em 2001 pela UNISC, não tinha nada para bebês na graduação e nem fiz cursos específicos. Aí eu é que fui atrás de livros, pela internet, pesquisando site porque tu não encontra cursos específicos para essa área, até fui atrás mas tu não encontra. Pensei em fazer uma pós em educação infantil, mas o pós também não te direciona tanto para isso. Fiz pós em supervisão escolar e fiz pós em psicopedagogia e agora estou fazendo uma em orientação. Mas assim, algo que me traga para o meu dia-a-dia para bebês não tenho. Em uma das reuniões ano passado que a gente teve com o pessoal da secretaria eu até sugeri de eles fazerem reuniões com professores de níveis, que nem uma reunião com todas as professoras berçário de todas as escolas de educação infantil pra gente ter esta troca de prática e ter assim, o que elas fazem podem me trazer idéias bem legais que eu não faço ainda. Isso era um interesse meu assim, de conseguir fazer algum curso com pessoas que tem essa mesma prática que eu, para a gente trocar idéias.

Eu vejo a creche como uma base para a criança porque traz muita coisa que, na verdade, em casa uma criança sozinha não trabalha, a rotina, o convívio com outras crianças, o repartir brinquedos com outras crianças, o saber lidar com algumas situações que não é possível em casa porque só convive com adultos. Para mim é a construção da base da criança para o resto.

No berçário a gente trabalha várias situações assim, de aprendizado, mas muito é o cuidado deles. Então eu vejo assim crianças que a gente recebe agora com mais idade vem mais dependentes de nós do que aquelas que estão conosco desde os quatro meses. Crianças que estão com nós desde os quatro meses com um ano comem sozinha, já fazem várias coisas sozinhas. E hoje a gente recebe uma criança de um ano e elas ficam grudadas muito mais em nós porque parece que não confiam nas outras crianças. Não conseguem se soltar. Essa

diferença que vejo muito grande com crianças que a gente tem a mais tempo e as que já estão com a gente.

Nas salas, nos níveis o trabalho muda bastante. No berçário a gente tem maneira de trabalhar, a turma A outra, a B outra, muda em função da idade. O mais complicado com os bebês é o horário que eles estão cansados e com fome, porque eles choram e todos ao mesmo tempo e a gente precisa atender todos ao mesmo tempo.

No dia-a-dia com bebês eu realizo muitas atividades na parte do gestual corporal, que é trabalhar a coordenação, o equilíbrio, sentar, engatinhar, caminhar, alimentação a gente trabalha bastante, higiene, de eles começar a saber dessa importância de se limpar. O convívio um com o outro, o carinho um com o outro, a gente estimula muito um fazer carinho no outro, um cuidar do outro, muito essas situações que a gente faz no dia-a-dia com eles, trabalhar a rotina que é muito importante.

Para trabalhar com bebês a pessoa precisa saber se realmente é isso que quer, tem que ter bastante paciência e ir atrás de estudos, de como lidar, do que fazer. Muita coisa se aprende na prática, mas muito eu fui atrás pesquisando.

Como conselho para uma nova professora eu diria para ler bastante sobre isso, até assim sobre o desenvolvimento do bebê, desde que nasce até 01 ano e pouco que é a fase que ficam no berçário para saber como lidar em algumas situações. Ter bastante paciência e gostar muito. E o básico que precisa, é isso.

Entrevista Prof. C

Eu cheguei este ano no berçário porque a gente é colocada todo ano em alguma turma e este ano cheguei no berçário. Sou concursada aqui em Lajeado, já estou o terceiro ano aqui nesta escola. Como professora eu trabalhei antes mais três anos no turno oposto lá onde moro, em um total dá uns seis anos de experiência, mas lá não com educação infantil, eu tinha os maiores, os pré adolescentes. Aqui trabalhei o primeiro ano com a turma de 1 a 2 aninhos e depois com a de 2 a 3 e agora estou no berçário, mas sempre com os menorzinhos, que eu me identifico melhor com os pequenininhos. É um revezamento da escola mas a gente pode pedir uma sugestão da turma que a gente quer e eu pedi que se esse ano eu tivesse uma experiência com berçário que eu ia gostar e estou gostando.

Minha formação é pedagogia – séries iniciais na Unisc em Santa Cruz, me formei em 2009, há pouco tempo. Gostaria talvez de me aprofundar mais na educação infantil como a minha universidade não me deu base para isso na verdade, procurar talvez uma pós para

educação infantil. Eu estou fazendo uma pós em orientação educacional, mas gostaria de me aprofundar mais em educação infantil.

A creche é bem importante para criança porque eles se desenvolvem. A gente ajuda eles tanto na locomoção como na fala, em tudo a gente auxilia, a gente estimula bastante, eu acho que é a base, a creche basicamente é a base. O berçário tudo. Primeiro eles chegam aqui e tem aquela fase de adaptação, eles conhecem pessoas novas e a gente cria um vínculo com eles de confiança. Até que eles pegam a mamadeira e tomam eles ficam meio desconfiados, tem que criar amizade mesmo com as professoras.

Em cada turma o trabalho muda bastante, principalmente a rotina. Nas outras turmas tu podia planejar alguma coisa e ia acontecer aquilo, no berçário as vezes não acontece como tu planeja porque nem todo mundo dorme na mesma hora, nem todos comem na mesma hora, as vezes um chora mais e aí tu acaba fugindo do que tu planejou. O planejamento é feito assim, a gente planeja que vamos hoje trabalhar, vamos supor... trabalhar oralidade e aí a gente escreve no papel e conversa bastante, a gente dá bichinhos emborrachados... Tudo por escrito, planejado antes e depois é feito um relatório e vemos o que deu certo e o que não. Por projetos também.

O mais difícil é sempre identificar o que eles querem porque eles não falam. É difícil assim, o desenvolvimento deles. Tem que ficar observando se ele tá bem desenvolvido ou se ele não tá, se tá em atraso ou não tá, tudo é mais complicado porque eles não falam, então tu tem que ficar atenta aos sinais que eles dão também.

O que a gente mais faz são as canções, aprimorar bem a fala deles, cantar, conversar bastante, oferecer bastante colo, eles adoram colo. A gente senta no chão e os que estão vindo já vem. A gente dá bichinho de borracha que eles podem morder, manusear para trabalhar motricidade, tem livrinho emborrachado que eles podem morde, que eles mechem, mais é isso, fantoches eles também gostam.

Para trabalhar com os bebês é preciso saber bastante coisa, estudar bastante, pesquisar, porque bebês até como alimentar a gente tem que saber, né?! Tem que ter aquele cuidado, saber esperar.

Quem quer trabalhar com bebês, em primeiro lugar tem que ter paciência. Bastante paciência, gostar de trabalhar com bebês também e acho que é isso.

Entrevista Prof. D

Fiz o magistério e então eu trabalhei como estagiária numa creche em Marques de Souza. Lá eu não trabalha com berçário, mas com turmas maiores. Aí surgiu o concurso público aqui em Lajeado, eu fiz. No primeiro ano que eu trabalhei fiquei no maternal que é logo depois do berçário que estão as crianças de 1 ano e 7 meses até 2 anos e 7 meses, até que eles começam a tirar fralda. Daí do ano passado pra cá surgiu todo remanejamento de profes e eu já tinha interesse pelo berçário e eu optei por trabalhar no berçário por empatia, por achar a rotina bacana com toda questão de alimentar os bebês que eu acho um trabalho mais sossegado do aqueles que já tão caminhando, então eu optei por trabalhar ali. Ai depois que eu fui descobrir o que realmente era o trabalho no berçário

Hoje eu estudo psicologia, fiz pedagogia e tranquei. Nunca fiz nada específico para bebês, a gente participou de um curso só Caxias ou Novo Hamburgo de Educação Infantil, nada específico pra bebê assim, estimulação falavam pouco mas nada de mais. Para este curso a gente foi por conta, alguma coisa da minha colega não lembro se era uma creche ou escola de lá, não lembro direito, mas ela achou na internet, alguma amiga avisou e a gente se inscreveu e foi. Eu gostaria de aprender mais sobre estimulação mesmo, porque o que a gente trabalha com eles é mais aquela questão de estimular de ficar sentado, a ficar firme, a virar no tapete, pegar as coisas a engatinhar, então coisas diferentes esse básico assim que a gente já faz. Agora a gente esta com projetos de sensações com eles que ta sendo bem legal e até os pais tão participando bastante. A gente vai descobrindo coisas diferentes pra eles pegarem, pra eles tocarem e isso esta sendo bem bacana e é uma coisa diferente do normal porque nem todo mundo faz, nem todo mundo trabalha. É um projeto nosso, a gente que criou. Sinto falta disso, por não ter assim, algum estudo, alguma formação na área.

Eu acho a creche fundamental, não tive educação infantil, eu fui criada em casa e eu acho que é uma parte fundamental na convivência sabe, pra eles aprenderem a dividir, pra eles aprenderem a respeitar o outro, o espaço do outro, saber que eles não são únicos. É bom pra começar a conhecer o diferente desde cedo, nota a diferença de quem é filho único e quem tem irmão, eles acham que são só eles ali e tal e eu vivi isso e a creche é bacana nesse aspecto.

O trabalho no berçário é diferente das outras turmas. No inicio do ano quando a gente conversava com os professores eu comentei que eu acho que o berçário por ele ser o início é toda aquela base, aquela coisa bonita de incluir a família tanto que o nosso primeiro projeto foi “a nossa família na escola” . A família vai aprender também o que é a escola, o que acontece e da criança realmente se sentir em casa. Então o nosso trabalho é uma coisa mais próxima. No berçário a gente parece mais mãe, a gente faz uma trabalho mais de cuidar. Na

minha turma tem 16 bebês e somos duas para cuidar, a minha colega é concursada ela é formada em letras, não tem pedagogia mas é formada em letras.

Noto aquela coisa dos próprios colegas acharem que o trabalho do berçário é mais simples, elas dizem “ ah vocês tão só cuidando!” e não é. Elas tem mais tempo para as situações porque a gente é muita rotina, porque os bebês tem uma refeição a mais no berçário e a gente não tem tanto tempo pra aquele momento planejado “agora nós vamos fazer isso”. Tanto que no projeto sensações a gente ta fazendo um tapete mas a gente pediu ajuda de casa, então eu noto que realmente existe aquela coisa que no berçário é só cuidar não é o pedagógico que nem as outras turmas. Eu acho que essa é a diferença maior mas não, na verdade a gente faz menos mas a gente faz também, né?!

A maior dificuldade eu acredito que é adaptar eles á rotina, porque em casa é uma rotina diferente da creche. Até tem alguns pais que adaptam a rotina de casa com a rotina da creche mas nem todo mundo consegue porque os horários são diferentes, o almoço é muito cedo, tem aquele horário de sono, então um ta dormindo o outro ta chorando e tu não consegue acalmar e daí um ta chorando e o outro já começa a chorar e a gente fica naquela agitação querendo ajudar a todos, deixar todos tranquilos e eu acho que isso é o mais complicado. É essa aflição de manter a calma ali, por ser muita criança também?

Fora da rotina que é a alimentação, higiene e sono é isso. A alimentação por exemplo é um momento que foi um processo de uns anos pra cá, que no início eles não tinham paciência pra esperar o outro comer e esperar a vez deles. Agora já é tão tranquilo, quando eles sentam na cadeira eles sabem que vão ganhar algum lanche deles e daí eles tem aquele sossego assim. Mas fora essas as atividades que mais fizemos é essa de estimulação mesmo, de ficar no tapete e de pegar no colo. Quando eles tão chegando perto de um ano já tentar fazer eles caminharem, essas coisas mais da parte do gestual corporal, que é linguagem. É o que hoje a gente faz mais lá e depois assim, jogos e brincadeiras, as interação, o dividir, trazer brinquedos de casa e o colega brincar, som, a gente trabalha muito som, até agora era um projeto que a gente teve também. Nesse projeto eles adoravam de bater na mesa, de bater talher, de bater mamadeira diferentes sons, foi bacana. Essas coisas que a gente trabalhou mais até agora.

Para trabalhar no berçário eu acho que é fundamental a paciência, porque ali o trabalho é simples. Tu vai pegando o ritmo deles, mas a paciência, aquela coisa de saber que tu ta lidando com bebês, que eles não entendem muita coisa... aliás, eu defendo que eles entendem tudo o que a gente fala e tal mas... no sentido que uma hora eles vão chorar, vão ter fome, vão

ter dor e tu vai ter que ter aquela sensibilidade pra saber o que ele esta sentindo, tentar resolver o problema dele, eu acho que isso é fundamental saber.

Se alguém quisesse trabalhar no berçário eu diria para primeiro gostar do faz. Ver se gosta daquilo que vai fazer e depois toda essa questão de paciência, de carinho, muito amor, muito afeto que é o que eles precisam. Eu acho que a receita é isso, gostar do que faz, de ter paciência naquilo que as coisas dão certo.

Entrevista Prof. E

Como eu me tornei uma professora de bebês? Eu sempre preferi trabalhar com crianças menores, eu acho assim, bem mais gratificante, eu acho que tu consegue ver mais o crescimento deles sabe... Eles começam ali pequeninhos, só tomam leite, dali a pouco já estão comendo. Primeiro estão só deitadinhos dali a pouco tu já começa a colocar eles sentadinhos com apoio, eles começam a se arrastar pela sala para ir a trás do que eles querem pegar e vão começando a engatinhar, a caminhar. Então tu percebe esse desenvolvimento que nos maiores eu acho que não é tão claro e eu acho que isso é o que eu mais gosto.

Por eu não ter pedagogia eu só posso trabalhar com turmas menores, posso pegar berçário, turma A e turma B. Mas eu sempre preferi o berçário porque eu gosto mais dos pequeninhos.

Quando eu fiz o meu concurso precisava só o primeiro grau e depois eu fiz o segundo, não se exigia pela lei porque na verdade o concurso inicial era recreacionista. Então depois eu fiz o segundo grau, mas fiz assim, o segundo grau normal. Depois sim eu fiz cursos, todos os cursos que a prefeitura deu, vários e vários cursos, eu tenho bastante certificados, tudo dentro da educação infantil. Eu estou aqui na escola há 21 anos e neste tempo um ano era berçário, um ano era turma A e então ficou dentro disso, mas sempre com os pequeninhos. Já fiquei com os maiores mas não um ano inteiro sabe. Mas eu tive contato com eles e deu para ver que a minha preferência é pelos bebezinhos.

A gente sempre precisa aprender no trabalho com bebês, sobre o desenvolvimento deles e as fases, sobre como lidar com eles, se bem que a gente aprende muito com eles, na prática a gente aprende bastante coisa. Mas assim saber mais sobre limites, até que ponto a gente pode exigir deles, quando e como tu pode já começar a colocar limites para eles.

A creche é fundamental para o desenvolvimento dos bebês, é muito importante mesmo porque em casa o tempo é curto dos pais. Quando tu tá em casa tá sempre fazendo alguma coisa, eu acho que não tira tempo para pensar: é meu filho e eu preciso fazer isso para ele se

desenvolver, será que ele tá se desenvolvendo dentro da idade e do tempo, se ele já podia estar sentado ou engatinhando. Eu acho que os pais não fazem esse tipo de coisa e a gente aqui já trabalha muito isso. A gente faz já os nossos projetos e nossas atividades pensando no desenvolvimento, em todas as fases do desenvolvimento. Sempre, o ano inteiro a gente trabalha com projetos, vários projetos, tem as linguagens que trabalhamos. Então a gente prioriza tais linguagens no berçário, que a gente acha que é importante. É essa última capacitação que a gente fez do Gabriel Junqueira. Então assim dentro dessas linguagens, cada linguagem é transformada num projeto e esses projetos no caso com eles é o ano todo.

O berçário eu acho que é a fase mais importante, é ali que... como eu vou dizer.. eu acho que é ali que está o desenvolvimento todo deles. O trabalho no berçário é muito diferente das outras turmas, é sempre tudo dividido, cada turma, cada faixa etária é uma turma diferente. Então em cada faixa etária é feito os projetos então de acordo com o desenvolvimento de cada um, o que é que cada um precisa ali é feito todo o trabalho.

O mais difícil eu acho assim quando um chora, todos choram. As vezes é difícil acalmar todos eles. É difícil assim, tu tem um planejamento, hoje eu vou fazer isso e isso e para nós tá muito complicado porque como eles são tudo bem pequenininho, agora a gente tem vários de quatro e cinco meses, são novos, tá entrando um monte agora, uns quatro ou cinco novos, então assim a adaptação deles é difícil. A gente tá com 16 bebês agora. E assim, tu tem um trabalho que tu vai fazendo, tu planeja alguma coisa mas como eles não estão adaptados tu tem que embalar muito, dar colo, tem que dar atenção, então aquele trabalho tem dia que não dá para fazer. E assim tu tem que tirar muito tempo, a gente faz muitas trocas de fraldas, a gente tem que ter um tempo assim bem extenso para dar comida para eles, são duas alimentações de tarde fora as mamadeiras. Então tu leva tempo para dar, tem que ser devagar. Dá comida, faz as trocas, embala, acalma, dá colo, dá atenção, então não sobra muito tempo para as outras coisas. Nesse sentido a gente tá sentindo um pouco de dificuldade.

Para trabalhar com bebês precisa saber, ter noção das fases do desenvolvimento, precisa ter muita paciência, precisa gostar do que tu faz porque exige bastante da gente e eles precisam muito também. É muita atenção, é nesta fase o que mais desenvolve é a fala, é a linguagem oral e alguns movimentos também e então tu tem que ter uma noção disso aí para trabalhar com eles.

O que a gente mais trabalha é a gente canta. A gente canta muito porque a música acalma muito eles e também desenvolvem a linguagem. Eles adoram. Outra coisa 'que a gente estimula bastante os movimentos deles, a gente bota eles sentadinhos com apoio, dali a diante a gente vai tirando, a gente tem uns pneus e coloca eles ali dentro, daqui a pouco já tira e

coloca só no tapete. A gente bota eles de bruço, de costas para eles começar a se virar, bota objeto próximo deles para ver se eles conseguem ir indo, então a gente vai indo... pega na mãozinha para dar uns pacinhos, a gente vai tentando ajudar, estimular eles.

Saber o que eles precisam nesta faixa etária, o que eles precisam saber para se desenvolver, bastante estímulo e muita paciência. Porque tem que ter, ter muita paciência para trabalhar com eles.