UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

SÍLVIA ADRIANA RODRIGUES

VIAJANDO PELA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRISSIMA INFÂNCIA: SENTIDOS, CRENÇAS E VALORES QUE SUSTENTAM OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA/DA CRECHE

Presidente Prudente
2016

SÍLVIA ADRIANA RODRIGUES

VIAJANDO PELA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRISSIMA INFÂNCIA: SENTIDOS, CRENÇAS E VALORES QUE SUSTENTAM OS SABERES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA/DA CRECHE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms

Presidente Prudente

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Rodrigues, Sílvia Adriana.
R616v Viajando pela educação da primeiríssima infância : sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche / Sílvia Adriana Rodrigues. - Presidente Prudente: [s.n], 2016
253f. : il.

Orientador: Gilza Maria Zauhy Garms
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Práticas educativas na/da creche. 2. Educação da primeiríssima infância. 3. Profissionais da creche. I. Rodrigues, Sílvia Adriana. II. Garms, Gilza Maria Zauhy. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche.

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: VIAJANDO PELA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRISSIMA INFÂNCIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOS SABERES E FAZERES NA/DA CRECHE ATRIBUÍDOS POR SEUS PROFISSIONAIS

AUTORA: SILVIA ADRIANA RODRIGUES
ORIENTADORA: GILZA MARIA ZAUHY GARMS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. CELIA MARIA GUIMARAES
Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. TACYANA KARLA GOMES RAMOS
UFS

Profa. Dra. FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. MARIA CARMEM SILVEIRA BARBOSA
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Presidente Prudente, 09 de setembro de 2016

RECADO AOS COMPANHEIROS DA VIAGEM

Dizem que todas as pessoas que passam por nossas vidas deixam as suas marcas num ir e vir infinito, e todas permitem a construção de um significativo aprendizado... Por esta razão afirmo que "[...] é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar"[1].

E é assim que entendo que os projetos de vida se constituem em ciclos; e, a cada ciclo que se fecha um outro se inaugura para uma nova jornada, pois como já disseram alguns poetas, o trem de chegada é o mesmo da partida... E nas paragens obrigatórias se faz importante e necessário agradecer as pessoas que encontramos e que se deixaram encontrar, que compartilharam emoções, que torceram e ampararam, que foram companheiras de sonhos e de realidades e, ainda, pelo fato de simplesmente existirem na vida da gente.

Temo não ser capaz elaborar uma síntese fiel das pessoas que estiveram muito próximas e foram/são importantes nesse trecho de minha trajetória, tampouco o quanto sou grata a elas... José Saramago (2002, p. 303) registrou que "[...] a expressão vocabular humana não sabe ainda e provavelmente não o saberá nunca, conhecer, reconhecer e comunicar tudo quanto é humanamente experimentável e sensível". Assim, mesmo ciente de que não sou capaz de condensar em palavras todos os sentimentos e emoções vividos, e que de alguma forma poderei ser injusta, julgo importante nomear os companheiros de jornada que a memória me permitir... Pois, como já alertei usando as palavras de outrem, é incomensurável, indizível e quase impensável a quantidade de carinho que depositei nas linhas a seguir...

O primeiro agradecimento é para minha família, que mesmo não entendendo os meandros e as intempéries do universo acadêmico, sempre me apóia incondicionalmente nas decisões e atitudes. Minha avó materna, meu pai, e em especial minha mãe, SEMPRE a luz da minha vida; aquela que ri do meu sorriso, das minhas histórias e aventuras malucas, alimenta minhas utopias, 'compra' minhas batalhas, sofre e chora minhas dores, e, incansavelmente testemunha e enxuga minhas lágrimas (de dor ou alegria) e por isto tudo e muito mais é o grande amor da minha vida, a razão das minhas lutas diárias e fonte de minha energia vital.

Ao Raio, meu companheiro, por quem nutro um profundo afeto... Cuja intelectualidade e sensibilidade sempre me levam para outros lugares (objetivos e subjetivos) e a excentricidade peculiar, frequentemente, mesmo depois de tantos anos de convívio, ainda

[1] Trecho da música: Caminhos do coração, de Gonzaguinha.

abala minhas estruturas de muitas e todas as formas e por estas razões permite que eu me reedifique todos os dias.

À Gilza, que desde a formação na graduação foi colaboradora e interlocutora e que com a confiança sempre me permitiu liberdade no caminhar reflexivo e a conquista da autonomia intelectual... Que semeou em mim o sonho de sonhar a Educação Infantil e favoreceu vivenciar esta peripécia acadêmica que é o doutorado.

Ao Alberto, meu amado e eterno "prô", mentor e cúmplice, infalível amigo certo das horas incertas e todas as outras... Com quem aprendi, aprendo e espero continuar aprendendo... Cujo carinho, sinceridade, apoio e cumplicidade incondicional compensam a distância físico-geográfica que a vida nos impôs; sou-lhe especialmente grata pelas conquistas (pessoais, acadêmicas e profissionais) que me proporcionou com sua confiança e cuidado sempre presentes.

À grande amiga Dulcinéia, irmã de coração e de alma, a quem eu escolhi, mas que também me escolheu e acolheu, que amo e admiro imensamente... Companheira fiel das utopias e sonhos de um mundo e uma escola melhores, que está sempre ao meu lado partilhando angústias, rindo, estimulando reflexões, crescendo junto e acreditando que podemos seguir em frente...

Às amigas amadas Débora, Simone Deák e Aline Lima, pela sinceridade do afeto, cumplicidade, confiança e carinho constantes... Por caminharem junto, acreditar em mim, me ouvir e nutrir o respeito e admiração mútuos...

Aos queridos Tammi e Bruno, parceiros, confidentes, vizinhos e também companheiros solidários das angústias inerentes à produção do conhecimento científico como exigência acadêmica; pelas lágrimas, risos, desabafos, rusgas, gargalhadas e bate papos animados, questionamentos instigantes, cafezinhos compartilhados e os preciosos momentos de prazer e descontração que tornaram estes últimos anos muito mais divertidos nas terras pantaneiras.

Aos companheiros queridos que também compuseram a "vila mais animada" e "grande família" corumbaense, Alexandre Cougo pelas interlocuções e parceria valiosos; Leandro sempre carinhoso e atencioso com seu riso fácil; Fabiana, amiga e companheira de angústias acadêmicas e profissionais; e, Eiza, companheira e confidente, um doce e feliz "achado" do meu novo lar; à vocês minha gratidão pela imensurável alegria, carinho e muitos diálogos acadêmicos, culturais, filosóficos e intensos momentos de inspiração, descontração, besteirol e cumplicidade etílica vividos coletivamente.

Às lindas amigas de longa data Clair e Juliana (Laiá) a quem tive de abdicar, muitas vezes, da alegre presença física, mas cuja compreensão e palavras confiantes e descontraídas ofertadas nos longos diálogos telefônicos me faziam seguir em frente.

Aos queridos Divino e Marcos Francisco, mestres e amigos, fonte de inspiração e admiração, pelo cuidado e leitura carinhosa do trabalho, os ensinamentos valiosos, as conversas enriquecedoras; por me permitirem desfrutar de seus conhecimentos, da companhia agradável; pela delicadeza, sapiência e generosidade peculiares.

Às sempre queridas e iluminadas Silvana Lebedenco, Pâmela e Maria de Fátima, que surgiram aprendizes e se tornaram amigas; pela delicadeza e lindeza que marcam suas essências; pela força, torcida, companheirismo e o valioso e infalível aconchego afetivo que só vocês sabem ofertar.

Aos dois seres extraordinários que sorrateira e surpreendentente invadiram minha vida, Micheline e Isabella, pela parceria, amizade, otimismo, solidariedade, lealdade e importante (e infalível) auxílio nas multitarefas cotidianas.

Aos amigos daqui, de lá e acolá, Maria Lúcia, Soraia, Yaneth, Thierry, Divino Sena, Lu Batchen, Vera Luiza, Vanessa Martins, Camila e Solange, que fazem com que a vida mereça ser alegremente vivida...

À Elisa, pelo ouvido atento e conselhos sapientes que assinalam minhas divagações, tolhe meus delírios e com isto me permite cotidianamente muitas caminhadas.

Aos colegas de pós-graduação Cláudia, Marisa, José Ricardo, Ângela, pelos bate-papos, interlocuções acadêmicas, risos e momentos preciosos de descontração.

Aos professores da pós-graduação, mestres e amigos, em especial ao Tuim, por me permitirem muitas aprendizagens.

Às mulheres e profissionais admiráveis, professoras das bancas de qualificação e defesa Ana Rita, Célia, Suzana, Tacyana, Maria Carmem e Fátima pelas contribuições, a grande generosidade de compartilhar seus saberes e pelo diálogo mantido nessas e em outras ocasiões.

Aos colegas da UFMS-CPAN que torceram e contribuíram para que este feliz momento chegasse, em especial à Mônica Kassar pelo carinho e generosidade abundantes e ao Fabrício pela valiosa parceria.

Às "meninas do GEPIEI", de ontem e de hoje, orientandas e amigas, pela torcida, aconchego e compreensão para com minhas ausências e "humores".

À todos os funcionários da Seção de Pós-Graduação da FCT, especialmente a Ivonete, pela amizade, bate-papos divertidos e o sempre pronto atendimento às solicitações.

Aos participantes da pesquisa que me permitiram “invadir” suas trajetórias cotidianas (pessoais e profissionais) e pelo que considero particularmente mais valioso, me permitirem experimentar e sentir de forma autêntica os ensinamentos que as vivências em espaços coletivos de crianças e infâncias nos proporcionam...

Mais uma vez, tentando não ser injusta com aqueles que a minha capacidade limitada de memória me fez omitir os nomes, mas que estiveram comigo na trajetória que culminou na materialidade do presente texto, encerro os agradecimentos tomando emprestadas as palavras de Madalena Freire[2] para manifestar minha infindável e teimosa gratidão:

Eu não sou você
Você não é eu
Mas sei muito bem de mim
Vivendo com você.
E você, sabe muito de você vivendo comigo?
Eu não sou você
Você não é eu.
Mas encontrei comigo e me vi
Enquanto olhava pra você
[...]
Eu não sou você
Você não é eu
Mas sou mais eu, quando consigo lhe ver.
Porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser…
Eu não sou você
Você não é eu
Mas somos um grupo,
enquanto somos capazes de, diferenciadamente,
eu ser eu, vivendo com você e você ser você, vivendo comigo.

[2] Poema: “Eu não sou você, você não é eu”. Disponível em: http://www.eucurtoliteratura.com/2015/03/ola-leitores-como-foi-o-fim-de-semana.html. Acesso em: 15 jun. 2016.

Quanto mais eu ando, mais vejo estrada
Mas se eu não caminho, eu sou é nada
Se tenho a poeira como companheira,
Faço da poeira meu camarada.
(O plantador - Geraldo Vandré e Hilton Acciole)

RESUMO

Vinculado à linha de pesquisa "Infância e Educação", o presente trabalho apresenta os resultados da investigação que teve como objeto de estudo o ambiente educativo da creche – tomado como espaço de aprendizagens (de adultos e crianças), de compartilhamento e produção de novos conhecimentos e como um lugar de se viver à pequena infância. Tendo como premissas básicas que em espaços educacionais coletivos, nas interações adulto-criança, o papel do parceiro mais experiente (neste caso, o professor) é norteado pelas concepções e percepções do grupo cultural ao qual pertence, que por sua vez direcionam o olhar sobre a criança, suas formas peculiares de compreender e dar significados ao seu entorno (físico e social), defini como eixo articulador da discussão o entendimento de que os sentidos, valores e crenças que movem as ações/práticas pedagógicas dos profissionais que atuam neste espaço precisam ser "descortinados". Assim, delimitei como objetivos centrais de investigação apreender como a instituição creche vem desempenhando seu papel de ser espaço de promoção do desenvolvimento humano, buscando entender como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche, adotando como princípio que esta se configura como uma forma privilegiada de perceber, não a totalidade do fenômeno creche, tendo em vista sua amplitude, mas, um dos pontos nodais de sua dinâmica de funcionamento, partindo da percepção pessoal de que cabe aos profissionais "dar o tom" ou "manter o rumo" do trabalho cotidiano das instituições coletivas de educação. Têm-se ainda como objetivos específicos: compreender como os profissionais da educação infantil percebem o ambiente da creche, como vêem e valoram este espaço e sua função social; esquadrinhar as formas de entendimento dos profissionais da creche (em formação e em diferentes momentos da atuação) sobre formação, saberes e ações necessários à pratica educativa com crianças pequeninas; discutir as interferências (positivas e negativas) dos entendimentos e crenças (e, consequentemente das ações) dos profissionais no processo de formação humana e aprendizagens das crianças. Para tanto, a investigação, inserida no campo qualitativo da pesquisa em educação, com caráter exploratório, teve como participantes cinco sujeitos, com perfis distintos, e como procedimento para coleta dos dados o uso do que denominei 'relatos da prática', um instrumento híbrido que traz elementos da entrevista e da narrativa em sua constituição. A análise dos dados, realizada usando como método básico a análise do discurso da vertente bakhtiniana e sua proposta de leitura responsiva ativa, permitiu ratificar o entendimento de que a creche se apresenta como espaço polissêmico e polifônico; são múltiplas as representações, percepções, concepções, crenças, valores, ideias, reflexões, discursos, e consequentemente práticas, que compõem o que se tem materializado como instituição educativa da primeiríssima infância que, em grande medida, carece de rupturas e transformações em diferentes aspectos, tais como relações interpessoais (entre adultos e crianças) mais qualificadas; organização pedagógica cotidiana calcada em interações lúdicas e nos interesses infantis; articulação efetiva das práticas de cuidar e educar de forma indissociada, no valor dado a formação em cursos específicos, mas também dos saberes construídos cotidianamente, entre outros. Foi possível ainda entender que a docência neste nível de ensino (mas não só nele) se edifica num emaranhado de possibilidades mescladas que se dão ao longo de sua trajetória (pessoal e profissional) e que ocorrem por muitas vias. Há muitos resquícios de interpretações pautadas em antigas (mas, muito presentes) concepções de criança, de infância e de creche, do papel do professor que precisam ser superados, dando lugar à compreensão de educação para as crianças bem pequenas em espaços coletivos com funções sociais e educacionais específicas, e principalmente, como um direito das crianças que precisa ser respeitado e mais eficazmente fomentado; um desafio que se apresenta aos cursos de formação, mas também para todos os segmentos envolvidos com as causas da educação da primeiríssima infância.

Palavras-chave: práticas educativas na/da creche; educação da primeiríssima infância; profissionais da creche.

ABSTRACT

This paper was developed linked to the line of research "Childhood and Education", and aims to present the results of research that had as study object the educational nursery environment - understood as a learning space (adults and children) to share and product a new knowledge and to live in the early childhood. According with the basic assumptions that in collective educational spaces, into the adult-child interactions, the role of the more experienced partner (in this case the teacher) is guided by the views and perceptions of the cultural group to which it belongs, which, in turn, direct the look on the child, its particular ways to understand and give meaning to its surroundings (physical and social), I defined as the central theme of this discussion the understanding that the meanings, values and beliefs that drive the pedagogical actions/practices of professionals who working in this space need to be "unveiled". So I had delimited as the main objectives of this research to learn how the nursery institution has been performed its role to be a space for the promotion of human development, seeking to understand how professionals understand their own social role and the nursery's role, adopting the principle that these both are configured as a privileged way of view, not as the entire nursery phenomenon, according its breadth, but one of the nodal points of its dynamic operation, based on the personal perception that it's a responsibility of the professionals to "set the tone" or "stay the course" in the daily work of collective education institutions. There are also specific objectives: to understand how early childhood professionals realize the nursery environment, how they see and value this space and its social function; searching the ways of understanding the professional nursery (at training and at different times of action) on training, the knowledge and necessary actions for educational practice with little children; to discuss about interference (positive and negative) of understandings and beliefs (and hence actions) of professionals in the process of human development and children's learning. Therefore, the research, inserted within the qualitative field of educational research, with exploratory character, had five subjects participants with different profiles, with the procedure for data collection using what I have called 'the practice reports', a hybrid instrument which brings elements of the interview and narrative in its constitution. The data analysis, performed using as its basic method the discourse analysis of Bakhtin's ideology and his active responsive reading proposal, allowed me to ratify the understanding that the nursery is presented as polysemic and polyphonic space; there are multiple representations, perceptions, ideas, beliefs, values, thoughts, speeches and consequently practices, which make up what has materialized as an educational institution of the early childhood that, largely, lacks ruptures and changes in different aspects such as interpersonal relationships (between adults and children) more qualified; daily pedagogical organization grounded in play interactions and children's interests; effective articulation between the inseparable practices of care and educate, the value of training in specific courses, but also the daily built knowledge, among others. It was also possible to understand that teaching in this level of education (but not only in it) is built in a tangle of mixed possibilities that occurs along its trajectory (personal and professional), occurring in many ways. There are many remnants of interpretations ruled in ancient conceptions (but also very recent) about the child, childhood, kindergarten and teacher's role that must be overcome, giving way to an education understanding for younger children in collective spaces with social functions and specific educational, and, mainly, as a children right to be respected and promoted more effectively, a challenge presented to the training courses, but also for all segments involved in the causes of the early childhood education.

Keywords: nursery educational practices; early childhood education; professional nursery.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: DE ARTESÃ À VIAJANTE - ITINERÁRIO E CONTEÚDOS DA MOCHILA 12

2 NUMA ESTRADA DE BIFURCAÇÕES, ATALHOS E RETAS: OU SOBRE AS RELAÇÕES SÓCIOHISTÓRICAS ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO 22
2.1 Refazendo o caminho: "meia volta e volta e meia" na creche de ontem e de hoje ... 31
2.2 Percorrendo curvas e trilhas tortas: desvelando os emaranhados das práticas de cuidar e educar 34
2.3 Pedras do caminho: concepção de criança X práticas pedagógicas da creche 39

3 PRIMEIRA PARAGEM: NOVOS MODOS DE SER E FAZER DA CRECHE 43
3.1 Passos na direção certa: ou o que é específico na educação da primeiríssima infância 52

4 PARTINDO, NEM TÃO SERENA, MAS INDO: A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS/PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 69
4.1 Checagem da fronteira: papéis femininos e o exercício da docência junto às crianças pequenas 70
4.2 Nova fronteira: mudanças, persistências e resistências na formação para docência em creches (e pré-escolas) 76
4.2.1 Ponto de encontro: o estágio como espaço privilegiado da formação inicial 85

5 PARAGEM OBRIGATÓRIA: MODOS DO SER E DO FAZER PROFISSIONAL NA CRECHE 89
5.1- Passaporte, por favor? Que saberes são obrigatórios para a educação da primeiríssima infância? 94

6 CONFERINDO MAPAS E GUIAS DE VIAGEM: RECORTES METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO 105

7 DIÁRIO DE BORDO: NOTAS SOBRE OS SUJEITOS E SUAS VOZES 114

7.1 A voz de Orfeu 115
7.2 Ouvindo Selene 130
7.3 Dizeres de Calíope 145
7.4 Hebe e suas histórias 162
7.5 Experiências e impressões de Tália 177
7.6 Recolhendo *souvenirs* e pertences na mochila: sintetizando os "achados" das conversações 196

8 HORIZONTES: FIM DA JORNADA OU ASSIM CHEGAR E PARTIR? 211

REFERÊNCIAS 218

APÊNDICES 247

1 APRESENTAÇÃO: DE ARTESÃ À VIAJANTE - ITINERÁRIO E CONTEÚDOS DA MOCHILA

> Há quem diga que todas as noites são de sonhos,
> Mas há também quem garanta que nem todas,
> só as de verão,
> No fundo, isto não tem muita importância,
> O que interessa mesmo não é a noite em si,
> São os sonhos, sonhos que o homem sonha sempre,
> Em todos os lugares, em todas as épocas do ano,
> dormindo ou acordado.
> (Autor desconhecido)[3]

Principio este texto acadêmico, científico, abordando os sonhos... Incoerente? Contraditório? Penso que não, pois como afirma Minayo (2001, p. 17): "[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática"; e, meu primeiro problema prático é ser sonhadora, idealizadora de um mundo melhor. Minayo aponta ainda que as questões de investigação científica estão relacionadas a "[...] interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos"[4]. Neste sentido, derivado do problema e de meu ingresso no universo acadêmico, sonho uma educação de qualidade para a pequena e a pequenina infância[5].

O interesse por estudar a educação da pequenina (ou primeiríssima) infância no doutorado surge de minha atuação profissional como professora, hoje em uma instituição pública de ensino superior e também como pesquisadora; e, ainda, do papel de cidadã que se compromete com a causa da educação infantil, em especial da creche. Considero que não

[3] A autoria deste poema é atribuída (em diferentes fontes consultadas) a Willian Shakespeare, como parte da peça "Sonhos de uma noite de verão", mas este não consta na referida obra, ou outra deste mesmo autor incluída na obra: "Complete Works of Willian Shakespeare", disponível em: http://davidlucking.com/documents/Shakespeare-Complete%20Works.pdf. Acesso em: 18 de jun. 2015.

[4] (Ibidem, p. 17-18).

[5] Na literatura corrente têm sido utilizados novos termos para diferenciar o período de vida das crianças que engloba os três primeiros anos, tal como pequenina e primeiríssima infância; e, ainda o uso de expressões como criança pequena e/ou pequenina e o usual bebês para deixar claro as especificidades das experiências e necessidades deste pequeno sujeito. No entanto, ainda há certa indiscriminação de alguns termos como criança pequena e primeira infância e estes podem ser usados para designar também a etapa dos 0 aos 5 anos de idade que compreende a faixa etária atendida pela Educação Infantil (creche e pré-escola). Neste texto usarei os vocábulos bebê, criança pequena, criança bem pequena e criança pequenina, com sentido similar; bem como as expressões pequena e primeiríssima infância para designar o público atendido em creches, que compreende a idade até 3 anos e 11 meses, que deveria por lei, ser grupo etário atendido em creches no contexto brasileiro, não por defender este ou aquele como mais adequado, mas por uma questão de buscar imprimir certa forma e estilo a escrita.

posso me afirmar militante, pois seria por demais audacioso e desrespeitoso para com aqueles que de fato dispensam uma grande parte do seu tempo cotidiano e de suas vidas na luta pelas causas da infância; digo, com frequência, que advogo por estas causas, na vida, e, principalmente no espaço de trabalho: na sala de aula, nas orientações de estágio e grupos de pesquisa dos quais participo como membro e/ou parceira.

Relacionados à educação da pequena infância, meus estudos e produções estão fundamentados na perspectiva da promoção do desenvolvimento da criança, utilizando referências principalmente da psicologia evolutiva e da perspectiva walloniana; por outro lado, meu encanto pela área da psicologia de forma geral é antigo, surgiu ainda no curso de graduação, mas pela psicologia da criança em específico, só foi plantado pela amiga e orientadora deste trabalho após a graduação, quando me apresentou a educação infantil e os estudos da criança e iniciamos uma trajetória de parceria que dura alguns anos.

É dessa experiência e do contato com métodos e resultados da pesquisa científica, ainda no curso de graduação, que nasceu a inquietação de questionar a realidade e buscar formas menos ingênuas de compreendê-la, procurando em diferentes fontes, de maneiras diversas, explicar o entorno; penso que as diferentes leituras são importantes, pois delas emergem pontos de vista distintos, com propostas de explicação diferentes e que desta forma precisam ser respeitadas, uma vez que cada uma traz uma contribuição relevante para o debate acadêmico e o entendimento da realidade.

Como profissional docente, atuando como formadora de novos profissionais da área, tendo a afirmar que não há uma teoria (sozinha) que "dê conta" de explicar toda a complexidade do ser humano; este entendimento veio se formando e se reforçando desde os primeiros estudos na graduação. Tal pensamento encontrou eco nas palavras de Lima (1990, s. p.) quando esta afirma que isolar uma teoria e "[...] procurar transformá-la num referencial absoluto, não só significa um equívoco científico, como implica no risco, perigoso, de transformar esta teoria em instrumento de discriminação e de impedimento à evolução do conhecimento".

Nessa perspectiva, Faria (1999, p. 194) anuncia de forma interessante um pensamento que me acompanha desde longa data:

> Nas ciências humanas não é possível encontrar um único modelo teórico que satisfaça todas essas exigências. Isso nos remete a uma pluralidade de "modelos" teóricos, que correspondem a uma pluralidade metodológica, para programar a educação infantil, no bojo da vida social. Portanto, essa busca se impõe também em função da diversidade sócio-cultural brasileira, o que requer uma multiplicidade de propostas que dêem conta dessa diversidade (grifo no original).

Ainda na graduação, conhecer diferentes abordagens epistemológicas me causava um misto de admiração, encantamento, espanto e dúvidas... Estas dúvidas obtiveram suas primeiras respostas quando, ao ser apresentada ao mundo da pesquisa científica em ciências humanas, um sábio professor afirmou que não conseguimos alcançar toda a complexidade do objeto de estudo, não conseguimos observar e explicá-lo em sua totalidade, o que podemos é fazer algumas aproximações... Aproximações estas que são feitas a partir de um recorte, analisado de uma determinada perspectiva, que naquele momento responde aos nossos anseios de observadores curiosos, dentro de uma determinada coerência epistemológica, mas que pode não responder aos anseios de outros, ou ainda não ser mais satisfatória a nós mesmos em outro momento. Mas, "[s]ão as inquietações teóricas que tornam possível o crescimento intelectual do pesquisador – e são as condições de produção que provocam problemas" (KRAMER, 2013, p. 390).

Sem a intenção de ser presunçosa, mas buscando entender os processos que me movem na elaboração de muitos questionamentos e a busca de algumas respostas, acredito que a alavanca que me impulsiona é a "curiosidade epistemológica", o mais profundo "desejo de saber", regrados pela "rigorosidade metódica"[6] necessária à produção do conhecimento científico; conhecimento, que, embora confiável, é provisório, porque é consequência de uma leitura dentre tantas outras que poderão ser feitas dessa mesma realidade. Seguindo esta lógica é que entendo que a escolha de um tema/objeto não emerge espontaneamente, mas é fruto de sucessivas construções, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo.

Desse modo, a pesquisa realizada no Mestrado[7], com objetivo de compreender as manifestações afetivo-emocionais de crianças pequenas em ambientes coletivos, mantém-se como referência; e, a cada nova leitura ainda sou capaz de enxergar as dúvidas e certezas que me moveram na consecução da investigação, além da percepção de novas inquietações; são elas que continuaram me inspirando na escrita de novos trabalhos e realização de novas pesquisas. Seguindo a linha de pensamento da metáfora que utilizei para estruturar o texto da dissertação, afirmo que: "[...] continuarei tecendo a colcha. Espero poder desfazer costuras,

[6] Referência aos conceitos freireanos. Ver mais em: FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[7] RODRIGUES, S. A. *Expressividade e emoções na primeira infância*: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

escolher novos retalhos, aprender novos pontos. E quem sabe, renovar e fortalecer fios"[8].

É com esse espírito, e com todo respeito e consideração às demais vertentes epistemológicas, que neste momento de estudo e de vida, escolhi o raciocínio dialético para olhar as questões que envolvem a educação da primeiríssima infância; desta forma, continuei seguindo o caminho iniciado no Mestrado para embarcar na viagem cheia de incertezas do Doutorado.

Considero importante registrar que a jornada definida inicialmente sofreu alterações significativas; no entanto, dentre todas as mudanças assumidas na execução do estudo, uma permanência sempre foi certa: o foco seria o trabalho pedagógico da creche... Tomo a creche como espaço de aprendizagens (dos pequenos e dos adultos), de compartilhamento e produção de novos conhecimentos e, principalmente, como um lugar de se viver a pequena infância.

Assim, ao começar a jornada de investigação já sabia de antemão algumas respostas, tais como: quais seriam os aspectos que compõem uma pedagogia que deveria sustentar a educação das crianças bem pequenas[9]; as diretrizes pedagógicas que as instituições de educação coletiva para este público deveriam seguir[10]; como e porque a educação para crianças pequeninas/bebês se diferencia dos demais níveis[11], bem como os saberes mínimos que o(a)s profissionais[12] que atuam neste espaço deveriam deter/se apropriar[13]. Tais conhecimentos têm sua fonte em minha experiência acadêmica – e também profissional - conforme anunciado anteriormente.

Então por que escolher o tema creche como aposta de estudo? Porque acredito que investigações sobre o caráter educacional pedagógico da creche ainda são necessárias, tendo em vista que ainda se busca, em termos práticos, reelaborar o seu papel social e construir no imaginário social a valorização dos tempos da criança, a afirmação de seus direitos, das competências e saberes que lhe são próprios.

---

[8] Citação de declaração de Fúlvia Rosemberg (1993) usada como epígrafe na apresentação da obra: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. A. *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez, 2015.

[9] Sobre esta questão cf. Barbosa, M. (2009); Becchi et al. (2012); Bondioli e Mantovani (1998); Edwards, Gandini e Forman (1999); Falk (2011).

[10] Cf. Brasil (1995, 2010); Cruz (2013).

[11] Cf. Bondioli e Mantovani (1998); Martins Filho (2007); Mello (2005, 2006); Rocha (1997, 2001); Voltarelli (2013).

[12] Destaco que há várias terminologias recorrentes para designar os profissionais que atuam diretamente junto à criança pequena em instituições educacionais, até mesmo como forma de hierarquizar salários e tarefas cotidianas; no entanto, neste trabalho serão utilizados os termos profissional da educação infantil, educador(a) e professor(a) como sinônimos, sem a pretensão de diferenciar cargos ou funções, pois entendo que todos o(a)s profissionais devem ter formação específica mínima para o desempenho de tal atividade.

[13] Cf. Gonzalez-Mena e Eyer (2014); Martins Filho (2005, 2007); Ramos (2013b), Zabalza (1998).

Creio ser esse um movimento justificado pela necessidade de, ao se desviar do assistencialismo e improvisação que ainda marca as práticas pedagógicas da creche, não se recaia no modelo normativo e disciplinar da escola do Ensino Fundamental, algo que vem crescentemente contagiando as práticas nas instituições que atendem as crianças menores de três anos, pois como já salientou Bujes, (2001, p. 17): "[e]nquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos, quem perde é a criança".

A árdua tarefa de revisão bibliográfica sobre o tema creche[14], ou de "orquestrar a polifonia acadêmica" sobre o assunto, resultou na identificação de um total de 413 trabalhos de pesquisa (103 teses e 310 dissertações), desenvolvidos entre os anos de 1986 e 2015[15], tendo como objeto ou *lócus* de estudo a creche, em programas de pós-graduação em educação[16]. Utilizando descritores como creche(s), educação infantil, educação de 0 a 3 anos, bebê(s), pequena infância, primeira infância, entre outros, foram encontrados trabalhos que abordaram diferentes aspectos do tema creche: história, práticas, políticas, currículo, formação e perfil dos profissionais, saberes profissionais, perfil do público atendido, infraestrutura das instituições, diferentes formas de promoção do desenvolvimento e/ou formação humana, relações interpessoais entre crianças, entre os profissionais e entre adultos e crianças.

No entanto, foi localizado apenas um trabalho que agrega em sua argumentação diferentes aspectos envolvidos na dinâmica pedagógica da creche com o objetivo de discutir uma proposta de currículo para educação das crianças de 0 a 3 anos. Evidenciar e refletir sobre diversificadas variáveis que interferem na dinâmica do trabalho pedagógico da creche e garantem sua especificidade de ação foi um dos propósitos do presente trabalho. Uma proposta arriscada, pois conforme alerta Arantes (2011), enredar-se pela questão da atenção à criança no contexto brasileiro é uma tarefa complexa e, portanto, árdua, tendo em vista o emaranhado de elementos imbricados – difícil não se perder na variedade de determinações posta... Campos, R. (2011, p. 225) assinala que, de forma geral, a educação formal para as crianças pequenas brasileiras

[14] O levantamento em questão foi realizado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (http://bdtd.ibict.br/vufind/).

[15] A primeira publicação registrada no banco de dados pesquisado que tem como *lócus* de estudo a creche, data de 1983 sobre relações interpessoais entre atendentes de creche; no entanto, não foi incluído, pois se trata de um estudo da área da Psicologia.

[16] Também foram encontrados trabalhos das áreas de: Psicologia, Enfermagem, Serviço Social, Arquitetura, Nutrição, Direito e Engenharia Civil; no entanto, estes não foram incluídos na contagem apresentada.

> [...] é permanentemente tensionada, não apenas pelo pouco tempo transcorrido de sua efetiva institucionalização, mas também pelas tensões que se encontram imiscuídas em suas especificidades, tais como: função de cuidado e de educação; suas relações com as esferas privada (das famílias) e pública (das instituições educacionais); com as políticas de educação e assistência. Estando "junto sem ser igual"; e a relação com o ensino fundamental, para citar algumas bem proeminentes (destaque no original).

É nesse contexto que se entende um dos aspectos relevantes do presente estudo que buscou, dentro das possibilidades e limites de sua construção, ao adotar como objeto de investigação o ambiente e a dinâmica do processo educativo da creche, contribuir com o movimento de dar visibilidade à importância e complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas creches.

Em se tratando de contribuições possíveis do estudo proposto, tendo como pano de fundo a revisão bibliográfica feita, é possível afirmar que nos últimos 15 anos[17] houve significativo interesse em investigar diferentes aspectos do trabalho educativo desenvolvido no interior das creches, bem como houve notável avanço com fins de estabelecer, com bases científicas, as especificidades da educação da primeiríssima infância e seus direitos.

Entretanto, penso que, embora as crianças de zero a três anos estejam inseridas em instituições vinculadas ao sistema educacional e as diretrizes político-pedagógicas já considerem, em alguma medida, suas especificidades, o cotidiano em que tais proposições deveriam ganhar materialidade, em alguns contextos, ainda não reflete estes avanços. Nesta direção carrego a preocupação de procurar formas que viabilizem a concretização de uma pedagogia específica para a primeiríssima infância, de qualidade positiva, que crie e efetive espaços educativos de forma eficaz, prazerosa e lúdica, que tome como referência tanto as características das crianças e as mudanças rápidas e profundas que ocorrem nesta faixa etária, quanto os diferentes contextos culturais em que elas se encontram inseridas.

Dessas ideias nasce a inquietação central do trabalho: A creche atua como espaço adequado de promoção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento infantil integral e integrado? Desta questão norteadora da pesquisa surgem algumas outras: os profissionais da creche compreendem os sentidos e as implicações de todas as manifestações das crianças? O espaço/tempo da creche é o da criança ou do adulto? O que os profissionais da educação infantil pensam sobre o papel/função social da creche? O que entendem por educação de bebês e crianças pequenas? Que sentidos as profissionais dão às suas práticas/funções? Como estruturam/pensam sua ação profissional? Que intenções/saberes, crenças e valores orientam

[17] Vide quadro de distribuição da quantidade de trabalhos produzidos no Apêndice A.

seu pensar e agir? Estas percepções são determinadas ou não pelos processos de formação profissional? Que saberes acreditam serem necessários aos profissionais da creche para garantir uma educação de qualidade para as crianças bem pequenas em espaços coletivos?

Partindo da premissa de que em espaços educacionais coletivos, nas interações adulto-criança, o papel do parceiro mais experiente (neste caso o professor/profissional) é norteado pelas concepções e percepções do grupo cultural ao qual pertence – por um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos que influenciam todo fazer humano (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004) –, que por sua vez direcionam o olhar sobre a criança, suas formas peculiares de compreender e dar significados ao seu entorno (físico e social), defini como eixo articulador da investigação/discussão, o entendimento de que os sentidos, valores e crenças que movem as ações/práticas pedagógicas dos profissionais que atuam neste espaço precisam ser "descortinados". Isto porque há elementos chave da ação pedagógica junto à criança pequena em instituições coletivas, que precisam estar bem esclarecidas na mente dos profissionais, tais como os a especificidade dos elementos que compõem prática educativa da creche (conteúdos, estratégias, avaliação, etc.), suas funções e papel, a percepção de criança/bebê como sujeito capaz em momento peculiar do desenvolvimento, entre outros. Creio que se faz necessário compreender quais interferências são mais decisivas nos processos constitutivos dos sujeitos nas dimensões pessoais e profissionais; pois de outra forma não há como fomentar a intencionalidade da dimensão pedagógica do trabalho/ação desenvolvido nas instituições coletivas de educação para crianças pequeninas, garantindo assim uma identidade educativa própria/específica para as creches.

Assim, delimitei como objetivos centrais de investigação apreender como a instituição creche vem desempenhando seu papel de ser espaço de aprendizagens e de promoção do desenvolvimento infantil (integral e integrado), descortinando como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche, adotando como princípio que esta se configura como uma forma privilegiada de perceber, não a totalidade do fenômeno creche tendo em vista sua amplitude, mas, um dos pontos nodais de sua dinâmica de funcionamento, partindo da percepção pessoal de que cabe aos profissionais "dar o tom" ou "manter o rumo" do trabalho cotidiano das instituições coletivas de educação. Têm-se ainda como objetivos específicos: compreender como os profissionais da educação infantil percebem o ambiente da creche, como vêem e valoram este espaço e sua função social; esquadrinhar as formas de entendimento dos profissionais da creche (em formação e em diferentes momentos da atuação) sobre formação, saberes e ações necessários à pratica educativa com crianças

pequeninas; discutir as interferências (positivas e negativas) dos entendimentos e crenças (e, consequentemente das ações) dos profissionais no processo de formação humana e aprendizagens das crianças.

A opção por um estudo que privilegia a voz dos profissionais se dá devido ao entendimento de que investigar o que as educadoras da pequena infância fazem, a partir da forma como justificam o que fazem, pode permitir a identificação de quais saberes norteiam as ações pedagógicas da creche, uma vez que se trata de um olhar interno, que é impregnado, mas também imprime o 'tom' das práticas cotidianas. Haddad (2013, p. 357) sinaliza ainda que os resultados de pesquisas que se propõem a ouvir e divulgar as ideias das educadoras infantis "[...] e refletir a realidade de suas experiências e valores pode, de fato, colaborar para reconceituar a profissão e adicionar dimensões ricas, e até inesperadas, aos discursos acadêmicos e oficiais sobre profissionalismo nesse campo".

Ainda sobre esta questão, Burnier et al. (2007) afirmam que o interesse por estudos que enfatizam a narrativa dos professores direciona o olhar para a importância de se compreender as representações e valores construídos por este profissional sobre a profissão docente, na interface entre a dimensão pessoal e profissional. Por sua vez, Bueno (2006) aponta que as pesquisas que se utilizam da narrativa contribuem de forma significativa para o entendimento de especificidades da vida cotidiana das instituições educativas, do exercício da profissão docente, da construção de representações e relações com a escola e o conhecimento, sendo uma metodologia importante também no campo das investigações sobre a identidade profissional.

No entanto, este "olhar de dentro", ainda é pouco privilegiado nas pesquisas que adotaram como grande objeto ou local de estudo a creche. No levantamento bibliográfico realizado foram encontrados 89 trabalhos que buscaram ouvir a(o)s profissionais da creche - professores (cerca de 21 % do total geral); dentre estes apenas 48 privilegiaram somente os profissionais como fonte de informação de suas investigações; cabe ainda o destaque que a técnica mais utilizada para recolha dos dados foi a entrevista (isoladamente ou combinada com outras técnicas), instrumentos como narrativas, relatos, história de vida e memórias foram utilizados em somente 14 pesquisas. Os demais trabalhos usaram não somente instrumentos para ouvir o professor, mas também outros que permitissem obter mais de um olhar sobre suas práticas (tais como observação sistemática, fotos e filmagens). Tais dados evidenciam que o educador, como protagonista da sua história e do seu fazer profissional, não tem sido devidamente valorizado como uma fonte relevante de informações para o

desenvolvimento de pesquisas na área da educação infantil, em específico nas que se propõem a debruçar o olhar para a creche.

Nessa direção encontra-se um ponto de destaque do estudo a ser apresentado, tendo em vista que a pretensão não foi a de descrever e/ou explicar o que os sujeitos têm a dizer sobre sua prática profissional e o espaço em que atuam, mas de revelar e compreender nexos, entender como se constroem sentidos e por consequência onde se fundamentam as ações/práticas cotidianas empreendidas.

Para tanto, a investigação, que se insere no campo qualitativo da pesquisa em educação, com caráter explicativo, teve como participantes cinco sujeitos, estudantes e profissionais com perfis distintos, adotando como procedimento para recolha dos dados o uso do que denominei 'relatos da prática', um instrumento híbrido que traz elementos da entrevista e da narrativa em sua constituição.

Considero oportuno salientar que o esforço empreendido no registro escrito dos resultados da investigação, intentou quebrar a hermeticidade e invariabilidade que tradicionalmente marcam os textos acadêmico-científicos. Na condução do estudo procurei seguir as regras básicas de construção da pesquisa e ser fiel a métodos e técnicas visando à coerência metodológica e epistemológica; no entanto, para materializar o trabalho busquei formas de transgredir os cânones do positivismo que ainda são grandes marcas na realização das investigações em Ciências Sociais de forma geral; uma racionalidade (e às vezes mecanicidade) que mantém os próprios autores distantes de suas produções. Creio que o rigor científico não está na rigidez estrutural do texto, no uso de um estilo de linguagem rebuscado e no distanciamento do objeto, mas na adoção de princípios que balizem de forma respeitosa a relação firmada com contextos, sujeitos e dados imbricados no processo investigativo e na divulgação dos resultados obtidos; bem como estabelecer formas de encontro e identificação pessoal com o registro final. É com este intento que redigi o texto na primeira pessoa do singular, intencionalmente quebrei o protocolo acadêmico para a forma de apresentação do texto e de algumas informações e, ainda, usei a metáfora da viagem para estruturar títulos e subtítulos das seções, pois além de ser uma viageira na/da vida, entendo a pós-graduação como uma das mais laboriosas jornadas que se pode permitir experienciar.

Assim, o caminho percorrido e ora apresentado foi organizado em oito seções (incluindo esta apresentação); nas quatro que se seguem após a introdução apresento o diálogo estabelecido com outras vozes, com aqueles que, antes de mim, discutiram: a história do atendimento a criança no Brasil de forma geral, bem como as heranças históricas das

diversificadas práticas da creche que foram sendo implementadas nos últimos anos; as características e elementos que devem ser implementadas no sentido de garantir as especificidades da ação pedagógica da creche na atualidade; a formação necessária aos profissionais para atuarem nesse nível de ensino; e, os saberes específicos para a ação/prática pedagógica junto às crianças bem pequenas.

Na sexta seção apresento detalhes dos recortes e opções metodológicas, além dos procedimentos empregados na consecução da investigação; na sétima, trago excertos dos relatos, as análises destes e algumas reflexões decorrentes delas; por fim, na última seção, apresento novas inquietações e algumas considerações possíveis e consideradas pertinentes.

2 NUMA ESTRADA DE BIFURCAÇÕES, ATALHOS E RETAS: OU SOBRE AS RELAÇÕES SÓCIOHISTÓRICAS ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

> Tomo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca de outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 373-374).

Parto do princípio de que o atendimento oferecido à criança (e consequentemente sua qualidade) está diretamente vinculado à concepção que determinado grupo social tem dela (a criança); neste sentido é construtivo pensar que em diferentes épocas, em cada momento histórico e contexto sociocultural, haverá um modo particular de pensar a criança e, por conseguinte, uma forma de atendimento educacional específica será dispensado a ela.

É sabido que a concepção social de criança sofreu mudanças significativas ao longo da história, assim como os seus modos de viver em sociedade – a infância[18]. Como são conhecidas na atualidade, a criança e a infância são "inventos" socioculturais relativamente recentes (ÁRIES, 1981; HEYWOOD, 2004; POSTMAN, 1999; STEARNS, 2006 entre outros), cabendo a afirmação de que tais conceitos não são estáticos, mas sociais, culturais e históricos. No entanto, durante séculos, as crianças foram consideradas como adultos menores, mais frágeis, menos inteligentes e a infância considerada universal (NARODOWSKI, 1998). Em outros termos, a concepção do que é ser criança e a forma dela viver esse momento (a infância) são construções sociais que se transformam com o passar do tempo, variando entre grupos sociais e étnicos, dentro de qualquer sociedade. Nas palavras de Gandini e Edwards (2002, p. 76):

> A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram o que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais as necessidades do que as capacidades e potenciais [...]

Assim, de anjo, naturalmente inocente e bela, à demônio, rebelde, caprichosa e disparatada, historicamente a visão de criança oscilou e ainda oscila, no imaginário social... Ainda é atual o apontamento de Kramer e Horta (1982, p. 30) de que "[a] criança não tem,

[18] Neste texto, em alguns momentos serão utilizados de forma única os termos criança e infância, não por considerá-los como sinônimos, pois entende-se criança como sujeito que vive a infância (tempo, situações e experiências variadas sócio, histórica e culturalmente definidas), mas pela intrínseca relação que os envolve.

pois, um valor único, e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre criança e adultos". É possível acrescentar que "[p]ara além das determinações naturais, as culturas humanas produziram e prosseguem produzindo significações para cada uma das etapas da existência do homem" (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Afirma-se então, que a criança de hoje, de nossa cultura, não é um paradigma de toda infância ou infâncias, entendidas aqui como maneiras diferenciadas de se ver e de se tratar esses seres de pouca idade (SARMENTO, M. 2005a; 2008). Tal compreensão é justificada quando se considera como relevantes os distintos contextos de nascimento, as variadas práticas de cuidados – que mudam de um lugar a outro –, a diversidade dos universos infantis – que variam não só historicamente, mas também localmente – e as diferentes incidências da cultura simbólica e material sobre a criança (RODRIGUES, 2014a).

Diante de tais questões, não é descuidado afirmar que o entendimento e consequentemente a efetivação do atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil é plural. A atenção às crianças neste nível educacional pode ser assimilada, por um lado a formas de socialização similares às do espaço familiar, incluindo aqui qual papel e tarefas devam ser assumidas por seus profissionais; por outro lado, também associada a espaços de assistência, guarda e compensação de carências materiais e afetivas; e, ainda como instância promotora do adiantamento dos processos de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, a escolarização precoce (RODRIGUES, 2013).

Cabe o destaque de que a educação, de forma geral, é aqui entendida como um processo no qual está imbricado um conjunto de atividades que um determinado grupo organiza para assegurar que seus membros adquiram experiência, compartilhem e construam conhecimentos culturalmente organizados sobre o acervo social e histórico de determinado contexto (COLL, 1999). Nessa direção, Brandão (1984, p. 7) afirma que "[n]inguém escapa da educação"; sendo, então, importante assumir ainda a premissa freireana de que o ser humano é inacabado e está em constante processo de aprendizagem em todas as experiências vividas ao longo de sua existência (FREIRE, P., 1996).

Acerca da aprendizagem, esta "[...] não é um ato cognitivo individual [...] é uma atividade cooperativa e comunicativa [...]" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72); o que impele o entendimento de que toda ação humana é educativa e, por conseguinte, no espaço da instituição de atenção à criança pequena, toda relação estabelecida com ela implica numa interferência que atinge diferentes aspectos (valores, memória cultura, etc.) e em graus variados na autodefinição/construção de sua identidade.

Dessa forma, a aprendizagem é considerada mais do que a simples construção

[transmissão] de conhecimento sobre "coisas e objetos"; é tida como fértil possibilidade de atribuir sentido às experiências vividas; sendo o ensino formal/intencional uma prática relacional e ética com propósitos amplos de formação humana para ampliação da possibilidade de produzir significados e, em grande medida, para a participação social (CORSINO, 2012; MOSS, 2014), reafirmando então que "[...] as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é um co-construtor ativo" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72).

Sobre essa questão, Coutinho e Rocha (2007) ainda sinalizam que qualquer aprendizagem realizada pelas crianças pequenas é consequência das relações que elas estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância culturalmente determinada.

Em complemento, Larrosa (1994, p. 45) aponta que,

> Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. [Portanto] em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência *objetiva* do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como *sujeitos* (grifos no original).

Nessa direção, Caldart (2003, p. 53) argumenta que educar significa "[...] ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos". A mesma autora ainda assevera que:

> As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações produzem e são produzidas através de relações sociais: ou seja, elas põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a interação que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura) [...] (CALDART, 2003, p. 54).

Parto, então, do entendimento de que a educação (principalmente da criança pequena) está relacionada à promoção de todos os aspectos humanos, e não apenas o cognitivo em detrimento do bem estar e bem viver em ambientes coletivos restritos e amplos, favorecendo a contínua construção de uma identidade pessoal e social. Desta forma, tem-se como princípio a educação infantil (creche e pré-escola) tida como espaço, e ao mesmo tempo processo, que visa o desenvolvimento da pessoa completa, como possibilidade de expressão da criança em múltiplas dimensões: emocional, motora, mental e socioafetiva, que deve adotar como objetivo precípuo e função social ser "[l]ugar público de convivência, de trocas simbólicas, de

inserção cultural, de afetos e desafetos, de constituição de identidades e subjetividades" (NUNES; CORSINO, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva considero, ainda, a criança – sujeito e ator do espaço-tempo/processo de crescimento pessoal e social – como ativa, exploradora e capaz de significar e recriar as relações de forma relativamente independente, pois ainda que necessitem do auxílio de pessoas mais experientes para transitar em diferentes situações individuais e sociais do mundo adulto, são competentes nas questões que lhes dizem respeito; em outros termos, é sujeito ativo que participa e intervém no que acontece ao seu redor.

De acordo com Golsdschmied e Jackson (2006), muito pode ser dito sobre uma sociedade tendo como base a atenção e as atitudes que são direcionadas às crianças pequenas. Por outro lado, variação nos graus e formas de atenção pode ocorrer, pois cada cultura tem um jeito próprio, de acordo com suas regras, de estabelecer relações entre as gerações (BARBOSA, M., 2006) e adota costumes, conhecimentos e crenças sobre o que é adequado ou não para uma "boa educação" da criança/infância.

No caso brasileiro, historicamente o atendimento à criança/infância em instituições específicas esteve vinculado a interesses religiosos, jurídicos e médico-sanitaristas caracterizando-se, por um longo período, como elemento substituto do lar materno (AZEVEDO, 2013; DEL PRIORE, 1991; FREITAS, 1997; KRAMER, 1987; KUHLMANN JR., 1998, 2003; LEITE FILHO, 2008; MERISSE, 1997; MOREL, 1991; RIZZINI, 1997).

Nas palavras de Leite Filho (2008, p. 16), durante um longo período:

> A boa vontade de alguns médicos associada à antiga idéia (*sic*) de filantropia, exercida por religiosos de boa vontade, sempre com iniciativas particulares, foram as iniciativas desenvolvidas no sentido de proteção materno-infantil. Nem sempre se teve no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas [...]

Dessa forma, é possível afirmar que durante muito tempo o atendimento às crianças pequenas (principalmente para as oriundas das classes menos favorecidas e órfãs) foi permeado pela visão simplista de assistencialismo, como uma forma de suprir deficiências e carências. No período que compreende desde a colonização até a República, pouco se fez em relação à garantia de direitos ou de qualidade do atendimento/educação das crianças em espaços extra-familiares (FALEIROS, 2011; KRAMER, 1987; LEITE FILHO, 2008). No reduzido número de instituições existentes não havia uma preocupação com a formação humana das crianças, tampouco era oferecida alguma orientação educacional que pudesse levá-las a uma formação intelectual mais ampla.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, 2003), além guardar as crianças, o que tais

instituições ofereciam era uma educação para a submissão, obediência e conformação da pobreza; sendo a chamada "pedagogia da submissão" adotada como sua função social. Nessa direção, Sanches (2003, p. 65) afirma que as instituições funcionavam com o objetivo primeiro de "[...] modificar os hábitos e costumes das classes populares, adaptando-as à prática social da classe dominante".

Leite (1991) ainda aponta que a tendência predominante no período inicial do atendimento as crianças no Brasil era de uma ação institucional designada para crianças pobres, como forma de evitar que as crianças ficassem "a solta nas ruas", oferecendo-lhes assim abrigo, comida e roupa; sendo que a "[...] assistência, a custódia e a higiene constituíam o centro do processo educativo" (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p. 10).

Em 1899 o Estado assume a função de agente fiscalizador das instituições de Educação Infantil com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil; no entanto, o governo federal só oficialmente se responsabilizará da tarefa com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública em 1930. Cabe então assinalar que as modificações ocorridas no período republicano se restringem a articulação público-privado nas iniciativas de atendimento à criança/infância, fortemente marcadas pela repressão jurídica, filantropia e assistencialismo (FALEIROS, 2011).

É a partir da década de 1970, quando se intensificam vários movimentos sociais, com destaque para os que reivindicavam a implantação de instituições de atendimento a infância que respeitassem os direitos das crianças e de suas famílias, que a "[...] 'educação' passou a ser vista como oposto de 'assistência' [...] passou-se a defender que as creches – e também a pré-escola que atendia as classes populares – precisavam de um 'projeto educacional'" (KUHLMANN JR., 1998, p. 198-199, destaques no original).

No entanto, o mesmo autor alerta que,

> Ao anunciar a educação como sendo um "novo" necessário, afirma-se a "educação" como o lado do "bem" e a "assistência" como o império do "mal", assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período (KUHLMANN JR., 1998, p. 202, grifos no original).

Cabe apontar que no período compreendido até o início dos anos de 1980, com algumas exceções, o atendimento à infância é marcado pela falta de uma política clara, superposição e fragmentação de ações, pulverização de recursos, informalidade das ações em parceria entre as esferas pública e privada e pela falta de estudos e discussões sobre a temática.

Entretanto, pode-se observar o início de uma tendência à expansão da cobertura de atendimento, tendo como novidade a expansão da iniciativa governamental institucionalizada. No nível federal, predominam ações conveniadas e voltadas para o atendimento em creches. No estadual, sobressai a expansão do ensino pré-escolar; e no nível municipal, confirma-se a tendência à expansão do atendimento público em creche e pré-escola e em convênios com entidades filantrópicas (FALEIROS, 2011).

É somente em meados da década de 1980 que diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores da área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade, que culminou na promulgação da Carta Constitucional de 1988, onde esse direito foi efetivamente reconhecido. Segundo o artigo 208 do referido documento: "[o] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV. atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

Sobre essa questão, Oliveira (2007a, p. 115) ressalta que:

> Lutas pela democratização da escola pública, somadas as pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 se tornou um marco na história da Educação Infantil, pois foi a primeira lei em nível federal a reconhecer e a ver a criança como sujeito de direitos, endossando a tendência de formalização da educação infantil diferenciada da educação fundamental. Esta se configura em uma grande conquista, já que até então os "direitos" das crianças menores de seis anos eram limitados ao amparo assistencialista oferecido por instituições que tinham como compromisso prioritário "guardar" as crianças, deixando para o segundo plano o trabalho intencionalmente didático-pedagógico que envolve educação e cuidados articulados[19].

Com isso, pode-se dizer que considerar que as crianças (nesta época do 0 aos 6 anos) são sujeitos de direitos permitiu que fosse dado um grande passo na busca da qualidade de

[19] De acordo com Kuhlmann Jr. (2003) é possível falar em educação infantil em sentido bastante amplo antes da Constituição de 1988, pois as instituições assistencialistas transmitiam valores, crenças, modos culturais de convivência, etc. e ao cuidar, educavam-nas; no entanto, ao se referir à modalidade específica oferecida em instituições educacionais para crianças menores de 6 anos, tem-se a data da Carta Magna e os movimentos gerados com sua aprovação como referência. Guimarães, J. (2002) ainda aponta que as instituições sempre foram educativas, a novidade se configura na exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas para todas as instituições.

uma educação que garantisse que esses direitos fossem de fato consolidados, pois é partir da Carta Magna que outros documentos foram elaborados no sentido de, além de garantir o reconhecimento legal, também conceituar e delimitar escopo e parâmetros para a regulamentação das instituições de educação infantil. No caso da creche, "[...] de instituição fora do sistema educacional, de prestação de serviço muitas vezes informal, não regulamentada e por vezes clandestina, passou a instituição crescentemente formalizada" (MONTENEGRO, 2005, p. 81).

É também o reconhecimento da educação como um direito da criança que provoca a efervescência de preocupações e interesses acerca do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, desencadeando estudos e discussões sobre a necessidade de uma nova concepção de educação que abarque em seu bojo o cuidar e o educar como pontos fundamentais e imprescindíveis para o trabalho com as crianças pequenas.

Dentro desse espírito é que, dois anos após a aprovação da Constituição Federal, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (Lei Federal nº. 8.069/1990), que regulamentou definitivamente os direitos das crianças e dos adolescentes, colocando-os como prioridade nacional, reconhecendo-os como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento e inserindo-os no mundo dos direitos humanos. Tal lei preconiza ainda a criação de Conselhos - Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares – para cuidar da efetivação destes direitos (BAZILIO, 2003).

No ano de 1994 foi elaborada a primeira Política Nacional de Educação Infantil[20], que estabelece as bases da Educação Infantil brasileira; revista e republicada no ano de 2005[21]. No entanto, é somente em 1996, que a Educação Infantil recebeu o *status* de nível de ensino, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (Lei nº. 9.394/96), que estabelece em seu capítulo II, sessão II – Da Educação Infantil, "a educação infantil, primeira etapa da educação básica", adotando como propósito "[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, art. 29).

É a partir da LDB, no ano de 1999, que se tem a elaboração da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que estabeleceu paradigmas para concepção e organização de propostas curriculares e projetos pedagógicos das instituições de

[20] BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

[21] BRASIL, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF, 2005.

educação infantil no Brasil, a qual estabeleceu em seu artigo 3º, inciso III que as propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover "[...] práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível" (BRASIL, 1999). Tal documento recebeu uma ampla revisão e foi aprovada uma segunda versão no ano de 2009[22] que mantém o 'espírito' da primeira, mas amplia e define melhor os conceitos fundamentais adotados, como por exemplo, o de criança, trazido no texto como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

O referido documento ainda ratifica a Educação Infantil como etapa da educação básica, definindo que esta deve se caracterizar como espaço institucional não doméstico, que deve cuidar e educar crianças da etapa dos 0 aos 5 anos, articulando em suas práticas cotidianas experiências e saberes das crianças com conhecimentos do patrimônio cultural das mais diversas áreas, sendo sua oferta – pública, gratuita, de qualidade e sem requisito de seleção – dever do Estado (BRASIL, 2010).

Necessário o apontamento de que a Educação Infantil sofreu algumas alterações importantes, como por exemplo, a idade máxima para atendimento de 6 para 5 anos, efetivada com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 53 no ano de 2006 (BRASIL, 2006a)[23]; a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos na pré-escola, determinada pela Emenda Constitucional nº. 59/2009 a ser implementada progressivamente até o ano de 2016 (BRASIL, 2009a); bem como o aumento da carga horária mínima anual para 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, como no Ensino Fundamental, determinado pela Lei nº. 12.976/2013 (BRASIL, 2013b).

Importante a consideração particular de que tais iniciativas apontam para a elaboração de políticas públicas que pseudamente legitimam a educação infantil, uma vez que se pautam no modelo de ensino fundamental e dessa forma descaracterizam a especificidade desse nível educativo; una-se ainda o fato da visível fixação, unicamente, nos aspectos preparatórios e

[22] BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº. 5,* de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

[23] A referida emenda alterou a redação do inciso IV do Art. 208 da Constituição de 1988 de: "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade" para: "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade".

compensatórios da educação direcionada às crianças pequenas.

É dentro deste enredo que continuam intensos os estudos, debates e fóruns de discussão que envolvem as concepções sobre como deve ser a educação de crianças em espaços coletivos e a organização de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Em discussão similar, porém defendendo uma proposta diferenciada da aqui proposta para a Educação Infantil, Stemmer (2006, p. 139)[24] afirma que,

> [...] há uma dificuldade para se definir exatamente o que seja a instituição de educação infantil. É consenso na área que ela é um espaço de educação e cuidado cuja função é complementar à educação familiar. No entanto, há uma indefinição quanto ao tipo de instituição que é. Esta indefinição permite uma suscetibilidade que pode ter como uma de suas conseqüências (*sic*) tornar nebulosa a própria especificidade e reconhecimento que tanto vem se lutando por imprimir nesta etapa educacional.

Em outra direção, Kramer (2003b, p. 97) afirma que a elaboração de políticas para atendimento da infância se configura em

> [...] possibilidade de tornar as conquistas legais um fato concreto, constituindo-se um espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças); de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade); de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade).

No entanto, muito embora a consolidação do conjunto de leis brasileiras voltadas à educação infantil represente um avanço social e histórico, ainda subsistem diferentes realidades no cotidiano da Educação Infantil que traduzem certa distância entre a lei e a prática. De acordo com Kuhlmann Jr., (1999, p. 53) as propostas políticas e acadêmicas inauguram o novo e implementam o pedagógico, nos textos... Mas, a realidade institucional permanece intocada nas questões realmente importantes.

De forma atual, Campos, Patto e Mucci (1981, p. 37) já remexiam a questão e indicavam que:

> Na história da pré-escola destaca-se a preocupação de adequar a criança à escola como ela é, ou seja, em nenhum momento se coloca um questionamento em relação à escola, mas se procura simplesmente adaptar a criança ao seu futuro papel de aluno. De outro lado, a história da creche mostra a preocupação em aliviar os encargos da mulher que enfrenta uma dupla jornada de trabalho. A partir desse panorama perguntamos: onde está a

[24] Em sua tese de doutorado a autora tece críticas à abordagem de Reggio Emilia e a proposta de uma pedagogia da infância que vem sendo discutida e aceita como fonte de inspiração para propostas pedagógicas no Brasil e a qual compartilho e ainda farei menção no texto; o intento da autora foi o de "[...] evidenciar que no horizonte teórico dessa abordagem encontram-se elementos da 'agenda pós-moderna'" (STEMMER, 2006, p. 164, grifo meu). Baseada na tese do fetichismo da infância, entendido como fenômeno inscrito no pensamento pós-modernista, e como uma das manifestações do caráter alienante da sociedade contemporânea, conclui que na pedagogia em questão há uma descaracterização do papel do professor e a desintelectualização do trabalho docente.

preocupação com a criança propriamente dita?

Hoje, no que diz respeito especificamente às práticas cotidianas das creches há certos fazeres equivocados arraigados para os quais é necessário retomar (ainda que sumariamente) a história da instituição para melhor compreendê-los e superá-los, pois como sabiamente salienta Del Priore (1991, p. 8, destaque no original) "[...] o saudável exercício de 'olhar para trás' ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade"; pois creio que muitos contributos históricos se fazem presente nas crenças e práticas das profissionais da creche na atualidade.

2.1 Refazendo o caminho: "meia volta e volta e meia" na creche de ontem e de hoje

O atendimento oferecido pela creche, em seu percurso histórico, revela uma dinâmica de altos e baixos: ora de ampliação, ora de retraimento, em geral com recursos insuficientes, como atendimento paliativo que contou com grande expansão nos anos de 1980 pela força de movimentos sociais de luta por creches, destacando os movimentos de bairros, sindical e feminista (KRAMER, 1987; SANCHES, 2003).

Anterior a esta data as referências históricas são de instituições socialmente reconhecidas como lugar de abandono e de tutela de crianças pequenas desvalidas e/ou marginais (COUTO; MELO, 1998; KRAMER, 1987). Barbosa, M. (2006, p. 83) aponta que "[...] as primeiras creches brasileiras surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias". Estes fatos podem explicar porque, ainda nos dias de hoje, percebem-se profundas marcas, ou o "ranço" de um atendimento assistencialista simplista, uma vez que há muitos espaços em que permanece o entendimento de que o trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas deva ter o caráter de cuidado/educação compensatórios ou em substituição da atenção materna oferecida no ambiente familiar[25].

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 83), as creches surgem no Brasil no final do século XIX, "[...] mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que operárias industriais", uma vez que a demanda para o trabalho feminino industrial ainda era inexistente no contexto brasileiro. De acordo com o autor, o que impele de fato a criação de instituições voltadas ao cuidado das crianças pequenas no Brasil foi primeiro a Lei do Ventre Livre, que

[25] A primeira instituição criada no Brasil para atender/educar crianças que se tem registro ficou conhecida como "Casa dos Muchachos" ainda no período jesuítico (séculos XVI e XVII) para abrigar os chamados "órfãos da terra"; no entanto, a mais citada como sendo precursora da creche no Brasil é a criação das Santas Casas de Misericórdia "Roda dos Expostos" (séculos XVIII e XIX) (DEL PRIORE, 1991; COUTO; MELO, 1998).

teria gerado para as donas de casa "o problema" da obrigação de cuidar dos filhos das suas escravas no mesmo ambiente de seus próprios filhos. Haddad (1991, p. 23) por sua vez assevera que "[...] a existência de creches só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas mães incompetentes", não legitimando a condição de mulher trabalhadora, mas prevenindo a desorganização familiar.

Importante sinalizar que as referências históricas sobre a creche são quase unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar de crianças pequenas, enquanto suas mães trabalhavam (LUZ, 2006); um cuidado associado ao direito das mães trabalhadoras que necessitavam de um espaço adequado para que seus filhos recebessem cuidados concernentes, basicamente, à alimentação, higiene e segurança física, os quais elas próprias estariam impossibilitadas de oferecer (AZEVEDO, 2013; KUHLMANN JR., 1998). Cabe um destaque para o fato de que tal direito é que na atualidade sobrepõe o direito constitucional da criança de receber atendimento educacional especializado, pois um dos critérios mais utilizados para garantir vaga para a criança em creches é a mãe ser trabalhadora.

Haddad (1991) aponta que a creche foi pensada e instituída à sombra da família, sendo esta ascendência privilegiada nas ações de guarda e educação da criança pequena, tendo então como elemento norteador da elaboração de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, para o atendimento oferecido nas creches, o entendimento que se tem de obrigações e funções da família e das mulheres relativos aos cuidados da criança pequena.

De forma complementar Cunha e Carvalho (2002, p. 2) apontam que,

> [...] ao longo da história, ou mesmo concomitantemente – houve diferentes funções para as creches no contexto da sociedade brasileira: como recurso que beneficia a mãe trabalhadora, ou como instrumento social para prevenir o fracasso escolar das crianças mais pobres, ou ainda como uma instância educativa, que contribuiria para uma sociedade mais justa e um exercício de cidadania em prol da população infantil.

Campos, M. (2008), versando sobre a situação das creches no Brasil, aponta que a legislação brasileira da década de 1990, ao inserir a creche no campo da educação, resgatou para esse nível o mesmo estatuto das demais etapas educacionais, indicando uma direção promissora para o atendimento institucional das crianças pequenas.

Morel (1991, p. 10) afirmou que diferentemente da escola, por estar anteriormente sob tutela das áreas da saúde e da assistência, a creche não se herda uma série de dificuldades tais como "[...] exigências curriculares inadequadas, desgaste de experiências mal sucedidas e controle excessivo do que está sendo realizado. Assim, há a possibilidade de se construir

criativamente uma proposta educativa". A mesma autora também já alertava para o fato de que, por outro lado, "[...] não há, também, muitas vezes clareza dos objetivos da instituição".

Passados mais de 20 anos, quando se debruça o olhar para realidade, apesar da efervescência de debates e estudos sobre a questão, parece que a expectativa positiva não se efetivou; tem-se a impressão de que não há um novo caráter educativo nas práticas cotidianas das creches, e um questionamento que ainda se faz sempre presente diz respeito a função social que ela deve assumir, questão esta que demanda a construção urgente e - por que não - unívoca de uma identidade para este nível educacional.

De acordo com Montenegro (2005, p. 82), nas propostas políticas atuais de atenção à infância, almeja-se que as instituições assumam a função, indissociada, de educar e cuidar; no entanto, segundo a autora "[...] a despeito da deferência constante ao cuidado como um dos objetivos importantes da atual política de atenção à criança pequena, estamos longe de um consenso quanto ao significado do termo".

Há que se chamar a atenção para a problemática da desarticulação, ambiguidade e indefinição das práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das instituições de atendimento educacional da criança pequena não é instigar a reflexão e o debate acerca da problemática que envolve a Educação Infantil numa perspectiva restrita, desvinculada de contextos sociais, políticos e econômicos e os demais problemas relacionados, tais como precárias condições de trabalho em termos de remuneração, infraestrutura e desvalorização profissional. A intenção posta é a de unir forças para a busca da superação de uma questão controversa que, apesar de bastante discutida e enfatizada por muitos estudos[26], na prática ainda não foi resolvida, o que torna atual a afirmativa de Assis (2006, p. 95) de que o termo cuidar-educar já se tornou "[...] um jargão sem que tenha sido suficientemente entendido e incorporado às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil".

Cabe assim a ponderação de que uma nova interpretação de termos e práticas relacionados à educação e cuidados indissociados não é algo que ocorrerá de formas simples e imediata, ou linear e homogeneamente. Para que novos entendimentos sejam construídos e amalgamados a ações cotidianas é preciso o (re)conhecimento crítico das raízes históricas dos elementos que compõem o imaginário social sobre ações/funções da creche; ainda que este não seja o único movimento a ser acionado, tendo em vista que ele por si só não provocará mudanças, este se configura num primeiro e importante passo a ser dado para que as práticas

[26] Sobre a questão da dicotomia cuidar e educar tem-se os trabalhos de Assis (2006), Azevedo (2013), Costa (2006), Cunha e Carvalho (2006), Forest (2007), Guimarães, D. (2011), Haddad (2003), Maranhão (2003), Montenegro (2001), Rocha (2001), Rossetti-Ferreira (2003) entre outros.

pedagógicas das instituições de educação coletiva para crianças bem pequenas tenham a configuração desejada e defendida em diferentes documentos legais e discussões acadêmicas.

2.2 Percorrendo curvas e trilhas tortas: desvelando os emaranhados das práticas de cuidar e educar

Um consenso nos estudos que se debruçam sobre a origem da dicotomia entre as práticas de cuidar e educar no interior das instituições de Educação Infantil é que esta dinâmica tem suas raízes históricas fincadas nos princípios que deram origem às instituições de atendimento à infância no Brasil e no mundo. Partindo desta assertiva, várias proposições foram elaboradas na busca de compreensão do atual quadro instalado no interior das instituições de educação infantil – em específico nas creches - cujas práticas educativas são marcadas por esta separação prejudicial ao cunho pedagógico das ações cotidianas e práticas das instituições de educação coletiva.

Nesse intento, Montenegro (2005) afirma que a tensão histórica entre assistência e educação na trajetória da educação infantil no Brasil, constitui uma das origens da separação das ações de cuidado e educação que caracteriza a identidade da Educação Infantil, observada na atualidade tanto em creches como em pré-escolas. Segundo a autora, o entendimento recorrente, não só no Brasil, é de que cuidar refere-se à assistência e atenção dada às crianças menores de três anos enquanto que educar aplica-se às atividades pedagógicas dirigidas as crianças maiores.

Ainda nessa linha de pensamento, tem-se outra hipótese para a dificuldade de articular na prática cotidiana a Educação Infantil, na efetiva ação de seus profissionais, o binômio cuidar e educar de forma indissociada. Para Haddad (2003), uma possibilidade explicativa para tal cisão estaria relacionada a concepções tradicionais de que os cuidados para com a criança pequena não deveriam ocorrer no âmbito extrafamiliar; para a autora,

> Uma visão dominante do passado fortemente influenciada pela "ideologia da família" é que a educação (compreendida como criação, formação) da criança pequena é assunto privado de família, e não responsabilidade pública. Ao ser assim concebida, a responsabilidade pública é restrita a casos excepcionais, quando as crianças estão em situação de risco devido à "falta" de cuidado da família, sendo legitimada apenas na esfera da educação escolar ou, mais precisamente, pré-escolar (HADDAD, 2003, p. 17, grifos no original).

Complementarmente, Rosemberg (1983) afirma que, no modelo de família tradicional,

cabe a mãe os cuidados para com a criança pequena e tal norma social se choca com a ideia de ter os filhos na creche. Modelo este que foi reforçado com a divulgação de teorias psicológicas, que preconizaram que a separação mãe-bebê era nociva para a saúde psíquica da criança[27].

Tiriba (2005, p. 69), por sua vez, discute que a ideia de dicotomia e divisão presente nas práticas cotidianas, principalmente das creches, em que auxiliares cuidam (do corpo) e professoras educam (se ocupam de atividades de cunho intelectual) é herança do legado cartesiano de divórcio entre corpo e mente, razão e emoção e os diferentes graus de valoração em termos de cientificidade dado a esses elementos, "[e]m conseqüência (*sic*) de um modelo de pensamento que hipertrofia a razão". Nesta direção, afirma que os espaços direcionados para a educação da criança pequena não escapam da adoção desta lógica, e,

> Em seu cotidiano, divorciam o ser humano da natureza, separam o corpo da mente, fragmentam o pensar e o sentir... Estas cisões estão presentes no ponto de partida das práticas pedagógicas, isto é, no que se constitui como objetivo da educação infantil, expresso através do binômio educar e cuidar (TIRIBA, 2005, p. 71)

Segundo a autora, educar passa a ser entendido como disciplinar a razão, preparar ou modelar a performance racional da criança, enquanto cuidar é entendido como preservar o corpo; no entanto, no contato com a criança pequena, especialmente em ambientes de aprendizagem coletivos, fica evidente a indissociabilidade entre corpo-mente, emoção-razão, educar-cuidar. Tiriba (2005) ainda discute a associação do cuidar com o feminino, aspecto que reforçaria o desprestígio deste ato em nossa sociedade, que mantém fortes marcas patriarcais e machistas.

Corroborando essa ideia, Guimarães, D. (2011, p. 27) aponta que o cuidado relacionado

> [...] à promoção de uma experiência e uma prática de si, numa perspectiva ética, tem sido obscurecido, especialmente por conta do desprestígio que as ações de cuidar ganharam, à medida que, de modo geral, referem-se à proteção, ou ao doméstico e feminino, dimensões subestimadas em nossa vida social contemporânea.

Ainda na perspectiva da herança das produções teórico-acadêmicas, tem-se a proposição de Didonet (2003), para quem o fenômeno de dissociação entre os dois componentes necessariamente envolvidos na atenção dada à criança em espaços institucionais

[27] De acordo com Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitório (1996, p. 11), "[a] literatura psicanalítica e psicológica, em especial a americana (Fox & Fein, 1992), reforçam, em geral, a noção de que, **por natureza**, o bebê humano requer o cuidado em casa, pela mãe, sendo que outros contextos não são considerados adequados para que ele se desenvolva satisfatoriamente" (grifo no original).

está vinculado ao entendimento equivocado do que significa desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo este autor, as concepções que permeiam o imaginário dos profissionais que atuam nas instituições (e também das famílias e sociedade em geral) circulam entre duas ideias: a empirista de que a criança é uma folha em branco que precisa ser preenchida de conteúdos (conhecimentos, hábitos, valores e comportamentos), ou seja, educada; e a inatista de que todo o potencial infantil está adormecido aguardando o amadurecimento físico para se concretizar, sendo suficiente então garantir apenas a atenção para que a criança sobreviva as intempéries de diversas naturezas (físicas, psicológicas e sociais), ou seja, cuidando.

O autor discute que por mais que as ciências que se ocupam do desenvolvimento tenham avançado e trazido em seu bojo evidências de que a criança é capaz de aprender e socializar desde o nascimento em todas as experiências vividas desde os primeiros momentos de vida – ações, relações e interações com pessoas e o mundo que a envolve - servem de suporte para a construção da inteligência, personalidade, etc., muitos (profissionais) ainda desconhecem ou negam tal realidade (DIDONET, 2003).

Maranhão (2003, p. 37-38), traz outro apontamento sobre o âmago dessa questão; sua tese é de que a dicotomia entre cuidar e educar está relacionada diretamente a hierarquia de valores entre as duas ações, que por sua vez está relacionada na divisão valorativa "[...] entre conhecimento objetivo e subjetivo, entre conhecer objetos e pessoas. Tradicionalmente conhecer objetos tem mais status do que conhecer pessoas".

Seguindo a linha de pensamento da referida autora, é possível perceber que se encontra imbricada na questão a divisão técnica do trabalho pedagógico em intelectual e manual e a supervalorização do primeiro em detrimento do segundo; na prática, toma-se o educar como trabalho complexo e qualificado, que deve ser desempenhado pelo especialista (nomeado como professor ou educador); e, o cuidar, trabalho simples e desqualificado de responsabilidade do profissional que não precisa ter formação para tal (atendentes, auxiliares etc.). Nota-se (com raríssimas exceções) que os profissionais considerados mais qualificados, capazes de refletir com mais propriedade sobre as diferentes questões pedagógicas e sistematizar o trabalho, são também os que menos estabelecem contato direto com as crianças.

Tal entendimento é "quase natural", tanto no espaço de atuação profissional, onde professora(e)s não dão banho ou trocam fraldas de crianças, pois julgam que esta não é sua tarefa; quanto nos espaços de formação inicial, onde é possível ouvir com frequência afirmações tais como: "Eu não vou estudar quatro anos para limpar crianças, para ser babá", ou ainda: "Pretendo ter minhas mãos sujas apenas de giz".

Nesse raciocínio, encontra-se ainda, o entendimento, um tanto quanto inadequado, do

que é o trabalho pedagógico, ou do que é "pedagógico"; de acordo com Cerisara et al. (2002, p. 15) o adjetivo em questão é utilizado, na maioria das vezes para distinguir as atividades consideradas mais "nobres", entendidas como as que conferem maior *status* por sua cientificidade. "São atividades como os jogos dirigidos, as colagens ou, mais especialmente, atividades voltadas ao ensino da escrita e da leitura. [...] são aquelas que, no entender dos adultos, ensinam algo às crianças". As mesmas autoras esclarecem a necessária compreensão de que não é esta ou aquela atividade (como um fim em si mesma) que "ensina algo", mas a sua realização em contextos que promovam a possibilidade de interagir, trocar experiências e partilhar significados que permitem e facilitam o acesso das crianças a novos conhecimentos.

Como professora supervisora de estágio na Educação Infantil, presencio cotidianamente essa dinâmica de "escolha de tarefas"; há profissionais professoras, que como tal consideram que não é sua responsabilidade assumir tarefas como dar banho, trocar fraldas; algumas ainda se permitem ajudar as auxiliares acompanhando as crianças no momento de secar após o banho, a pentear-se e acompanhar as refeições, outras simplesmente se retiram do ambiente nestes momentos por considerarem que não lhes cabe participar de tais atividades. Neste sentido, é importante indicar a atualidade do apontamento de Cruz (1996, p. 81) de que,

> [...] o conceito de educação infantil é tão parcial e incompleto que, tanto no interior das creches como no das pré-escolas, assistimos a separação, sempre que ela é possível, entre as atividades mais relacionadas aos cuidados quanto à saúde e higiene da criança, que não são vistas como educativas, e as percebidas como tipicamente escolares.

Procurando maneiras de superar esse ideário, Tiriba (2005) e Barbosa, M. (2009), entre outros, defendem o uso do termo "cuidados educacionais" tendo em vista os argumentos de que o próprio uso do conceito "binômio educar/cuidar", geraria uma disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos (no ambiente acadêmico) e ainda sustentaria e legitimaria a presença de dois profissionais diferentes (professor e atendente) nas instituições para o desempenho de tais tarefas.

Kramer (2003a) já discutia que distorções são geradas quando se considera educar e cuidar como duas expressões necessárias que se adicionam/complementam. De acordo com a autora, as origens – etimológica e histórica – das palavras não foram devidamente apropriadas no Brasil; ambas são originárias do latim: educar – *educacere*, cuidar – *cogitare,* respectivamente com significado de conduzir, levar e, dar atenção, ter cuidado com a saúde de; mas, o que a psicóloga americana Betty Caldwell empreendeu ao cunhar expressão norte-americana *educare*, que funde os significados das duas expressões em latim (*educate* + *care*), para definir o trabalho pedagógico a ser realizado junto às crianças pequenas não foi

similarmente realizado no Brasil (CAMPOS, M., 1994; ROSEMBERG, 1994). Na tradição brasileira a proposta de unir educar e cuidar ficou estancada na apresentação da proposição: educar + educar = ...; resultando no uso em termos teóricos e práticos de educar e cuidar ou educar/cuidar, o que, de acordo com Kramer (2003a, p. 76), não abarca o que se considera como próprio da ação pedagógica multidimensional a ser empreendida na Educação Infantil, tendo em vista que "[...] não é possível cuidar sem educar".

Rosemberg (1999) complementarmente a esse entendimento já apontava que ao relacionar o termo cuidado diretamente com ação/função da creche, este assume duplo sentido, referindo-se tanto a tomar conta, encarregar-se, quanto a observar, pensar, refletir, planejar e executar as práticas cotidianas.

Muitos e complexos são os elementos históricos e sociais que contribuem para que, na prática cotidiana das creches, o trabalho pedagógico junto às crianças pequeninas esteja longe do que é considerado satisfatório. Com vistas ao esclarecimento acerca da complexidade desta questão, Didonet (2003, p. 9) afirmava que não há educação sem cuidado, pois:

> Não há um conteúdo "educativo" na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um "ensino", seja um conhecimento ou hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos por sua vez, não são objetos abstratos de conhecimento, desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via da transmissão oral, do ensino formal. Em vez disso, são interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros [...] (grifos no original).

Se faz importante olhar criticamente para entender com mais clareza os elementos imbricados e os efeitos extremamente nocivos da divisão técnica do trabalho, pois não são somente os profissionais envolvidos que perdem com esta situação, uma vez que tanto o trabalho intelectual quanto o manual é feito e planejado de maneira solitária, bem como há diferença na remuneração e carga horária de trabalho para o desempenho das diferentes funções. O grande dano está localizado na qualidade da Educação Infantil (tanto creche como pré-escola), pois ratificar este entendimento, entre outras questões, fere os direitos das crianças de usufruírem de uma educação plena e de qualidade positiva, bem como não considera, respeita ou valoriza o que é considerada a especificidade do trabalho direcionado a faixa etária atendida na Educação Infantil e mais especificamente na creche.

No entendimento de Bujes (1998) os processos de cuidar e educar sempre estiveram associados, estando a cisão entre tais processos não na sua pretensa desarticulação, mas em como são percebido/vistos os sujeitos infantis – as crianças. É nesta direção que caminha uma das ideias fundantes defendidas neste trabalho, de que a concepção que se tem de

criança/infância, determina a concepção de Educação Infantil e por consequência direta quais devem ser as práticas cotidianas das instituições de educação coletiva.

É nessa perspectiva que é retomada a seguir a discussão sobre a concepção de criança e a importância de sua reafirmação como um dos mais importantes elementos que compõem o imaginário social da creche, que se reflete na educação atual, exercendo grande influência em discursos, concepções e práticas da(o)s profissionais.

2.3 Pedras do caminho: concepção de criança e práticas pedagógicas da creche

Especificamente relacionado à educação para crianças pequenas em espaços coletivos, não é inédito afirmar que as marcas do processo histórico de constituição das creches trazem em seu bojo "heranças negativas", tais como preconceitos e estigmas mascarados por teorias científicas, discursos modernistas e liberais que se assentam numa visão paternalista, machista e/ou hegemônica. Nesta direção, Prout (2010, p. 22) salienta que nos últimos 25 anos profundas mudanças sociais modificaram as experiências da(s) infância(s); mas, "[e]ssas mudanças são complexas, em geral contraditórias, não acarretando necessariamente benefícios às crianças". Assim, conforme já apontava Sarmento, M. (2005b, p. 17):

> Apesar de todos os progressos, as condições de existência das crianças não são mais fáceis hoje. Ao contrário, são mais complexas. Não é maior a autonomia que lhes é atribuída, é mais dissimulado controle que sobre elas é exercido; não é mais seguro o caminho do desenvolvimento, são mais inquietantes e turbulentos os contextos de existência; não são mais igualitárias as oportunidades de vida, são até perversamente mais desigualitárias [...]

Em termos de discursos científicos, as mudanças podem ser consideradas significativas, pois da concepção de criança como um adulto em miniatura, ou desprovida de capacidades chegou-se ao entendimento desta como ser capaz, histórico e social; mas em termos efetivamente práticos (de atenção e cuidados de diversas naturezas), em que medida, ainda é atual o questionamento feito por Bujes e Hoffman (1991, p. 112): "[...] estarão os espaços pensados para a educação das crianças, efetivamente a seu serviço?".

Sobre a atenção educacional, Kramer (2002, p. 118) problematiza a questão afirmando que como um direito das crianças (e social de forma geral), a Educação Infantil é uma conquista advinda de longas lutas na história brasileira, que resultaram na aprovação de leis que adotam "[...] uma visão das crianças enquanto cidadãos de direitos, inclusive o direito à educação infantil. Mas devemos atender as crianças porque é lei? Não; trata-se da educação na sua função precípua de formar a geração. Mais que tudo, está em jogo nossa a

responsabilidade social".

Conforme apontado anteriormente, os textos legais já se apropriaram das percepções consideradas adequadas, tais como a criança como sujeito de direitos, a educação infantil (creche e pré-escola) como etapa da educação básica e a creche como direito da criança, espaço de socialização e promotor do desenvolvimento global. Mas a creche (e não só ela, mas, a educação infantil como um todo), ainda luta para superar o lugar do desprestígio que ainda ocupa, buscando assegurar a qualidade do trabalho pedagógico como direito da criança, com o desafio de superar pré-conceitos e concepções ingênuas e assumir-se como espaço de formação cultural, cuja realidade é em essência multifacetada, multicultural, não homogênea e singular.

Didonet (2001, p. 11) alerta para o fato de que "[f]alar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição [...]. É falar da criança"; uma criança que "[...] não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é uma pessoa titular de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo" (TONUCCI, 2005, p. 16).

No âmbito das instituições de educação, especificamente no espaço da creche, perceber a criança pequena de modo pleno implica compreender e empreender no trabalho pedagógico cotidiano o entrelaçamento das ações de saúde, higiene, assistência e educação. Reforçando esta que é uma das premissas adotadas neste trabalho, Tossato (2015, p. 19) afirma que

> [...] há diferenças entre as ações de um professor que conceba a criança como um ser incompleto – que ainda não sabe, não pode, não faz, mas que está sendo preparada para ser, saber e fazer – daquele que, por exemplo, acredita verdadeiramente nas potencialidades das crianças e as vê como alguém que já sabe, pode e faz com competência muitas coisas; alguém que se utiliza de linguagens criativas e inovadoras para compreender e dialogar com o mundo.

Por sua vez, Korczak (1983, p. 231) já alertava que "[n]ão conhecemos a criança, pior ainda: nós a conhecemos através de preconceitos". Nesta direção, diferentes estudos (KOHAN, 2007; SARMENTO, M., 2007; BORBA, 2006 entre outros) indicam que em diversos contextos, a criança foi vista e entendida pelo que não é, pelo que lhe falta quando colocada em comparação ao adulto; um olhar marcado por uma ideia de negatividade que acarreta, em termos práticos, um conjunto de interdições e prescrições que lhes negam ações, capacidades ou poderes de decisão sobre si mesma (BORGES; RODRIGUES, 2014).

Na contramão dessa visão reafirma-se que as crianças são atores sociais competentes e ativos, que não pensam ou formulam hipóteses tal como os adultos, mas o fazem de forma

sagaz, sendo suas formas de agir e pensar muito mais complexas do que o pensamento de senso comum supõe. Cabe então salientar que a possibilidade de "ser criança" só é possível nas relações estabelecidas com outros grupos geracionais, etários, funcionais (adulto, adolescente, idoso; pais, professores, amigos, etc.); as fases da vida e formas de vivência, "[...] se diferenciam porque estão em relação, e não porque estão segregadas [...] sendo fundamental perceber a posição social das crianças" (MÜLLER, 2010, p. 16).

Didonet (2012, p. 143) alerta para o fato de que a redução da criança,

> [...] a suas características universais, tratando-a tão somente como ser genérico e universal, e conduzindo a pedagogia apenas pelos trilhos das teorias científicas, estaria fazendo uma pseudoeducação, uma pseudopedagogia. Pois estaria desapropriando a criança de sua individualidade, de sua particularidade cultural, familiar, étnica, religiosa, comunitária. Seria como estar querendo produzir crianças-clones, portanto pessoas amorfas, ascéticas, a-históricas, a-psíquicas, a-morais.

Nos contextos de educação coletiva, a apropriação, nem sempre acertada, das descobertas da psicologia construtivista ajudou de forma significativa para a construção de uma noção abstrata da criança como sendo um pré-indivíduo, que precisa (e irá) passar por níveis diversos, sucessivos e universais para a aquisição de competências/habilidades, cada um deles constituindo uma etapa necessária na fabricação da personalidade, consciência e individualidade; em diferentes contextos essas etapas adquiriram conotação normativa, sem a devida relativização relacionando a variedade dos contextos e experiências efetivos nos quais os indivíduos concretos se envolvem.

Nessa direção é importante afirmar (ou reafirmar) a necessidade de desconstrução dos olhares direcionados a criança e a infância; é preciso romper com muitas "verdades" e "certezas" que perpetuam a existência de uma criança universal e abstrata, que é referida no singular e para a qual são direcionadas ações genéricas. Por outro lado não há um consenso e uma multiplicidade de olhares interpretativos são lançados sobre a criança... De acordo com Pinto (1997, p. 64):

> Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

A fragmentação ou a idealização da(s) imagem(s) da(s) criança(s) causará o desencontro e/ou o desacerto das práticas educativas. A aceitação tácita de imagens produzidas a margem da realidade torna difícil realizar acertadamente práticas concretas de

ações educativas; corriqueiramente as crianças concretas encontradas no cotidiano das instituições educativas escapam as expectativas que o senso comum (e não só ele) direcionam à ela.

Conforme lembra Arroyo (2005, p. 37): temos idealizado a criança, a infância e sua educação, mas "[a]s metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade [...]" que foram apropriadas em séculos atrás, não são mais apropriadas, pois a "[...] realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas; revela contradições incômodas". Por sua vez, Kramer (2007) afirma que as crianças produzem as suas infâncias dentro do seu contexto social e todas têm direito à educação em espaços que respeitem e valorizem as suas singularidades; tem-se então como papel da escola infantil garantir as condições básicas para o desenvolvimento global e máximo das potencialidades das crianças que se seria brincar, aprender, ser respeitada, amada, valorizada e, principalmente, reconhecida enquanto sujeito social e histórico.

Justifica-se então o apontamento de que "[...] perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e a cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau da experiência cultural" (MELLO, 2006, p. 201).

Recorro novamente à minha experiência como professora do curso de Pedagogia para afirmar que não houve avanços ou evolução significativos nos modos de pensar e tratar a criança/infância em instituições de educação coletiva (especialmente nas creches) na atualidade, pois em diferentes contextos, tanto nos discursos quanto nas práticas, as diferentes transformações – em termos científicos, políticos e sociais – já alcançadas ainda não se efetivaram; não é raro observar crianças/bebês em situações não adequadas de higiene e alimentação; além de estarem frequentemente desconfortáveis com a organização dos tempos, espaços e ações implementadas nas creches de forma geral.

Dessa forma, tendo em mente os argumentos trazidos de que a criança é sujeito capaz e de direitos, bem como da necessidade de propiciar espaços adequados para que elas vivenciem experiências significativas em termos de desenvolvimento e aprendizagem, socialização e satisfação de suas necessidades básicas, que a seguir é trazida a discussão de como deve ser planejado, organizado e efetivado espaços coletivos de educação para a primeiríssima infância – a creche – para que as crianças/bebês possam desfrutá-lo como verdadeiros protagonistas do processo educativo; pois estes são elementos chave que precisam permear a ideias e concepções, e por consequência, nortear as práticas dos profissionais que atuam nestes espaços.

3 PRIMEIRA PARAGEM: NOVOS MODOS DO SER E DO FAZER EDUCATIVO NA CRECHE

> *Já sei quais são as coisas que realmente contam. E de fato sei há muito tempo, porque tenho vivido essas coisas*. Sim, claro que viver já são "outros quinhentos". Eis o meu *Credo*:
> *Tudo o que eu preciso mesmo* saber sobre como viver, o que fazer, e como ser, aprendi no jardim-de-infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas no tanque de areia do pátio da escolinha maternal (FULGHUM, 1988, p. 10, grifos no original).

Vivemos um momento de intensos debates sobre qual o papel e a função social da creche e quais práticas devem permear o seu cotidiano. Creio que a epígrafe selecionada evidencia a importância que deve (ou deveria) ser atribuída às experiências vividas nas instituições de educação coletiva para as crianças bem pequenas, pois elas têm um caráter sócioeducativo inegável; têm ainda a função política de contribuir para que as crianças/bebês exerçam seu direito de participação social e de apropriação dos bens culturais produzidos historicamente. Assim, não há como deixar de refletir sobre o que deve caracterizar o trabalho educativo com crianças pequenas realizado em espaços coletivos.

Dessa forma, a pretensão posta é discutir a especificidade que deve impregnar as ações da creche (a ser efetivada por seus profissionais) e a importância de garantir a manutenção delas. Retoma-se aqui a premissa básica adotada sobre a compreensão da creche como espaço complementar, porém diferenciado do familiar; um espaço-tempo que entende a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança e assim deve assegurar a integralidade da educação, entendendo o cuidado como elemento indissociável no processo educativo de crianças pequenas (RODRIGUES, 2015a).

É certo que, na atualidade, o entendimento e consequentemente a efetivação de como deve ser a prática pedagógica na creche, não é unívoca; em grande medida porque, entre outras questões, as crianças pequeninas, num passado não muito distante, eram consideradas como imaturas... De acordo com Pedrosa (2009, p. 17),

> Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos os outros processos! Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não-verbal, a cognição sobre o afeto, e se estudava a criança sozinha, em situações de exames, seguindo-se parâmetros de escalas de avaliação.

Assim, durante muito tempo, as habilidades comunicativas dos bebês, marcadas pela expressividade corporal e motora, foram ignoradas na implementação das práticas no interior das creches, o que reforçava a crença na suposta incapacidade relacional/comunicativa das crianças pequeninas; tais práticas unidas às concepções de que o ambiente familiar é o espaço mais adequado para a educação da criança bem pequena, formaram um terreno fértil para ações equivocadas e que ajudaram a constituir a concepção de bebê (ator por excelência da creche) como sujeito pouco ativo (SILVA; PANTONI, 2009).

Mas, diferentes estudos que se ocuparam de entender as formas como as crianças bem pequenas constroem conhecimento e travam interações com o entorno[28] têm contribuído para construções de novos entendimentos sobre as suas capacidades e habilidades interacionais, afetivas, físicas e cognitivas. "O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social [...]" (BRASIL, 2013a, p. 86); e, um novo olhar para os processos comunicativos e relacionais dos bebês e sua sensibilidade às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural tem emergido.

Considerar as descobertas sobre as competências das crianças pequeninas não significa admitir que elas sejam independentes dos adultos; ao contrário, dotadas de habilidades interacionais mínimas, elas precisam interagir com o mundo físico e social para construirem-se. De outra maneira, as influências das interações sociais também não funcionam como conteúdos que são depositados em um recipiente vazio; o organismo humano tem uma lógica biológica (uma semiprogramação genética) que determina, em parte, "possibilidades" de que o desenvolvimento desta ou daquela característica ocorra; no entanto, sua efetivação só se dará frente a condições concretas e situações adequadas para que se tornem habilidades; pois nos processos de desenvolvimento humano "[...] opõem-se e implicam-se mutuamente factores de origem biológica e social" (WALLON, 1995, p. 49).

Como lembram Silva e Rossetti-Ferreira (2001, p. 02), foram os avanços na produção do conhecimento na área da Psicologia do Desenvolvimento que, entre outras questões, permitiram a redefinição das funções das instituições de educação infantil, sendo "[...] a partir da consideração das especificidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade que **cuidado e educação** são considerados como indissociáveis nessa fase da vida" (grifos no original).

[28] Sobre esta questão há expressiva contribuição dos trabalhos produzidos pelo Centro de Investigação sobre desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI) da USP – Ribeirão Preto; e, Laboratório de Interação Social Humana (LABINT) da UFPE – Campus Recife, entre outros.

Assim, tais descobertas mudam radicalmente as expectativas sobre o atendimento oferecido em creches; espera-se que este não seja mais um espaço que apenas "toma conta" das crianças, passando então a ser "[...] concebido e valorizado por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais" (SILVA; PANTONI, 2009, p. 7) e, portanto, um direito de todas as crianças.

Ter acesso à educação infantil (creche e pré-escola) é um direito constitucional que abarca, na qualidade positiva de suas ações, outros direitos sociais, tais como provisão das necessidades básicas de saúde, alimentação, segurança, bem estar físico, afetivo e social... Além de direitos mais amplos como os de dignidade, igualdade/equidade e exercício efetivo da cidadania; em síntese, dada à especificidade da educação infantil, sua práticas abrangem as três categorias de direitos sociais: relativos à provisão (alimento, habitação, saúde e assistência, segurança, cultura e educação), à proteção (identidade(s), nacionalidade, contra a discriminação e abusos), e de participação (acesso a informação, liberdade de expressão e opinião, tomar decisões) (SOARES, 1997).

No âmbito dos direitos, as necessidades de bem-estar, aprendizagens de diversas naturezas e a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos precisam ser a prioridade das instituições de educação infantil[29]; elementos a serem contemplados em seus objetivos, finalidades, organização e práticas cotidianas, pois todas as crianças pequenas têm o direito de serem educadas e cuidadas sem hierarquias entre as ações, pois estas dimensões são essenciais para a possibilidade de viver infâncias voltadas para a emancipação (TRISTÃO, 2004).

De acordo com Barbosa, M. (2009, p. 21) a promoção dos direitos das crianças relacionados diretamente a educação é efetivada: "[...] desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas". Tal promoção de direitos está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que define como objetivo das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil garantir à criança "[...] o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (BRASIL, 2010, p. 18).

Faz-se importante afirmar, de forma categórica, que a creche

> [...] não é portanto um "luxo" ou um "favor", é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores,

[29] Apesar deste capítulo se referir à especificidade da creche, em alguns momentos do texto será usado o termo educação infantil para fazer referência a problemas/questões que são consideradas comuns também à pré-escola.

> indispensáveis a uma vida plena e feliz (BRASIL, 1998a, p. 13, grifos no original).

Nesse sentido, o que aqui é entendido e defendido, e o que já vem sendo reiteradamente apontado por outros autores (CORSINO, 2012; GUIMARÃES, D., 2011; ROCHA, 2001; WIGGERS, 2001 entre outros), é que a educação infantil – e em específico, a creche – deve ser espaço de cuidado das necessidades físicas das crianças pequenas, mas também de educação em sentido amplo, um ambiente propício ao desenvolvimento físico, moral e psicológico (cognitivo e afetivo) da criança, configurando desta forma um atendimento que contemple as especificidades desta faixa etária, seus processos de constituição como seres humanos oriundos de diferentes contextos sociais, bem como suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas.

Complementarmente, Oliveira, Z. (2007b, p. 15), ao abordar a especificidade da ação educativa necessária às creches, aponta que:

> A função básica da creche é educar as crianças levando em conta as diferentes culturas das quais são provenientes para poder articular os diversos contextos de vivência e aprendizagens [...]
> Na creche deve haver maior planejamento dessa tarefa em termos de fortalecer as condições que ampliem as oportunidades de interação e as redes de significados elaborados pelas crianças, de ajudá-las na formação de atitudes cada vez mais elaboradas de compreensão da realidade [...]

Assim, os processos interativos que ocorrem nas instituições educativas são determinantes para promover e ampliar processos de socialização secundária, pois,

> [...] a experiência de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente com várias crianças da mesma idade, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças [...] estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou colocam-se em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens (BARBOSA, M., 2006, p. 86-87).

É nessa linha de pensamento que se insere o apontamento de Wallon (1979a) de que dentro da "constelação familiar", a criança, em processo de compreensão de sua posição na relação com outras pessoas, constrói uma referência de conjunto num espaço em que tem determinado um lugar e um papel definido. Nas instituições de educação coletiva, diferentemente da família, o espaço é mais diversificado, com uma riqueza maior de relações que oferece oportunidades de convivência com pares da mesma faixa etária, de outras e com adultos que não possuem o mesmo *status* que seus pais e parentes mais próximos. As relações vividas também são mais livres, até mesmo facultativas, porque, de certa forma, a criança

pode escolher com quem quer interagir (RODRIGUES, 2013, 2015a, 2015b).

Dessa maneira, o lugar que ocupa no grupo depende mais diretamente da criança, do seu comportamento e de suas preferências (WEREBE, 1986). Wallon (1979a) aponta a influência dos grupos na evolução do indivíduo, afirmando que estes são importantes não só para a aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da personalidade da criança e a consciência de si na confrontação com outras crianças que são, ao mesmo tempo, iguais e diferentes dela. Para Wiggers (2001, p. 14): "[a]través do atendimento e da criação sucessiva de novas necessidades, promovidas pelas interações e mediações para a construção da sua consciência, é que a criança vai se constituindo na condição de ser genérico e particular".

Nas palavras de Wallon (1979a, p. 165), "[...] a escola é um meio onde pode constituir-se grupos de tendência variável"; ou seja, é um lugar por excelência para a constituição de grupos, os quais são os iniciadores das práticas sociais. Além da família, o ambiente coletivo das instituições de educação infantil é um espaço especialmente facilitador para o desenvolvimento pleno, para o crescimento (no sentido amplo) da criança pequena; uma vez que é diversificado, oferece novas e ricas oportunidades de convivência, ampliando as experiências relacionais.

Ainda segundo o preceito walloniano à escola da pequena infância, ou "escola maternal" nas palavras do autor, cabe preparar a emancipação da criança, reduzir a influência exclusiva da família e promover o seu "encontro" com outras crianças da mesma idade, consolidando relações interpessoais diferentes e permitindo o acesso a diversos saberes, que ampliam sua cultura e visão de mundo. Esclarece que as relações a serem mantidas entre os pares – coetâneos e mais velhos – e também com os adultos serão muito elementares, o que ocasiona ser a disciplina e as práticas pedagógicas, de forma geral, diferenciadas dos outros níveis escolares (WALLON, 1979a).

Nessa direção, Oliveira et al. (1992, p. 64) já afirmavam que:

> A creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos.

Nos primeiros contatos da criança consigo mesma e com o mundo, que coincide com o período etário em que ela estará inserida na creche, existe a necessidade de uma atenção, um cuidado especial e singular, principalmente dos adultos - profissionais responsáveis -, pois neste momento, ela (a criança), está conquistando aos poucos a integração das partes do seu

corpo, exercitando sua motilidade e agressividade pessoal, reconhecendo os objetos como seus ou não, integrando seus estados de excitação e tranquilidade, desenvolvendo a moralidade pessoal, entre tantas questões fundamentais do processo evolutivo humano (GUIZZO, 2014). Nesta direção, Cruz (2013, p. 14) lembra que apesar do processo de construção da identidade ser contínuo e prolongar-se até a adolescência, "[...] nos anos pré-escolares ele é particularmente intenso; pois nesse período são dados os passos decisivos para a diferenciação e individuação da pessoa, para a construção da consciência de si"; é neste momento que são construídas as bases da auto-imagem e personalidade do sujeito.

Relacionado a essa questão, Costa, F. (2006, p. 66) declara que "[n]a Educação Infantil é possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança [...] Um processo que é proporcionado por sujeitos protagonistas [...]". Neste sentido, Rossetti-Ferreira (2003, p. 12) alerta que a identidade da criança é formada paulatinamente durante as ações e atividades da vida diária, e ainda, que "[...] ao cuidar ou descuidar do outro, estamos colocando-o em certa posição, dando-lhes certos sentidos, os quais contribuem para constituí-lo como pessoa".

Boff (1999) define cuidado como uma atitude fundamental mediante a qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude, o que requer envolvimento e construção de vínculo; em suas palavras: "[n]ão *temos* cuidado. *Somos* cuidado. Isso significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano [...] Sem cuidado deixamos de ser humanos (grifos no original)[30].

Tal apontamento se faz extremamente importante quando se pensa na educação da primeiríssima infância como espaço/tempo de construções e manifestações infantis importantes, tendo em vista o momento particular do desenvolvimento em que se encontram as crianças; um momento em que a construção de significados e a formação da consciência de si se dá através das expressões afetivo-posturais na relação com outro (WALLON, 1966, 1995). As emoções, que vão sendo organizadas em função da influência do ambiente, promovem a fusão entre a sensibilidade da criança e seus parceiros, num processo que gradativamente subsidiará a criança a assumir papéis que expressam as disposições de sua própria sensibilidade e que dependem, em grande medida, da disposição do outro de 'cuidar' em sentido amplo.

Assim, no trabalho com crianças bem pequenas, é preciso considerá-las como seres afetivos, com necessidades físicas e emocionais de fortalecimento da auto-estima, de vínculos

[30] (Ibidem, p. 89).

afetivos, de toques corporais, de agrados e de muitas atenções para que possam desenvolver plenamente a consciência de si e sua personalidade; sendo que as crianças se constroem a partir da qualidade das experiências e relações que mantêm com as coisas e principalmente com as pessoas com as quais convivem cotidianamente (RODRIGUES, 2008, 2015b).

Ainda sobre a identidade específica para as instituições que promovem a educação da criança pequena, Rocha (2001, p. 31) já apontava a necessidade de evidenciar que a creche e a pré-escola têm funções sociais essencialmente diferentes e não hierarquizadas da função da educação fundamental, com contornos definidos tanto em termos de legislação quanto de organização educacional, pois "[e]nquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família". Assim, a escola do ensino fundamental deve se ocupar com o ensino dos conteúdos advindos da diferentes áreas do conhecimento de forma sistematizada, enquanto que a creche e a pré-escola deve ter como objetivo promover relações educativas num espaço de convívio coletivo.

Cabe salientar de forma incisiva que conhecimentos e aprendizagens são elementos que não estão excluídos da proposta pedagógica da educação para as crianças bem pequenas em questão; apontar que as práticas educativas devem privilegiar a construção do sujeito não significa fazê-lo em detrimento da construção do conhecimento sobre o mundo; a eliminação desse aspecto da prática pedagógica representa um retrocesso nos avanços alcançados com relação à função educativa da creche e da pré-escola. Todavia, a natureza e dimensão dos conhecimentos a serem socializados na educação das crianças pequenas devem estar estreitamente vinculadas aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, etc.

Angotti (2006, p. 21-22) esclarece que todas as atividades realizadas pela criança pequena têm potencial de se constituir em "[...] importante elemento no conhecimento do próprio corpo [...]; no estabelecimento de "germes conceituais" referentes à noção de espaço, tempo, de participação ativa por meio da ação de seu próprio corpo [...]"; sendo o papel da Educação Infantil e seus profissionais mediar e favorecer esse processo. De acordo com Mello (2010, p. 54), "[...] é possível fazer isso sem abreviar a infância, [...] respeitando as formas de relação da criança pequena com o mundo da cultura que a rodeia – sem restringir seu acesso às formas mais elaboradas da cultura histórica e socialmente acumulada".

Para tanto, o quadro ideal é o de um cotidiano permeado de situações educativas socialmente relevantes e na mesma medida significativas para as crianças, que tenham o

potencial de ampliar suas possibilidades de expressão, de oportunizar a interação entre pares de várias idades e com os adultos, o exercício da autonomia e a troca de significações contextualizadas e culturalmente construídas (BARBOSA, M., 2009; RAMOS, 2013a; RAMOS; ROSA, 2012; ROSSETI-FERREIRA et al., 2004).

Dessa forma, um dos aspectos de destaque na garantia da especificidade das práticas efetivadas na creche em relação a outros espaços educativos (a família, por exemplo), é a intencionalidade pedagógica das ações cotidianas, referenciada não apenas em crenças e valores pessoais e fortuitos, mas em princípios legais e teorias educacionais, debatidos e estabelecidos coletivamente; deste contexto "[...] emerge a necessidade de definição de objetivos e programação de práticas cotidianas que respeitem e impulsionem as especificidades do desenvolvimento socioafetivo e cognitivo infantil" (RAMOS, 2012, p. 237).

Nessa direção, alguns autores[31] defendem a construção do que se denomina uma "pedagogia da infância"[32]; uma pedagogia das relações, das diferenças e das escutas, no sentido de delimitar modos de relação e ação específicos do trabalho com crianças menores de cinco anos, que vise o trabalho que privilegie as "infâncias" e não a "alunância". Rocha (1997) já apontava que esta nova nomenclatura se dá com o intuito de delimitar um recorte específico dentro do campo da pedagogia, semelhante quanto à origem etimológica, mas com certa especificidade para dar sentido à configuração única e característica da educação de crianças pequenas a ser oferecida em espaços coletivos e diferente da pedagogia escolar.

Coutinho e Rocha (2007) ainda esclarecem que a pedagogia da infância deve ter como objeto de preocupação e ação os processos constitutivos das crianças, entendidas como seres humanos concretos, inseridos em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais; considerando assim as inerentes diferenças e dimensões humanas que envolvem os processos de construção do conhecimento e dos sujeitos históricos que farão parte da intervenção educativa das instituições de educação infantil.

Ressalta-se então que nessa proposta pedagógica há a exigência de que todos os atores profissionais envolvidos com a promoção da educação da criança pequena em espaços coletivos, em especial o educador/professor, se imbuam do "[...] exercício da integração de crenças, valores e ações, dos saberes, da teoria e da prática que sustenta suas escolhas,

[31] Cf. Rocha (2001); Barbosa, M., (2006, 2009); Batista (2003) Faria (2007) entre outros.

[32] Tal proposta se assenta num conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência básica a percepção de múltiplas concepções de infância e o entendimento da criança como ator social. Esta perspectiva consolida-se a partir de reflexões advindas de prismas históricos, sociológicos e antropológicos (entre outros) sobre os conceitos de criança e infância.

propostas e planos no dia a dia da creche e da pré-escola" (GUIMARÃES, C., 2008, p. 3). De acordo com a mesma autora, este modo de orientar e realizar a prática pedagógica precisa ser construído e reconstruído diariamente com o envolvimento de todos os atores escolares (adultos e crianças).

Autores italianos, buscando demarcar ainda mais o território educativo para as crianças bem pequenas, já mencionam a necessidade de delinear-se uma "pedagogia da creche"[33], no sentido de garantir a qualidade e a especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto à criança da "primeiríssima idade", considerada como sujeito que "[...] exprime necessidades formativas e que tem o direito de ser estimulado, apoiado e acompanhado no seu crescimento" (BECCHI, 2012, p. 3). Tal proposta educativa se pauta na percepção de que é preciso que na prática pedagógica cotidiana seja garantida à criança pequena a "[...] possibilidade de enriquecimento de competências, de incremento de informações, de capacidade de reflexão e de encontros, de exercício da própria vida afetiva em formas sempre mais plenas e gratificantes"[34].

Guimarães, D. (2006a, p. 2) indica que a creche, instituição educativa definida legalmente como sem caráter escolar, se configura em um modelo que "[...] demanda formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas". Por sua vez, Becchi (2012) aponta que a dificuldade de definição de pedagogias peculiares para a creche reside principalmente que este espaço é "muito próximo da casa", no sentido de que hábitos e práticas familiares acabam sendo reproduzidos em seu interior por estarem enraizados no imaginário social referente à atenção que deve ser direcionada à criança pequena.

Em outra direção, como já apontado anteriormente, é preciso que a creche se constitua como espaço de socialização secundária, onde as crianças aprenderão regras e formas diferenciadas de convívio social mais amplo, integrando-se com pares da mesma idade, maiores e adultos que não fazem parte do seu círculo familiar; bem como terão contato com objetos, instrumentos e produções culturais e científicas, cujo acesso nem sempre é possibilitado no âmbito doméstico.

[33] As precursoras experiências de escolas italianas e estudos realizados neste país, notadamente de Enzo Catarsi, Egle Becchi, Ana Bondioli, Susana Mantovani, entre outros, tem mostrado que as características de uma prática educativa de qualidade positiva para as crianças de 0 a 3 anos precisam ser renovadas, ou inventadas. São necessárias práticas educativas muito diferentes daquelas com as quais estamos acostumados na escola do Ensino Fundamental e mesmo da pré-escola, cuja necessidade de prever, projetar, organizar, realizar, manter e renovar (inerente a todo processo educativo formal) é mais acentuada. Para esta proposta de renovação e até mesmo de "demarcação de território" tem sido nomeada "pedagogia da creche". Sobre esta questão ver mais em Staccioli (2013) e Becchi et al. (2013).

[34] (Ibidem, p. 8).

Nesse sentido, a seguir discuto o que são consideradas, neste trabalho, as características específicas do atendimento educativo da creche, o que serão chamados de eixos do trabalho pedagógico neste espaço; ou ainda, as especificidades que devem marcar a sua ação no sentido de favorecer aprendizagens e o desenvolvimento pleno, integral e integrado da criança e que o distingue dos demais níveis de educação, que se configuram ainda nos conhecimentos básicos que todos os profissionais da creche deveriam deter e por consequência serem as bases fundantes de suas ações/práticas cotidianas.

3.1 Passos na direção certa: o que é específico na educação da primeiríssima infância

Ao se propor a discorrer sobre o que é específico no trabalho educativo junto às crianças pequenas e pequeninas, se faz importante apontar inicialmente que este se caracteriza por ter como princípio promover o estabelecimento de relações significativas com o meio físico e social. Neste sentido, dispõe de características muito peculiares tais como o acompanhamento direto dos profissionais nas conquistas diárias das crianças pequenas, envolvendo ainda a valorização do toque, do aconchego, do olhar, dos cuidados com higiene e alimentação, entre outras ações que fazem parte do cotidiano das crianças, mas que no âmbito da creche assumem contornos pedagógicos; são estes elementos que marcam a "sutil complexidade"[35] das práticas de educar/cuidar de crianças bem pequenas e as "minúcias da vida cotidiana"[36] numa instituição de educação coletiva.

Dessa forma, o que se pretende é evidenciar e discutir o que são considerados como sendo os eixos diferenciadores do trabalho pedagógico junto à primeiríssima infância; cabe ainda salientar que estes são aspectos da prática cotidiana das creches que estão imbricados e, por conseguinte, são interdependes.

Nessa direção, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a especificidade da pedagogia realizada junto às crianças pequenas é a centralidade das brincadeiras e das relações sociais, o que significa assumir que todas as ações no interior das instituições devem ter caráter relacional e lúdico (BRASIL, 2010). Têm-se então os elementos estruturantes da prática pedagógica das creches: o brincar e o cuidar-educar articulados como uma unidade que incorpora uma questão importante que é a das relações interpessoais – cujo valor é acentuado na creche; isto porque "[o] ser humano é

[35] Termo utilizado por Tristão (2006).

[36] Termo utilizado por Martins Filho (2007).

relação, constrói-se na relação com o outro e com o mundo e só se diferencia e se assemelha no espaço relacional" (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 25), é na troca com adultos e com os pares da mesma idade que a criança constrói o conhecimento objetivo de si.

Mas, como se configura um cuidado que educa e favorece as relações? É possível afirmar que as experiências húngara e italiana[37], realizadas desde longa data, fornecem não um modelo, uma vez que se trata de contextos histórico-sociais diferentes, mas pistas significativas para a construção de caminhos e saberes adequados para a nossa realidade. São os conhecimentos advindos destas duas práticas pioneiras e de sucesso que permitem a afirmação de que a segurança afetiva que se constrói na qualidade do vínculo de apego e confiança entre adultos e as crianças pequenas no interior das instituições, configuradas na estabilidade das relações e das ações repetidas cotidianamente, que promovem a efetivação de ações de cuidar e educar articulados, ou "um cuidado que educa".

Os referidos exemplos de práticas pedagógicas mostraram a importância do olhar 'olho no olho' das crianças, de todas e de cada uma; de respeitar os tempos e modos próprios dos pequenos, de empregar gestos delicados e consentidos nos momentos de higiene pessoal, alimentação e sono de cada criança. Estas posturas devem vir acompanhadas da comunicação verbal antecipando as ações que os adultos direcionarão aos pequenos; e, ainda, haver o acompanhamento de todas as atividades de exploração do entorno das crianças, pois a presença respeitosa e afetiva dos adultos, não de forma diretiva, interventiva e disciplinar, mas dentro do campo de visão das crianças, garante o apoio e a segurança que as encorajam ao movimento livre e à exploração do seu entorno de forma autônoma (BECCHI et al., 2012; EDWARDS: GANDINI; FORMAN, 1999; FALK, 2011; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

Importante reafirmar que cuidar/educar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene, pois implica uma postura permanente de 'escuta' atenta das necessidades, desejos e inquietações infantis; envolve apoiar os pequenos tanto nos desafios quanto nos devaneios, requer a capacidade e disposição de interpretar o sentido singular das conquistas individuais e do grupo, além da predisposição para aceitar/compreender a lógica e a linguagem *sui generis* que as crianças empregam em suas ações e tentativas de explorar e compreender o mundo (BARBOSA, M., 2009; RAMOS, 2013b).

Dessa maneira, reforça-se a ideia de que nos ambientes educativos para crianças bem

[37] Referência aos trabalhos pioneiros realizados em Reggio Emilia (Itália) e no Instituto Pikler-Lóczy (Hungria).

pequenas – creches – são as trocas interacionais que demarcam a construção dos saberes infantis e que mediam o processo ensino-aprendizagem, que é tributário da linguagem (LINS, 2014). No entanto, este é um contexto em que a linguagem oral não é de domínio de todos os atores, as crianças pequeninas vivem num universo multissemiótico e interagem de forma multidimensional e polissensorial; condicionados que estamos a pensar em linguagem sempre relacionada à fala, deixamos de pensar nela associada aos gestos, movimentos, manifestações afetivo-emocionais, expressões faciais e outros recursos que são utilizados pelos pequeninos para se comunicarem com o universo adulto, pois são atitudes que negam a esperada postura de "aluno" (BARBOSA; RICHTER, 2009a; LINS, 2014).

Friedmann (2005, p. 13) sinaliza que,

> O ato de ouvir e observar já seria um grande passo para nos desvencilharmos de verdades preconcebidas e termos, como educadores, a coragem de criar um referencial específico do grupo que acompanhamos no dia-a-dia. Ao franquear esta porta, nós nos deparamos com um universo repleto de tesouros, o qual nos revelará linguagens que pouco conhecemos: as linguagens simbólicas das crianças.

Nessa direção, Bondioli e Mantovani (1998) já esclareciam que as crianças têm modos peculiares de narrar, ver, sentir e conhecer o mundo e si mesmas; modos que são marcados, sobretudo, pela imaginação e ludicidade, que dão coloração a uma vida psíquica global e unitária, que impõe inteireza em todas as situações em que participam, não sendo possível (ou admissível), em ações intencionalmente educativas, seccionar as diferentes dimensões que as constituem (motricidade, cognição, afetividade e corporeidade). Para Nunes (2006, p. 23):

> [...] os gestos, os balbucios, as caricaturas, as mímicas, os movimentos com o corpo, enfim, as múltiplas linguagens, são possibilidades de expressão de conhecimentos e pensamentos acerca do mundo, das culturas; logo, constituem processo importante na formação de identidades, sendo, portanto, um eixo privilegiado do trabalho.

Tal demanda implica a realização de uma ação pedagógica diferenciada, exigindo a implementação de um trabalho que tem as peculiares manifestações infantis como centro da proposta educativa, assumindo-as como linguagem(s) – entendida enquanto enunciação, expressão e manifestação da subjetividade – e como um eixo que perpassa o projeto pedagógico da creche.

Diferentes estudos[38] têm mostrado que as crianças bem pequenas apresentam um repertório sofisticado para interagir com o outro (seja o parceiro um adulto ou outra criança); sendo esta interação social um fator de grande importância para o desenvolvimento e

[38] Cf. Grana (2011); Pereira (2015); Scudeler (2015); Vasconcelos et al. (2003); Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2002), entre outros.

aprendizagens infantis. Dentre as muitas aprendizagens e aquisições que ocorrem nas e pelas interações, merece destaque o que se denomina de construção da subjetividade, que se constitui e ao mesmo tempo é constituída pelo processo chamado de intersubjetividade. Este processo envolve regulações socioafetivas nas quais os adultos vão significando os gestos, vocalizações e as falas dos bebês; envolve também a identificação (ser como o outro) e a diferenciação (oposição ao outro) processos que permitem a criança aprender sobre si mesma e sobre os outros, uma aprendizagem social que viabiliza o desenvolvimento da sua personalidade, a aquisição de certas condutas e a tomada de consciência das próprias capacidades e sentimentos; enfim, a constituir-se como sujeito singular[39].

Há, então, a necessidade de uma programação de atividades que tenham o potencial de ampliar a expressão das crianças e a construção de seus saberes, uma organização pedagógica lúdica que valorize e promova a socialização e as singularidades infantis em função de um programa com situações reais, com atividades motivadoras (em sentido amplo, envolvendo simultaneamente aspectos cognitivos, afetivos, motores etc.) que despertem nas crianças atitudes exploratórias; que dá especial valor e oportuniza a voz da criança e "[...] seus registros feitos com o corpo, nas ações, dramatizações e brincadeiras, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas", que abre espaço para a escuta de diferentes vozes e manifestações além de ampliar o universo cultural dos atores infantis (CORSINO, 2006, p. 8). Tem-se circunscrita mais uma especificidade da ação pedagógica junto às crianças pequenas em espaços coletivos: o trabalho com múltiplas linguagens.

Simultaneamente, ou até mesmo entremeado a este aspecto, tem-se outra característica marcante da creche: o brincar[40] como elemento constitutivo das práticas pedagógicas cotidianas. Cabe esclarecer que a referência ao brincar aqui abordada, não está limitada a promoção de brincadeiras de contar, reconhecer números, letras e memorizar conteúdos das diferentes áreas do conhecimento científico como se observa nas práticas habituais das instituições educativas. Entende-se aqui o brincar como processo que oportuniza o socializar, aprender a negociar para conseguir o que quer, a ganhar e a perder as disputas, a esperar, cooperar e a evoluir no processo de adequado desenvolvimento global. Isso porque, parte-se do princípio de que a brincadeira é sinônimo de aprendizagem em sentido amplo, uma vez que ela "[...] fornece ampla estrutura para mudanças das necessidades e consciência, pois nela

[39] Sobre esta questão, ver mais em Wallon (1986, 1995).

[40] Apesar de alguns trabalhos fazerem a distinção entre brincar, brincadeira e ludicidade, neste texto usarei os três termos como sinônimos para me referir ao processo de dinâmica relacional que é subjetiva e socialmente determinado, tendo ainda caráter prazeroso para os sujeitos envolvidos.

as crianças ressignificam o que vivem e sentem. [....] também é uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas" (CORSINO, 2006, p. 7).

Complementarmente, Barbosa e Richter (2009) afirmam que as experiências lúdicas imbricadas no brincar inauguram o processo de tornar-se humano, pois é através delas que os pequenos têm a oportunidade de envolverem-se em processos culturais e sociais que se configuram em referências imprescindíveis para a compreensão das dinâmicas de interação social e efetivação da individuação; implica então a afirmação de que a dinâmica cuidar-educar defendida como elemento marcante da práxis pedagógica da creche, precisa ser enriquecida e redirecionada para o trinômio cuidar-educar-brincar.

Nessa direção, se faz importante reiterar o valor do brincar no espaço educativo da creche, tendo em vista que, em termos práticos:

> Ao longo dos três primeiros anos de vida, a criança passa por transformações muito rápidas e contínuas. Além de aprender a sentar, engatinhar, ficar de pé, andar ocorre uma das grandes aquisições que é o surgimento da fala, através da qual a criança compartilha tópicos de brincadeira e expressa suas emoções e sentimentos para o outro. Inicialmente, com vocalizações não tão inteligíveis em que a intenção comunicativa acaba ficando subentendida, aos poucos a fala emerge nas interações sociais das crianças como constituição do pensamento e possibilita um salto no que se refere às possibilidades de trocas, significações e aprendizagens no contato com os outros, adultos e crianças. Observando os processos interacionais de bebês e crianças, podemos constatar o quanto o brincar se faz presente, sendo uma atividade de alta prioridade para eles (SILVA; PANTONI, 2009, p. 10).

No entanto, toda essa riqueza de possibilidades pode ser prejudicada se o ambiente da creche não for estruturado de forma adequada. Tendo em vista que o espaço físico é "[...] uma forma silenciosa de educar" (BRASIL, 2006b, p. 7), pois espaços/ambientes[41] nunca são neutros, uma vez que a presença ou ausência de mobiliário, objetos e relações sempre comunicam uma mensagem (CARVALHO; BONFIM; SOUZA, 2004), a organização do espaço das instituições de educação para os pequenos não é uma questão secundária, pois se trata do cenário não só onde ocorrem as aprendizagens, mas também que as provocam...

Seguindo essa linha de pensamento, é necessário resgatar as premissas da teoria walloniana sobre o papel do meio no desenvolvimento infantil; segundo Wallon (1995), há uma estreita relação entre as interações sociais das crianças e as aprendizagens intermediadas também pelo meio físico, sendo este último o campo onde as crianças empregam as condutas

[41] Forneiro (1998) distingue espaço de ambiente, conceituando o primeiro como estrutura física designada para determinado fim; enquanto que ambiente seria o conjunto indissociável de objetos, cores, odores, formas e relações interpessoais que se estabelecem no espaço. Estes serão os entendimentos assumidos na discussão.

(afetivas, motoras e cognitivas) que dispõem, ao mesmo tempo em que retira dele os recursos para sua ação; tal afirmação ratifica a importância do espaço como gerador e potencializador das manifestações infantis.

Demarca-se então outro aspecto específico da ação pedagógica para educação das crianças pequenas, uma vez que a forma de organização do espaço e a dinâmica dos ambientes vão influenciar de forma significativa as condutas infantis, incitando ou inibindo movimentos, interações, sensações; provocando o envolvimento ou dispersão nas atividades propostas, a autonomia ou a dependência dos pequenos (RODRIGUES, 2012).

Zabalza (1998, p. 50) afirma que a educação institucionalizada para as crianças pequenas possui, no que se refere à organização do espaço, características muito particulares, uma vez que "[...] precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista de sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)".

Para Guimarães, D. (2006b, p. 70):

> [...] há três idéias que são as chaves para a compreensão do papel do espaço no apoio às manifestações expressivas das crianças. Uma não é mais importante do que a outra, e as três idéias se interconectam no contexto das relações de adultos e crianças no cotidiano. Primeiramente a ideia de *flexibilidade do espaço*. Em segundo lugar, a importância do *espaço apoiar os relacionamentos das crianças*. Por fim, o *espaço como convite à ação, à imaginação e à narratividade* (destaques no original).

Assim sendo, um trabalho de qualidade positiva para as crianças pequeninas exige uma preocupação com a organização do espaço que ultrapassa os aspectos físicos e impõe a tarefa de engendrar ambientes que favoreçam simultaneamente os aspectos perceptivos, motores, comunicativos, cognitivos e emocionais dos bebês/crianças; que sejam aconchegantes (despertando bem estar, confiança, autoestima positiva, etc.), seguros e estimulantes em todos os elementos (do teto ao chão), desafiadores, criativos, divertidos; que valorizem e ampliem as experiências e seu universo cultural, aguce a curiosidade, a capacidade de pensar, decidir, criar, imaginar e expressar (BARBOSA, M., 2009; CORSINO, 2006; GUIMARÃES, D., 2006b; HORN, 2004; ZABALZA, 1998).

Cabe então apontar que o espaço/ambiente da creche é determinante, mas também determinado/construído nas relações a serem estabelecidas entre adultos e crianças e entre as crianças; esta é também uma especificidade do trabalho pedagógico junto aos pequenos: o valor das relações. Nesta direção Tristão (2006, p. 48) afirma que uma prática educativa, que tem como preocupação a emancipação dos sujeitos envolvidos, precisa construir vínculos a partir de relações significativas para todas as pessoas que compõem aquele determinado

grupo; esclarece, ainda, que tais "[...] relacionamentos engendram um comprometimento com o outro, com a ajuda mútua e com a convivência fraterna".

Dessa forma, se faz importante refletir que, para que ocorram interações desejáveis entre estes diferentes atores da instituição educativa, o espaço/ambiente precisa ser acolhedor e generoso; tal afirmação implica esclarecer que "[a]colher não é somente ser gentil, não se trata só de produzirmos um espaço aconchegante e gostoso (o que também é fundamental), mas, sobretudo, de considerarmos como o espaço sustenta os planos das crianças e as interações que desenvolvem (GUIMARAES, D., 2006b, p. 72).

Além disso, ambiente generoso não é somente aquele resultante de uma grande variedade de materiais, mas também da solicitude e disposição dos profissionais para a atenção e "escutas" constantes dos pequenos na medida e momentos certos (TRISTÃO, 2006). Nunes (2006, p. 24) também assinala que as atividades cotidianas das instituições educativas para crianças pequeninas são basicamente atividades de relações humanas em que a partilha, a generosidade e a atenção ganham relevo, sendo, deste modo, "[...] a humanização das relações entre adultos e crianças nos espaços de interação um aspecto privilegiado [...]".

Sobre a questão, Agostinho (2004, p. 2) ainda aponta que,

> Pensar o espaço da creche, a forma como ele se torna lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida. Isso desafia nosso poder adulto ao incluir a racionalidade infantil, e também o rigor e a imaginação metodológicas para a criação de mecanismos de participação.

'Arquitetar' essa dinâmica de forma conveniente e favorável para adultos e crianças, recai em outro elemento marcante da pedagogia específica para o trabalho com crianças pequenas: a organização do tempo. Nesta direção, é importante salientar que o tempo dos pequenos não é o mesmo dos adultos; ele é paradoxalmente complexo uma vez que as crianças pequeninas têm pressa para serem atendidas em suas necessidades, mas, em relação às habilidades adultas, são morosas nas próprias ações; necessário ainda levar em conta que a própria noção de tempo ainda está sendo construída pelas crianças nessa etapa. Por outro lado, Sarmento, M. (2004, p. 28) lembra que "[o] tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido e novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido".

A partir desse complexo entendimento, a duração das atividades (e elas próprias) a ser definida rege/reflete e produz a qualidade das relações das crianças com os adultos, com as outras crianças, com os conhecimentos/práticas da cultura, com o espaço, com os materiais.

Desta maneira, compreende-se ainda que tais experiências se produzem e são produzidas em torno daquilo que é entendido como rotina da creche; neste contexto, esta é considerada como tendo um papel definidor na estruturação de tempos, espaços e atividades, portanto das ações e relações dos sujeitos envolvidos na organização das práticas educativas nas instituições (BATISTA, 2003; GUIMARÃES, D., 2006b; NUNES, 2006).

Cabe o esclarecimento que a rotina é tomada aqui como sendo uma categoria pedagógica que direciona o trabalho cotidiano das instituições educativas para crianças pequenas; isto porque se configura numa ordenação básica das atividades diárias que dá suporte a todos os atores da instituição – profissionais/adultos e crianças; aos adultos porque permite o melhor ajuste do planejamento diário e às crianças porque a regularidades das ações, a repetição dos chamados rituais cotidianos, dão segurança ao permitir que elas prevejam a sequência de atividades que vivenciarão, com isto vão construindo a noção de tempo e espaço, além funcionar como elemento auxiliar na estruturação da subjetividade infantil (BARBOSA, M., 2006; PROENÇA, 2004; RODRIGUES, 2012; RODRIGUES; GARMS, 2007).

Importante ainda enfatizar que ao evidenciar o valor das rotinas não se defende a "pedagogia do relógio", em que o tempo determina as atividades e a compreensão do valor da organização deste está mais voltada para o respeito de sua demarcação do que na qualidade do envolvimento dos atores na realização das atividades. Afirma-se então que não é a quantidade de tempo dedicada à criança que determina a qualidade da rotina, mas o envolvimento dos profissionais em cada uma dessas ações (higiene, alimentação e sono) realizadas diariamente com cada criança no sentido de garantir a qualidade das interações e vínculos almejados e a formação e hábitos (FALK, 2011). Não só na organização, mas principalmente na consecução das atividades de rotina que estão/são (ou deveriam) compreendidas, de forma integrada, ações de cuidado e educação das crianças voltadas para interesses e necessidades destas; mas, o que se observa na prática cotidiana é que o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas ao relógio... É preciso então construir (ou efetivar) o entendimento de que o cotidiano infantil não cabe dentro de uma temporalidade estreita que desvincula o tempo de brincar e de trabalho, como também os tempos sociais, culturais, biológicos em função de um tempo padronizado e homogêneo.

Sobre essa questão, Batista (2001, p. 11) já assinalava que nas creches há uma "[...] estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear se sobrepõe ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças"; cada atividade prevista tem um tempo e um espaço de realização já definido rigidamente; e, "[...] não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas

sim tentar manter a seqüência (*sic*) para garantir a pontualidade dos horários predeterminados"[42], entendendo este como o elemento de "sucesso" do planejamento e da prática pedagógica.

Ainda sobre o planejamento, cabe o destaque de que, na maioria das vezes, na prática, são incluídas na compreensão de rotina apenas as atividades de cuidados com alimentação, higiene e sono, com a justificativa de que por serem necessidades humanas fisiológicas precisam ter o momento e tempo de duração "bem marcados"; entendendo-se de forma limitada que o planejamento/organização destas está circunscrito a estes aspectos; as atividades de recreação e de ensino/aprendizagem, ditas mais estruturadas, não entram no rol do que é considerado rotina pelos profissionais.

Cabe reafirmar que tanto na organização dos ambientes como nas atividades de rotinas, só há um sentido pedagógico positivo se estiver sendo objetivado proporcionar processos de interações, tanto entre crianças quanto entre crianças e adultos, uma vez que essas interações proporcionam o "néctar" de que os bebês necessitam para realizar as descobertas e construções sobre o mundo que os rodeia.

Esses apontamentos levam a consideração de outros dois elementos que tem características específicas na prática pedagógica das creches: o planejamento, os conteúdos e estratégias de trabalho.

Acerca da especificidade do planejamento do cotidiano pedagógico para crianças pequeninas, a tarefa fundamental na Educação infantil está em garantir que os pequenos tenham oportunidade de vivenciar muitas experiências reais, diversificadas, complexas e globais. Importante ainda oferecer espaço para que as crianças possam cotidianamente planejar, fazer, desfazer, encontrar, entrar em conflito, reelaborar e brincar em todos os ambientes, externos e internos. O foco do trabalho educativo não deve ser apenas nas atividades consideradas como pedagógicas; estas representam apenas uma parcela do que deve ser a experiência das crianças na creche, pois devem ser significativas/educativas também as refeições, o descanso, os momentos de higiene, a entrada, a saída, etc. Assim,

> Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67, destaque no

[42] (Ibidem, p. 12).

original).

Além dessas questões é preciso ainda levar em consideração que as crianças bem pequenas vivem um momento em que a principal característica de seu pensamento é o sincretismo[43] (WALLON, 1966, 1995), de onde decorre assumir que os conhecimentos a serem socializados/vivenciados não são únicos, mas plurais e não devem obedecer uma hierarquia – como se dá na proposta do Ensino Fundamental por exemplo – numa compreensão de que os temas, tempos e formas de trabalho precisam ser reconstruídos cotidianamente tendo como parâmetro as crianças. Assim, o planejamento do trabalho pedagógico com os pequeninos deve privilegiar a exploração e as descobertas que se darão por meio de brincadeiras, mas também da escuta atenta das crianças sobre os fatos vivenciados em seus cotidianos.

Nessa direção a prática pedagógica não gira em torno do "ensino de coisas", mas da organização de situações de aprendizagem que se revelarão no convívio das crianças entre elas, com os adultos e na relação com objetos culturais, e que se iniciam a partir do interesse da criança em conhecer a si mesmo, aos outros e ao mundo; para estas situações de aprendizagem cabe melhor a denominação de "vivências" (JUNQUEIRA FILHO, 2008), uma vez que se trata de ir além da propositura de atividades para preencher o dia a dia das crianças nas creches.

Tem-se então a defesa de uma intencionalidade da ação pedagógica reflexiva e planejada que tem a criança pequena como centro das atenções, que busca a superação da sequenciação mecânica de atividades pouco significativas para os sujeitos infantis. Superar as práticas de ensino-aprendizagem e tomá-las como vivências implica um planejamento sólido, porém maleável, cujos objetivos precisam ser reflexo das necessidades e interesses das crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2008; NUNES, 2006).

Tais apontamentos induzem a reflexão sobre a peculiaridade dos conteúdos a serem privilegiados, pois a prática descrita envolve sempre intencionalidade pedagógica e requer sistematicidade para que esta seja capaz de promover o enriquecimento das experiências das crianças. Trata-se de um trabalho que oportuniza a descoberta do mundo/natureza, das relações/afetos, dos objetos, do próprio corpo, dos movimentos, etc.; tratando-se assim de um processo pedagógico que não se caracteriza pela escolarização, que nega propostas

[43] Como sincretismo entende-se o estado primitivo de sensibilidade/percepção em que a distinção das relações, a dissociação das partes, a oposição entre objetivo e subjetivo ainda não foram produzidas que dá caráter global ao pensamento da criança cuja característica mais aparente é a incapacidade de diferenciação e ordenação (usando a lógica dedutiva) das coisas.

educacionais que visam apenas o domínio de conteúdos e que dificilmente conseguem atender a especificidade das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais que têm direito à educação e ao bem-estar (BARBOSA, M., 2006; BISSOLI, 2007; RAMOS, 2013b); e ainda, que desafia a visão clássica de ensino e coloca em xeque o que é ser professor de crianças pequenas. De acordo com Silva e Pantoni (2009, p. 8):

> Controlar os esfíncteres, andar, falar, alimentar-se, relacionar-se com o próprio corpo, cuidar de si, construir vínculos afetivos, negociar papéis e posições sociais, negociar objetos, brincar, partilhar experiências e emoções com adultos e crianças fora do círculo familiar, enfim, dominar os signos da cultura, são aprendizagens que, mediadas de modo competente, contribuem para que a educação infantil cumpra a sua função de promoção do desenvolvimento integral da criança.

Assim, no espaço da creche, os conteúdos pedagógicos a serem privilegiados, são os carregados de simbologia sociocultural, incluindo os considerados biológicos; importa nesta etapa aprender a chegar a um lugar, a conviver com outras pessoas, a cuidar do próprio corpo, a recortar e colar. "Ensinar tais conteúdos é um profundo desafio para o profissional que não quer somente manter as tradições e estimular a cultura de apenas um grupo, mas que pretende que a estas se aliem novas tradições, contraculturas" (BARBOSA, M. 2006, p. 202).

Complementarmente, Angotti (2006, p. 21-22) explica que no cenário pedagógico da educação das crianças bem pequenas,

> O conhecimento não está estampado apenas nas letras, tampouco nas repetições, nas reproduções de atividades sem sentido, nas atividades de caligrafia, na apreensão do código gráfico que permite escrever e ler, ou nas atividades de tapa buraco ou de utilização de tempo para não se objetivar nada de maneira intencionalmente educativa. O conhecimento na criança se faz inicialmente pela captação de dados, conteúdos, indícios propiciados pelos órgãos dos sentidos que sentem, percebem e possuem condições de elaboração e expressão por meio de diferentes linguagens.

Ainda sobre a especificidade e peculiaridade dos "conteúdos" que devem permear a prática pedagógica da creche, Kuhlmann Jr. (1999, p. 65) alerta que "[...] não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam"; pois, segundo Richter e Barbosa (2010, p. 94) ao apontarem as funções específicas das creches, salientam que estas devem:

> [...] 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 esta cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum.

Um elemento importante de toda prática educativa formal, que ganha contornos peculiares na Educação Infantil é a avaliação. Freire, P. (1989) já apontava que não é possível

realizar uma proposta educativa sem avaliar a prática, pois são necessárias constantes verificações do que se faz, como se faz, e para que se faz, para que se sejam revelados acertos e imprecisões que fornecem subsídios importantes para ações futuras; de acordo com as palavras do próprio autor "[a] prática precisa da avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva"[44].

Demarcando a especificidade desse instrumento/prática na educação das crianças pequena em espaços coletivos, Micarello (2010, s.p.) aponta que neste nível de ensino,

> [...] a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a. Também tem a importante função de contribuir para que os laços com as famílias sejam estreitados e para que aqueles que trabalham com as crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, troquem informações, visando o bem-estar, conforto e segurança dos pequenos.

A LDB, em seu Artigo 31, preconiza que no espaço da educação infantil "[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental" (BRASIL, 1996). Diante do exposto, importante demarcar que o processo avaliativo em instituições educativas para crianças bem pequenas – diferente de outros níveis – necessita ser amplamente documentado, envolvendo o uso de uma série de instrumentos que auxiliem na verificação e acompanhamento das crianças em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar (RODRIGUES; GARMS, 2006).

Nessa direção, tendo em vista que neste contexto a avaliação tem como elemento central a habilidade/sensibilidade de observação e escuta dos adultos, esta adquire o caráter de investigação; implicando na responsabilidade do profissional estar constantemente atento a evolução das potencialidades infantis, os limites, traços e ritmos específicos do grupo e de cada uma das crianças. Trata-se então de um processo reflexivo, contínuo e dinâmico que deve viabilizar o aperfeiçoamento da ação pedagógica na direção de oportunizar as crianças, de forma satisfatória e prazerosa, aprendizagens significativas adequadas às suas necessidades cognitivas, motoras e sócioafetivas (GODOI, 2010).

Com a proposta de transpor o cunho de vigilância que a observação nos moldes tradicionais pode adotar, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam uma concepção divergente desta prática que é a documentação pedagógica, justificando que:

[44] (Ibidem, p. 47).

> [...] a "observação da criança" diz respeito principalmente à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A "documentação pedagógica", em contraste a isso, diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas (destaques no original)[45].

Complementam ainda salientando que a observação tem potencial de se assumir como uma verdade objetiva e externa, registrada com precisão; enquanto que a documentação é uma construção social, pois refere-se ao registro de dois aspectos da prática pedagógica: o processo e o conteúdo. O conteúdo é "[...] o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e o seu trabalho", e o processo "[...] envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática" (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 194).

Carneiro (2010) também aponta que as práticas avaliativas no âmbito da educação infantil devem ter como foco o acompanhamento do desenvolvimento infantil e por essa razão, implica ainda mais sintonia com o planejamento de tempos, espaços, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem. É, portanto, um processo que exige dos profissionais a percepção clara de sua abrangência, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que avalia todo o cotidiano educativo, deve estar atento também aos aspectos individuais do desenvolvimento infantil.

Assim, conforme salienta Bondioli (2004), a avaliação em ambientes educativos para crianças pequenas tem o caráter desafiador ampliado, pois se imbui de uma pluralidade de objetivos e, precisa ser encarada como um mecanismo reflexivo sobre todos os elementos (físicos, humanos, materiais, sociais e relacionais) que compõem o ambiente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

> Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013a, p. 86).

Impõe-se então a discussão de mais um elemento/eixo específico da Educação Infantil – creche, o currículo. Discutir currículo para a creche ainda é um assunto polêmico, pois não é consenso entre profissionais e estudiosos se é necessário definir contornos curriculares para este nível de ensino, em grande medida pelo entendimento equivocado de currículo como

[45] (Ibidem, p. 192).

sinônimo de um elenco de disciplinas e uma listagem de conteúdos correspondentes.

No entanto, se a creche é entendida como um direito das crianças e como um lugar de educar-cuidar de forma sistemática e intencional, capaz de oferecer elementos e experiências educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças bem pequenas há sim a necessidade da definição de contornos curriculares. E, ainda, se a pretensão é defender uma identidade educativa para a creche, entendida como espaço que promove aprendizagens significativas e fundamentais, logo é preciso que ele tenha sim definido um currículo... Currículo este entendido como:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Conforme vem sendo abordado ao longo do texto, é necessário e urgente a clara definição dos contornos do trabalho pedagógico da creche; particularmente, considero que tais contornos estão relativamente definidos no papel.... Há diretrizes legais, manuais, resultados de pesquisas, debates e eventos que discutem e afirmam amplamente o que deveria ser feito, o que é considerado pedagogicamente adequado para a educação da primeiríssima infância em espaços coletivos; no entanto, ainda tem-se na prática cotidiana uma lacuna entre o desejável e o realizado.

Assim, o desafio não está somente no desenvolvimento de estudos para afirmar o que fazer, mas também em procurar formas destes saberes e fazeres tornarem-se realidade, de chegarem ao ideário dos atores que conduzem as práticas nas creches, para que estes possam influenciar de fato as ações realizadas cotidianamente nas instituições. Recorro novamente a minha experiência como professora supervisora de estágio em um curso de formação de professores para registrar (ou denunciar) que as práticas pedagógicas realizadas junto às crianças pequenas nas creches (e pré-escolas) são equivocadas, e até deprimentes, uma vez que desrespeitam não somente as especificidades e necessidades das crianças, mas também todo o empenho de grande parte dos atores envolvidos nos processos de formação inicial engajados com as causas da educação infantil (formadores e aprendizes).

Ao discutir a especificidade da prática pedagógico-educativa da creche e os elementos que a diferencia da pré-escola e os outros níveis de ensino é preciso obrigatoriamente fazer menção ao documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (BRASIL, 1995), no qual são ressaltados os princípios relacionados aos aspectos físicos e culturais das crianças relevantes para a organização e

propostas de ações das instituições de atendimento educativo da pequenina infância.

Num momento histórico em que se discute uma proposta de base curricular nacional comum para a educação da pequena infância, creio não ser ousado afirmar que este material pode ser considerado como apoio fundamental para elaboração do currículo das creches. Tendo em mente a definição de Silva, T. (1999) de que o currículo é lugar, espaço, território, trajetória, autobiografia e instrumento que forja a identidade, e ainda, o preceito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de que na Educação Infantil este "[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico" (BRASIL, 2013a, p. 86), este material (construído há mais de 20 anos em linguagem acessível tanto a profissionais quanto leigos) não deixa dúvidas quanto aos objetivos e práticas que devem ser implementados nas instituições de educação coletivas para os pequenos, considerando os princípios necessários à vivência plena da infância no sentido de garantir o bem estar, o desenvolvimento integral das crianças e o respeito às diferenças sociais, econômicas, históricas e culturais destas.

Na perspectiva dos direitos fundamentais da criança pequena, o documento preconiza a necessidade de oferecer: a brincadeira; a atenção individual; um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; o contato com a natureza; a higiene e a saúde; uma alimentação sadia; desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; o movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; espaço de expressão dos sentimentos; especial atenção durante o seu período de adaptação à creche; desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995), com vistas à promoção de aprendizagens significativas de forma contextualizada e interdisciplinar.

Tem-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) como documento norteador para elaboração dos currículos das creches, cujo texto enfatiza o respeito às especificidades da educação infantil (creche e pré-escola) e das culturas infantis. O documento traz em seu bojo uma compreensão de proposta de currículo que leva em consideração o contexto da prática e a busca de articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos social e historicamente produzidos, conforme já mencionado anteriormente.

Importante reafirmar que o currículo precisa ser tomado/entendido como sendo mais que uma lista de conteúdos e atividades pré-estabelecidas para todas e diferentes instituições de distintas regiões; currículo precisa ser criação, diversidade e representativo das experiências educativas de forma contextualizada. Neste trabalho é adotada uma concepção

de currículo como sinônimo de organização dos processos institucionais educativos, em que a prática pedagógica tem papel central; desta maneira, tanto os objetivos, quanto as formas organizativas dos processos e práticas vivenciados nas instituições por seus diferentes atores são fundamentais para uma organização curricular coerente (MOREIRA, 2001).

Nessa direção, em se tratando das creches, a organização curricular não deve ser prescritiva (ou não deveria), mas com caráter contextualizador e articulador entre o que se propõe como ideal e o que pode se materializar a partir da relação entre os diferentes sujeitos escolares – adultos e crianças – a partir de experiências concretas e possíveis desdobramentos; que se manifestam na flexibilidade da organização do ambiente, do tempo, da seleção de materiais e proposição de atividades (LOPES; SOBRAL, 2014).

Cabe então evidenciar que os apontamentos trazidos induzem a afirmativa de que procurar formas mais efetivas de promover a educação/formação das crianças/infâncias em espaços coletivos implica repensar as concepções (de criança, de infância, de aprendizagem, de educação e de professor) que dão suporte à estas práticas. Assim, cabe reiterar que os espaços formais de educação (em sentido amplo) para crianças pequenas deve ser regido/organizado "[...] por uma clara intencionalidade pedagógica, que valorize as interações entre coetâneos e que reconheça na criança sua capacidade de colaborar e configurar as diferentes atividades realizadas cotidianamente" (RAMOS; ROSA, 2012, p. 10).

A definição de novos projetos educativos precisa levar em consideração as especificidades da origem de cada instituição, e, ainda as "[...] referências discursivas que apresentam a infância sobre ângulos antes desprezados [...]" (ROCHA, 1997, p. 30). Complementarmente, Martins Filho (2009, p. 23) afirma que, "[e]m uma proposta de formação e desenvolvimento infantil que pretende desenvolver as máximas qualidades humanas, as experiências da vida cotidiana precisam traduzir um projeto com intencionalidades educativas de modo sistematizado e significativo".

Dessa forma, é preciso uma nova postura de todos os envolvidos com a promoção de processos educativos formais para a infância, "[...] no sentido de iniciar uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos – cidadã. Uma educação infantil que coloque a criança como centro do processo educacional" (MARINHO, 2001, p. 53), uma vez que a afirmação dos direitos da criança/infância envolve 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, de forma articulada, das crianças pequenas, ou em outros termos nos "cuidados educacionais".

Nesse bojo, a formação e a percepção que o profissional que atua junto das crianças

pequenas em ambientes de educação coletivos tem de si próprio e da sua tarefa se tornam extremamente relevantes, uma vez que estes necessitam de formação adequada para superar a concepção presente no imaginário social de que educar crianças pequenas é uma ação fácil e pouco estruturada, que dispensa grandes esforços reflexivos e/ou conhecimentos mais elaborados; pois, como afirma Martins Filho (2007, p. 30): "[c]uidar e educar crianças em ambientes coletivos não é uma atividade simples, mas sim complexa e, como tal, exige preparo e competência profissional". Imbricado neste preparo está a capacidade autônoma de pensamento, que provoca a emancipação e o protagonismo nas práticas pedagógicas cotidianas e a autoria na ação de educar, ensinar e aprender (GARMS; MARIN, 2014)

Tonucci (2013, p. 9), por sua vez afirma categoricamente que, "[...] os melhores professores deveriam estar na educação infantil, porque é nesta fase que as crianças são os passos fundamentais para o seu desenvolvimento. E é justamente nessa época que a escola pode fazer os estragos também mais importantes".

Assim, tendo em mente que a prática de cuidados educacionais é essencialmente uma ação carregada de intencionalidade pedagógica, que só se conquista através de uma formação profissional sólida que permita aos profissionais incorporarem os entendimentos aqui expostos em suas crenças e valores, discutirei no título a seguir as questões que envolvem a formação do profissional para atuar na Educação Infantil, bem como os aspectos formativos que são necessários ser contemplados com vistas garantir uma prática pedagógica que considere a criança/infância nas suas especificidades e potencialidades e desta forma seja capaz de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral e integrado.

4 PARTINDO, NEM TÃO SERENA, MAS INDO: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS/PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - CRECHE

> Não nasci, porém, **marcado para ser** um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.
> [...]
> Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte (FREIRE, P., 1993a, p. 80, grifos no original).

O pressuposto freireano de construção da identidade profissional para a docência e a afirmação dela ao longo do exercício da profissão de ensinar será o ponto de partida para discussão desta seção, pois assim como afirma o pensador recifence trazido na epígrafe, acredito que ser professor não é simplesmente questão de vocação ou dom, é necessário preparo e compromisso acadêmico, político e social para tal. É certo que é preciso um mínimo de identificação com a profissão, mas penso que os saberes e fazeres dela, que permitirão ações pedagógicas de cunho profissional (ou seja, intencional e não intuitivos), são construídos e reconstruídos no processo de formação inicial e no exercício cotidiano da função, marcando, assim, a inesgotabilidade da formação. Neste sentido considero a epígrafe deveras oportuna, uma vez que conduz ainda a reflexão de que a profissionalidade docente se constrói na *práxis* cotidiana.

Cabe deixar claro que, sobre a formação para a docência de forma geral, tomo-a como o "[...] processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente" (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 6), que se realiza de forma complexa ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional e que serve de elemento norteador para a tomada de decisões sobre esta ou aquela forma de organizar o ensino e mediar a aprendizagem.

Corrêa e Fernandes (2014, p. 277) afirmam que a formação não pode ser encarada como "[...] sinônimo de fazer cursos e sim conhecer, transformar a partir de inúmeras metodologias pessoais e coletivas que farão parte de sua formação. Dentre tais metodologias, podem ser consideradas a prática da leitura, a experimentação, o trabalho colaborativo e a reflexão pessoal regular". Proença (2009, p. 15), complementarmente a estes apontamentos, indica que "[...] formar-se é constituir-se, completar-se nos estudos, nas técnicas necessárias a

seu ofício, educar-se, criar-se [...] é buscar a própria identidade, como sujeito e membro de um grupo de professores [...]".

Importante esclarecer que a identidade é aqui entendida como papéis (determinados e em determinação) a serem desempenhados em espaços específicos, que se traduzem em condutas, valores e posturas assumidos pelo sujeito social; implica, ainda, a construção do sentimento de pertencimento social a um determinado grupo, que se dá pelas vias de reconhecimento e identificação externa (dos membros do grupo e não membros) e interna (de si mesmo como parte constituinte do grupo); e também de diferenciação (afirmação do grupo em relação a outros demais grupos) (CIAMPA, 1994).

Nas palavras de Gatti (1996, p. 85):

> A identidade não é somente *constructo* de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas e ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (destaque no original).

Dessa forma, especificamente sobre a identidade profissional, cabe o apontamento de que ela não é dada ou adquirida, não é uma propriedade, ou um produto, é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão e desta forma não é imutável, externa ou individual, mas historicamente construída no âmbito das relações interpessoais por um grupo de sujeitos socialmente situados (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1999). A identidade docente então "[r]efere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais no exercício de suas funções [...]" (GARCIA, M., 2010, p. 1); assim, pressupõe a adoção de crenças, valores e atitudes que permitem, então, assumir o ser professor, perceber-se e afirmar-se professor e ainda ser reconhecido socialmente como tal.

No que diz respeito à identidade docente para atuação na Educação Infantil (creche e pré-escola) se faz importante retomar as crenças e valores que foram sendo associados sócio-historicamente à profissão que se ocupa de cuidar/educar crianças bem pequenas.

4.1 Checagem da fronteira: papéis femininos e o exercício da docência junto às crianças pequenas

Em se tratando especificamente da docência na Educação Infantil, mais que em outros níveis, esta é uma profissão acentuadamente exercida por mulheres, de forma histórica e socialmente determinada, associada à não necessidade de qualificação para seu exercício, ao baixo *status* profissional e, consequentemente, a baixos salários; também marcada

historicamente por uma diversidade de concepções e associações com outras tarefas que, por consequência, se traduz em múltiplas denominações (AQUINO, 2010; CERISARA, 2002).

Relacionado ao caminho da profissionalização da professora da Educação Infantil, Nogueira (2008) discute que estas profissionais, ao longo desse processo, se deparam com três grandes e importantes questões: a primeira é o fato de ter escolhido exercer o magistério, uma profissão desvalorizada socialmente e academicamente, com o desafio de garantir (ou conquistar) seu valor e função intelectual. A segunda está em realizar um trabalho considerado "menor", de pouco valor, "de mulheres" no sentido pejorativo, assumindo a tarefa de militar contra o histórico processo de dominação e aviltação exercido sobre o que é essencialmente feminino. E, terceiro, encarar uma tarefa profissional – de se ocupar da educação e cuidado de crianças – entendida como "tarefa simples", quando de fato ela não é, e evidenciar dentro e fora das instituições de educação coletiva este fato.

Nessa perspectiva, questiona-se, quem é, e qual o perfil do profissional que deve se ocupar da educação e cuidados da criança pequena? Serão as mulheres? As mães? As tias? As pajens ou as educadoras? Que formação e saberes específicos são necessários à ação pedagógica intencional em espaços coletivos de educação da criança pequena? Como formar profissionais docentes para atender à demanda específica da creche? Tais questionamentos se assentam na crença de que os maiores passos para o delineamento do perfil adequado aos "atores educativos profissionais"[46] se dão no processo formativo destes, e ainda que a formação profissional se configure num dos pontos essenciais de estruturação e implementação dos "rumos" da educação infantil.

De forma similar, tensionando a questão, Ostetto (1997, p. 13) já perguntava:

> [...] quem é o profissional de educação infantil? Pajem, babá, atendente, monitor, recreacionista, auxiliar de desenvolvimento infantil, professor, outra coisa... Quem é? Este questionamento, que chamei de crucial, não se refere somente a uma denominação, mas diz respeito ao perfil de um profissional que, por muito tempo, esteve "misturado" na própria "indefinição" do seu campo de atuação: casa, escola, nem isto, nem aquilo... (destaques no original).

Sobre a questão da profissionalização para atuação especificamente na Educação Infantil, Guimarães et al. (2009, p. 2.649) afirmam que o papel deste(a) profissional está "[...] intrinsecamente ligado à história da mulher em nossa sociedade e ao trabalho voluntário, uma vez que bastava possuir as qualidades maternas para desempenhar o papel de cuidar das crianças, principalmente nas creches".

É atual a equivocada suposição (fortemente arraigada) de que as mulheres (quase que

[46] Termo usado por Angotti (2006).

exclusivamente) devem assumir a responsabilidade básica pela educação e cuidado das crianças pequenas; também é esta razão para a ideia muito presente, tanto nos espaços de formação quanto de atuação, de que ao profissional da educação infantil[47], especialmente na creche, é preciso mais "sentimento materno" (ou vocação para lidar com crianças) do que formação profissional, uma vez que quanto menor a criança, mais simples e feminino é considerado o trabalho a ser desempenhado. Campos, M. (1999, p. 131) já apontava que "[...] confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia".

Louro (1997) aponta que a carreira do magistério foi uma das grandes possibilidades encontradas pelas mulheres para conquistar o espaço público. A incursão nas escolas normais em meados do século XX se dá, basicamente, pelas mudanças nos contornos econômicos ocorridas na sociedade da época que fizeram com que os homens – até então únicos a ocuparem as funções responsáveis pela educação formal – se desinteressassem pela carreira do magistério e se voltassem para atividades profissionais mais rentáveis econômica e socialmente, desencadeando, assim, o processo de feminização da atividade profissional docente.

A mesma autora ainda aponta que esse processo não se deu sem resistências ou críticas; o que hoje parece ser natural – mulheres associadas à atividade docente – foi alvo de discussões polêmicas, pois havia os que acreditavam que as mulheres eram naturalmente despreparadas para o exercício de tal função. De acordo com Louro (1997, *on line*[48]): "[p]ara alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros "pouco desenvolvidos" pelo seu "desuso" a educação das crianças" (grifos no original). Mas, vozes contrárias defendiam que as mulheres tinham "por natureza" as habilidades para lidar com crianças, sendo mais adequado atribuir à elas a educação dos pequenos[49] e que tal atividade não subverteria sua função e destino primordial que era a maternidade.

[47] Cabe o destaque de que devido a terminologia existente para designar os profissionais que atuam diretamente junto à criança pequena em instituições educacionais, até mesmo como forma de hierarquizar salários e tarefas, neste trabalho serão utilizados os termos profissional da educação infantil, educador(a) e professor(a) como sinônimos, sem a pretensão de diferenciar cargos ou funções, pois entende-se que todos devem ter formação específica mínima para o desempenho de tal atividade.

[48] Apesar de o texto original ser uma publicação impressa, só tive acesso a uma versão digitalizada que não mostrava a paginação.

[49] Tal ideia é ratificada cientificamente pelos escritos de Froebel, para quem as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação. Sobre esta questão, ver mais em ARCE, A. *Friederich Froebel*: o pedagogo do jardim da infância. Petrópolis: Vozes, 1996.

Evidenciam-se novamente elementos históricos da herança atual de dominação e desvalorização das ações femininas no âmbito da docência (e fora dela), pois é dentro do cenário descrito que se construiu para a mulher,

> [...] uma concepção de trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para [...] as solteironas e viúvas. [...] esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os salários se mantivessem baixos. Afinal o sustento da família cabia ao homem [...] Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para as mulheres porque era um trabalho de "um só turno", o que permitia que elas atendessem suas "obrigações domésticas" (LOURO, 1997, *on line*, grifos no original).

Em outra perspectiva, Barbosa, I., (2011, p. 386) salienta que as profissionais de escolas maternais e jardins da infância foram, até meados do século XX, sempre comparadas à figura e funções maternas de proteção e cuidados; e, ainda,

> As características de mãe, enfermeira, professora e assistente social deveriam, dessa ótica, possibilitar um trabalho efetivo de "jardineira", termo utilizado em várias regiões do Brasil. Essa denominação, inspirada na teoria froebeliana, já acentuava a atitude esperada: proporcionar recursos e situações para que as crianças crescessem e se desenvolvessem naturalmente.

Barbosa, I. (2011) afirma ainda que a formação profissional era oferecida em escolas normais ou institutos de educação, em cursos intensivos, estágios e palestras, cujas orientações pedagógicas seguiam as tendências teóricas do momento histórico, com destaque para as concepções de educação nova e liberal[50] e educação sanitária de forma indiscriminada, quer seja para atuação na escola primária ou nos jardins de infância. Tal exigência na formação não era meramente por razões pedagógicas, pois grande parte das professoras de crianças pequenas pertencia às classes média e alta, que assumiram a função de maternagem[51], tida socialmente como nobre e benevolente, e ainda, por ser este o trabalho aceitável para a mulher. No entanto, as exigências de formação e qualificação "[...] não eram pensadas para educadoras de creches ou outras instituições para o atendimento de crianças pobres, cujas mães – solteiras, abandonadas, viúvas, pobres – eram obrigadas a assumir trabalhos fora do ambiente doméstico" (BARBOSA, I., 2011, p. 387).

É preciso então destacar e reconhecer a intencionalidade que marca a atuação

[50] Os autores de referência desta época foram Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Ferrière, Claparède, Kilpatrick, Dewey, entre outros. Sobre os autores em questão e sua influência na Educação infantil brasileira ver mais em Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza (2005) e Pinazza (2005) entre outros.

[51] Prática relacionada aos cuidados afetuosos direcionados ás crianças pequenas, tipicamente vinculados as ações maternais.

profissional do docente que atua junto a crianças bem pequenas, uma vez que é necessário, na atuação direta com elas, no desempenho da função educativa no interior das instituições de educação coletiva, uma aproximação, mas também um distanciamento do cuidar materno (este que é realizado de forma instintiva), dadas as especificidades e multiplicidade de aspectos imbricados na tarefa. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se aproxima, o papel docente se afasta do de "mãe" ao articular em outro nível as dimensões de cuidado e de educação que marcam as singulares necessidades desta etapa da vida da criança. Esta aproximação e distanciamento se configuram em uma ação constante na prática da educação infantil e elemento básico na constituição da identidade de seus profissionais, uma vez que ao integrar outros papéis, sua efetivação está envolta em inúmeras complexidades (RODRIGUES, 2008, 2013, 2014b). Trata-se então de "[...] uma profissão que guarda suas especificidades, mas cujos contornos nem sempre são visíveis, reconhecidos e valorizados" (HADDAD, 2013, p. 343).

Agregada a estas questões há também a já mencionada tensão histórica entre assistência e educação, que ronda até os dias atuais as práticas da educação da primeira infância, provocando a hierarquização das tarefas, a cisão na atribuição dos fazeres e a quase unanimemente de práticas que não efetivam o cuidar e educar indissociados contrariamente ao que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Angotti (2006, p. 94), problematizando esse cenário, aponta de forma explicativa que, procurando se desvincular da maternagem,

> [...] as professoras desconsideram as práticas relativas aos cuidados físicos e focalizam seu trabalho naquilo que acreditam ser o "educar", pois só educando, na perspectiva "escolarizante" do termo, as professoras se reconhecem como profissionais do magistério e acreditam ficar isentas de serem vistas como babás ou mães (grifos no original).

Em outra direção, Cunha e Carvalho (2002, p. 4) ponderam que perceber as profissionais da creche como responsáveis pelos cuidados básicos da criança pequena, para qual a sensibilidade afetiva positiva é atributo valorizado, "[...] tem contribuído para o pequeno investimento, até então empreendido na formação docente destas profissionais"; pois "[...] se o que define uma boa educadora de creche são características que não se referem à aquisição de conhecimentos acessíveis, apenas, através de formação acadêmica, não há porque insistir nesta".

Como professora supervisora de estágio, que faz acompanhamento dos acadêmicos *in loco*, pude presenciar afirmações do tipo: "A gente faz um trabalho afetivo aqui, tenta criar um vínculo com as crianças, e vocês vem aqui com estas ideias e querem desmanchar o que

nós fazemos", referindo-se especificamente a forma de tratamento que elas próprias pedem para as crianças usarem, quer seja, as chamarem de "Tia". Fica evidente (e o que é pior, atual), a denúncia de Cerisara (2002, p. 64), de que "[...] há uma domesticidade nas relações com traços fortes de emotividade, as práticas junto às crianças parecem não guardar traços de racionalidade e objetividade [...]"; a mesma autora afirma ainda que nas instituições de educação infantil, lamentavelmente a meu ver, o que existe é "[...] um universo onde estão presentes práticas femininas domésticas e ausentes práticas femininas profissionais"[52]. De outro modo, quando há a iniciativa de intervenção para que se reconheçam como profissionais, de uma forma bem simples, como serem chamadas de professoras pelas crianças, há o estranhamento e a rejeição.

Recusar o rótulo de tia não significa diminuir ou menosprezar o papel social da tia, como de igual maneira aceitá-lo não traduz valoração; a recusa significa assumir algo que é fundamental à atuação docente: "[...] sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente" (FREIRE, P., 1993b, p. 11). Parece-me nítido o fato de que as profissionais não têm clareza da real interferência de suas atitudes, do alcance a curto e longo prazo de suas ações, que todas elas são educativas de certa maneira, formando ou deformando sua imagem, bem como os processos de constituição dos sujeitos infantis que estão sob seus cuidados. Há percepções, ou crenças, que transitam no interior das instituições e que são reproduzidas, reforçadas e transmitidas às novas "gerações" de profissionais irrefletidamente...

Freire, P. (1993b, p. 10-11) já esclareceu com maestria que:

> A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso trabalhar com alunos. Isso não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professor implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (grifos no original)

A questão que se faz é: em que medida não são as próprias profissionais que perpetuam práticas e discursos amadores e domésticos? Neste sentido, qual o papel da formação neste quadro? Não surtem efeitos as diferentes propostas de formação – inicial, continuada e em serviço? Por qual razão? A preocupação se intensifica ao ter em mente que alguns estudos realizados, com objetivo de verificar a interferência de cursos de formação

[52] (Ibidem, p. 64).

inicial na constituição identitária da profissão docente para a Educação Infantil, demonstraram que estes têm contribuído de forma insuficiente para mudar algumas ideias e pré-concepções fundantes da prática docente dos estudantes em processo e ao final da formação inicial[53].

Tais considerações apontam para o debate com mais afinco sobre a formação mínima necessária aos profissionais da creche – a profissionalidade, bem como sua profissionalização. Estas questões são pertinentes na medida em que a problematização da especificidade e qualidade da educação infantil (creche e também a pré-escola) está direta e intrinsecamente atrelada à discussão das diversas modalidades de formação (inicial, continuada e em serviço) dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, independente da nomenclatura que lhes dê (professores, educadores, atendentes, auxiliares, entre outros), tendo em vista que a proficiência da atuação destes profissionais é um dos determinantes no nível de qualidade dos programas de educação de crianças pequenas (RODRIGUES, 2014b).

É importante pontuar que a questão da formação e qualificação do profissional docente para atuação na creche foi e continua sendo pauta de intensos debates e reflexões, o que de certa forma indica que ainda há passos importantes a serem dados no sentido de instituir de forma definitiva que profissional e qual o perfil necessário para atuação qualificada e especializada em instituições de atendimento educacional coletivas que dêem conta de atender às necessidades singulares da pequena infância.

4.2 Nova fronteira: mudanças, persistências e resistências na formação para docência em creches (e pré-escolas)

Conforme já apontado anteriormente, a Educação Infantil no Brasil ganha destaque no cenário nacional a partir da promulgação da Carta Magna de 1988 que prevê a educação em creche e pré-escolas como um dos direitos inalienáveis a ser oferecido pelo Estado a todas as crianças sem distinção (BRASIL, 1988). É a partir deste marco que creches e pré-escolas iniciam o processo de construção de uma nova identidade que, até então, era fortemente marcada por discrepâncias relativas à classe social à qual pertenciam as crianças atendidas.

De igual maneira, a formação dos profissionais para atuar nesse nível de ensino passa a ser objeto de discussão, e impulsiona a realização de debates, reflexões e estudos como o

[53] Sobre a questão ver resultados de duas pesquisas realizadas no âmbito do GPDFIRS - FCT/Unesp: "As representações construídas por estudantes do curso de Pedagogia sobre profissão docente e a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil (2009-2013) e "Estudo sobre formação inicial de professores para infância (2011-2014)" apresentados respectivamente nos textos: Guimarães, Rodrigues e Piffer (2013) e Souza, Rodrigues e Gomes (2015).

material organizado por Campos, Rosemberg e Viana (1992), cujo conjunto já discutia e apontava a necessidade e importância de se profissionalizar os sujeitos para atuarem na educação infantil, tendo em vista o recém conquistado direito da criança às creches e pré-escolas; considera-se esta, entre outras iniciativas, de extrema relevância, tendo em vista que nesta época "[o] esquema 'sopão e banho' não exigia profissionais especializados e, muitas vezes, os únicos requisitos necessários eram gostar de crianças e saber cuidá-las fisicamente" (ORTIZ, 2007, p. 11, destaque no original).

Com relação à profissionalização, Imbernón (2002) a define como o processo socializador e de aquisição de características específicas da atividade profissional, acentuando as ações que marcam o tipo do fazer e do ser na profissão e a importância e necessidade de sua valorização pela sociedade e pelo grupo que compõe determinada categoria profissional. Neste sentido, tem-se a afirmação de Kramer (2005a, p. 224) de que: "[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade".

Cabe, então, esclarecer que ao me referir à profissionalização, tomo-a como processo que abarca tanto o desenvolvimento profissional como a construção de uma identidade específica, que está relacionada tanto a uma posição política e social dos sujeitos que se inserem na docência, quanto a políticas públicas que viabilizem o reconhecimento social da profissão - em termos de garantias de espaço de formação, carreira, condições materiais de trabalho etc. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010). Em complemento, Kramer (2005b, p. 8), aponta que,

> Profissionalizar não é só qualificar o professor, mas também possibilitar que ele seja inserido numa condição de desenvolvimento, em que essa formação continuada reverta, a longo prazo, numa carreira – não só para ensinar melhor, mas também para que possa viver melhor como cidadão, como indivíduo e como profissional.

Trata-se, assim, da busca de integração de saberes – teóricos, da prática cotidiana e emergentes – cujo processo "[...] não é apenas individual, mas coletivo e institucionalizado" (OLIVEIRA; FERREIRA; BASTOS, 2011, p. 17). Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional docente é percebido como processo complexo e diacrônico, e, como tal, abarca um variado conjunto de experiências e aprendizagens em diferentes momentos e espaços formativos, não sendo desta forma um ato mecânico de aplicação de técnicas ou transposição

direta de conhecimentos acumulados em um momento pontual da formação[54].

O movimento para repensar a função e formação dos profissionais que devem cuidar e educar em espaços coletivos teve sua efervescência entre as décadas 1980 e 1990, sendo o primeiro material oficial produzido no ano de 1994, quer seja o documento intitulado "Por uma política de formação do profissional de educação infantil"[55] – ou 'Caderno carinhas rosa' como ficou popularmente conhecido –, fruto do Encontro Técnico sobre a Política de Formação do Profissional de Educação Infantil realizado no mesmo ano em Belo Horizonte (LANTER, 1999). Ganhou então maior espaço de debate e inclusão no discurso oficial a questão da formação adequada dos chamados 'recursos humanos' para a Educação Infantil. Coordenadora Geral da Educação Infantil junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) na época, Barreto (1994, p. 11) declarou que:

> A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento [...]

Essa recém conquistada importância também foi evidenciada em outro documento/'caderno carinhas', o "Política Nacional de Educação Infantil", que traz a afirmação de que: "[...] o adulto que atua, seja em creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce "(BRASIL, 1994, p. 15).

No entanto, em termos de reconhecimento legal, a regulamentação da questão só ocorre no ano de 1996, com a promulgação da LDB n$^{o.}$ 9.394, que define, além da inclusão da Educação Infantil como parte da educação básica, também que "[a] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de

[54] (Ibidem).

[55] Na década de 1990 a Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI/MEC) elaborou, com a ampla participação de diferentes entidades e segmentos sociais vinculados a Educação Infantil, diversos documentos com fins de subsidiar a implantação de uma Educação Infantil de qualidade no país. Foram lançados 6 cadernos, a saber: "Política de Educação Infantil" (1993); "Educação infantil no Brasil: situação atual" (1994); "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil" (1994); "Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995) – este reeditado em 2009; "Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise" (1996); e, "Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil (1998). Este material ficou conhecido como cadernos carinhas devido a ilustração da capa que trazia o desenho de rostos de crianças de diferentes aspectos físicos, sendo cada volume de uma cor. Tal material encontra-se disponível no endereço: http://dominiopublico.mec.gov.br.

graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]" (BRASIL, 1996, Art. 62). Tem-se então um quadro em que são criadas condições para que os profissionais que atuam em creches e pré-escolas detenham os mesmos direitos e deveres dos profissionais docentes vinculados a outros níveis de ensino.

É importante que se tenha em mente de forma clara que equiparar direitos não deve, entretanto, remeter a homogeneização de funções entre os profissionais de diferentes níveis de ensino, pois o dia a dia do Ensino Fundamental não é caracterizado pela mesma dinâmica da Educação Infantil. Se de um lado é desejável identificar o professor como o profissional responsável pela docência na Educação Infantil, não é razoável nomear as crianças como alunos, especialmente os bebês, visto que a dinâmica de interação entre adultos e crianças é mais voltada para crescimento/desenvolvimento/aprendizagens do que para ensino/aprendizagens de conteúdos escolares (MACHADO, 1999).

Machado (1999) ainda aponta que reivindicar formação específica para atuar na Educação Infantil, especialmente para os profissionais leigos que já estavam em atuação[56], significa a admissão de que para desempenhar a função docente, de forma adequada, nesta área, é preciso deter conhecimentos peculiares, delimitando, assim, o que é específico e necessário para o trabalho educativo com a pequena infância.

Nascimento (1999, p. 101) pontuava que, "[...] por lei, a Educação Infantil é um nível de ensino e isto traz consequências para o perfil do profissional que atua neste campo". Tendo em mente que "[um]a proposta pedagógica e curricular se efetiva [...] através de atividades realizadas por crianças e adultos em interação [...] espera-se que os adultos facilitem e promovam os processos de interação ativa da criança com pessoas e as coisas [...]" (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 20), o que implica a ação intencional de adultos com formação profissional, pois "[n]ao se pode aceitar amadorismo num trabalho cujo fim é a formação de pessoas", como afirma categórica e sapientemente Angotti (2006, p. 102).

Ademais, ainda sobre a exigência de formação inicial mínima, o que poderia ser considerado um grande avanço não é tanto assim, pois o já mencionado artigo 62 da LDB aponta que pode ser "[...] 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" (BRASIL, 1996).

Embora o texto legal preconize a admissão da formação mínima em nível médio e

[56] Conforme as disposições transitórias da LDB, o § 4º do artigo 87, determina que até o final da década da Educação todos os profissionais deverão ter a formação mínima e específica.

tenham ocorrido algumas iniciativas de formação neste nível[57], em grande medida, para atender à diversidade e adversidades do território brasileiro, há um consenso entre pesquisadores, defensores e militantes da Educação Infantil sobre a importância (e necessidade) da formação profissional acontecer em nível superior. No entanto, apesar deste ponto inquietante, é necessário destacar que a nova legislação deixa claro que serão docentes os(as) profissionais que devem atuar junto às crianças pequenas, garantindo assim, em tese, uma certa especificidade na formação inicial e na prática pedagógica.

Amorim e Dias (2013) denunciam que a formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas sempre foi precária; entretanto, é possível afirmar que com a LDB institucionaliza-se a necessidade de formação docente inicial, e parcialmente é contemplada a questão ao definir que os profissionais tivessem ao menos uma formação básica específica para a docência.

Em contraponto, Kishimoto (2004) já afirmava que a proposta e a aceitação da formação em nível médio colaboram para com a desprofissionalização, em específico dos profissionais de creche, pois em muitos contextos surgiram propostas de se criar duas carreiras na educação infantil – uma para atuação na creche, com aceitação da formação mínima em nível médio, e outra, com formação em nível superior, para as unidades de pré-escola.

Tendo em vista a perspectiva de que a profissionalidade envolve além de outros atributos, o reconhecimento social e a pertença a um corpo coletivo (ROLDÃO, 2005), tais iniciativas configuram um contrassenso, pois a constituição da profissionalidade docente é um processo instável, sempre em construção, surgindo do próprio ato do trabalho, num movimento de reprofissionalização constante (LUDKE; BOING, 2010); bem como um desrespeito uma vez que a Educação Infantil abarca as duas dimensões (creche e pré-escola) e a qualidade da ação pedagógica deve ser garantida em ambas.

Sobre esta questão Craidy (20--, p. 4) afirma que:

> Outro desafio presente entre os educadores na educação infantil é a persistência da figura do monitor, ou professor auxiliar, ou pajem, crecheira, etc. Essa figura parece como forma de burlar a exigência mínima de formação, não porque essa não seja desejada ou que a dificuldade não está

[57] Neste bojo, de aceitação de formação em nível médio e necessidade de adequação da formação mínima dos profissionais que já estavam na Educação Infantil prevista na nova LDB, é lançado em 2005 o Proinfantil – curso na modalidade normal (em nível médio), realizado de forma semipresencial, direcionado exclusivamente aos profissionais atuantes na educação infantil (creches e pré-escolas) das redes públicas (municipal e estadual) e privadas (filantrópicas, confessionais, etc.), com o objetivo basilar de habilitar em magistério os profissionais em exercício para atender os preceitos da legislação vigente e elevar a qualidade das práticas pedagógicas. Sobre esta questão ver mais em Barbosa, I., (2011).

> em formar o educador infantil, mas em pagá-lo com o salário que corresponde ao de um educador habilitado.

Souza, Rodrigues e Gomes (2014) lembram que as discussões que tratam da formação dos professores para a Educação Infantil precisam considerar duas questões que permitem entender o quadro atual e propor efetivas ações; são elas: 1. a (relativamente) recente incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e consequente ampliação de suas funções em caráter legal; pois embora ela assuma novos rumos como etapa primordial de favorecimento do desenvolvimento integral do ser humano, ainda é percebida em alguns segmentos sociais com caráter assistencialista; 2. a distância (ou falta de diálogo ainda existente) entre processo de formação inicial dos professores (em termos de conteúdos e práticas específicos) e a realidade encontrada no cotidiano das instituições educativas. Acrescentaria, ainda, uma terceira questão: a falta de sistematização dos saberes específicos construídos para o trabalho pedagógico direcionado a primeira infância.

Rocha e Strenzel (2002) apontavam o fato de haver poucos debates sobre saberes dos professores e a condição de ser professor de Educação Infantil por estarem estes ainda em construção; mais de uma década passada, apesar de inúmeros esforços, reflexões e debates, ainda há questões polêmicas e de certa forma indefinidas quando se faz relação entre o que se vem produzindo e as adequações necessárias efetivadas na prática cotidiana da creche.

Nessa direção, Oliveira, Z. (2007b, p. 15) afirmava que "[já] existe um conjunto expressivo de saberes que apontam algumas condições necessárias ao estabelecimento de interações mais colaborativas e prolongadas pelas crianças com parceiros de idade, em vez de curtos e/ou disruptivos períodos de interação, em ambientes de educação coletiva"; mas estes saberes não necessariamente foram (estão) sendo socializados nos espaços de formação inicial.

Tem-se, somente dez anos depois da aprovação da LDB, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006c), o reconhecimento do legítimo espaço de formação de professores/as para/da Educação Infantil, exigindo a oferta de conteúdos teóricos específicos e estágio curricular em creches e pré-escolas.

Pimenta (1999, p. 15) já discutia que se espera dos cursos de licenciatura que,

> [...] desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] que mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformaremos seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades

como professores.

Na contramão dessas ideias, a mesma autora denunciava um quadro que ainda se faz presente no cenário da formação inicial para a docência, de que "[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, [...] não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente" (PIMENTA, 1999, p. 16).

Complementarmente Kishimoto (2004) já denunciava que a formação para a docência, tradicionalmente, se dá em centros de formação que não mantém os vínculos necessários com os espaços de atuação profissional; o que, por consequência, inviabiliza as necessárias mudanças na prática pedagógica; de acordo com a autora, "[a]s inovações duradouras exigem uma formação centrada na unidade infantil e na organização inteira"[58].

Conforme apontam Amorim e Dias (2013), a valorização dos profissionais docentes para atuarem junto a pequena infância, pautada na (re)construção de sua identidade e o seu reconhecimento social e profissional impõe aos cursos de formação inicial o desafio de superar as ideias arraigadas no senso comum de que "dom, vocação, maternagem e afetividade feminina" são as marcas, ou exigências básicas, para a prática pedagógica em instituições de educação infantil.

Guimarães e Garms (2013, p. 32) afirmam que propostas de formação para a docência,

> [...] devem ser concebidas como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se almeja implantar; um dos caminhos indicados para o professor ser protagonista de seu processo formativo. Faz-se essencial definir que a formação é necessária não apenas para aperfeiçoar a ação profissional e a prática correspondente, mas é direito de todos os professores.

Ainda nessa linha de pensamento, Gomes (2009) aponta que na congregação de saberes e fazeres é preciso ter a habilidade de reflexão diária, para assim, atuar de forma consciente na educação das crianças bem pequenas; em suas palavras, a atividade docente neste nível de ensino:

> [...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e compartilhar conhecimentos (GOMES, 2009, p. 15).

[58] (Ibidem, p. 329)

Micarello (2005, p. 144, grifo no original) por sua vez afirma que "[...] "o poder transformador" da teoria está diretamente ligado à possibilidade de os indivíduos fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos quanto sobre os desafios que se colocam na prática"; tal apontamento induz ao compromisso das propostas de formação profissional (inicial, continuada e em serviço) de organizar esforços para superar o discurso presente no repertório dos profissionais docentes de que "a teoria na prática é outra", fruto da falta de autonomia intelectual.

A questão inquietadora é como formar o profissional reflexivo, crítico e capaz de construir sua autonomia intelectual, se em todos os níveis de ensino o que caracteriza mais fortemente a "escola" é o processo de ensino pautado na aula fria, monótona e expositiva, em que o aprendiz é solicitado apenas a "engolir passivamente" as informações que são mecanicamente oferecidas para em um determinado momento reproduzi-las de forma acrítica; Freire, P. (1996, p. 22) já afirmou que "[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção" (destaque no original).

Acredito que a máxima socrática de "parir ideias"[59] e permitir que os aprendizes se sintam capazes de encontrar as respostas por si mesmos como forma por excelência de efetivar o ensino-aprendizagem, ou ensinagem[60] num sentido mais atual, de fato ofereceria condições para a formação do profissional reflexivo e crítico. Além disto, seria necessário criar condições educacionais para que a aprendizagem seja entendida como processo que faz parte da vida – ao contrário do slogan de que se aprende/ensina para a vida – e desta maneira, se dá ao longo de toda vida; não se deve aprender por aprender, por obrigação, mas para, de forma progressiva (e sem fim), construir a autonomia e o espírito crítico e criativo que permite a compreensão ampla do mundo e da relação com o entorno.

Nessa direção Freire, P. (1996, p. 45) afirmou que "[n]ehuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]"; tais questões levariam a profissão à tomada de consciência acerca da amplitude do seu fazer profissional. Pimenta e Lima (2012) reforçam este entendimento afirmando que faz parte da natureza da

[59] Esta é uma referência à maiêutica, método de ensino empregado pelo filósofo Sócrates que consiste basicamente na realização de sucessivos questionamentos que induzem o interlocutor, através do diálogo reflexivo, descobrir as respostas, ou "suas verdades" na conceituação geral de um fato ou objeto.

[60] Termo cunhado por Anastasiou (1998) para designar uma situação de ensino do qual decorre necessariamente uma aprendizagem a partir do estabelecimento de uma parceria entre professor e aprendiz, pensada inicialmente em situações do Ensino Superior, mas utilizada aqui analogamente como aplicável a qualquer nível de ensino.

docência realizar a mediação crítica e reflexiva entre os meandros da realidade social e a formação humana dos aprendizes em situação escolar, que se configura então num saber imprescindível para o exercício pleno da profissão.

O termo "crítica/crítico", conforme definição do próprio Freire, P. (1996), traz em seu bojo elementos como consciência, curiosidade, postura, atitude, leitura, pesquisa, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, conscientização, autoinserção, entre outros. Destarte, penso ser importante que no processo de formação para atuação profissional na Educação Infantil, sejam contempladas (e até priorizadas) discussões e práticas que auxiliem a(o)s futuras educadora(e)s refletirem sobre as concepções de criança, infância, aprendizagem, desenvolvimento, educação, ensino, papéis e responsabilidade social do professor que adotam e quais seriam as desejáveis, como forma de viabilizar a construção de uma postura autônoma, verdadeiramente crítica e reflexiva na organização de sua ação pedagógica nas instituições de educação coletiva.

Tal afirmação parece de uma obviedade ao mesmo tempo ingênua e ofensiva em se tratando do que deveriam ser os objetivos fundantes dos cursos de licenciatura; no entanto, em muitos cursos de formação docente, estas questões não ocupam a centralidade das reflexões propostas; questões mais amplas que visam uma formação mais generalista, pautada no discurso da necessidade de formação do profissional (e não o professor) polivalente ocupam a maior parte dos currículos e conteúdos das disciplinas dos cursos. É o caso do curso de Pedagogia em que atuo como professora, que apesar de ter quase 50 anos de existência, somente nos últimos anos incluiu em sua pauta de discussões e preocupações (estrutura curricular e reflexões paralelas nos espaços de pesquisa e extensão) a questão da formação de professores (para todos os níveis).

Reafirma-se, então, que o processo de formação profissional precisa favorecer a construção e elaboração de conhecimentos de diversas naturezas (legais, práticos e teóricos das mais variadas áreas), para que na ação cotidiana da educação infantil o professor saiba como organizar o ambiente e sua ação voltados à promoção de uma pedagogia que favoreça a efetiva participação das crianças, valorizando e incentivando o exercício da capacidade de comunicação, expressão e representação destas; garantindo, assim, a efetivação de "[...] propostas pedagógico-curriculares com identidade própria, plenas de referenciais teóricos e práticos que traduzam a compreensão da amplitude do respeito aos direitos da criança, seja na creche, seja na pré-escola" (RODRIGUES; GUIMARAES; PIFFER, 2011, p. 291).

Gomes (2009) ainda aponta que o processo de formação para atuação na Educação Infantil deve ser permanente e envolver em sua dinâmica a valorização da identidade e do

profissionalismo dos professores, tornando-se assim numa complexa tarefa de aprimoramento da qualidade cotidiana do trabalho. Assim, promover aprendizagens, o desenvolvimento e o bem estar das crianças em instituições de educação coletiva se configura em uma tarefa difícil, complexa e exigente e não se coaduna com uma atitude informal, intuitiva; desta maneira exige para sua efetivação profissionais sintonizados e atentos às necessidades das crianças que sabem o que fazem e por quê o fazem; um fazer intencional, organizado em função da convivência estimulante, cooperativa e rica em experiências; dentro do processo de formação inicial, o estágio docente pode ser entendido como o momento ideal para que se concretizem tais aprendizagens, uma vez que pode ser caracterizado como "tempo e espaço de inúmero encontros".

Imbernón (2002, p. 66) preconiza a necessidade da formação inicial criar condições para a construção de conhecimentos que sejam capazes de gerar "[...] uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo".

De acordo com Wallon (1979b) a formação dos professores não pode ficar limitada aos livros; deve antes ter como referência inquestionável as experiências pedagógicas que eles próprios podem realizar, no sentido de adaptar as orientações dos manuais às condições reais do espírito e natureza da criança com a qual lida no dia-a-dia. Desta forma, o professor de crianças bem pequenas precisa de uma formação que abarque conhecimentos que ofereçam os alicerces básicos e sólidos para que lhe seja permitido construir, compreender e confrontar ideologias, uma vez que o ambiente educacional é permeado e, muitas vezes, calcado em representações ideológicas.

Nessa direção, reafirmo a crença de que o espaço/momento da formação para o exercício que permite a efetivação de tais conhecimentos é o estágio (articulado as demais disciplinas específicas).

4.2.1 Ponto de encontro: o estágio como espaço privilegiado da formação inicial

Compreendo o estágio de forma similar a Ostetto (2011, p. 83), como o momento do encontro de diferentes pessoas – cada uma com perspectivas, histórias e experiências diversificadas - com o caminho de aprofundamento das relações apenas ensaiadas até então, cuja base necessita ser de diálogo e trocas.

Por sua vez, Zabalza (2014, p. 179) identifica essa atividade como "[...] uma situação de aprendizagem com características diferentes das demais situações acadêmicas, mas com os mesmos propósitos formativos. Para Freire, A. (2001) é a experiência do estágio que tem o potencial de possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com a situação formal da docência, pois dá todas as condições para a construção de saberes que estão diretamente vinculados à atuação, que além de um saber teórico exige o saber fazer e analisar estes saberes.

Ostetto (1997, p. 18), discorrendo sobre o estágio na Educação Infantil, afirmava que ele, "[...] no movimento que lhe imprimem todos os sujeitos envolvidos, vai articulando os diversos saberes e, assim, qualificando as práticas estabelecidas em creches e pré-escolas reais".

A importância do estágio é assinalada também por Zabalza (2014), ao apontar que este espaço permite a aplicação dos conhecimentos construídos em situações reais e a construção de novos de forma contextualizada; a oportunidade de perceber as complexidades que envolvem a profissão em termos de relações humanas e condições e condicionantes estruturais; e, por consequência, a maturidade pessoal e a afirmação (ou não) da identificação com a profissão.

Nessa direção, Pimenta (1994, p. 44), já apontava que é "[...] preciso tomar-se o campo de atuação como **referência.** Isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes" (grifos no original).

Problematizando a questão, Ostetto (2011, p. 80) indica que o estágio, via de regra, ainda é um divisor das "águas curriculares" propostas na formação inicial, "[...] visto que os territórios demarcados pelas áreas responsáveis pelos assim chamados fundamentos da educação e daquelas responsáveis pelas metodologias e práticas raramente se comunicam ou mantêm um tênue contato".

Pensando especificamente sobre a realização de estágios na Educação Infantil Cerisara et al. (2002) ratificam a ideia lançada anteriormente de que a atividade precisa tomar como referência o entendimento dos espaços de aprendizagem da creche e da pré-escola como *lócus* privilegiado de reflexão e produção do conhecimento em direção ao entendimento verdadeiro dos universos infantis. Desta maneira, o estágio se configuraria como um dos caminhos para a construção de "um outro olhar", um olhar sensível às crianças e diferente daquele que conduz a construção de práticas pedagógicas normativas.

Nessa perspectiva o estágio perderia o caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidado das crianças pequenas, e "[...] em vez de oferecer respostas e propostas, formularia perguntas sobre o cotidiano a partir do olhar das crianças pequenas e

provavelmente permitiria ampliar os saberes e compreensões dos jeitos de ser criança" (CERISARA et al., 2002, p. 17).

No que diz respeito especificamente ao estágio realizado no âmbito das instituições de educação coletivas para crianças pequenas, tal atividade pressupõe "[...] o entrecruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, dos estagiários, dos professores e demais profissionais de Educação Infantil e dos professores orientadores de estágio" (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 107-108) rumo à construção de saberes sobre os modos de ser e aprender da criança pequena.

No entanto, é importante assinalar que, de forma geral, nos cursos de formação de professores, tanto de nível médio quanto de nível superior, os conhecimentos enfatizados são referentes à atuação profissional no Ensino Fundamental; as questões relativas à Educação Infantil, ou não são desconsideradas ou merecem menor importância; há ainda a questão de que quando há referência significativa para este nível, a ênfase é dada para a atuação na pré-escola, com as crianças de 4 a 5 anos, desconsiderando as de até três anos (AZEVEDO, 2013). É o caso vivenciado no curso de Pedagogia onde atuo profissionalmente, em que há alguns colegas que dividem a tarefa de supervisores de estágio na Educação Infantil comigo, mas que afirmam que não há necessidade de fazer planejamento e intervenções para o nível I da creche, bem como o tempo de estágio na creche de forma geral deve ser menor que o da pré-escola, dada a pequena exigência de ações legitimamente profissional neste espaço; quando são realizadas ações interventivas na creche, o planejamento elaborado toma como base as propostas pensadas para crianças maiores, desconsiderando totalmente as necessidades/especificidades das crianças menores de três anos. Há, ainda, a situação em que a carga horária de intervenção (regência) na creche é substituída pela entrega de certificados de participação em eventos diversos. Se na formação inicial não é dada a devida importância para as ações da creche, como isto poderá ser revertido na prática profissional?

Afirma-se, então, que a perspectiva formativa defendida destaca "[...] a importância da criação de oportunidades para os professores questionarem suas crenças e práticas institucionais, localizarem seus pontos de resistência a mudanças, considerando os docentes não como meros consumidores, mas como produtores do conhecimento" (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011 p. 23).

Assim, toda e qualquer proposta de qualificação de profissionais (futuros ou já em atuação) para trabalhar na Educação Infantil, precisa buscar oferecer a estes condições para a construção e/ou reafirmação de sua identidade profissional, tendo em mente que a superação da histórica desvalorização de sua profissão passa por sua tomada de posição na percepção de

que é um profissional que possui um objeto de estudo e uma área de atuação específicos, que precisam ser assumidos e definidos como de extrema relevância social; de outra forma não há como trilhar o efetivo caminho do reconhecimento social e de organização para reivindicação de melhores condições de formação e de trabalho.

Angotti (2006, p. 19), afirma que a profissionalidade dos educadores infantis deve ser fundamentada "[...] na efetivação de um cuidar que promova a educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, e de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade [...]".

Nessa direção Silva e Rossetti-Ferreira (2001) propõem que nos espaços de formação, aos futuros educadores sejam possibilitados: 1- tempos e espaços de socialização, de troca e encontro; 2- um instrumental e conhecimentos que lhes permitam criar e produzir, ligando-se ao mundo; 3- condições para a vivência e inserção na cultura científica; 4- um "caldo cultural" que favoreça sua apropriação dos bens culturais historicamente acumulados; 5- oportunidades para a construção de identidade e autoconceito positivos, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Diferentes autores (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; OLIVEIRA, 2007a, 2007b entre outros) destacam a importância de que os cursos de formação inicial para a docência junto às crianças pequenas socializem conhecimentos sobre as características do desenvolvimento infantil, estruturação do espaço físico e da rotina diária, materiais a serem utilizados e estratégias de interação com os pequenos, entre outras questões favoreçam e permitam as trocas de experiências entre as crianças e também entre as crianças e os adultos, com vistas à aprendizagem e um adequado desenvolvimento global. Em linhas gerais, estes seriam os saberes necessários à atuação profissional satisfatória nas creches? Em termos práticos, o que isto significa? O que é preciso o profissional da creche saber/conhecer para garantir a efetivação de práticas pedagógicas consideradas adequadas e significativas para as crianças pequenas? São estas as questões que serão discutidas no título a seguir.

5 PARAGEM OBRIGATÓRIA: MODOS DO SER E DO FAZER PROFISSIONAL NA CRECHE

> Ora, se trabalhamos com crianças pequenas, se dizemos compreendê-las, enquanto sujeitos de direitos, se desejamos construir uma pedagogia que considere sua especificidade, o que sabemos a respeito do que constitui a infância? Como elas significam seu viver? Muitas vezes paramos na frente das crianças, com as quais trabalhamos diariamente, e silenciosamente nos perguntamos: afinal, quem é você, criança? (OLIVEIRA, 2001)[61]

Provocada pela autora, e continuando com as inquietações lançadas no título anterior, estendo os questionamentos por ela trazidos para os saberes sobre a educação da primeiríssima infância. O que sabemos, ou melhor, o que precisamos saber, como profissionais, para provocar aprendizagens significativas nas crianças bem pequenas? O que é importante e necessário saber para criar um ambiente verdadeiramente pedagógico do ponto de vista de crianças e adultos? De que natureza são os saberes que permitem aos profissionais docentes empregar práticas de cuidar e educar articulados?

Acerca dos saberes necessários à atuação docente, Cardona (2006, p. 35) afirma que esta profissão, assim como tantas outras, constitui-se num processo que envolve duas dimensões essenciais: "[...] o desenvolvimento de um corpo de saberes e de saberes-fazeres e um conjunto de normas e de valores característicos da profissão". Na mesma direção, Pimenta e Lima (2012, p. 15) afirmam que "[s]er professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares".

Por sua vez, Tardif (2002) assevera que a docência é uma atividade de natureza essencialmente complexa, que abarca diferentes dimensões: intelectual e técnica, teórico e prática, moral e relacional. De acordo com Roldão (2005), ser professor requer, para além do domínio dos conteúdos específicos, um "saber imenso".

Ao se propor discutir a questão dos saberes necessários à prática docente de forma geral, é importante apontar as reflexões realizadas por Maurice Tardif, que se ocupou de identificar e categorizar estes saberes. Este autor aponta a existência de quatro fontes de construção dos saberes docentes: 1- da formação profissional (inicial e continuada); 2- das disciplinas (áreas do conhecimento diversas); 3- curriculares (objetivos, conteúdos e

[61] OLIVEIRA, A. M. R. Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001.

métodos); 4- experiência (exercício e prática) (TARDIF, 2002). Complementarmente ainda afirma que

> [...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda provêm dos pares, cursos de reciclagem, etc. (TARDIF, 2000, p. 214).

O mesmo autor ainda afirma que o saber não é algo solto no espaço, ele está relacionado com a pessoa e sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as relações estabelecidas nos ambientes de ensino-aprendizagem com os outros atores escolares; "[p]or isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente"[62].

Nessa direção, em se tratando da construção de saberes no processo de formação inicial dos profissionais docentes, é importante destacar que o Artigo 61 da LDB[63] aponta que esta,

> [...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Tal cenário, juntamente com as descobertas científicas sobre a importância dos primeiros anos no processo de desenvolvimento já apontadas, provocou (e ainda provoca) intensos questionamentos e reflexões sobre a qualificação específica para educação da primeiríssima infância, bem como sobre quais são os saberes necessários aos profissionais para o efetivo exercício de atividades pedagógicas com crianças pequenas. Leite Filho (2005) já discutia que, dentro da nova perspectiva posta, altera-se o papel a ser desempenhado pelo educador da pequena infância, logo são necessários não somente conhecimentos sobre a infância e as atividades pedagógicas, mas também sensibilidade e compromisso para provocar a transformação da realidade educacional das creches.

Com o propósito de refletir sobre os saberes a serem considerados para atuação

[62] (Ibidem, p. 11).

[63] Redação alterada pela Lei nº. 12.014, de 2009.

profissional na Educação Infantil, Amorim e Dias (2013, p. 41) atentam para a necessidade de ter clareza da diferenciação dos dois espaços que a compõem: creche e pré-escola, uma vez que é certo de que ambos são lugares "[...] por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca"; no entanto, cada um é dotado de particularidades, tendo em vista que atendem crianças com necessidades de cuidados educativos diferenciados. Neste sentido, a ação do profissional docente também é específica uma vez que esta será marcada por

> [...] características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de conhecimentos. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação[64].

Destaco que tal diferenciação, necessária para o respeito e atendimento das diferentes especificidades da pequena infância, não está contemplada no texto da LDB, no qual esta questão aparece de forma genérica, podendo dar a falsa impressão de que a formação/atuação do profissional da Educação Infantil pode ser a mesma exigida no Ensino Fundamental, e ainda, que os dois espaços que compõem a Educação Infantil exigem a mesma postura da(o)s profissionais que neles vão atuar.

Sobre essa questão, importante reafirmar que o papel desempenhado pelos educadores de crianças pequenas abarca muitos aspectos similares aos dos professores de outros níveis, mas, ao mesmo tempo, se distingue em termos de especificidade dos conteúdos/práticas de ensino; são estes elementos diferenciadores que configuram a profissionalidade do trabalho das educadoras de infância; mas, "[o]s próprios atores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos outros professores do ensino primário" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, p. 43-44). Creio que tal fato se dá, conforme já discutido na seção anterior, devido às equivocadas crenças sobre o que é considerado como pedagógico no trabalho cotidiano das instituições de Educação Infantil, bem como da percepção do que é ser profissional do ensino no imaginário social de forma geral: "professor é aquele que ensina tendo como ferramentas básicas a lousa e o giz, para um aprendiz que usa caderno e lápis"...

Por outro lado, as crianças pequenas - aprendizes da/na creche -, cotidianamente, põem em xeque estas expectativas, pois elas não permanecem paradas e em silêncio para "responder a chamadinha" e "ouvir as lições"; não executam com destreza e da forma

[64] (Ibidem, p. 41).

esperada as tarefas "escolares" seja oralmente ou usando lápis e papel. Mas, mesmo diante de tantas e claras evidências de que esta prática "não funciona", ela ainda é usual na maioria das instituições; é possível presenciar a incongruência do ensino do alfabeto e numerais para as crianças de dois anos ou menos.

Nessa direção, Haddad (2013, p. 343) afirma que, "[e]m geral, a figura do professor é sustentada por uma racionalidade escolar, que vê as crianças principalmente como aprendizes e tem como objetivos e metas o ensino-aprendizagem sistematizado"; a autora ainda complementa observando que raramente se atribui o status de professor a um profissional que não lide com o ensino nos moldes tradicionais (com lousa, giz, caderno), como é o caso do(a) professor(a) da creche, que é nomeado de recreacionista, sendo ainda confundida com babá, enfermeira(o) ou pajem...

Siqueira e Haddad (2010) lembram que os modos de conceber e fazer do professor são resultados de uma série de interações vivenciadas, que se configura em crenças que irão interferir e direcionar sua ação pedagógica; as autoras alertam que muitas professoras ainda mantêm em sua rotina de trabalho concepções/saberes que não advém do curso de formação inicial e conduzem "[...] suas práticas como forma de suprir as carências materiais e afetivas das crianças, privando-as de uma educação de qualidade no sentido de promover o desenvolvimento integral"[65].

De outra forma, é importante salientar a existência de uma série de ações cotidianas que estão assentadas em construções teóricas que são adotadas pelos profissionais sem nenhum tipo de reflexão ou contestação; há ainda em diferentes contextos o uso indiscriminado de conceitos teóricos, justapondo abordagens distintas e/ou inconciliáveis. Oliveira et al. (2014, p. 51) identificam que "[m]uitas práticas foram assimiladas sem que se discutissem as ideias que as fundamentavam, como, por exemplo, a crença na força da natureza na determinação do desenvolvimento humano, ideias que, sabemos hoje, já foram bastante discutidas e contestadas".

Mesmo já apontado anteriormente, há que se registrar mais uma vez que a formação profissional específica para atuar com crianças de até três anos ainda é incipiente e, diante disto, o trabalho cotidiano do(a) professor(a) de crianças bem pequenas é permeado por saberes que o colocam em uma situação desfavorável. Muitas vezes, falta, a este(a)(s) profissional(s), respaldo teórico e metodológico para atuar junto ao grupo etário de zero a três anos, comprometendo, assim, a oferta ou exercício de uma prática reflexiva e consciente,

[65] (Ibidem, p. 5)

resultando na socialização de saberes e práticas pedagógicas com concepções e representações limitadas e/ou incorretas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, lançado ao final da década de 1990 pelo MEC[66], documento sugestivo para orientação da organização de práticas pedagógicas, ao tratar da questão do perfil do profissional para atuar na Educação Infantil, afirma que o trabalho junto as crianças exige "uma competência polivalente", e que "[s]er polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento" (BRASIL, 1998b, p. 41). Por sua vez, o documento "Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil" ratifica tal afirmação ao apontar que as instituições de educação para crianças pequenas "[...] precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicar a importância, o como e o porquê de sua prática" (BRASIL, 1998c, p. 11).

Na mesma época Machado (1999) ressaltava que no desenvolvimento das capacidades e habilidades específicas para o cuidado/educação da criança pequena precisam ser contemplados saberes sobre as diferentes formas que ela – a criança – utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos; sendo somente desta forma que haveria garantia de elaboração de diferentes fazeres cotidianos em espaços coletivos de educação respeitosos a multiplicidade e exuberância característicos da infância. Nesta direção, Marin, Garms e Pessoa (2014, p. 5.583) asseveram que "[a]s experiências vivenciadas na infância são significativas para a construção das subjetividades. Neste sentido, é oportuno o aprofundamento de estudos pelos profissionais sobre esta temática [...]".

Catarsi (2013) indica que a educação da primeira (e primeiríssima) infância necessita de profissionais com um perfil complexo, pois requer o domínio de competências culturais, pedagógicas, psicológicas, metodológicas e didáticas específicas, aliada a uma sensibilidade e disponibilidade para a relação educativa com as crianças/bebês, chamada de competência relacional; "[...] fundamental para estabelecer relações gratificantes e "encorajadoras" com as crianças, tendo convicção de que o comportamento do professor é essencial para o desenvolvimento sadio e sucesso das crianças nas atividades [...]"[67] o que desencadeará uma

[66] Cabe o apontamento que o documento é lançado em meio a grandes polêmicas geradas entre os teóricos e especialistas da Educação Infantil; sobre esta questão ver mais em Faria e Palhares (1999). Cabe ainda esclarecer que este documento é apenas sugestivo, mas na prática cotidiana das instituições é amplamente utilizado pelos profissionais como material de referência na elaboração de propostas pedagógicas (individuais e institucionais) em detrimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, este sim documento mandatório.

[67] (Ibidem, p. 10)

prática educativa com características diferentes do que usualmente temos.

Esse cenário impõe aos profissionais responsáveis pela organização das rotinas das instituições, a necessidade de conhecer sobre o que se está objetivando quando se organiza um determinado ambiente, se propõe certa atividade e se dispõe determinados materiais num certo tempo. É preciso, portanto, conhecer as crianças, o que implica compreender seu desenvolvimento, suas necessidades e possibilidades para organizar o cotidiano com tempos e espaços que constituem formas de intervenção intencional do professor sobre a atividade infantil. Horn (2004, p. 102) aponta que "[u]ma concepção pedagógica se traduz ou, melhor dizendo, revela-se nas muitas facetas do cotidiano de um educador: no modo como planeja suas aulas, na forma como interfere nos conflitos das crianças, nas escolhas teóricas que faz".

Assim, os modos de ser e fazer a prática pedagógica em instituições coletivas para educação de crianças pequeninas, com ações profissionais carregadas de intencionalidade, exige dos educadores lançar mão de conhecimentos e habilidades muito específicos da educação infantil, chamando aqui de saberes (teóricos, práticos, experienciais, atitudinais, etc.) que serão discutidos a seguir.

5.1 Passaporte, por favor! Que saberes são obrigatórios para a educação da primeiríssima infância?

Martins Filho (2007) ao tratar da especificidade dos saberes necessários ao exercício docência junto às crianças pequenas e bem pequenas emprega a expressão "fazer-fazendo" para designar a peculiaridade do modo de ser e estar do educador de creches (e pré-escola) composto por muitas e diferentes minúcias cotidianas. Complementarmente, Gomes (2009) afirma que para a atuação docente na educação infantil são necessários conhecimentos específicos configurados em quatro conjuntos: o primeiro relacionado aos conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; o segundo, os conteúdos didático-pedagógicos; o terceiro são conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; sendo o quarto ligado à explicitação do sentido da existência humana e a sensibilidade pessoal e social.

Na discussão sobre os saberes que o professor precisa deter, é importante destacar que não há aqui a defesa de que o profissional precisa ter todas as respostas, "saber tudo", pois nem todos têm condições (materiais e objetivas) de se tornar um polímata; no entanto ao assumir a tarefa de ser professor, é preciso adotar a postura de procurar as respostas e suas fontes de referência de forma constante, no sentido de comprometer-se (e continuar

comprometido) com a ampliação do acesso das crianças aos conhecimentos (científico e cultural) historicamente acumulados em suas diferentes dimensões.

Moss (2012) indica que a(o) profissional docente da educação da pequena infância precisa estar mais voltado para a exploração e "[...] criação de possibilidades do que à busca de metas predefinidas [...]" e neste sentido "[...] afastar-se da falácia das certezas, assumindo a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir e mudar [...]", numa busca constante de novas possibilidades de ações pedagógicas, concentrando-se mais no planejamento e organização de oportunidades de exploração e aprendizagens múltiplas das crianças do que na ansiedade de atingir resultados, ou dito de outra forma, retirar o foco de simplesmente "vencer os conteúdos" que foram predeterminados. De forma similar, Malaguzzi (1999, p. 101-102) já afirmava que "[...] trabalhar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações", e ainda que postura de "[...] não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando"; em complemento, me aventuro ainda a afirmar que uma prática reflexiva é 'temperada' com uma dose saudável de insegurança e criticidade para com as próprias práticas, pois tal postura permite ao profissional da educação infantil (e de outros níveis) organizar as ações pedagógicas mais voltadas para os interesses das aprendizagens; creio que o não saber torna as pessoas mais sábias...

De acordo com Moss (2012), a reflexão é um processo dialógico; assim, de forma óbvia, um profissional reflexivo precisa de formação específica para construir tal habilidade. Em seu processo de formação, principalmente inicial, é preciso que sejam ofertadas condições para que o (futuro) profissional se sinta confortável e predisposto ao diálogo e ao questionamento de seus saberes, dos novos conteúdos e dos conhecimentos a serem construídos. Ainda de acordo com o autor:

> Para que surja a prática reflexiva, precisamos pensar nas condições que sustentarão tal surgimento [...]. O profissional qualificado precisa ter certas características. Além de sentir-se confortável com a subjetividade e o diálogo, precisa ser capaz de aceitar, ou melhor, valorizar a incerteza [...] O profissional reflexivo precisa ser igualmente curioso e disposto, ou melhor, ávido por romper fronteiras – disciplinas diferentes, teorias diferentes e paradigmas diferentes: "uma pessoa intelectualmente curiosa que rejeita uma abordagem passiva do conhecimento e prefere construí-lo juntamente com os outros mais do que simplesmente consumi-lo". Esse profissional também precisa ser um pesquisador, alguém que tenha determinado ponto de vista ou atitude em relação ao trabalho e a vida, um pensador crítico (MOSS, 2012, p. 6).

Assim, espera-se que o profissional docente tenha uma atitude verdadeiramente crítica em relação a todas as experiências vividas, não se colocando refém dos fatos, acontecimentos e conhecimentos historicamente acumulados, olhando-os como se fossem atemporais, naturais

e inquestionáveis; de outro modo é uma questão de adotar um olhar de estranheza constante, um diálogo permanente e o esquadrinhando mesmo daquilo que parece ser cotidiano e habitual; "[...] o profissional reflexivo precisa estar ciente da multiplicidade de perspectivas disponíveis para pensar sobre qualquer prática e ser capaz de aplicá-las para pensar diferentemente e ainda enquadrar os problemas" (MOSS, 2012, p. 6).

Nas palavras de Wallon (1979b, p. 347), o melhor profissional da educação é "[...] aquele que o hábito e o desejo de sempre ensinar põem fora do estado de observar sem intervir"; com esta afirmação o autor evidencia que uma das qualidades exigidas da profissão docente é a preocupação com os processos efetivos de ensino, o compromisso ético com o ensinar, que permite ao profissional não ser somente um expectador do processo, como alguém externo, mas como um dos atores deste, tendo em vista que é esta postura, aliada aos saberes que vão sendo construídos que permitirão que a reflexão crítica sobre a prática se torne "[...] uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, P., 1996, p. 22).

Complementando a discussão, Azevedo (2013, p. 169) afirma que não desconsidera a importância das discussões teóricas, mas acredita que "[...] elas, por si só, não terão o efeito esperado, se não forem compreendidas como instrumentos de interpretação da realidade e significadas por meio do oferecimento de exemplos práticos e não como "receitas" para serem "aplicadas" acriticamente" (destaques no original).

"Profissionalmente é importante que o professor conheça as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, já que, na verdade, ele as difunde quando justifica as suas decisões educativas" (ORTIZ, 2007, p. 12). Nesta direção, Almeida, L. (2006) aponta que o educador precisa conhecer teorias do desenvolvimento, de aprendizagem, da personalidade e uma variedade de outras, de diferentes áreas do conhecimento que os livros ensinam; mas, também precisa incorporar essas teorias em suas práticas adotando atitudes permanentes de investigação, pois o verdadeiro saber advém da prática enriquecida pelas teorias e/ou vice-versa. Como advogava Kramer (1994, p. 17): "[...] a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se para ela de forma crítica"; pois uma teoria é legítima quando instrumentaliza o profissional a lidar com problemas que emergem da prática, uma vez que sua função primeira é ajudar os professores entenderem melhor a natureza dos percalços cotidianos (MALLAGUZZI, 1999).

Reafirma-se, então a necessidade de o profissional encarar as teorias (de diversas áreas) como um conjunto de proposições hipotéticas a serem testadas constantemente, verificadas em confronto com os resultados advindos de situações concretas. Somente desta

forma, os conhecimentos teóricos adquirem relevância e assumem o seu verdadeiro papel que é o de auxiliar o professor em sua prática cotidiana, subsidiando e enriquecendo as suas ações com maior autonomia e segurança (RODRIGUES, 2008).

Ser professora de crianças/bebês exige conhecimentos de base psicológica, especificamente sobre o desenvolvimento humano. Esta afirmação não significa o entendimento deste campo do conhecimento como o único necessário, como já apontando; tampouco que ele deva ser considerado em detrimento dos saberes advindos de outras áreas como a Didática, a Sociologia e Antropologia entre outras, mas que ele deve ser o eixo articulador entre todos os saberes. A afirmação exposta parte do princípio walloniano de que entre a psicologia e a educação há uma relação de contribuição recíproca, no sentido de que estas áreas têm potencial de fomento mútuo, pois ambas oferecem um campo vasto de observação e questões de investigação, cuja articulação direta pode contribuir para a construção de conhecimentos com potencial instrumentador para incremento da prática pedagógica (WALLON, 1979b).

Tendo em vista a finalidade da Educação Infantil expressa nos documentos oficiais, a atuação docente precisa ter como foco a criança e seu desenvolvimento; de acordo com Ramos (2013b, p. 69) compreender as especificidades dos modos de ser e pensar dos bebês é elemento fundamental para que os profissionais tenham condições de "[...] organizar um ambiente de vivências, convivências e aquisições que impulsionem aquelas conquistas necessárias à ampliação das aquisições socioafetivas e cognitivas das crianças"; bem como serem capazes de se atentar para o fato de que as crianças pequenas e pequenininhas expressam-se através de múltiplas linguagens (choros, olhares, gestos, balbucios, risadas, silêncios, toques, movimentos, etc.), não apenas através da fala (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Nessa direção, é imprescindível ao profissional que atua junto à criança pequena, especificamente no espaço da creche, ser capaz de perceber e valorizar os processos e características peculiares do desenvolvimento humano inicial. Desta forma, o adulto que lida com crianças em espaços de educação coletiva deve ser capaz de,

> [...] encontrar um equilíbrio justo entre a necessidade de identificar e personalizar o processo de aprendizagem e a necessidade de organizar e conduzir situações de pequeno e grande grupos. Também as aprendizagens sociais, estimuladas pela participação de mais crianças na vida da creche, devem ser mantidas pela direção adulta que não se resolve no impedir conflitos ou no preveni-los, nem em prescrições moralistas ou em disciplinamentos coercitivos, mas no apoio e promoção do gosto pelo fazer juntos, na compreensão e na aceitação da necessidade de isolamento ou de

> autoafirmação de cada um, na ajuda a cada criança para encontrar o seu lugar no grupo e com o adulto (BONDIOLI, 2012, p. 43).

É importante afirmar que um professor que tem clareza da intenção educativa de sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa. Espera-se do profissional que atua/atuará na Educação Infantil, que saiba mediar adequadamente às experiências da criança pequena com espaços, tempos e sujeitos que a circundam; que ele seja capaz de auxiliar a criança a utilizar as suas diferentes formas de comunicação para aprender sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca, bem como simbolizar suas experiências e expressar suas impressões sobre elas, contribuindo assim positivamente para as aprendizagens e desenvolvimento dela. Precisa desta forma, atuar como uma espécie de intérprete – numa via de mão dupla – que auxilia a criança a interpretar o mundo, bem como traduzir para o mundo – os adultos em específico – os processos constitutivos da criança/infância (ORTIZ, 2007).

De acordo com Gandini e Goldhaber (2002, p. 152):

> Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala.

Assim, práticas de proteção, guarda, afeto, escuta, assistência, cuidado e educação são necessárias para o desenvolvimento infantil e indispensáveis à sobrevivência saudável de qualquer bebê; neste sentido, é importante que a formação de educadoras da pequena infância contemple saberes relacionados a essas questões, não somente quanto à dimensão epistêmica (teorias e práticas pedagógicas), mas também (e talvez, principalmente) quanto à dimensão identitária (formação pessoal) o que permitiria a superação das práticas simplistas de maternagem.

Ramos (2013b, p. 69) considera que compreender as especificidades dos modos de ser e pensar dos bebês como elemento fundamental para que os profissionais tenham condições de "[...] organizar um ambiente de vivências, convivências e aquisições que impulsionem aquelas conquistas necessárias à ampliação das aquisições socioafetivas e cognitivas das crianças"; bem como serem capazes de se atentar para o fato de que as crianças pequenas e pequenininhas expressam-se através de múltiplas linguagens (choros, olhares, gestos, balbucios, risadas, silêncios, toques, movimentos, etc.), não apenas através da fala (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Ramos (2012, p. 250) ainda assevera que cuidar/educar, objetivo primeiro da Educação Infantil, exige de seus profissionais estarem atentos "[...] às necessidades, desejos e inquietações infantis, supõe apoiar a criança [...] requer interpretação do sentido singular de suas conquistas [...] implica aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo [...]".

Musatti (2010, p. 201), ao discutir o papel das instituições no processo de socialização das crianças pequenas, aponta a necessidade de reformulação do papel do profissional/adulto que atua em espaços educacionais coletivos no sentido de transformar-se de "[...] única e principal referência relacional e estimuladora de conhecimentos a um papel mais sutil, mas também mais complexo [...]" necessitando de um saber fazer que, reconheça tanto a relativa vulnerabilidade das crianças quanto as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade, como por exemplo, nas suas formas precoces e peculiares de comunicação; pois, "[...] os bebês põem em suspensão as nossas formas convencionais de comunicação e de relação com o outro" (COUTINHO, 2013, p. 9).

De forma geral, os profissionais ainda encontram dificuldades para compreender e legitimar as diferentes formas que as crianças bem pequenas lançam mão para se relacionar com o entorno físico e social. "Suas práticas, marcadas pelas expressões das múltiplas linguagens, da simultaneidade, provisoriedade e pelo imprevisível, sempre foram tratadas como problema, cabendo à educação a tarefa de modificá-las, dominá-las no sentido do enquadramento social" (BATISTA, 2003, p. 54).

Cabe lembrar que estar com bebês é desafiador, principalmente porque entendê-los e interpretá-los exige conhecimento e interesse por parte dos adultos próximos e no caso da Educação Infantil, dos profissionais, uma vez que eles não comunicam pela linguagem oral (e muito menos a escrita) o que sentem, conhecem e desejam; suas formas de comunicação envolvem movimentos do corpo, o choro, o olhar e expressões faciais. Coutinho (2013, p. 9) afirma que esse saber decifrar a criança é muito importante na atuação docente na educação infantil, "[...] tendo em vista que se já superamos a concepção de bebê como um tubo digestivo, não podemos compactuar com a defesa e a proposição de atuação profissional com crianças de 0 a 3 anos em instituições de educação infantil por profissionais sem formação específica para tais particularidades"; Malaguzzi (1999, p. 77) lembra que "[...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem".

Rocha (1997, p. 31), por sua vez, chama a atenção para o fato de que o trabalho a ser desenvolvido com crianças pequenas implica redimensionar posições teórico-metodológicas com objetivo de orientar a "[...] ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos

múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo, a infância como 'tempo de direitos'" (grifo no original).

Nessa direção considero oportuno retomar a discussão sobre o necessário "saber cuidar" no sentido amplo do conceito. O filósofo Milton Mayeroff, ainda que discorrendo sobre o cuidar direcionado a enfermagem, traz contribuições significativas para se efetivar uma prática pedagógica mais humana e significativa na creche.

O referido autor aponta que cuidar é mais do que apenas o interesse no outro, sendo a essência de tal ação o estabelecimento de um vínculo que oferece, aos dois lados envolvidos neste processo, oportunidades de crescimento pessoal. Para que tal dinâmica se estabeleça é indispensável ao responsável pelo processo entender as necessidades do outro e ser capaz de responder adequadamente a eles; isto claramente implica a construção de conhecimentos adequados e não somente boa vontade. É preciso ainda flexibilidade nas ações, equilíbrio emocional de modo que seja permitido ao outro encontrar-se em seu próprio tempo, onde para tanto o respeito a outrem é fundamental; envolve assim, também confiança em si e no outro na sua possibilidade de crescer em seu próprio ritmo e em sua própria maneira. Decorre também a necessidade de sensibilidade e humildade, pois há sempre algo mais para aprender nas relações humanas; bem como uma dose de 'coragem' para encarar tão complexo desafio (MAYEROFF, 1971).

Importante salientar que ao defender tais posturas na prática das educadoras de creche, não se defende que esta(e)s profissionais precisam ter características pessoais ou "dons naturais" para o exercício da profissão, mas sim que estes são saberes que precisam ser construídos, desenvolvidos ao longo de seu processo formativo, uma vez que o trabalho pedagógico com crianças bem pequenas envolve mais do que apenas gostar de crianças ou agir movido por experiências desencadeadas por instintos e que parecem funcionar bem.

Ainda nessa linha de pensamento, é também apropriado fazer menção a proposta de, na proposta educativa específica com bebês, a adoção de uma "filosofia do respeito", prática elaborada por Magda Gerber[68] e calcada em dez princípios básicos; são eles:

1- envolver os bebês e crianças pequenas nas coisas que dizem respeito a eles; que implica em estar atento as reações dos pequenos nas situações cotidianas como a troca de fraldas, buscando criar sentidos e razões compartilhadas entre adultos e crianças;

2- investir no tempo de qualidade, ou seja, estar de corpo inteiro, disponível para as

[68] Magda Gerber, falecida em 2007, era uma educadora húngara contemporânea e colega de Emmi Pikler (Pikler Institute) que traz seus pioneiros conhecimentos sobre cuidados e educação de bebês para os Estados Unidos no ano de 1956, criando o programa Resources for Infant Educares (RIE).

crianças não só em situações coletivas, mas também individuais;

3- aprender as formas singulares por meio das quais os bebês/crianças se comunicam e ir aos poucos ensinando a dos adultos;

4- investir tempo e energia na formação de um sujeito completo; ou seja, não focar somente no desenvolvimento cognitivo ou motor dos pequenos;

5- respeitar os bebês/crianças como sujeitos valiosos e singulares, não como um ser universal ou um objeto a sem manipulado;

6- respeitar os próprios limites e ser honesto com relação aos sentimentos nutridos pela profissão e tarefas cotidianas envolvidas;

7- ser o modelo de comportamento e valores que quer ensinar;

8- encarar os problemas (cotidianos ou não) como situações de aprendizagem para adultos e crianças; e ainda permitir que as crianças resolvam suas próprias questões;

9- construir espaços de segurança afetiva a partir da confiança mútua, entre as crianças, entre adultos e crianças e entre os adultos;

10- preocupar-se com a qualidade do desenvolvimento que se dá a cada estágio particular, sem apressar ou retardar os progressos (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Retoma-se então a afirmação da necessidade de perceber a criança não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade (cultural, étnica, de gênero, etc.), uma vez que elas não formam um conjunto social cujo principal atributo é estar em certa fase da vida (idade), mas porque tem atributos sociais que os diferenciam de outros grupos (adultos, idosos, adolescentes) (PROUT, 2010).

Assim, é preciso adotar a perspectiva de que os marcos cronológicos propostos por diferentes teorias devem ser tomados como referência a ser relativizada e não como normativa; o estudo que realizei anteriormente, no mestrado, (RODRIGUES, 2008) com crianças de creche, ratificou que as características e etapas de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcadas pela idade cronológica e sim pelas experiências sociais e afetivas vivenciadas individualmente. De outra forma, é facilmente observável (mesmo fora de situações formais de pesquisa) que não há uma criança igual à outra, elas não são idênticas (em termos de comportamento, entendimentos, sentimentos etc.) nem mesmo quando fazem parte da mesma família e compartilham a vivência em alguns grupos, posto que seu desenvolvimento é amplamente determinado por diferentes variáveis e as mais importantes delas são as condições concretas oferecidas no ambiente social (em diferentes grupos) em que está inserida e a forma particular de experiênciá-las. É neste sentido que se afirma que cada momento do desenvolvimento se constitui efetivamente "[...] entre as

possibilidades da criança e o meio, num sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente" (WALLON, 1995, p. 47).

Nessa direção, entendo e reafirmo como uma necessidade de primeira ordem conhecer os meandros do desenvolvimento infantil; não há como negar a importância de perceber as características e manifestações típicas de cada idade ou etapa do desenvolvimento, mas este saber "estanque", pautado única e exclusivamente no que "dizem" os manuais de nada serve na prática cotidiana. De nada adianta reconhecer, ou declamar, fases do desenvolvimento infantil, nomes de autores e obras variadas e não saber organizar de forma concreta os conteúdos adequados para proporcionar aprendizagens reais e adequadas, planejar atividades, adequar tempos e espaços da creche (e pré-escola) e readequar as próprias atitudes frente às manifestações típicas da infância; sem a adequada capacidade (ou saber) de transposição didática, este conhecimento é tão útil ao professor quanto uma enxada para uma costureira...

Os professores precisam entender o que já foi apontado, há mais de 30 anos, por Kramer (1982, p. 54), que não existe "a" criança, como se ela fosse um ser inumano ou um ser humano diferente, "[...] mas sim, pessoas de pouca idade afetadas de maneiras diferentes [...]" pelo ambiente social. Reafirma-se então que é fundamental compreender que cada criança segue um caminho original de desenvolvimento/aprendizagem uma vez que estas construções são oriundas de práticas sociais, de vivências únicas em diferentes contextos não sendo possível (nem cabível) comparar crianças que têm diferentes condições de vida. Além disto, é preciso compreender e valorizar o pensamento e ação infantil como outro modo de ser e pensar; nem inferior, improvável ou inverossímil, e sim um jeito peculiar.

Nesse sentido, Ramos e Souza (2009, p. 6) afirmam que:

> [...] a criança não é um ser passivo na relação social: ela forma vínculos afetivos, cria e explora modos diferentes de comunicação, de solicitação do outro e também elabora diferentes respostas às manifestações do parceiro para consigo. Dessa forma, ela mostra-se interlocutora dinâmica, desde bebê, orientada para a troca, regulação social e participação em diálogos recíprocos com os recursos instrumentais de que dispõe.

Em se tratando da construção dos saberes necessários para atuação na Educação Infantil, Garms (2012, p. 86) assegura que "[c]riança e professor estão em processo contínuo de construção, de desenvolvimento, de aperfeiçoamento, gerando mutuamente condições para que se assegure a realização plena das potencialidades de ambos".

Com o mesmo propósito, Ostetto (2011, p. 84) assevera que quando se tem como perspectiva a qualidade da educação esta construção será tanto mais fecunda quanto mais possibilitar "[...] o aprofundamento da convivência, da criação de vínculos, o que requer o

aprendizado do olhar e do respeito às histórias testemunhadas no cotidiano educativo". A autora afirma ainda que o saber olhar é condição necessária para atuação profissional docente e que "[...] o olhar também se educa. Pela via da consciência, pode-se cultivar um olhar sensível, humanizado, compreensível, contextualizado, capaz de romper preconceitos, a partir do compromisso [...]"[69].

Tais apontamentos conduzem à menção dos ensinamentos de Paulo Freire, uma vez que eles apontam para a natureza humanista dos saberes que precisam ser incorporados pelo profissional docente em sua prática profissional, principalmente para atuação na educação das crianças bem pequenas onde o compromisso é mais fortemente ligado a formação humana. Para ele o mais importante saber é manter a vontade de aprender permanentemente - a consciência da incompletude e a liberdade -, principalmente quando se assume a tarefa de ensinar. Freire, P. (1996, p. 29) indica "o caminho das pedras" para a efetivação da ensinagem, para uma atuação docente comprometida ao afirmar que "[e]nsino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade".

Angotti (1994, p. 64) já declarava ser necessário ao professor "[...] avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente".

Se ser responsável pela educação da pequena infância – ser professor(a) na/da creche (e pré-escola) – é educar e cuidar de forma indissociada, observar as crianças com olhos argutos, construir práticas assertivas, criar e recriar procedimentos e atividades, registrar e nesses movimentos construir história, não se pode pensar este profissional como um simples técnico em questões do ensino, mas um intelectual da educação. A docência na Educação Infantil (e não só nesse nível) exige mais que um transmissor ou mediador de conhecimentos, é preciso ir além, e ser autor/construtor de conhecimentos a partir de processos formativos amplos (objetivos e subjetivos), articulando os saberes científicos já construídos advindo das diversas áreas do conhecimento, dos saberes da prática cotidiana e dos saberes científicos a serem construídos por ele. O profissional precisa assumir tal postura para garantir o necessário nível de especificidade e profissionalidade de sua atuação.

Coutinho (2013, p. 11) reitera que é preciso "[...] estar atento para que a evocação da

[69] (Ibidem, p. 84).

intencionalidade pedagógica não seja novamente interpretada como reprodução de um modelo de docência que não corresponde à realidade da educação infantil", e ainda que ser professor(a) de crianças pequenas envolve ocupar-se do seu desenvolvimento integral, cuja "[...] prática pedagógica deve ser sempre o encontro entre os fundamentos e as orientações legais e as realidades dos contextos educativos, tendo como centro a criança".

Diversos estudos (BONETTI, 2004; DEMARTINI, 2004; VOLTARELLI, 2013 etc.) já revelaram que a falta de um preparo profissional adequado/específico para a docência junto às crianças pequeninas reflete na falta de compreensão por parte das professoras sobre o seu papel frente ao trabalho com as crianças pequenas. Nesta direção Ramos e Rosa (2012, p. 133-134) sobre os saberes que devem sustentar a prática da(o)s educadora(e)s de creche, afirmam que o perfil da(o) profissional para atuar com a pequeníssima infância é o do "[...] sujeito que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer e parceiro crítico-reflexivo na implementação da qualidade da educação à criança [...]" que precisa ainda "[...] ter conhecimentos peculiares ao desenvolvimento da criança nessa faixa etária, haja vista a finalidade da Educação Infantil [...]" expressa em manuais e normativas legais.

Acreditar numa visão integrada de cuidados/educação significa repensar o perfil da(o)s profissionais que hoje atuam na Educação Infantil, mas não é um novo perfil que precisa ser construído, me parece que este perfil já está suficientemente claro nos estudos e publicações acadêmicas; ele precisa, então, ser efetivado na prática pedagógica cotidiana das instituições de educação coletivas para a pequenina infância. Creio que um privilegiado caminho para encontrar as maneiras desta efetivação é o "descortinamento" das crenças, valores e sentidos detidos pelos a(o)s profissionais e que, acredito, estão por trás de suas ações/práticas cotidianas.

Dos entendimentos trazidos até agora emergem alguns questionamentos: que saberes, percepções os profissionais da Educação Infantil mobilizam em seu trabalho cotidiano? Que entendimentos, intenções, valores e crenças mobilizam o seu agir e pensar? Que saberes valorizam e consideram essenciais para o exercício profissional futuro? Que percepção dos sujeitos bebê/criança tem? Como são percebidos os contextos nos quais os profissionais que atuam na educação e cuidado de crianças pequeninas concretizam seu trabalho? Dentre outras já levantadas e problematizadas ao longo do texto, estas são algumas das questões que mobilizaram o presente estudo e cujos recortes metodológicos serão explicitados a seguir.

6 CONFERINDO MAPAS E GUIAS DE VIAGEM: RECORTES METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
[...]
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(Carlos Drummond de Andrade)[70].

Com a epígrafe escolhida, penso ilustrar de forma poética porque considero o momento de realizar o delineamento dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa como um dos mais determinantes de todo o processo investigativo, uma vez que tal elemento implica a demarcação do objeto de estudo e as formas de aproximação e abordagem dele; esta é a hora de escolher a metade da verdade que se pretende advogar. Trata-se do "[...] entrelaçamento de fios, a mesclagem de cores, a dimensão cuidadosa e artesanal que caracteriza o processo de tecelagem [...]" que é constitutivo do processo de produção do conhecimento (FAUSTO NETO, 1994, p. 8).

Ghedin e Franco (2011, p. 108) afirmam que a elaboração da metodologia da pesquisa é fundamentalmente: "[...] a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo, que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona [...]".

Assim, o objeto de pesquisa escolhido, qual seja, o ambiente e a dinâmica do processo educativo da creche – tomada como espaço de educação em sentido amplo, propício ao desenvolvimento físico, intelectual, moral e afetivo das crianças -, a ser apreendido pelo olhar dos profissionais (em atuação e em processo de formação) que nela atuam, impele à construção do conhecimento no contato direto com sujeitos, tendo em vista o interesse em saber como e em que circunstâncias foram elaboradas suas percepções e o quanto elas podem

[70] ANDRADE, C. D. A verdade dividida. In: _____. *Contos plausíveis*. São Paulo: Record, 1985. p. 42.

afetar a sua prática profissional (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, o presente trabalho insere-se no campo qualitativo da pesquisa. Esta opção se justifica, pois trata-se, ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 21), de "[...] uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais", bem como porque o interesse da investigação está centrado em compreender o "modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas", neste caso em particular em suas "vidas profissionais", bem como o valor (e peso) de suas ações.

Considerando a natureza dos objetivos propostos o estudo se configura ainda como de caráter exploratório, uma vez que pretendeu identificar não só o que pensam, mas também os possíveis fatores e razões que contribuem para esta ou aquela atuação da(o)s profissionais no ambiente de aprendizagem da creche (GONSALVES, 2003; SANTOS, 2004).

Tais considerações se apóiam na premissa de que a identidade de classe da profissão docente está assentada em singularidades e contornos diversos e o tornar-se professor(a) se concretiza a partir de inúmeras interferências na construção do seu ser e estar no exercício de seu ofício; características, histórias e valores diferentes darão as tonalidades do trabalho pedagógico das instituições de educação para crianças bem pequenas. Toma-se, então, como referência básica que

> [...] o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional (GATTI, 1996, p. 88).

Por outro viés, parto do entendimento de que é possível compreender a totalidade nas revelações das singularidades (KRAMER, 2013); ou seja, penso que uma forma profícua de entender os meandros da creche é a partir de diferentes olhares, de distintos atores, com características, experiências e histórias singulares. Nessa direção tomo como unidades que estão interligadas para compor a totalidade da creche, e que podem permitir o entendimento do como e o porquê se dão algumas situações, ocorrem mudanças e permanências na dinâmica da instituição, as vivências/experiências de educadores da creche, com diferentes perfis acadêmicos, pessoais e de trajetórias profissionais.

Diante de tais questões, para a realização deste estudo foram cinco os sujeitos escolhidos, não situados em uma única categoria específica; sendo dois estudantes que ainda

estavam em processo de formação inicial no curso de Pedagogia[71] na época da recolha das informações, especificamente com o estágio no ambiente de aprendizagem da creche já concluído, um do sexo masculino e outro do sexo feminino; duas professoras[72] em início de carreira (fixando como limite de tempo o segundo ano de trabalho) atuando na creche, uma com pós-graduação *strictu sensu* – mestrado – e outra só graduada; e, uma profissional há bastante tempo em exercício (com oito anos de experiência profissional na Educação Infantil)[73].

Cabe esclarecer ainda que esta opção de seleção de diferentes perfis de sujeitos se deu tendo em vista a tentativa de decifrar o cotidiano da Educação Infantil pelo olhar de seus atores de forma não comparativa, levando também em consideração o apontamento de Sarmento, M. (2003, p. 93), de que cada instituição educativa "[...] vive no interior de uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações, políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais". Assim, não havia uma hipótese *a priori* de que um determinado perfil poderia ser mais adequado para o oferecimento de informações, mas sim que contextos de origem (pessoal e profissional), histórias e perspectivas diferentes poderiam oferecer mais elementos para entender como as práticas educativas da creche são estruturadas, entendidas e colocadas em ação cotidianamente.

Adotei então o propósito de procurar entender as explicações que podem ser fornecidas pelos "olhares de dentro", os olhares dos atores que são responsáveis pela educação oferecida às crianças pequenas em espaços coletivos em diferentes "tempos" de sua atuação profissional e cujas características singulares tem potencial de evidenciar o fluxo de permanência ou mudança de valores e significados sobre a educação das crianças pequeninas. De acordo com Bakhtin (2006, 2011) as interações, práticas, discursos e os lugares que as pessoas ocupam interferem de forma decisiva nos significados construídos individual e coletivamente, sendo o contexto um elemento fundamental para entender os enunciados e seus

[71] Sobre o curso de Pedagogia, cabe salientar que todos os sujeitos fizeram a formação inicial na mesma instituição (UFMS), no entanto com estruturas curriculares diferentes por terem cursado em períodos diferentes. Isto se deu porque o curso (em funcionamento há cerca de 50 anos), durante muito tempo, foi o único em funcionamento no município e redondezas; só mais recentemente duas instituições de ensino a distância se instalaram na cidade.

[72] Não há um profissional do sexo masculino como participante tendo em vista que no momento de coleta dos dados não havia nenhum homem atuando como docente nas creches do município em que se realizou a obtenção dos dados.

[73] Cabe o destaque que não foi possível selecionar um sujeito que atuasse há bastante tempo somente na creche, pois na rede municipal em que os sujeitos atuam há rodízio na atribuição de salas; os professores não ficam mais que um ano no mesmo agrupamento, sendo uma política local que todos os profissionais devem atuar em todos os níveis da Educação Infantil (creche e pré-escola).

sentidos, pois ele é constitutivo deste último; o que se configura em mais uma justificativa para a seleção de participantes/informantes da investigação com diferentes perfis acadêmicos, pessoais e distintas trajetórias profissionais.

Assim, no sentido de ouvir, valorizar e considerar os saberes construídos pela(o)s professora(e)s e futura(o)s profissionais, buscando ouvir e problematizar as vozes dos sujeitos que fazem a educação infantil, como procedimento para recolha dos dados foi utilizado o que chamei de relatos da prática, um instrumento híbrido que traz preceitos tanto da entrevista quanto da narrativa.

Dos contributos da entrevista tomei como significativo o que Allport (1942[74] citado SELLTIZ, 1972, p. 265) já tensionava há tempos, de que "[s]e desejamos saber como as pessoas se sentem – qual sua experiência interior, o que lembram, como são suas emoções e seus motivos, quais as razões para agir como o fazem – por que não perguntar a elas?". E ainda, a possibilidade de interação com os sujeitos, de organização das ideias e o início da construção de significados já no momento de obtenção das informações conforme aponta Szymanski (2004).

Nesse sentido, o instrumento se apropriou também de traços das narrativas pela sua característica paradoxal de subjetividade e sociabilidade, pois ao mesmo tempo em que o narrador se refere a situações sociais, também mobiliza posicionamentos pessoais e dinâmicas interpessoais (OLIVEIRA, M., 2012); a ferramenta (narrativa) foi ainda tomada como espaço de expressão dos pensamentos e valores dos profissionais e futuros profissionais acerca da dinâmica do ambiente de aprendizagem da creche e das interações que lá ocorrem (ZABALZA, 2004; HESS, 2006).

Os relatos foram sugeridos aos sujeitos a partir de um roteiro norteador[75] composto de alguns questionamentos que procuraram mobilizar uma atitude reflexiva por parte dos informantes. Tal proposta se assenta na afirmação de Sarmento, T. (2013, p. 238) de que ao falar sobre uma história ou situação "[...] o narrador põe em evidência o modo como mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os contextos que habita". E ainda, conforme apontam Garms, Marin e Lopes (2012, p. 25) porque,

> Os relatos sinalizam indícios das bases teóricas que fundamentam as práticas e que nem sempre são evidentes. O próprio autor do relato ao estruturar a sua experiência vivencia um processo de ressignificação de suas ações no

[74] ALLPORT, G. W. The use of personal documents in psychological science. *Bulletin 49*, Social Science Research Council, 1942.

[75] Ver roteiros completos nos Apêndices B e C.

> sentido de desconstruir concepções e crenças que tem direcionado as maneiras como pensa e organiza as situações de aprendizagem com suas crianças.

Os dados foram obtidos a partir de, pelo menos, dois encontros realizados com cada sujeito; os diálogos foram gravados, posteriormente transcritos e apresentados aos sujeitos para anuência e correções do conteúdo registrado, com o propósito de aproximação dos sujeitos, na busca de que eles se "reconhecessem" nos dados e fossem provocados a refletir sobre suas crenças e práticas (SZYMANSKI, 2004).

Cabe ainda o esclarecimento de que os relatos foram obtidos de forma oral tendo em vista que na aplicação piloto do instrumento os participantes se mostravam mais a vontade em conversar, narrar suas experiências oralmente, do que de forma escrita[76]. Houve, então, o entendimento de que nesta situação a distância entre pesquisador e pesquisados poderia ser reduzida e haveria certo favorecimento para que os participantes manifestassem mais livremente suas ideias e opiniões e pudesse ser de fato estabelecida uma relação dialógica[77] com os participantes. Ainda nesta perspectiva é que os relatos são distintos entre si, pois apesar do uso de um roteiro norteador, cada um dos diálogos tomou direções distintas.

É também importante registrar uma dificuldade que foi notada no processo de recolha dos dados. A seleção dos participantes afigurou-se em algo complicado, pois todos os atores qualificados já foram meus alunos em alguma situação; de graduação, pós-graduação ou ainda de variados cursos e projetos de formação em serviço ou continuada oferecidos no município[78]. Após a primeira seleção dos participantes, em alguns momentos, foi difícil fazer com que estes me encarassem como pesquisadora e não como professora, fato que fez com que várias recolhas de dados fossem descartadas e consideradas como piloto; foi um desafio encontrar uma forma de minha figura (ou presença) na recolha das informações não fosse castradora, interferindo de forma inibidora ou intimidadora para o fornecimento destas. Sobre tal situação, Minayo (1999, p. 35) alerta que "[...] é preciso aceitar que o sujeito das ciências sociais não é neutro ou então se elimina o sujeito no processo de conhecimento. Da mesma forma, o 'objeto' dentro dessas ciências é também sujeito e interage permanentemente com o

[76] Também para permitir maior naturalidade ao momento de recolha das informações se deu a opção por gravar os relatos, pois o processo de registro escrito, ainda que não feito pelos informantes, gerava certa artificialidade e desconforto aos envolvidos. A gravação ainda tem o potencial de permitir o registro das informações com mais credibilidade.

[77] De acordo com a teoria bakhtiniana o dialogismo se configura no movimento de produção-recepção-compreensão do discurso, produzindo um território comum entre os interlocutores e o estabelecimento de relações de sentido entre os enunciados.

[78] Na UFMS, *lócus* onde são buscados professores especialistas para oferecer formação aos profissionais da rede municipal, há apenas duas professoras especialistas em Educação Infantil, dentre as quais, sou uma delas.

investigador" (MINAYO, 1999, p. 35); Szymanski (2004) por sua vez lembra que é preciso assumir o caráter de interação social deste tipo de instrumento e entender que toda relação face a face influencia tanto os rumos do processo de recolha dos dados quanto o tipo da informação oferecida.

Ainda sobre a questão dos embates entre pesquisador e sujeitos, Galvão, C. (2005, p. 300) afirma que o uso de instrumentos narrativos,

> [...] como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo.

É importante então indicar que, procurando superar a dificuldade relatada, e assumindo o pressuposto de que todo saber tem valor único (FREIRE, P., 1981), nas revisões das transcrições, já como parte do trabalho de análise dos dados, busquei o estabelecimento de permanente diálogo com os sujeitos, vendo-os como interlocutores na tarefa de reflexão e como colaboradores na construção de novos entendimentos/conhecimentos; assim dialogismo e a alteridade foram tomados como princípios epistemológicos fundamentais, em todo o processo de investigação (BAKHTIN, 2011)[79]. Uma vez prontas as análises dos relatos, estas foram devolvidas aos sujeitos como mais uma estratégia reflexiva na tentativa de minimizar a imposição do meu olhar (externo) sobre as impressões e valores dos sujeitos que foram expostos no processo narrativo.

Os procedimentos descritos também foram adotados devido à busca de uma compreensão mais abrangente das situações reveladas, com intuito de desvendar os fenômenos e sua manifestação, ou seja, a relação existente entre eles e não a imposição de ideias preconcebidas, tendo em mente que "[...] o objetivo da análise não é a generalização, mas sim o estudo das particularidades e da complexidade de cada caso, ou seja, a realidade específica de cada sujeito, dos sentidos particulares que atribuía a essa realidade e das explicações e argumentos que apresenta" (REIS, 2008, p. 23).

Neste intento, procurando manter a "coerência epistemológica"[80], uma vez que adotei

[79] Na perspectiva dialógica e alteritária o processo de investigação configura-se como um acontecimento situado e o conhecimento construído; mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, a coleta e o tratamento dos dados remete a uma atitude reflexiva contextualizada, em um processo do qual participam muitas consciências.

[80] (GHEDIN; FRANCO, 2011).

o raciocínio dialético[81] para o tratamento das informações, não me dispus a encontrar regularidades ou continuidades puras e simples nas situações captadas, estabelecendo consensos ou regras, tampouco categorizei os relatos. A opção dessa abordagem, recusando a categorização, sustenta-se na convicção de que cabe ao pesquisador superar a dicotomia entre sujeito e objeto, privilegiando a relação sujeito-sujeito e assim compreender como esse sujeito se relaciona com as coisas, com a natureza e o ambiente no qual transita. Creio que isto afasta o risco de ao "aprisionar" os dados em categorias, limitar o entendimento e, consequentemente, a leitura do processo de construção de sentidos contidos nos relatos e a identificação dos valores e crenças que sustentam as práticas pedagógicas dos profissionais.

Assim, no tratamento dos relatos busquei apreender nexos e relações estabelecidas pelos sujeitos nos entendimentos revelados com base nos elementos disponíveis, procurando incorporar todas as informações obtidas ao processo explicativo materializado no texto final como uma possibilidade de compreensão de "como as coisas funcionam", usando ainda como método básico a análise do discurso de Bakhtin (2006, 2011) e sua proposta de leitura responsiva ativa[82].

De acordo com o referido autor, aquilo que "dizemos", o nosso discurso, é reflexo das

> [...] condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Nesse sentido, Bakhtin (2006) aponta que toda produção de conhecimento, no campo das Ciências Humanas, é uma tarefa que busca uma "compreensão respondente", que envolve uma tensão na qual o pesquisador e seus interlocutores se implicam e se afetam incessantemente. Essa compreensão pressupõe diálogo e uma constante negociação de sentidos; sendo que perguntas e respostas não se configuram em categorias lógicas, mas em acontecimentos que estão na vida, no campo das relações interpessoais.

Assim, tendo como entendimento de que quando se afirma algo, isto é feito a partir de

[81] Faz-se oportuno destacar que o método dialético busca a compreensão dos fenômenos estudados em uma perspectiva de totalidade, tomando como base a investigação entre essência e aparência, as contradições, tendo como ponto fundamental a relação constitutiva entre os dos elementos, relacionando particular e geral, não admitindo assim a formulação de categorias de análise.

[82] Esse processo implica a mobilização de uma gama de experiências históricas e socialmente construídas, na busca de compreender e responder a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor numa dada esfera da comunicação verbal, para a qual se prevê uma compreensão ativa do interlocutor (BAKHTIN, 2006, 2011).

uma posição que é social e também ideológica, cujas crenças e princípios foram determinados por diferentes influências, o uso de uma abordagem baseada nos princípios bakhtinianos se deu tendo em vista a proposta de identificar não somente o entendimento dos sujeitos acerca da sua profissão e seu espaço de trabalho, mas também quais as diferentes vozes estão presentes em seus discursos e que, consequentemente, dão sentido à sua prática; o que mais uma vez justifica a opção adotada de não categorizar os dados.

De acordo com a tese bakhtiniana, a fala não é produzida originalmente pelo sujeito que a profere, ele nunca fala sozinho, o que é dito foi apropriado de um (ou mais) discurso(s), não como mera repetição, mas por incorporação no processo de construção do próprio discurso. Desta maneira, "[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas" (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Assim, na análise dos dados o exercício colocado em prática foi o de descortinar os discursos para além de sua aparência, não só na busca de sua essência, mas também de elucidar qual a condição recíproca de sua existência, as conexões entre o que antecede o discurso e as ações dos sujeitos, as cadeias de sentidos; entendendo que os relatos oferecidos não se esgotam ou são absolutamente transparentes, mas que podem se constituir no esforço legítimo de um relatar a si mesmo. Nesta direção, reitero que o exercício de análise teve como propósito a compreensão e não a explicação das informações obtidas, um esforço em busca da construção de uma "teia de sentidos"; por esta razão, então, a opção de não categorização dos dados e fazer a apresentação do que cada relato apresentou de mais significativo, no sentido de entender os processos individuais que movem a dinâmica coletiva cotidiana da creche.

Dessa forma, a seguir apresento os dados e as reflexões possíveis a partir destes pressupostos, procurando identificar no conteúdo dos relatos quais são os entendimentos dos sujeitos acerca da creche e seu papel social, sobre os aprendizes (crianças/bebês), dos saberes que consideram necessários para atuação profissional junto às crianças bem pequenas, seu papel profissional, bem como sobre processos de formação inicial e continuada; estes itens são tomados como elementos norteadores básicos da leitura dos discursos por serem valores/crenças considerados estruturantes - dos discursos e das práticas - e não como unidades comparativas de análise. Cabe ainda salientar que procurarei destacar e discutir estes elementos em cada um dos relatos, que serão apresentados separadamente, em excertos[83],

[83] Esclareço que a opção por trazer excertos dos relatos se deu tendo em vista a extensão destes; cada um tem cerca de duas horas de gravação e em média 20 páginas de transcrição.

selecionados a partir do teor discursivo, que, acredito, permitem apreender como os sujeitos pensam o espaço institucional de educação da primeira infância e o trabalho que lá exercem e, ainda encontrar em seus discursos elementos que possam desvendar como se estruturam as práticas pedagógicas e a dinâmica educativa da creche.

7 DIÁRIO DE BORDO: NOTAS SOBRE OS SUJEITOS E SUAS VOZES

Ai palavras, ai palavras!
Que estranha potencia a vossa!
Todo sentido da vida principia a vossa porta;
[...]
sois o sonho e sois a audácia,
calúnia, fúria, derrota...
(Cecília Meireles)[84]

Novamente a epígrafe selecionada indica de forma alegórica os rumos do texto que se segue, quer seja, identificar a potência das palavras, mais precisamente dos sentidos que elas assumem nos discursos de profissionais docentes que atuam na educação infantil.

Parto do pressuposto de que todos os professores têm um discurso sobre sua prática pedagógica, elaborado pela apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências concretas amealhadas em diferentes espaços formativos, que pode dar pistas orientadoras para sua ação (OLIVEIRA et al., 2006); assim, nessa seção procuro compreender as experiências de profissionais docentes, atuantes em creches ou em processo de formação, a partir do seu próprio relato.

Procuro evidenciar o entendimento dos narradores sobre questões específicas tais como: a percepção sobre criança, o papel/função social da creche e seus profissionais, os saberes que julgam serem necessários ao exercício da docência na educação infantil, bem como a valoração que dão à formação inicial (conforme apontado anteriormente), também, sendo fiel à abordagem escolhida para análise, busco identificar quais as diferentes vozes presentes nos discursos dos sujeitos da investigação e que, consequentemente, dão sentido aos seus valores, crenças e sua prática.

Tal empreendimento se dá tendo em vista o propósito de investigação desse trabalho de identificar, a partir dos discursos de um de seus protagonistas – os profissionais docentes – se a educação infantil, especificamente, o ambiente da creche, tem atuado de forma adequada como espaço de promoção do desenvolvimento integral e integrado das crianças que acolhe; se atende ao objetivo de se configurar como espaço que favorece, de forma qualitativamente positiva, os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano; bem como apreender os valores e crenças que sustentam os sentidos que os educadores de creche atribuem às suas práticas, ao espaço em que atuam e o que, de certa forma, influencia na determinação de tais

[84] Excerto do Romance 53 ou Das palavras aéreas. Contido na obra: MEIRELES, C. *Romanceiro da inconfidência*. Rio de janeiro: Letras e Artes, 1965.

percepções.

Nessa direção, buscando organizar os dados obtidos numa teia de sentidos, os relatos a serem apresentados não serão trazidos de forma linear, ou ainda na disposição em que foram oferecidas as informações[85]; conforme apontado anteriormente, trarei recortes que, acredito, evidenciam experiências e crenças/valores dos sujeitos acerca dos elementos de análise já citados e apresentados numa sequência que busca assegurar uma ordenação textual lógica, o que fará com que cada relato tenha uma organização diferenciada no que diz respeito à exposição dos dados e das reflexões.

7.1 A voz de Orfeu[86]

No momento da coleta das informações, Orfeu estava com 39 anos de idade; cursava o sétimo semestre do curso de Pedagogia[87] e já havia realizado estágio no ambiente da creche, estando prestes a iniciar a mesma atividade na pré-escola; antes de ingressar no curso de licenciatura em questão já havia concluído um bacharelado em Psicologia e quando questionado sobre as razões para a escolha de um novo curso, suas justificativas denotam ideias equivocadas relacionadas à docência ser um dom e, ainda, expectativas de certa forma idealistas sobre a ação da profissão.

> *É... Eu pensei o curso pensando em ser professor, só que, eu não tinha muita noção de como que, de como que é ser professor, não tinha praticamente noção nenhuma; tinha as experiências que eu tive quando eu era estudante né? Fui estudante de outra graduação e de Ensino Médio e Ensino Fundamental, mas não tinha noção do que era ser professor na prática docente, pra mim professor era assim um dom, era ter um dom...*
> *É... Assim, eu achei que eu pudesse me dar bem, assim, eu achei que eu tinha alguma coisa em mim que eu pudesse é, dar aula bem...*
> *E isto, é... Foi bem tardiamente. Acho que foi a partir das relações que eu tinha, é... Com os amigos, com outras pessoas, nos outros espaços sociais, das relações e da, e da necessidade de querer mudar... De querer transformar, querer fazer alguma coisa pra mudar o contexto no qual eu tava inserido, ali onde eu tava vivendo e na profissão anterior que eu tinha, no que eu fazia antes eu não via isso como uma possibilidade. Eu acho que a educação, a área da educação, fosse um espaço onde eu pudesse ta operando essa forma, trabalhando com a possibilidade de estar mudando, transformando a realidade que eu vivo, o contexto que eu vivo.*

[85] Cada relato tem uma sequência diferente de apresentação das informações; tendo em vista que o roteiro foi um elemento norteador tomado como referência e não como ordenamento rígido para a recolha das informações, bem como nem todos os elementos destacados nos relatos foram iguais.

[86] Para preservar o sigilo acerca da identidade dos participantes da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios para identificá-los no texto. Para todos serão usados nomes de deuses da mitologia grega, procurando desta forma evidenciar a valoração que atribuo ao exercício da docência na Educação Infantil; importante ainda destacar que os nomes selecionados de alguma forma remetem a características pessoais dos sujeitos; neste caso Orfeu é o deus da música.

[87] Trata-se do Curso de Pedagogia da UFMS – Campus do Pantanal.

> *[...] Eu continuo acreditando nisso, mas eu começo a perceber que a coisa é... começa assim a ficar é, mais, é, angustiado com... As dificuldades que foram aparecendo, foram se tornando evidente ao longo do meu processo de formação.*

Sobre o erro de entendimento acerca das prerrogativas para o exercício da profissão docente percebida no discurso de Orfeu, Garcia, C., (2010, p. 16) aponta que o principal motivo para a escolha da docência e a permanência na profissão "[...] é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam". No caso do acadêmico a habilidade de ensinar era entendida erroneamente como uma aptidão dada e não construída, como se os sujeitos já nascessem "marcados" para ser professor, o que excluiria a necessidade de aprendizagens específicas para exercer a docência; percepção que parece ter sido alterada ao longo do curso.

Relacionada à motivação utópica de Orfeu, Reali e Mizukami (2002) já assinalavam que as experiências anteriores ao processo formativo desenvolvem percepções e pontos de vista que orientarão as práticas profissionais futuras se não forem alteradas no período de formação básica; mudanças estas que podem ser tanto positivas quanto negativas. Especificamente neste caso poderia ser negativa, tendo em vista que a motivação inicial apresentada pode se configurar como um passo decisivo para que este sujeito assuma uma das funções sociais embutidas na profissão docente, que para além da socialização dos conhecimentos advindo de diversas áreas, é também a formação de mentalidades críticas em busca da transformação social.

Os apontamentos trazidos pelo acadêmico ainda corroboram a proposição de Valle (2006, p. 179) sobre a escolha da carreira profissional de que,

> Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional.

Por outro lado, as afirmações de Orfeu também indicam que nem sempre os estudantes, ao ingressar no curso de formação de professores, têm clareza e amadurecimento para compreender as várias dimensões que configuram a profissão docente, principalmente na Educação Infantil, o que na situação discutida, agrega a variável do gênero masculino, que não tem presença expressiva na docência de forma geral, com menor frequência no nível

citado de forma geral e praticamente inexistente no espaço da creche.

> *Eu não conseguia, eu achava, eu achava que seria uma, uma situação de muita dificuldade, eu teria muita dificuldade pra tá me inserindo, pra tá trabalhando... E por conta disso eu não conseguia nem me enxergar enquanto profissional da educação infantil, porque assim, durante toda a minha formação eu sempre, eu sempre ouvi, eu não tive isso obviamente nas disciplinas, algumas discussões a gente teve sobre isso mas... A gente percebia que a área da educação, principalmente nas séries iniciais, também é uma área que tem muita mulher, né? O curso de Pedagogia tem muita mulher, mas acho que na educação infantil isso é muito mais forte, né? Muito mais marcante, porque parece que a educação infantil é, ainda tá ligada, tá associada à ideia do cuidar materno, da mãe... Então, apesar de eu sempre me colocar contra isso dentro da sala de aula, em algumas disciplinas eu ter, eu fazer o papel de cuidar de criança também, né? em algumas situações é... Hipotéticas, que a gente criava dentro de sala de aula, lá, eu sempre... Teve uma situação que eu lembro, inclusive que era na disciplina de educação e saúde, e que eu apresentei um trabalho, um seminário e, eu tinha que pegar um bebê no colo e ficar com o bebê no colo, mostrar como que pegava o bebê, como é que trocava fralda do bebê e tal... E eu fiz isso tudo em sala de aula, eu fui quase que motivo de piada das minhas amigas, mas elas se surpreenderam com a minha habilidade com o bebê, que era uma boneca, não era um bebê de verdade...*
> *Eu sou pai, então assim, eu sabia trocar fralda, eu sabia como pegar um bebê no colo, e as mulheres, as minhas colegas de sala se surpreenderam com isso... Então assim, a minha expectativa é... Assim, eu sabia que eu tinha uma condição, eu sabia lidar com criança, alguma coisa... Eu já tinha lidado com criança por ser pai, mas eu, eu não me via como professor da educação infantil, não conseguia construir essa imagem minha de professor da educação infantil, por conta de haver muita resistência no meio, por não haver praticamente o profissional do sexo masculino na educação infantil.*

O excerto anterior deixa claro que mesmo no âmbito da formação inicial está presente o ideário do senso comum de relacionar a atuação profissional junto a crianças pequenas como típicos da natureza feminina e, a experiência pessoal (como mães ou pais) como prerrogativas essenciais para ser um profissional que atuará em creches (e pré-escolas). Acredito que a presença, pouco comum, de homens na educação escolar de crianças pequenas, indica uma forma de resistência das relações de gênero, impostas artificialmente por gerações passadas, num determinado momento histórico, mas que na atualidade perdeu muito do seu sentido.

Fica também evidente que houve (e há em situações semelhantes) um questionamento, nem tanto velado, sobre a identidade sexual de Orfeu quando este desempenhou tarefas "ditas" femininas – uma ideia que parece ser compartilhada, de certa maneira, não só pelo grupo, mas por ele também, que rapidamente procura justificar sua habilidade com bebês pelo fato de já ter exercitado a paternidade; apesar disto, ao ser indagado sobre a presença do homem na educação infantil, afirma categoricamente que: "*acredito sim, que é um lugar de*

homem e de mulher". O fato da presença maciça de mulheres como educadoras infantis faz com que, muitas vezes, as próprias profissionais, considerem que ali não é um lugar para "machos". Tais questões levam a consideração de que a "masculinidade" é uma construção histórica e, como tal, é passível de ser permanentemente reconstruída; Carvalho (1998, p. 6) já afirmava que,

> Assim, a masculinidade hegemônica não seria um referencial fixo, mas antes um consenso permanentemente contestável e contestado, uma relação historicamente móvel e provisória. A hegemonia de uma certa configuração de masculinidade significa a manutenção da ordem de gênero e a consequente predominância de uma certa configuração de feminilidade.

Campos et al. (1991, p. 55) sinalizaram que "[q]uando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade". Assim, a presença masculina no papel de docente da educação infantil aparece como um elemento de estranhamento e atenção redobrada; pois, conforme reforçado no relato trazido, está amalgamado à profissão o pré-conceito de características consideradas "naturais" da mulher, incidindo, sobretudo, na atribuição (ou não) de algumas funções cotidianas que fazem parte das prerrogativas do cargo de educador e que não dependem (ou não deveriam depender) do gênero deste, como por exemplo, os cuidados com o corpo/higiene da criança (SILVA, P., 2015). Esta situação foi vivenciada por Orfeu já na condição de aprendiz, no cumprimento das atividades do estágio obrigatório realizado na creche.

> *Olha, minha relação com as crianças, creio eu, pra mim, foi muito prazeroso, as crianças também é... Foi uma relação também bastante afetuosa, as crianças demonstram bastante afeto. É... Eu tentei ser sensível as necessidades delas, e tentei fazer o que elas queriam fazer, dei sempre prioridade pra vontade delas. Apesar de que, como eu tava no estágio, e eu tava sendo supervisionado pela professora regente, então tinha momentos que, eu não conseguia dar vazão aquilo que eu queria fazer com as crianças, por conta da interferência... Dos profissionais que ali trabalhavam, e... Também tive alguns cerceamentos dentro da creche, né? Uma coisa que eu acho muito importante eu falar aqui, nessa pergunta, é que eu não podia dar banho nas crianças, por eu ser homem, né? E a justificativa que me deram era porque existiam alguns, tabus da própria comunidade, que ali estava, que não, que não... Então, pra evitar que houvesse problema com os pais das crianças, com a comunidade, então eu fui impedido de dar banho nas crianças. Eu achei isso... Assim, é bastante difícil de entender, mas acabei tendo que aceitar e acabei tendo que me adequar a situação pra conseguir fazer o estágio.*
>
> *[...] Olha, senti mais especificamente a situação do banho, o que eu senti foi assim... Quando, teve alguns momentos em que eu peguei algumas crianças pra pentear cabelo, e algumas profissionais se admiraram, né? foram inclusive tirar foto de mim penteando o cabelo das crianças porque acharam isso, o máximo, assim, "ah! Um homem penteando o cabelo de uma criança e tal, olha que máximo" e foram lá e tiraram foto.*

> *[...] E olha, as crianças não, não sentiam assim... Elas foram extremamente receptivas a minha presença... Sempre me trataram com naturalidade, da mesma maneira que elas tratavam as mulheres...*

Os apontamentos de Orfeu contrariam as representações de que os homens não gostam e não têm aptidão para lidar com crianças. Desta maneira, conforme aponta Fonseca (2011), a entrada de homens num terreno hegemonicamente dominado pelas mulheres tem um significado maior do que uma busca por realização profissional; ao ocupar um lugar "que não lhe cabe", o sujeito masculino, rompe com padrões fixos, com identidades estáticas e constrói novas possibilidades de identidades para si, para a instituição de educação infantil e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Ao ser indagado sobre porque afirma que educação infantil também é lugar de homem, Orfeu retoma sua experiência no estágio como referência.

> *Ah! Porque talvez eu seja prova viva disso... (risos) Pensei bastante e acho que me dei muito bem no estágio, eu acredito nisso... Não sei se é fato, mas eu acredito que eu me dei muito bem no estágio, que eu consegui interagir muito bem com as crianças, não deixei nada a desejar em relação aos outros profissionais, as outras profissionais do sexo feminino, e assim... Só lamento por ter sido impedido de fazer algumas coisas, por eu ser homem, e o que as mulheres fazem, eu garanto que poderia ter feito... Até melhor que as pessoas estavam fazendo lá... Mas fui impedido de fazer, mas acho que, por conta disso, talvez eu seja até mais motivado a levantar essa bandeira, né? E como eu já disse, me tornar um militante do sexo masculino, e de tá trabalhando na educação infantil, porque não levantar essa bandeira?*

Os argumentos contidos neste trecho evidenciam novamente traços significativos de que os homens podem exercer funções maternais tão bem quanto as mulheres quando as circunstâncias o exigem (e permitem); importante sinalizar que o papel paterno está (ou deveria estar) tão carregado de sensibilidade, afeto e voltado para o cuidado quanto o materno. Desta maneira, reafirma-se que defender a presença masculina no interior das creches é uma forma de buscar a superação das práticas e discursos que frequentemente interferem de forma negativa na qualidade da ação educativa das instituições, pois conforme já apontava Cerisara (2002), a maternagem relacionada diretamente ao afeto e carinho tidos como tipicamente femininos acirram o caráter doméstico das ações da creche em detrimento da competência profissional. Trata-se ainda de reverter uma ação formativa que está

> [...] carregada de preconceitos bastante explícitos de uma sociedade machista, sexista e racista, na qual crianças, desde bem pequenas são formadas (deformadas?) por micropolíticas que padronizam um jeito de ser menino e de ser menina na sociedade. Isso também fomenta um ideal de sociedade pautada na heteronormatividade, conforme uma concepção hegemônica de um único tipo de masculinidade e feminilidade [...] (SILVA, P., 2015, p. 22).

Creio que a "primazia feminina" na educação infantil se configura como uma restrição de referências no processo constitutivo das subjetividades infantis; o mundo real é diverso,

composto por homens e mulheres, sendo necessário aprender a conviver com as diferenças com liberdade de escolha das figuras de identificação (masculina ou feminina) em todos os espaços, sem restrições.

As afirmações de Orfeu evidenciam a dinâmica de (de)formação de mentalidades acerca dos papéis femininos e masculinos, pois para as crianças não há o menor problema ter um homem educador-cuidador; algo evidenciado neste relato. Oportuno, então, salientar como foi significativa a experiência do estágio para que o acadêmico se identificasse com o trabalho pedagógico com as crianças pequeninas, bem como percebesse a real dimensão da dinâmica educativa da creche.

> A *experiência do estágio conseguiu me sensibilizar o suficiente pra que eu entendesse que a educação infantil acho que é uma das... Eu acabei considerando uma das etapas mais importantes da educação...*
> *[...] Então, antes do estágio eu, eu pensava que a educação infantil poderia ser algo interessante, apesar de que, eu tinha alguns receios, por eu ser homem, por eu perceber que existia muita é... Não sei se é uma não aceitação da figura masculina, mas o fato é que, isto influenciou bastante na minha expectativa que eu tinha da educação infantil, porque... Eu não conseguia me ver como um profissional da educação infantil...*
> *[...] Olha, a sensação de ter feito estágio é que você consegue ter uma percepção da... Daquilo que você estava estudando teoricamente, de uma forma muito mais clara, né? De uma forma muito mais... Convincente, vamos dizer assim, você se convence mais de que, de que aquilo é real, de que realmente a coisa acontece daquela forma e... Além disso, de você enxergar possibilidades, possibilidades reais, então é... Eu acho... Depois que eu saí do estágio na educação infantil, eu saí com bastante... Uma expectativa muito boa, no sentido de, de que eu acho que a educação infantil é um espaço... Que deveria, e não é infelizmente, pelo o que eu enxerguei lá... Mas, que deveria ser muito mais valorizado, muito mais estudado, é... Do que é hoje, e que infelizmente não é, então eu percebi que a educação infantil, ela é uma educação complexa, séria, difícil de ser entendida e que infelizmente não é valorizada pela sociedade em que a gente vive, né? Pelas pessoas, pelos governos que estão aí e que talvez, é... A experiência de tá lá é... Me possibilitou, fez com que eu, talvez me tornasse um militante dessa área (risos).*

Os apontamentos do relato de Orfeu seguem na direção da recorrente discussão de que o estágio é "[...] uma disciplina que exige o exercício de articulação entre teoria e prática intenso e sistemático [...] que apresenta o exercício praxiológico por excelência [...]" (AGOSTINHO, 2016, p. 52). Fica claro que o estágio realizado se configurou de fato como espaço-tempo de aproximação da prática docente junto às crianças bem pequenas, que permitiu o exercício de observação, análise e reflexão sobre os ambientes de aprendizagem da creche, suas características singulares e as imprevisibilidades do dia-a-dia, etc. (SOUZA; RODRIGUES; GOMES, 2014); representou, ainda, a rica possibilidade de aproximação do estudante com o futuro campo de trabalho, a imersão no cotidiano educativo da instituição e a

identificação com a docência, especificamente na creche, além da percepção de que esta é uma atividade extremamente complexa.

Obviamente o estágio não tem potencial (ou espaço) de permitir o contato com a integralidade dos elementos/situações que permeiam o cotidiano das instituições educativas; mas sem dúvida nenhuma se constitui em proficiente momento de confronto com muitas exigências diárias da docência e o descompasso entre as diretrizes legais e a realidade.

> *Principalmente quando a gente chega dentro do espaço da educação infantil, a gente percebe que tem muitas coisas que já são, que já estão dentro das diretrizes curriculares pra educação infantil, dos parâmetros que já são defendidos pelos, pela própria legislação no nosso país, mas que infelizmente isso não se consolida na realidade, né?... Desde a estrutura física da creche até a qualificação dos profissionais pra estarem atuando com as crianças, e uma coisa que eu senti bastante assim, não só na creche, mas que isso abrange todo o sistema educacional é o quanto, o quanto que apesar do profissional estar formado, ser formado e qualificado, supostamente qualificado, o quanto que os valores culturais desse profissional interferem no processo educativo e o quanto atrapalha, muitas vezes, nesse processo... Por mais que a pessoa tenha passado por uma graduação específica etc., mas o que parece que na hora ali, o que mais pesa, são esses valores culturais formados fora da academia...*

Esse trecho do relato de Orfeu evidencia a percepção do ponto central defendido nesse trabalho, de que são os valores culturais arraigados, muito mais do que as aprendizagens acadêmicas da formação inicial (ou continuada) que determinam as formas de conduzir o trabalho pedagógico; pois, os professores carregam em suas histórias de vida pessoal influências de muitas e diferentes experiências culturais, morais, etc., que se amalgamam aos conhecimentos da formação construindo assim os saberes a serem empregados na prática profissional cotidiana.

No entanto, apesar de sua experiência e as aprendizagens decorrentes dela, indicarem que o estágio é bem mais do que a simples possibilidade de articular teoria e prática, não parece que a atividade permitiu ao acadêmico chegar conscientemente a este nível de entendimento. Apesar da grande valoração atribuída à disciplina, suas palavras indicam que permanece o clássico entendimento de que a teoria está restrita as disciplinas cursadas nas salas da universidade e a prática as atividades obrigatórias do estágio.

> *Eu acho que o estágio é fundamental também, assim como a teoria, né? Eu acho que o estágio é quando você tem o contato com a realidade, né? Com... Com a realidade concreta... E é ali que você consegue tirar a prova de tudo àquilo que você estudou, e não só tudo aquilo que você estudou, mas de como que você vai se constituir, como você vai aprender a lidar com as situações do real, né? São situações que acontecem na realidade, então acho que o estágio deu essa, essa oportunidade... Antes de você... Antes de ir pro trabalho, antes de se formar, de você ter esse contato com a realidade e tá se formando ali, se constituindo ali no espaço... Em contato direto com as*

> *crianças, com os funcionários da creche, de enxergar as dificuldades que existe no... Espaço da educação infantil, ainda de poder talvez contribuir com uma coisa que fosse, que você perceba que... Que não que não existe naquele espaço que é defendido, que é estudado pelo... Que você estudou na academia sobre o que pode ser melhorado na educação infantil. Então acho que o contato com a realidade te dá essa possibilidade de você... É... De você perceber a realidade, perceber as dificuldades que existem na realidade e tentar fazer com que a sua, o seu estágio além de ser algo que vai fazer com que você se constitua um profissional, um docente da área da educação infantil, mas que você possa ir também, além disso, né? De que você possa ainda trazer contribuições... É... Pra aquela área, pra aquele... Aquele espaço em específico, né? Que é um espaço bem... Bem diferente dos outros espaços da educação...*

Aparentemente a experiência na creche não "desvirtuou" o discurso de Orfeu para a afirmação da famigerada lógica da "teoria ser uma coisa e prática outra"; por outro lado, tem-se nele ilustrado um dos grandes desafios enfrentados historicamente pelos cursos de licenciatura, pois, conforme salienta Agostinho (2016), ainda precisamos construir nos espaços de formação (inicial, continuada e em serviço) uma renovada atitude epistemológica que seja capaz de aproximar práticas e teorias, que permita a efetivação da chamada *práxis* pedagógica.

Há uma crença fortemente defendida por uma significativa parcela de professores (e outros atores escolares) de que os saberes essenciais da docência, os ditos "práticos", só se constroem no exercício cotidiano da profissão. Destaco, que não há aqui a negação da valoração deste conhecimento, uma vez que o famoso "jogo de cintura" só é passível de ser engendrado a partir da vivência que permite empregar adequações e readequações diárias das ações pedagógicas nos ambientes de aprendizagem; no entanto, é importante (re)afirmar que o parâmetro para seleção, planejamento, articulação e revisão reflexiva das práticas é dado no processo de formação inicial dos cursos de licenciatura.

Nóvoa (2002, p. 27) tensiona a questão afirmando que não é fácil definir o conhecimento profissional pois este: "[...] tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão prática, mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência". Sobre as habilidades profissionais da docência, as articulações dos saberes necessários a este exercício, Sacristán (1995, p. 74) já indicava que:

> [...] não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos.

Esse é um entendimento que parece ser assinalado por Orfeu ao discorrer sobre os

saberes considerados necessários para atuação como educador de creche.

> *Então, eu acho que ele precisa ter consciência, saber diferenciar os níveis, as fases em que a criança se encontra né, justamente pra você saber como é que você vai conseguir ta trabalhando, e adequar o seu trabalho às necessidades de cada nível da infância, da criança, né... Então você tem que ter claro isso né, em que nível que se encontra o desenvolvimento sujeito da criança, é... A partir disso, você tem que saber que materiais, de que maneira você pode, tá criando formas e espaços pra que contemplem essas, essas necessidades tanto do bebê lá na sua primeira infância quanto da criança já mais desenvolvida, é... Então eu acho que você tem que conhecer, saber como se desenvolve a criança né, como é que se dá o desenvolvimento humano, você tem que saber também é... Em que sociedade em que esses sujeitos humanos estão inseridos, como é que ela tá organizada, essa sociedade, como é que se organiza essa estrutura da sociedade, acho que a gente tem que entender como é que funciona a sociedade também, pra gente saber que tipo de aprendizagem que a gente quer que essas crianças tenham. [...] Acho que nesse, nesse primeiro momento a gente já tem condições de criar oportunidades, criar condições pra que a criança se desenvolva nesse sentido... Então eu acho que é conhecer a sociedade, conhecer a estrutura social, como que a sociedade funciona e como que... O sujeito humano se desenvolve né, dentro dessa sociedade...*

Merece destaque a ênfase dada ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, que de forma explícita é o único especificamente relacionado às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças pequenas apontado na resposta para a provocação lançada. Em outros trechos do relato são mencionados, de forma indireta, outros saberes considerados necessários, tais como práticas articuladas de cuidar e educar, planejamento de atividades específicas para crianças pequenas, organização de tempos e espaços.

Esses são aspectos (e novamente o conhecimento sobre desenvolvimento humano) que são mencionados quando Orfeu rememora os possíveis contributos da formação inicial para o exercício profissional que permitissem efetivar as práticas pedagógicas que considerava serem as mais indicadas na creche. Porém, o acadêmico não soube elencar precisamente as disciplinas que já havia cursado, apenas discorreu sobre os conteúdos abordados e as possíveis aprendizagens decorrentes.

> *Acho que foi umas quatro ou cinco disciplinas...*
> *[...] Ah, elas diziam de como tinha que ser estruturado o espaço e o tempo da educação infantil, é... Elas diziam sobre a concepção de criança, concepção de infância, elas diziam sobre a concepção de educação infantil, né? Do que era a educação infantil, de como era historicamente a educação infantil, como foi se consolidando... Discutia a questão do próprio desenvolvimento psicológico da criança, de como a criança se desenvolve psicologicamente. É... Acho que era basicamente isso, são os... Eixos que as disciplinas trabalhavam, era com essas... Essas temáticas, a criança, a infância, espaço, tempo da criança, tempo e espaço da educação infantil [...] Ah, ajudou, por exemplo, como que eu cheguei lá na creche e enxerguei as crianças, né? Como que eu percebi as crianças, então eu trabalhei... a gente fez estágio numa sala de crianças de 2 e 3 anos de idade , a gente fez*

> *um primeiro momento de observação, então aí a gente já tinha mais ou menos claro em que nível que as crianças se encontravam em desenvolvimento, por conta das teorias que a gente tinha estudado... Então a gente entendia que algumas crianças já tinham, inclusive já conseguiam simbolizar, não era só um trabalho de motricidade que a gente poderia fazer com elas... A gente poderia inclusive fazer um trabalho de brincadeiras, de simbolização, que foi o que a gente fez... Então na nossa intervenção a gente trabalhou com aspectos sensoriais, né? Com o desenvolvimento sensorial e motriz da criança; ao mesmo tempo que a gente trabalhou também com a capacidade da criança de dar significado, começar a conceitualizar algumas coisas... Claro que não como uma criança maior, mas a gente já percebia isso e acho que isso a teoria nos deu embasamento pra tá trabalhando...*

Sobre a questão do desenvolvimento, ser capaz de reconhecer e interpretar as formas de ser e pensar típicos das crianças pequenas é um saber de inegável importância para atuação na educação infantil (creches e pré-escolas), pois este é um dos conhecimentos de base para organização de atividades pedagógicas adequadas, conforme já discutido. No entanto, de acordo com o que apontam Oliveira et al. (2014), selecionar atividades próprias para cada faixa etário ou nível de desenvolvimento das crianças, sem considerar o aspecto social do desenvolvimento e o fato de que as crianças podem fazer muitas coisas com o auxílio de outros mais experientes, contraria os objetivos primordiais da educação infantil.

Ainda que Orfeu considere importante ser capaz de reconhecer as características, necessidades, reações e preferências das crianças em diferentes momentos de seu processo evolutivo, quando este é provocado a discorrer sobre a diferença entre bebês e crianças, o acadêmico se confunde entre citar idades cronológicas e algumas características motoras como sendo os demarcadores da mudança de "status".

> *Eu acho que... O bebê é uma, é uma, é a primeira etapa em que a criança se encontra né, primeiro... E, a criança é algo mais amplo né, que compreende não só a fase da primeira infância, que é o bebê, mas que vai da primeira infância até ate uns 11 anos de idade, não sei se tem uma data específica pra isso, mas, até a criança enquanto ela, ela... Ainda não tem total autonomia, vamos dizer assim, social como o adulto tem.*
> *[...] Eu acho que o que marca a saída da condição de ser bebê para ser criança é... A capacidade que a criança vai começando a adquirir de, de se comunicar, de interagir com o outro... Se comunicar... É... Linguagem verbal e a capacidade de se movimentar, a autonomia, a motricidade, autonomia pra se movimentar, então acho que quando a criança começa a caminhar, começa a andar, a locomoção... A linguagem oral, porque acho que ela começa a realmente a produzir significado, conceitualizar, começa a... E não fica só naquela relação, na relação reflexa...*

Ao explicitar suas crenças deixa claro a falta de compreensão da questão, já discutida, de que os bebês, desde o nascimento possuem (e vão construindo outras) capacidades comunicativas, pois esta não é uma habilidade restrita a linguagem oral. Tal entendimento

pode de certa forma comprometer sua meta profissional de construir relações significativas que promovam a autonomia dos aprendizes da educação infantil, em específico os bebês, considerando que uma proposta educativa voltada à emancipação precisa ser engendrada a partir do diálogo.

A concepção de criança/bebê trazida por Orfeu se clarifica quando ele explicita sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento. A definição de tais entendimentos é importante, pois como já discutiram diferentes estudos (BECKER, 1994; WEISZ, 2000; GARMS; GUIMARÃES, 2011, entre outros) a concepção que o professor tem de como as crianças aprendem, e por analogia se desenvolvem, determinam sua ação, suas formas intencionais de intervenção nestes processos.

> *Olha, eu acho que a criança, como eu já disse aqui, eu acho que a criança ela tem, ela tem, o sujeito humano, a criança, ela tem uma, uma potencialidade, algo latente nela, que... Que faz com que ela, se desenvolva. Mas, pra que essa latência se torne... Um potencial, se manifeste, ela precisa que o espaço, o meio ambiente onde ela se encontra, seja favorável pra que isso ocorra. Então acho que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se dá num conjunto de duas coisas, um conjunto do que a própria criança é e do conjunto do meio ambiente que ela tá inserida. Então essas duas coisas elas tem que estar sendo sempre articuladas, sempre é... É... É, trabalhadas pra que haja a possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. Eu acredito que... A capacidade e a potencialidade da criança, ela vai se tornando, que a criança vai se tornando cada vez mais capaz, com cada vez mais autonomia pra aprender dependendo de como esse meio ambiente, esse espaço é pensando pra que a criança aprenda e tenha autonomia. Se ela tiver num espaço onde somente a diretividade, a autoridade, o controle é predominante, eu acho que ela vai ter menos autonomia, apesar de que ela possa aprender, mas eu acho que ela vai ter menos autonomia e vai se desenvolver num passo menor, ao longo, na medida. Ao contrário disso, eu penso que se você tem um espaço onde não há tanta diretividade, mas há uma intencionalidade de se construir esse espaço e esse tempo o menos diretivo possível, a criança vai construir mais, vai ter mais autonomia, vai aprender e eu acho que o desenvolvimento dela vai se dar de forma mais rápida.*

A percepção de Orfeu coaduna com o que preconiza a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano; segundo esta teoria, a construção do conhecimento de si mesmo e do entorno se dá, paulatinamente, na relação com parceiros mais experientes, mediada por signos culturais; quanto mais favoráveis e instigantes forem estas relações, maiores serão as aquisições psíquicas, culturais e sociais humanizadoras, que em termos práticos se traduzem no desenvolvimento da personalidade e da inteligência (MUKHINA, 1996).

Tal compreensão dá especial importância às ações pedagógicas conscientes e intencionalmente organizadas para promover o processo de plena humanização das crianças.

É nesta mesma direção que o estudante indica qual considera ser o papel o professor de crianças bem pequenas quando indagado sobre a questão:

> *Eu acho que o papel do professor é mediar, é tentar mediar, intervir o menos possível, quando... Eu acho que ele tem que fazer intervenções, mas, sempre que possível, evitar que essas intervenções ocorram. Eu acho que ele tem que pensar no espaço, ele tem que pensar na estruturação desse espaço e do tempo pra criança começar a... a se adequar, não se adequar, mas é... Começar a se estruturar também dentro desse tempo, desse espaço, do mundo em que ela vive. No entanto, acho isso tem que também partir da criança, acho que tem que haver um equilíbrio aí entre, entre a estruturação do tempo, principalmente né... Pelo adulto e pela criança... Então nesse sentido acho que o papel do professor é mais de mediar essa relação da criança com o meio, né? de, de se relacionar também, de participar, mas tem que ser uma relação horizontal e não uma relação de autoridade, uma relação de diretividade plena, total... Então acho que o professor aí fica mais numa relação horizontal, uma relação de ta mediando, de perceber, de entender a criança, de saber ser sensível as necessidades da criança ou tempo da criança, acho que é mais ou menos isso que deveria ser o professor...*

Coerente com as razões por ter escolhido o curso de formação para a docência, Orfeu reafirma no excerto anterior uma preocupação social mais ampla; os argumentos trazidos por ele remetem aos apontamentos de Contreras (2002) sobre uma das três dimensões da profissionalidade docente: o compromisso com a comunidade. De acordo com o referido autor, a ação dos professores não se dá de forma isolada, mas compartilhada e contextualizada em meio a contradições e conflitos que extrapolam os muros escolares. Assim,

> Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente (CONTRERAS, 2002, p. 81).

Esses apontamentos aparecem de forma clara nas justificativas de Orfeu ao indicar suas crenças sobre qual é o papel e função social da educação infantil, que corroboram a tese de Sacristán (1995, p. 76) de que o docente não é "[...] um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa".

> *Ah, eu considero que o objetivo da educação infantil é dar condições, é preparar, é possibilitar, é... A... A criança de se tornar um sujeito, um sujeito que consiga de fato interferir enquanto adulto, é, na vida, na vida social de uma forma geral né, e que não seja apenas um sujeito passivo, um sujeito que, que apenas está ali... É... É seguindo o curso dos acontecimentos sem muito interferir. Eu acho que a educação infantil tem*

> *um papel de, de dar essas condições pra que o sujeito consiga ter autonomia; apesar de que eu acredito que o sujeito já traz alguma autonomia com ele, mas eu acho que a educação infantil consegue potencializar isso, ela consegue levar isso... Eu acho que isso deveria ser o principal papel da educação infantil, de fazer com que as pessoas tenham cada vez mais autonomia e saibam e consigam aprender inclusive a viverem coletivamente, acho que isso também é muito importante, acho que a educação infantil ela consegue, deveria ter esse objetivo principal também de, de ensinar as pessoas que viver coletivamente é muito melhor que viver individualizadamente, individualmente.*

Percebe-se, não só nesse excerto, mas em seu relato de uma forma geral, uma acentuada preocupação com a transformação da realidade, com a formação da consciência crítica, o bem estar e bem viver em comunidade. A percepção que o acadêmico tem do alcance da profissão escolhida e do nível do envolvimento político nas lutas sociais, entre elas, a educacional, evidencia como o (futuro) professor se compreende em relação à história humana e social e como (possivelmente) orientará sua ação nos espaços de aprendizagem no que diz respeito a uma visão de sociedade.

Entretanto, ainda que esta seja uma postura salutar, a preocupação de orientação para o futuro, em "preparar" as crianças para a vida social adulta, é preciso cautela para que tal crença não incida em práticas que não respeitem suas possibilidades/capacidades e direitos atuais, efetivando ações de aligeiramento da infância, de descompasso com as vontades e necessidades infantis, que são corriqueiramente mais determinadas pelos adultos do que pelas próprias crianças.

Por outro lado, o próprio Orfeu em determinado momento do relato indica o descontentamento com as práticas que não respeitam as características tipicamente infantis.

> *Eu consegui perceber que na educação infantil hoje a gente trabalha com uma perspectiva... Diferente dessa, né? É... Eu acho que até tem alguns elementos, mas que não dá pra dizer que é essa a perspectiva. É, quando você percebe, por exemplo, que as professoras estão trabalhando com brincadeiras livres com as crianças, o problema é que essa brincadeira é somente uma brincadeira livre, que não tem nenhuma outra intencionalidade pedagógica ali em volta né, o ambiente não foi planejado pra isso, é simplesmente uma brincadeira livre que acaba naquilo, não tem um fim, não tem um objetivo e quando não, é um ambiente completamente disciplinizador né, onde tudo é direcionado, só pode na hora que o adulto deixa, ou só acontece na hora que o adulto pensa, e... E... Não respeitando as necessidades, o tempo da criança então assim ou é muito livre, totalmente livre ou é totalmente controlado, totalmente (risos) eu percebi que acontece essas duas coisas na creche...*

Porém, fica a incerteza desse ser um discurso paradoxal, pois ao mesmo tempo em que Orfeu tece críticas ao ambiente disciplinador da creche – e em outros momentos ao autoritarismo e diretivismo de suas práticas – também o faz à "brincadeira livre, sem objetivo

pedagógico". Há então uma desconfiança de que o acadêmico pode estar concebendo como educativas somente as atividades que são estruturadas e intencionalmente dirigidas pelos professores, desqualificando as iniciativas das crianças, as relações entre elas e principalmente não tomando as relações entre pares como experiência/espaço diferenciado de aprendizagens e socialização. Se faz apropriado retomar as indicações de Pratt (1948)[88] sobre o valor das brincadeiras livres e o papel dos adultos nesta dinâmica:

> Se as brincadeiras e trabalhos das próprias crianças deveriam ser o seu método de aprendizagem, como insistia que fosse, então elas deveriam obter sua inspiração para isso a sua própria maneira, pelo conhecimento obtido com seus próprios olhos e ouvidos, com questões sendo-lhe indagadas sobre coisas que elas desejam saber, com respostas encontradas por elas dentro dos limites de suas próprias capacidades para encontra-las e compreendê-las [...]

Nesse contexto, o papel dos educadores seria o de ajudar e encorajar os pequenos a prosseguir em suas iniciativas, redimensionando sua ação no sentido de viabilizar a vivência de experiências cotidianas significativas no interior das instituições a partir também das demandas das crianças para oferta de atividades que articulem cuidado, educação e brincadeiras. Retoma-se então a importância de como os adultos se posicionam em relação às crianças pequenas nos espaços educacionais coletivos, pois conforme aponta Tristão (2006, p. 51):

> [...] um determinante para que as práticas docentes se dêem de uma ou de outra forma é quanto a professora conhece cada uma das crianças e o quanto está disponível para perceber cada uma delas, abrindo mão, muitas vezes, do repertório de conceitos (e pré-conceitos) que construiu ao longo de sua prática docente.

Além das questões já anunciadas, o trecho anterior e o que vem seguir também esclarecem o que pensa Orfeu sobre cuidar-educar de forma articulada.

> *[...] É... Eu acho que a creche é... Ainda pelo o que eu percebi no estágio, a creche ainda é vista como um espaço de cuidar e não de educar né, acho que isso já é uma coisa muito debatida, muito clara pra os... Para os especialistas que debatem a educação infantil, que a gente vê isso em vários textos e vê isso na realidade também, mas eu acho que a creche deveria ter sim um papel de, de aprendizado, de não tá só cuidando né, mas de associar esse cuidar ao educar e... Como é uma fase, a criança tá numa fase que eu acho fundamental pra desenvolver as suas capacidades perceptivas, sensoriais e de construção da sua personalidade, do seu eu, acho que ali é o momento talvez mais importante, de desenvolvimento da criança, então acho que a creche deveria ter um papel assim, ela deveria ter um trato, assim [...] como algo que tem que ser priorizado, tem que haver investimento [...]*
> *[...] assim existe uma ideia, uma ideia de que tem que se educar a criança na creche, apesar de essa ideia não ser contemplada o tempo todo, de ser*

[88] Citado em Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 287).

> *uma ideia dissociada do cuidar né, [...] a ideia do cuidar ainda tá separada da ideia do educar né, a rotina na creche, ela não contempla esses dois momentos juntos...*
> *[...] Por exemplo, é... Existe um momento em que a criança tá dentro, ali no espaço direcionado pelo adulto pra ser somente educado, e aí se tenta fazer atividades educativas né, com a criança, trazendo brinquedos, objetos e o... E o momento da rotina da creche por exemplo, no momento do banho né, que é uma coisa totalmente mecanizada, onde o adulto vai lá, dá banho na criança e não tem nesse momento, você não percebe, nenhum momento pedagógico com a criança, momento de atividade educativa... É só dar banho e acabou né, não existe um... A criança não aprende a tomar banho, ela não é motivada a aprender a tomar banho sozinha e o mesmo na hora da comida também, na hora das refeições isso também ocorre da criança não ter autonomia pra comer sozinha, do jeito dela, não há um momento... a atividade ali não é utilizada, a rotina ali não é utilizada como uma atividade educativa, é só uma coisa mecânica...*

Sobre as considerações do estudante relacionadas à efetivação do binômio cuidar e educar de forma indissociada, estas caminham na direção de que esta prática diz respeito às atenções direcionadas ao aspecto físico dos pequenos, que apenas no atendimento das necessidades fisiológicas se deve (e seria possível) articular cuidado e educação.

Essa é uma problemática que aponta para o desafio de formar profissionais que sejam capazes de compreender profundamente do que caracteriza educar crianças pequenas; é certo que os pequeninos necessitam de uma atenção diferenciada com os aspectos do corpo tendo em vista sua limitada capacidade de suprir as necessidades fisiológicas de forma autônoma. No entanto, empreender cuidados articulados a educação não se limita a nomear objetos e situações nos momentos de higiene e alimentação, implica também estabelecer vínculos significativos de afeto como maneira de promover aprendizagens sobre como manter relações de respeito e aceitação dos pares em ambiente social mais amplo, por exemplo. É nesta perspectiva que se efetiva a concepção de que as instituições de educação infantil são lugares com função sociopolítica e pedagógica, onde são produzidas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania (BRASIL, 2009b).

No discurso de Orfeu, a "voz", que determina mais fortemente o tom de seu relato é a do envolvimento com movimentos sociais; apesar de nenhum momento do registro este fato ter sido mencionado, fica claro o engajamento político-social do acadêmico. Mesmo que o termo militância não estivesse presente em um determinado momento de sua narrativa, esta é uma postura evidente.

Há nuances de uma contribuição da "voz da formação inicial" nos entendimentos explicitados; no entanto, percebe-se que apesar de ser atribuída certa importância aos conhecimentos advindos desta experiência, eles acabam ficando em segundo plano, sendo em

diversos momentos utilizados para fortalecer as ideias/concepções de mundo e de sociedade que o acadêmico já defendia antes do ingresso no curso de Pedagogia.

De forma geral, é possível afirmar que a formação inicial de Orfeu despertou sua atenção para questões importantes da educação para crianças pequenas em espaço coletivo; o fato de ter superado suas pré-concepções sobre a presença masculina na educação infantil já se configura em uma grande conquista. Penso ainda que esse relato permite reafirmar que a docência é uma experiência dialógica ímpar, que abriga aspirações pessoais e coletivas em intensa interação, baseada em compromissos, conhecimentos, valores, expectativas e rupturas que se sintetizam e se reelaboram constantemente em saberes e práticas.

Importante ainda salientar que, além dos desafios intrínsecos à docência na educação infantil, o relato de Orfeu revela que para professores homens as dificuldades são acentuadas devido a noções de uma determinada masculinidade, cujas características são consideradas incompatíveis com o trabalho pedagógico de creches e pré-escolas.

Enfrentar o questionamento proveniente do olhar do outro foi o primeiro grande obstáculo a ser enfrentado; um "problema" que o acadêmico do curso de Pedagogia de certa forma contornou, na instituição e consigo mesmo, sendo a experiência do estágio o contexto que permitiu a ruptura, ainda que de forma restrita, com a noção de masculinidade assumida por uma boa parcela da sociedade e por ele a princípio. Sua primeira incursão na educação infantil dá indícios significativos de que este é um campo de atuação profissional possível tanto para mulheres como para homens.

Enquanto diferentes estudos e documentos oficiais buscam afirmar o caráter profissional que a docência na educação infantil precisa assumir, na prática, há uma tendência de aproximar a professora da figura de mãe, da tia, dos papéis femininos de forma geral; assim, afirmar a importância da presença de homens na docência, não é descaracterizar a figura do(a) professor(a) de crianças pequenas, mas ao contrário, enriquecê-la.

7.2 Ouvindo Selene[89]

A acadêmica Selene, com 35 anos de idade, cursava o sétimo semestre do curso de Pedagogia[90] e já havia realizado estágio no ambiente da creche; iniciaria no semestre seguinte a mesma atividade na pré-escola. Sobre suas razões para escolha do curso e possíveis motivações para exercício da docência, a estudante aponta a afinidade com o trabalho junto a

[89] Na mitologia grega, deusa da lua.

[90] Curso de Pedagogia da UFMS – Campus do Pantanal.

crianças como principal razão.

> *[...] quando eu comecei a, a pensar na, numa educação superior, o meu primeiro foco não foi a educação, não foi a Pedagogia. A princípio foi a Psicologia, mas não passei; aí prestei mais um vestibular pra Contábeis e passei, fui uma semana e desisti. Aí eu já, já tinha uma afinidade pela educação em si, é, mais especificamente pelas crianças e resolvi fazer Pedagogia, justamente por eu ter essa opção de trabalhar com as crianças. Aí, a princípio eu não estava tão animada, mas ao longo do curso é, foi, foi, é, despertando esse sentimento de, de, de como que fala... de afinidade mesmo com aquilo que eu iria trabalhar, eu acho, eu acredito que foi a minha melhor opção, não me vejo em outra área atualmente. Mas foi por uma afinidade mesmo com, com o ato de ensinar, de educar.*
> *[...] sempre, desde quando entrei em Pedagogia, é, o meu foco era Educação Infantil e isso foi aflorando mais a minha certeza foi, aflorando ao longo curso...*
> *Não, não tinha eu assim, a princípio por falta de conhecimento eu preferia a pré-escola... Mudou com o conhecimento ao longo do curso, hoje se fosse pra escolher eu escolheria a creche...*

Os motivos de Selene para escolha do curso evidenciam as afirmações de Chiavenato (2015, p. 215) de que cada pessoa possui necessidades que condicionam seu comportamento "[...] determinadas por fatores que formam a personalidade, por traços biológicos e psicológicos e pelas características adquiridas pela experiência pessoal e aprendizagem [...] cada pessoa pode sentir e perceber seus motivos e necessidades de maneira diferente, em diferentes épocas ou situações"; ou seja, a motivação para esta ou aquela profissão não é estática, determinada para a vida toda, ela pode sofrer mudanças ao longo do tempo. É o caso da estudante, cujas duas primeiras indicações de curso explicitam o distanciamento da carreira docente.

Por outro lado, tem-se ratificada também a proposição de Valle (2006) de que a opção pela docência se assenta em algumas lógicas, relacionadas com as percepções que os sujeitos têm de si e dos significados atribuídos ao exercício da docência. Neste caso, nota-se que a acadêmica foi inicialmente impulsionada pelos significados que foram internalizados ao longo de sua vivência e a identificação com o clássico entendimento de que para ser professor, ter afinidade com crianças é um pré-requisito básico. Esta pode ser inferida como uma visão assistencialista da docência e uma percepção equivocada de criança, pois traz indícios de uma compreensão da ação docente como similar à tarefa materna e da criança como um ser incapaz que necessita ser assistido em todos os momentos (RODRIGUES et al. 2014).

No que diz respeito à visão de criança, a análise se confirma, pois a própria acadêmica ao ser instigada a falar sobre as eventuais contribuições que o curso de Pedagogia trouxe, afirmou que este provocou mudanças em sua forma de olhar a criança pequena e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições educativas.

> *No sentido de, de ter um olhar diferenciado pra criança enquanto sujeito né, enquanto sujeito em formação, e... Pra também é... Poder assim, é... Desenvolver um trabalho com eles, de maneira adequada tanto dentro da instituição quanto é... Pro próprio desenvolvimento da criança também né, porque sem, sem o conhecimento que foi adquirido nas disciplinas, eu não saberia agir em algumas situações com elas.*

Ainda sobre a percepção de criança, cabe destacar as assertivas de Selene sobre as contribuições positivas da atividade do estágio na creche para que pudesse enxergar com mais clareza o potencial dos pequeninos; uma vivência que permitiu à acadêmica estar em contato com as formas peculiares de ser e estar das crianças.

> *Eu me entreguei bastante... Saí de lá chorando inclusive (risos), eu a todo momento, eu não consegui desenvolver todas as atividades que eu me propus a fazer, nem da forma com que eu, eu gostaria que fosse, por ser podada pela professora. Mas a todo momento que dava eu deixava eles livres, pra eles descobrirem a aprendizagem naquele momento a partir do suporte que eu havia levado pra eles... E eles se entregavam sem medo de errar, sem medo de, é... Fazer errado... Aí não teve "ai não sei fazer", eles se entregaram em tudo o que foi proposto pra eles, eles fizeram, eu acredito que eu obtive êxito nas atividades... E, eu achei que eles são muito, mais capazes do que eu imaginava que eles fossem... Porque o poder de imaginação dessas crianças é fantástico. Uma bola que você dá, aquela bola já não é mais bola, você dá um chapeuzinho de soldado e aquele chapeuzinho de soldado já não é mais um chapeuzinho de soldado, já virou outra coisa. Então eles, eles nos trazem informação, as próprias crianças trazem informação pra gente, que quando eles começam a fazer, você fica "mas como assim?" né, e a partir daí se você vai deixando elas trabalharem do jeito que eles querem, da maneira que eles querem, a partir da imaginação deles, você descobre muitas outras coisas... E a partir daí você consegue trabalhar outras coisas também, a partir da própria criança [...]*

Pelo relato fica evidente que o estágio foi uma rica oportunidade de observar as crianças em ambiente coletivo, momento propício para perceber suas capacidades criativas e possibilidades de estabelecer relações com o mundo e romper com alguns pré-conceitos em relação às suas formas e capacidade de aprender. A observação atenta da acadêmica permitiu a aprendizagem de não subestimar a potencialidade das crianças de compreensão e subversão das experiências vividas, bem como de utilizar seus comportamentos e reações como fonte de valiosas informações para nortear o planejamento das práticas pedagógicas cotidianas. Importante salientar que o relato evidencia que quando se tem uma visão adultocêntrica das crianças, a capacidade que elas têm de se organizarem, criar regras e situações, resolver problemas, impressiona... Retoma-se então a necessidade de perceber a criança como:

> [...] um ser que dá sentido ao mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos. Quanto mais diversificado o meio sociocultural,

> maiores serão as possibilidades de conhecimento, de criação (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 17).

Também como benefício do estágio, a acadêmica indicou que esta foi uma experiência que permitiu a reafirmação de sua opção pela docência na educação infantil.

> *[...] eu acho que o estágio, ele é fundamental, ele é fundamental nesse processo de formação... Porque, eu acho que é a partir do estágio mesmo que você se decide, você quer realmente trabalhar na educação infantil? É um ambiente que, que te agrada? Você vai conseguir desenvolver um trabalho, é... Legal dentro dessa instituição? Porque se a pessoa num momento que ela entra se, se tiver alguma coisa assim, não for o que quer fazer realmente, ela não vai voltar, inclusive são relatos das meninas de estágio, eu não quero trabalhar na educação infantil, isso não é pra mim, eu prefiro trabalhar no ensino fundamental. Então eu acho que o estágio favorece, ele favorece nesse sentido, lógico que a gente vai sair dali, como eu saí, saí do estágio decepcionada com as coisas que eu vi, mas também me fortaleceu porque, eu pretendo fazer diferente, né.*

O excerto destacado possibilita ratificar que o estágio é espaço de tomada de consciência sobre as possibilidades de ação do professor e sobre o campo em que se dará sua ação profissional; não é (nem deve ser) o único espaço para a tomada de decisão sobre o ingresso na profissão, mas é importante reafirmar as particularidades que caracterizam a experiência em questão. De acordo com Marquesin e Passos (2015, p. 98),

> [...] nos momentos de estágio do aluno da formação inicial, existem possibilidades de sair da condição de espectador do ensino para assumir as condições de docente quando existe reflexão, individual ou em grupo, sobre as responsabilidades, os desafios e os conflitos docentes, relacionados às vivências e às experiências com os rituais de ensino.

Ainda com base nas mesmas autoras, é possível corroborar as considerações de que a constituição do 'ser professor' – a profissionalização – é uma constante, um processo de transformações e ressignificações dos conhecimentos profissionais, que não se esgota num único momento; ela se amplia na medida em que o profissional é capaz de compreender que a organização da prática pedagógica envolve um processo dinâmico que abarca a (re)elaboração do saber aprendido, concomitantemente às vivências (sociais e profissionais) diárias (MARQUESIN; PASSOS, 2015).

Seguindo essa linha de pensamento, França (2011) assinala que para garantir aprendizagens sobre o fazer docente não é suficiente observar o trabalho de outro professor; a aprendizagem da docência, em especial na educação infantil, abarca ações reflexivas sobre o sujeito criança, o tempo, o espaço, as diversificadas estratégias de ensino, o papel do professor e as condições materiais que o trabalho pedagógico será realizado. Nesta direção, Selene faz extensas e duras críticas a dinâmica do trabalho pedagógico cotidiano que

observou no período de realização do estágio na creche.

> *Não sei se é um, uma norma da creche, que é a primeira vez que fui em uma creche, se tem que ser assim, tem que ter horário pra acordar, horário pra dormir, se criança tá com sono, tem que levantar a criança naquele exato momento... eles tem que comer naquela hora, eu não sei se deve ser né, em todas as creches, deve ser assim, mas eu achei complicado porque, nem todas crianças fazem tudo ao mesmo tempo né, então...*
> *[...] como eu disse, o espaço da creche é muito, ele é muito... é, muito rotinizada as coisas que acontecem na creche né, e quando se pensa em fazer um trabalho diferente dentro da creche, as professoras, pelo menos as que eu tive como referência, não dá tempo de você desenvolver uma atividade, porque é muito corrido, é... a gente tem que se preocupar mais em não deixar a criança se machucar, não deixar ela cair e isso eles vão podando a criança, a criança não pode correr porque se não vai machucar... Então a preocupação maior deles é, é dar o que comer, dar banho e entregar pros pais. Eu observei muito pouca atividade pedagógica assim com uma preocupação no desenvolvimento tanto motor, físico da criança, da autonomia da criança, muito pouco dentro da creche.*
> *[...] pelas experiências que eu tenho tido na creche, tá... acho que tá faltando ainda, porque é muito restrito, a criança também não pode muito, fazer muita grande coisa, eles não tem autonomia pra fazer o que eles querem, eles sempre são direcionados pra uma... se eles querem fazer algo diferente do que tá posto naquele momento, eles não podem fazer. Eles não podem, é, por exemplo, na minha situação que eu passei na creche de algumas atividades que foi levada, a professora regente da sala queria que eu fizesse uma atividade individualizada com cada criança, eu não poderia fazer com todas as crianças, desenvolver a minha atividade coletivamente. Mesmo que eles não dessem conta de fazer aquilo, mas só a experiência deles de estarem todos juntos, já seria uma aprendizagem e isso não me foi permitido fazer.*

As inquietações da acadêmica de Pedagogia seguem em duas direções: a organização rígida do tempo e controle excessivo das ações das crianças. Sobre a primeira questão acredito haver plenos fundamentos para o desconforto da acadêmica; isto porque, conforme já discutido, o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é vantajoso para todos os atores envolvidos no cotidiano da creche - adultos e crianças - uma vez que com isto há melhores condições de organizar apropriadamente o ambiente, selecionar adequadamente materiais e estratégias, além de proporcionar segurança às crianças, uma vez que a sucessão estável das ações lhes permite ir controlando a ansiedade da espera (RODRIGUES; GARMS, 2007; RODRIGUES, 2012).

No entanto, ao pensar a organização do tempo de duração das atividades é preciso levar em consideração um importante fundamento do trabalho pedagógico junto às crianças pequenas: a valorização da autonomia delas. Há todos os indicativos de que é a não observação deste aspecto no cotidiano vivenciado que mobiliza Selene, pois o controle excessivo das ações das crianças e o diretivismo das práticas são apontados pela acadêmica

em vários momentos de sua narrativa.

> *[...] a realidade da creche, quando eu me deparei, não dei conta assim... é, era totalmente diferente a realidade da creche assim, pelos profissionais que eu peguei dentro da creche, eles faziam uma rotina assim muito maçante que era tudo ao contrário do que eu tinha aprendido na teoria e eu senti um pouco de dificuldade pra me adequar numa situação dessa, porque na faculdade eu aprendi uma coisa e lá dentro da creche, da instituição creche aqueles profissionais que estavam ali, eles colocam aquele espaço ali como se fosse um quartel, onde ali entra um bando de soldadinho, tem que fazer todo mundo igual, ao mesmo tempo, tem hora de dormir então as rotinas que são estabelecidas dentro da creche me causou um pouco de espanto assim, a forma que é trabalhado isso.*

O relato confirma o apontamento de Rodrigues (2012, p. 93) de que o tempo de duração das atividades previstas para ocorrerem no cotidiano da creche é definido e se efetiva conforme ordenação prévia, não importando se a atividade está sendo significativa para as crianças ou não; "[...] o mais importante é manter a seqüência (*sic*) e garantir a pontualidade dos horários determinados" seguindo a chamada "pedagogia do relógio", estabelecida mais em função dos adultos do que dos pequenos. Penso que as críticas tecidas pela estudante vão ao encontro da compreensão de Mello (2007b, p. 172) de que

> [...] vamos percebendo que as crianças não são "mudas, telepáticas". Elas se tornam... são forçadas a sê-lo pelas relações, pelos espaços padronizados da escola que produzem pessoas padronizadas, uma vez que a escola, de um modo geral, sói procura e respeita o igual e a disciplina ou expulsa todas as características humanas que não sejam as ditas produtivas.

Tais observações levam a retomada da reflexão sobre a visão de criança de Selene, manifesta em diferentes momentos de sua exposição. Nos trechos a seguir percebe-se que não há uma uniformidade do seu pensamento sobre os modos de ser, agir e pensar dos pequeninos.

> *Então eu acho que a gente tem que tomar cuidado que são crianças pequenas né, no cuidado de machucar porque existe alguns perigos na creche, mas eu acho que as crianças tem que aprender a, tem que deixar elas livres pra elas correrem, desenvolver a coordenação motora né, e outras potencialidades deles e deixar se cair, vamos lá vamos quer o que aconteceu, não vai ser tão sério ralar um joelhinho não é nada e a criança as vezes nem sente caiu, levantou já tá brincando de novo, eu só se fosse um caso muito extremo pra mim interferir numa situação dessa na questão dos conflitos que acontecem bastante. Começou, a professora já vai lá e tira e não deixa eles resolverem entre eles a situação. Como que uma criança dessa vai aprender a lidar com as dificuldades da vida se ali, que é o lugar pra ela ir desenvolvendo isso, aprendendo isso com os outros, com os pares dela, se o professor vai e poda? Eu deixaria, só interferiria no último caso.*
> *[...] bebê é um ser bem mais frágil, pequenininho que requer muito mais atenção e cuidado do profissional, mas isso também não impede que o profissional traga estímulos pra essa criança, pra que ela possa desenvolver, sentar, andar...é, ter uma certa autonomia. Agora a criança dos níveis elas já, elas já tem essa autonomia, já foi adquirida essa autonomia, ela consegue fazer algumas coisas sozinhas, diferente de um bebezinho, por*

> *exemplo de três, quatro meses... Bebezinho de três, quatro meses eles precisa a todo momento de estímulos da mãe, do professor, pra brincar, pra pegar, ate pra você é fortalecer também os músculos da criança, você precisa dar estímulos pra ele...*
> *Na realidade, eu até o que eu trabalhei pra mim também continua sendo um bebê (risos), são pequenininhos também, eu encaro como bebês, mas eu acho assim que, é... O nível III onde eu fiz estágio, acho que eles tem um pouco mais de autonomia, dependem do adulto, mas eles já tem assim... é, como é que eu vou dizer, eles já conseguem fazer algumas coisas sozinhas, diferente de bebês, bebê a todo momento precisa de uma atenção maior, eu acho, precisam de um cuidado maior...*

Há um grande esforço de empenhar um discurso em defesa da especificidade da criança; no entanto, é possível notar algumas "escorregadas" contraditórias em suas afirmações, que despertam a dúvida se a acadêmica alcançou um claro entendimento do que é ser criança, das tênues fronteiras que demarcam as sutis diferenças dos diferentes momentos do desenvolvimento humano; o tempo todo Selene se restringe a descrever o que a criança/bebê ainda não faz e quando se remete ao que faz, fica limitada aos aspectos físicos do processo evolutivo (que são os mais facilmente observáveis). Quando questionado diretamente sobre como ela diferencia uma criança de um bebê, a estudante afirma categoricamente que é com a aquisição da linguagem oral: "*[...] a partir da criança, quando ela começa a ter a oralidade, poder se comunicar verbalmente ela deixa de ser bebê, ela já consegue ter uma autonomia a partir da fala*".

Conforme aponta Costa, S. (2014, p. 21):

> [...] a criança pequena apresenta certa dependência da família nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde), fato que chama a atenção para sua vulnerabilidade (física, emocional, social) e que tem relação com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos socioemocionais imprescindíveis para o progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento. É importante destacar, todavia, que essas características não excluem competência desde a mais tenra idade.

Cabe então assinalar que não há a percepção de que a fragilidade é uma condição humana e não uma prerrogativa dos bebês ou das crianças, os pequenos sem dúvida são mais suscetíveis a acidentes e daí decorre a necessidade de oferta-lhes atenção e cuidados diferenciados; mas os adultos também são potencialmente frágeis. Necessário então mudar a percepção de criança pequena como "[...] alguém que é frágil, incapaz, alguém que precisa ser protegida e cuidada em seu estado de carência e de incapacidade" para dar lugar ao entendimento de que ela é "[...] capaz de estabelecer relações, desde bem pequenininha, com o outro que se aproxima dela, com os objetos e consigo mesma" (REDONDO et al., 2007, p. 111) e que para tanto utiliza estratégias diferenciadas de comunicação, desde que lhe sejam

das as condições adequadas para tal.

> *Bom eu não trabalhei com bebê ainda, mas eu acho que, eu acho não, eu acredito que a partir das... Das experiências que você tem com criança, acho que um bebê pode fazer várias coisas né, pode tocar, pode sentir, ele tem sensações, né; então eu acho que se ele for bem trabalhado, quando essa criança já chegar nos níveis, no nível II, III, ela já vai estar bem mais habituada a alguns estímulos que o próprio professor vai trazer pra ela, e isso se ele não for podado também né, porque você deixar um bebê no berço, só ir lá trocar a fralda dele, não favorecer em nenhum momento né, as sensações dele, acho que não... Não vai poder fazer muita coisa.*

Tendo como referência principal o excerto anterior, é conveniente destacar certa confusão na percepção do ser criança/bebê que, creio, interfere de forma direta no entendimento (também contraditório) que a acadêmica manifestou sobre qual o papel/ função da creche; neste excerto há a insinuação de que o papel da creche seria o de preparar para os níveis posteriores... Fica ainda uma impressão de que a estudante entende os bebês como seres que apenas "sentem" o entorno; é certo que os bebês são sensíveis às manifestações afetivas e estéticas que ocorrem no seu entorno; mas, conforme já salientado, também compartilham emoções nas relações sociais e interagem com os diferentes recursos que dispõem e são capazes de construir significados a partir da mediação de outros.

Tais considerações implicam afirmar de forma categórica que as instituições de educação coletivas – creches – precisam assumir em suas práticas sua finalidade principal de viabilizar as possibilidades adequadas para que as crianças compreendam o contexto físico e social em que vivem, bem como:

> [...] imaginar e perceber o mundo a partir do olhar do Outro. Esse modo de educar, considerando a articulação entre saberes, fazeres, pensares, sentires, define a pedagogia para as crianças pequenas e implica uma educação realizada através de práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso (BARBOSA; RICHTER, 2009b, p. 30).

No trecho a seguir Selene afirma a possibilidade de aprendizagens pela vivência em ambiente coletivo, sugerindo entender a creche como espaço que promove a socialização; mas também retoma a ideia de que sua ação deve contribuir na preparação para o Ensino Fundamental.

> *[...] bom, eu acho que assim, que faz grandes aprendizagens pras crianças ali, porque, só o fato deles estarem juntos, como eu já disse, eu acho que é uma aprendizagem, mas eu acho que eles, é, faz muito pouco de aprendizagem mesmo assim, que vai contribuir um pouco mais lá pra frente no ensino fundamental, eu acho que sai poucas aprendizagens. Eu acho.*

Rebolo et al. (2007, p. 123) já afirmaram que quando nosso pensamento é movido por pré-conceitos advindos do senso comum, não há como lançar mão do conhecimento científico

para tratar as crianças pequenas e "[...] isso acaba por levar a outras confusões que uma pedagogia para a infância precisa superar: a confusão entre criança e aluno, entre escola da infância e escola, entre professora da infância e professora do ensino fundamental". Ainda nesta linha de pensamento é preciso levar em conta que a educação das crianças bem pequenas "[...] na perspectiva preparatória não possui um objetivo em si mesma, seu objetivo está focado exclusivamente na escolarização futura" (ASSIS, 2006, p. 98).

Retoma-se então a questão da identidade da creche, que deve ser entendida como um direito da criança, parte da primeira etapa da educação básica, espaço socializador, promotor de aprendizagens e do desenvolvimento integral e integrado das crianças, através de ações intencionais e diversificadas, viabilizadas nas interações, brincadeiras e outras situações pedagógicas orientadas por profissionais da educação.

A importância da socialização é reafirmada quando a acadêmica explica como acredita que as crianças aprendem.

> *A princípio eu acho que de fundamental importância é a socialização entre eles né, porque eu acredito que eles vão aprender nessa socialização, na troca, nas experiências, na relação da diferença entre eles, nas brigas, nas disputas, e... Lógico, eu acho que o profissional tem que tá atento pra observar quais são as necessidades daquele momento, daquela criança né, pra também não, não passar algo que ela não, não estejam aptas ainda pra aprender, mas é... Eu acho que mais essa socialização mesmo entre eles, entre os próprios é... As próprias crianças, e também com o profissional. Agora se esse profissional não se deixa envolver também com a criança, aí fica difícil.*

Percebe-se então que a valorização da socialização está alicerçada no entendimento de que este é o processo básico de onde os pequenos retiram os recursos para a construção de conhecimentos (sobre si e sobre o mundo); isto porque "[a] criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores... e é nas relações e nas trocas que ressignifica os saberes/fazeres" (REDIN, M., 2007, p. 84).

Com relação à vivência coletiva, com amparo nos preceitos da teoria walloniana, é possível afirmar que ela é positiva, pois promove a aprendizagem intelectual e social, além do desenvolvimento da personalidade da criança e a consciência de si, uma vez que são oferecidas oportunidades diversificadas de construir formas particulares de lidar com frustrações e limites, fortalecendo a auto-estima e o respeito a si mesma e aos outros (WALLON, 1979a, 1986b). No entanto, para ser positiva "[...] esta vivência precisa garantir espaços para o desenvolvimento individual saudável, o atendimento de necessidades e desejos com igualdade de direitos e deveres entre os membros do grupo para que não gere o conformismo nem tampouco o individualismo exacerbado e a rivalidade" (RODRIGUES,

2012, p. 94).

Quando Selene discorre sobre o papel dos profissionais de creche, a confusão, ou indefinição do entendimento do ser criança e o papel da creche reaparece.

> *[...] Assim, eu acho que infelizmente é... Nós estamos bem pouco servidos de pessoas que realmente conhecem e respeitam a criança, pela experiência que eu tive, eu acho que infelizmente é dentro da creche não se olha criança, não se faz da forma que é pra ser feito com criança, sempre é o olhar do adulto, eles estão ali, eles que mandam, tem que ser da forma deles, a criança tem fazer dessa forma... Então eu acho que precisaria de um pouco mais de respeito com a criança, eu acho que... Eu acho frustrante quando você vai né, pra uma instituição de educação infantil em que não se respeita a criança e a todo momento você vê algumas coisas que você fica "gente, como assim?" Você fica chocada em alguns momentos, mas eu acho que o profissional precisa ser muito bem qualificado pra trabalhar com crianças, porque é uma responsabilidade muito grande né, é a partir dali que tudo se inicia, vai definir o que essa criança vai ser futuramente na educação, no ensino fundamental vai refletir já experiências que ela teve na instituição e se ela não teve boa experiência, ela vai refletir o que? Um fracasso mais lá pra frente né, que aí tem o próprio problema do fracasso, ah! essa criança não sabe nada, mas o porquê ela não sabe né, será que foi propiciado pra ela tudo o que deveria ser? Então acho que é isso...*

É icônica a afirmação da estudante sobre a falta de profissionais que conhecem as crianças pequenas; conforme já apontado, seu relato evidencia (neste e em outros trechos) que apesar do seu grande esforço e preocupação em entender as particularidades do universo infantil, em dar mais espaço – "vez e voz" – para as crianças, sem que ela perceba, está colada em sua mente a ideia de educação infantil como momento de preparação para outros níveis; uma maneira de pensar que está pautada numa lógica de aligeiramento da infância, que não percebe que "pensar no amanhã não favorece o hoje e nem o amanhã" em termos de garantia dos direitos dos pequenos; pois, "[o] ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relacionam com o mundo [...]" (SILVA; PANTONI, 2009, p. 6).

Assim, é importante reafirmar que a tarefa docente junto às crianças bem pequenas, pautada na defesa de seus direitos e na garantia de espaços educativos de qualidade, é um desafio multifacetário, pois conforme indica Angotti (2009, p. 145-146),

> Falar em desafios para a conquista da implementação dos direitos da criança significa o enfrentamento de elementos culturais bastante arraigados, tal como a concepção de preparo da criança para o futuro, para o que poderá vir a ser, esquecendo o que ela já é e suas condições de desenvolvimento; a concepção preparatória de educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental ou seu preparo exclusivamente voltado para a disciplina comportamental escolarizante e o processo de alfabetização; ou ainda a preparação para a atuação no mercado de trabalho e futuro distante.

Nessa perspectiva é que foi solicitado à Selene que discorresse sobre como compreendia um dos eixos articuladores do trabalho pedagógico da creche: as práticas de cuidar e educar indissociados.

> *[...] Então, como eu falei que, eu acho que a preocupação, pelo menos da parte do estágio que eu tive, era mais do, do cuidar porque as crianças da creche as professoras não deixavam elas fazerem nada, não deixava correr porque se elas caíssem elas iam se machucar, não podia é, era difícil, difícil a professora permitir momentos de conflito entre eles pra resolver alguma situação e porque tudo era a cuidado. Ah! mas não pode fazer isso. Queria propor uma atividade não podia porque não se as crianças se machucarem os pais vem brigar, aí a diretora briga, aí os professores são chamados então eu acho que a preocupação tá só, porque eles não entendem que nesses conflitos, nessa queda, nesse tombo que a criança vai aprender, vai se desenvolver né, vai usar outras estratégias pra poder se desenvolver enquanto sujeito, enquanto criança que é e é nesse sentido que eu acho que eles voltam a situação ali da creche, a rotina, as oportunidades que a creche tem desenvolver as crianças, mas eles podam as crianças em tudo. As crianças não tem, é, é como se eles não tivessem vontade de fazer nada, eles tem que fazer o que a professora manda eles fazer, a brincadeira tem que ser todo mundo sentado, tem que ser chamado a um a um, eles não podem ter o livre arbítrio de escolher a brincadeira, se podem brincar com aquelas crianças, eles não podem fazer isso. Então é um cuidado só de, é bem mascarado o negócio porque é como você quer que a criança aprenda, é, as relações se não se deixa se relacionar né, então é com, eu acho complicado essa situação que eu vivi na creche...*
> *[...] aí você observa a ocupação da creche é o cuidar... E não o educar.*

A acadêmica mais uma vez demonstra insatisfação com as práticas observadas na creche, marcadas pelo controle rigoroso do tempo e dos espaços das crianças; suas considerações indicam o entendimento de que as brincadeiras devem ocupar lugar central no cotidiano das instituições, e ainda o papel socializador do brincar, tendo em vista que nas situações lúdicas:

> [...] a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e s um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças (BORBA, 2006b, p. 47).

O teor do relato de Selene também permite concluir que apesar de muito ter se falado, escrito e discutido sobre a importância do brincar na educação infantil (creches e pré-escolas), esta é uma dinâmica que não foi incorporada como experiência cultural nas práticas pedagógicas cotidianas de muitas instituições. Importante destacar que potencializar a brincadeira como experiência de cultura implica fomentar a imaginação das crianças com

diferentes formas de expressão artística (dança, poesia, teatro etc.); possibilitar a apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo; resgatar as tradições da cultura das famílias e da comunidade que pertencem (BORBA, 2006b).

Necessário lembrar que a crianças pequenas aprendem "[...] a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura [...] aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo" (BARBOSA; RICHTER, 2009b, p. 26). É na articulação destas dimensões e no atendimento das necessidades advindas delas, que estão assentados os fundamentos das práticas de cuidar-educar de forma indissociada.

As críticas da acadêmica aumentam quando são feitas referências à maneira com que são divididas as tarefas entre professora e auxiliar de sala, o que torna evidente a cisão das práticas cotidianas, revelada na hierarquia presente nas relações entre professora e auxiliar.

> *[...] é uma situação bem complicada, bem complicada porque, escutei é... A professora regente falando que na sala ela manda e a auxiliar obedece. Então não há um respeito entre elas, parece que a professora regente é ela que é a dona da sala e a outra não pode desenvolver um trabalho coletivo junto, porque ela tá ali simplesmente pra dar banho e levar as crianças pra comer, não tem uma interação assim, pensando pedagogicamente, não, não, na minha sala não teve essa experiência [...]*
> *Complicado né, porque são duas profissionais; a atendente que tá na minha sala, ela também é formada, ela também aparentemente tem um conhecimento né, e de repente, a situação que ela vive ali, de ela ter que obedecer ordem, ela não poder ter autonomia dentro da sala de aula pra desenvolver um trabalho com as crianças, é complicado... Então, como você vai desenvolver um trabalho coletivo com a professora se ela já deixou bem claro que ali quem manda é ela? E a outra só ta recebendo ordens? Então, eu acho complicado até mesmo pras crianças, acho que isso afeta diretamente as crianças, porque não se há um, um diálogo entre as próprias professoras, tem uma... Questão de poder central aí, que acho que acaba barrando grande parte do trabalho que poderia ser desenvolvido dentro da sala de aula com as crianças.*

Nesse trecho, creio ser possível perceber que há, de certa forma, o entendimento de que cuidar e educar de forma articulada envolve impregnar todas as ações cotidianas com intencionalidade pedagógica, promovendo aprendizagens e o desenvolvimento infantil integrados; uma dinâmica que só pode ser possível se os profissionais que lidam diretamente com as crianças trabalharem de forma conjunta.

No entanto, esse possível entendimento não foi explicitado de forma clara em nenhum instante do relato; apesar de ter ocorrido, em determinado momento, certa insistência de minha parte para que Selene apontasse de forma direta como entendia as práticas

indissociadas de cuidar e educar, ela sempre se referia às situações observadas durante o estágio na creche que considerava não serem adequadas e como se portaria caso fosse a professora responsável, mas nunca dando muitos detalhes de como agiria para efetivar ações que conciliassem as dimensões de cuidado e educação concomitantemente.

> *[...] Então, eu acho que a gente tem que tomar cuidado que são crianças pequenas né, no cuidado de machucar porque existe alguns perigos na creche, mas eu acho que as crianças tem que aprender a, tem que deixar elas livres pra elas correrem, desenvolver a coordenação motora né, e outras potencialidades deles e deixar, se cair, vamos lá, vamos ver o que aconteceu, não vai ser tão sério, ralar um joelhinho não é nada, e a criança as vezes nem sente que caiu, levantou já ta brincando de novo, eu só se fosse um caso muito extremo pra mim interferir numa situação dessa na questão dos conflitos que acontecem bastante. Começou, a professora já vai lá e tira e não deixa eles resolverem entre eles a situação. Como que uma criança dessa vai aprender a lidar com as dificuldades da vida se ali que é o lugar pra ela tá se desenvolvendo isso, aprendendo isso com os outros com os pares dela, o professor vai e poda, e eu deixaria, só interferiria no último caso [...]*

É perceptível no excerto anterior – e em outros destacados anteriormente – a associação das práticas de cuidado diretamente (e somente) aos aspectos físicos das crianças, a vigília para que não se machuquem gravemente nas situações de brincadeira ou de disputa com os pares; deixando evidente que a acadêmica não consegue vincular o cuidar para além da dimensão física. Faz-se necessário então a ampliação deste entendimento no sentido de perceber que todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano das crianças (alimentar, limpar, trocar, proteger) fazem parte do que se entende por educar, que por sua vez envolve os cuidados físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesta direção, Weiss (1999, p. 108) já assinalava que,

> O cuidado na Educação Infantil é uma ação cidadã, onde educadores, pessoas conscientes dos direitos das crianças, se empenham em contribuir favoravelmente ao crescimento e desenvolvimento das crianças. O cuidar é visto aqui como uma prática pedagógica e como forma de mediação, que se constitui pela interação através da dialogicidade e quer possibilitar à criança leituras da realidade e apropriação de conhecimentos.

Note-se que o cuidar referendado, em sua essência, já tem caráter educativo; assim, Falk (2011) alerta que não se deve considerar o cuidado como um simples procedimento técnico de satisfação das necessidades fisiológicas da criança, uma vez que, dentre outras razões, estas estão imbricadas nas necessidades psicológicas. Assim, reforça-se a ideia de que aliar cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, instituindo uma visão associada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade característicos da criança pequena.

Parte-se então do princípio de que o professor/educador, além de cultivar a capacidade e a sensibilidade de "olhar" as crianças e todas as suas possibilidades, deve ser possuidor de conhecimentos que o coloquem em condições de discernir, no ambiente coletivo de aprendizagem as necessidades biológicas e sociais de cada criança; bem como ter o domínio (teórico-prático) de diferentes estratégias para atendê-las de forma adequada.

Interessante notar que para o questionamento sobre os saberes necessários para trabalhar com as crianças pequenas na creche, Selene encontrou certa dificuldade em apontar os conhecimentos que considerava serem os suportes básicos para o exercício da docência na educação infantil; porém, passada a tensão inicial, não teve dúvidas de afirmar, de forma incisiva, a indispensabilidade de conhecer as características das crianças.

> *Eu acho que tem que entender um pouco de criança né, da psicologia da criança, é... respeitar a criança enquanto sujeito (pausa) tem que entender que... Ai meu Deus, difícil... Eu acho que basicamente tem que entender a criança, tem que entender a criança e saber que ela... Tem o seu tempo, pra toda aprendizagem que a criança for adquirir tem o tempo, é o tempo da criança, não o tempo do profissional que trabalha com ela... eu acho que isso é fundamental... Eu acho que é isso.*
> *Ah! Acho que uma coisa também que é importante e eu não falei... É, além de conhecer a criança, conhecer a psicologia da criança, respeitar o tempo dela também, o professor tem que tá sempre atento as leis, né, que amparam as crianças, porque não basta simplesmente conhecer os nomes né, como a gente sabe, tem que ir fundo no documento, nos parâmetros, nas diretrizes. Tem que conhecer isso pra você desenvolver um bom trabalho com essa criança, um trabalho de qualidade, que essa criança também tem o direito de ter aquele atendimento... Então tudo isso aí parte do respeito, se você não respeita a criança você não vai ter importância nem curiosidade de buscar essas coisas né, as novas estratégias de aprendizagem, então eu acho que isso forma um bom profissional né, se você não sabe você vai buscar é, conhecer aí esses documentos que vão te dar base pra você desenvolver um bom trabalho com as suas crianças. Mais tudo isso aí que eu falei...*

Ainda que com uma pequena dose de insegurança, Selene consegue identificar alguns elementos importantes para compor o repertório de conhecimentos profissionais considerados essenciais ao exercício da docência com crianças bem pequenas. Suas considerações vão ao encontro da proposição de Costa, S. (2014, p. 21-26) ao afirmar que

> [...] para ajudar de forma eficaz no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, o professor precisa desenvolver uma série de características, trabalhar/refletir sobre determinadas atitudes e construir determinados conhecimentos e habilidades importantes para sua prática profissional. A primeira delas, a meu ver é a sensibilidade. Como falar em um professor de Educação Infantil que não seja sensível? Mas sensível a quê? Às necessidades (motoras, de respeito, atenção, segurança, carinho, elogio, encorajamento etc.), características (físicas, intelectuais e emocionais) e interesses (curiosidade e imaginação) das crianças! É necessário esclarecer, todavia, que para ser sensível a todos esses aspectos é necessário, antes de tudo, conhecê-los, ou seja, é preciso entender para atender.

No entanto, como bem sinaliza Selene, só conhecer a criança não basta para garantir a efetivação do direito das crianças à uma educação de qualidade. Necessário que os profissionais docentes tenham domínio de conhecimentos científicos básicos, tanto no que diz respeito ao trabalho direto com as crianças (saúde, higiene, psicologia, antropologia, linguagem, desenvolvimento físico, afetivo, etc.), quanto os da área da docência (didática, políticas públicas, etc.) e os de cultura geral (artes, história, geografia, etc.); o que em síntese pode ser traduzido como uma sólida e ampla formação cultural e profissional.

Como último destaque do relato, creio ser importante salientar um trecho bastante significativo relativo à avaliação da acadêmica sobre o impacto sofrido no primeiro contato com a "realidade" da creche.

> *Eu precisei, é, eu precisei mesmo parar, lógico que hoje eu entendo algumas situações mas, é, quando eu cheguei no espaço creche eu não imaginei uma situação daquela, me causou um choque, uma dificuldade pra mim adaptar com aquilo...*
> *[...] Talvez não tenha sido o curso que não me preparou... talvez a minha visão meio romântica da situação que tenha causado esse impacto em mim. Não digo o curso em si e nem as disciplinas abordadas, talvez um olhar pouco romantizado meu, assim, que me levou a uma dificuldade, um choque assim quando eu entrei na... na creche, né.*

O ocorrido com Selene, ainda no momento da formação inicial, é descrito Huberman (2007) ao discorrer sobre os momentos da carreira docente; o autor argumenta que a etapa inicial de exercício da docência é sendo marcada pelo "choque com a realidade", ou a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, marcada pela percepção da distância entre as ideias pré-concebidas no curso de formação e as realidades cotidianas da instituição.

A dificuldade de entrosamento da estudante no momento de realização do estágio pode ser considerada por alguns como resultante da falta de compreensão da complexidade das práticas pedagógicas da creche; ou como diria o senso comum: "a teoria não corresponde a prática". Por outro lado, foi possível notar que os comentários críticos tecidos ao cenário encontrado na creche não são tão esdrúxulos do ponto de vista daquilo que é considerado desejável e que vem sendo amplamente discutido ao longo deste texto; reverte-se então a pergunta: a prática tem atendido o que preconiza a teoria? Por qual razão?

Ainda sem resposta para as questões postas e com uma inconformidade desperta pelo relato, afirmo com as palavras de Barbosa, M. (2006, p. 204) que,

> Resta saber que educar é uma atividade prática, produtora dos sujeitos, que nós, que educamos, fazemos parte da rede de relações de poder constitui a subjetividade infantil, e que a ação pedagógica exerce influencia, intencional

> ou não, sobre as crianças. É preciso procurar compreender, na medida do possível, o papel do educador, com algumas certezas (nem que sejam as das dúvidas que se têm) parciais, contextuais, temporais, e recuperar, nos adultos, a capacidade de espanto e indignação, orientando-se para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.

Assim, percebo que o discurso de Selene tem uma presença constante, e bastante expressiva, da voz da formação inicial; esta voz, ainda que incipiente e com muitas interferências significativas de compreensões vindas de outras vozes (não só do senso comum), tem um grande potencial de se consolidar como grande elemento norteador das ações profissionais futuras, tendo em vista que foi possível perceber como traço marcante da estudante uma capacidade crítica, que foi acirrada com os conhecimentos advindos da formação inicial.

O tom questionador e problematizador da narrativa para com as práticas que não consideram as crianças como capazes de realizar atividades de forma autônoma e independente da direção, controle e interferência dos adultos e que as atividades típicas da infância – como explorar, brincar e o relacionar-se entre si – não têm valor pedagógico, e que as aprendizagem que importam só se darão com atividades escolarizadas, ou em síntese, pautadas numa concepção anacrônica de educação, inspira boas expectativas no que diz respeito as posturas profissionais futuras a serem assumidas por Selene.

Acredito que o relato da acadêmica ilustra de forma intrigante que a profissão docente se constitui carregada de paradoxos, com demandas complexas, expectativas positivas e grandes desafios, também com a confiança nas possibilidades de conquistas positivas. Tal impressão me remete às palavras carregadas de boas esperanças de Mello (2007c, p. 4) como forma oportuna de evidenciar o sentimento desperto pela narrativa de Selene.

> Assim, espero que ninguém caia na armadilha de esperar as condições adequadas para estabelecer relações mais horizontais e menos autoritárias com as crianças, para propor narrações em que as crianças se percam no tempo, para propor atividades em que as crianças arregalem os olhos e se ponham boquiabertas de maravilhamento. Não podemos ter as condições de trabalho como armadilhas e nem a espera por elas como outra armadilha (MELLO, 2007c, p. 4).

7.3 Dizeres de Calíope[91]

Calíope, professora de creche, estava com 28 anos quando forneceu o relato; havia

[91] Deusa grega da poesia e musa da eloquência.

concluído o curso de Pedagogia[92] ano de 2011 e estava exercendo a docência há quase dois anos, pois continuou os estudos antes de ingressar na carreira.

> *É... primeiramente quando eu... terminei eu fiquei um ano mesmo sem... sem trabalhar, mas aí me preparei pra entrar no mestrado e, aí eu havia feito concurso, mas chamaram somente 10, eu era a décima terceira com a prova de títulos e aí, por conta disso, é, entrei, fiz algumas disciplinas como aluna especial e aí optei por fazer essas disciplinas um ano e no outro ano que fui chamada pelo concurso e... e aí consegui, e aí já tinha um ano que tava é... fazendo disciplinas no mestrado.*
> *[...] Já concluí o mestrado e concluí a especialização... Concluí a especialização um pouco antes... Então, concomitante eu fiz essa especialização também pela mesma universidade né, pela universidade federal e também foi um ambiente muito rico, inclusive se eu pegar o mestrado e pegar a especialização, a especialização foi bem mais específica pra minha área... da educação infantil. As discussões que a gente tinha ali eram bem mais voltadas pra o que eu vivenciava no meu dia a dia né. O mestrado você se prende ali na escrita da dissertação, no que vai ter mais a ver com o que, o que você é trabalha, com que você pretende escrever... falando das disciplinas, outras disciplina, então é... Aí fiz essa especialização...*

O interesse de imediatamente após a conclusão da graduação continuar estudando, em dois cursos de pós-graduação, instigou a pergunta sobre as razões para escolher o curso de Pedagogia e exercer a docência, para a qual a profissional apontou afinidade com o trabalho e a influência de familiares, indicando que as intenções e desejos sobre a profissão vão sendo construídos pelas vivências anteriores ao processo de formação (GATTI, 2009).

> *A Pedagogia foi intencional. Tinha outras vontades mas existia muito forte essa também, tinha outras vontades por outros cursos mas não excluía a vontade por este.*
> *[...] Tive uma influência de familiares porque na... tenho parentes que são professores e desde pequena sempre gostei, gostava de participar com tias e tudo mais, e aí mas é uma profissão que desde muito cedo, se eu pudesse escolher eu escolheria ela, não foi por falta de opção. Foi uma escolha mesmo, acho que desde muito cedo me identifiquei e acho que esse curso, o curso de Pedagogia na verdade é um curso que não só quem quer ser formar pra atuar deveria fazer como qualquer outra pessoa, pelo o que ele fornece.*

De forma complementar, ainda sobre a influência familiar, Bueno et al. (1993) afirmaram que os modos de ser professora não se constituem somente a partir dos estudos das teorias pedagógicas, antes disso estão enraizados em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada na escola, estendendo-se por todo percurso escolar e profissional; asseveram ainda que a memória feminina tem mais propensão a se circunscrever

[92] Curso da UFMS – Campus do Pantanal.

a fatos e coisas pertinentes a casa, a família, ao lar e as crianças devido aos modos de ser e estar feminimo ou masculino nas tradições culturais de nossa sociedade.

O relato de Calíope traz vestígios de que esses argumentos são válidos, pois é possível presumir que sua convivência com mulheres professoras interferiram em sua vontade e identificação com a profissão, que parece gozar de grande prestígio junto a ela. Não só a docência quanto a formação específica para seu exercício são bastante valorizados pela jovem profissional; as afirmações trazidas no excerto anterior sobre curso de Pedagogia, o fato de ter realizado dois cursos de pós-graduação concomitantes, imediatamente após a formação inicial, além dos apontamentos sobre o trabalho cotidiano são razões para tal conclusão.

> *Hoje atuando, e até mesmo pensando em outras pessoas que estão, é, na creche comigo e que não tem a formação, eu consigo ver isso mais nitidamente, a questão do trato com a criança, a questão de repensar, a questão de avaliar a si mesmo e a sua prática, a questão de... de pensar na teoria, de lembrar de algumas coisas da teoria pra tentar é, melhorar a prática então eu acho que tem, a formação é fundamental, não tem como descartar porque, se a pessoa gosta de criança, se identifica com criança ela vai desempenhar um bom trabalho, mas acho que pra você desempenhar um bom trabalho de cuidar e educar, você precisa da formação e acho que a minha foi bem, foi primordial pra isso.*
> *[...] eu acredito que a formação é muito importante, e eu tive a plena certeza disso desde o primeiro momento em que essas meninas que não tem a formação entraram né, na forma de lidar com a criança, na forma de falar com a criança, na forma mesmo de, de conduzir um trabalho, de se sentir perdida e elas demonstravam muito isso, elas demonstram muito isso pra gente, pra nós que somos professoras e formadas [...]*

A situação que Calíope menciona nesse trecho diz respeito ao ocorrido há pouco tempo (na época da recolha das informações) no município; a prefeitura dispensou as professoras-pedagogas contratadas que atuavam como Auxiliares de Sala e realizou processo seletivo simplificado para novas contratações, exigindo como formação mínima somente o Ensino Fundamental para ocupar o cargo de Agente de Apoio Escolar II – Função: Agente de Educação Infantil[93], como medida para contenção de gastos públicos; o resultado, apesar das manifestações contrárias de alguns segmentos, foi a contratação de pessoas sem qualificação específica para atuar junto às crianças nas creches do município.

O quadro descrito demonstra o desrespeito para com o direito das crianças à um atendimento educacional de qualidade e ainda fere as legislações que regulam a Educação

[93] Estas informações foram retiradas do Edital nº. 09/01/2015 – Processo nº. 18.284/2015, publicado no Diário Oficial do Município no dia 27/05/2015. O referido edital explicita em seu Anexo I que dentre outras funções, o profissional a ser contratado, para uma jornada de 40 horas semanais, deverá "Prestar cuidados diretos às crianças, auxiliando-as em sua higiene pessoal, em sua movimentação e atividades e na alimentação, para proporcionar-lhes conforto e bem-estar; Estimular o desenvolvimento da criança, respeitando seus valores, sua individualidade e sua faixa etária sob orientação do docente responsável".

Infantil tais como a LDB, a Política Nacional para a Educação Infantil e o que preconiza o Parecer CEB/CEB nº. 20/2009, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil. Nesta direção, Campos, M. (2002, p. 27) já apontava que "[o] divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade".

Por outro lado, creio ser necessário registrar que nem todas as professoras das creches municipais consideraram este novo quadro negativo; em muitas instituições o fato foi comemorado, pois as profissionais sem formação seriam mais facilmente "moldadas" para as funções que deveriam desempenhar. Acredito que isto ocorreu porque há ainda mitos culturais com relação ao exercício da docência, de forma geral, – assumidos não só por leigos ou pessoas externas ao universo escolar – de que os saberes essenciais para a atuação profissional se adquirem com a prática, sendo a formação acadêmica um mero detalhe que, em muitos casos, serve apenas como mecanismo de progressão salarial. Nesta direção, o estudo de Corsi (2002, p. 229) chegou à conclusão de que "[...] vários professores consideram que muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. Este desenvolvimento, em termos profissionais, com a experiência prática, leva muitos professores a criticar a formação inicial".

Cabe então argumentar que há de fato saberes da prática, que vão sendo construídos ao longo da carreira, são saberes não sistemáticos, pessoais, relativos ao ajustamento dos modos de ser e estar no desempenho das funções cotidianas; no entanto, sem os referenciais teóricos e técnicos que a formação inicial fornece, esta vai se tornando uma ação mecânica, destituída de fundamentos verdadeiramente pedagógicos. Ressalto que há indícios de que estes argumentos são admitidos por Calíope, pois a questão da interferência negativa da falta de formação é problematizada novamente por ela quando discorre sobre os processos de cuidar-educar na creche.

> *[...] na minha realidade tem vários profissionais que não são formados lidando com crianças, tem a questão da, da pessoa mesmo que tá lidando com o pensamento delas, as concepções dela, tem a questão cultural também de coisas que vem há tempos e que ainda persistem, é... pensamentos e coisas muito arraigadas no sentido de assistencialismo e de que creche ou educação infantil é só pra mãe que trabalha e não pensando na criança, então por conta desses fatores eu acho que, infelizmente algumas coisas ficam a desejar. E acho que isso varia muito de instituição pra instituição. Onde eu trabalho eu acredito que não seja um dos piores, então, acho que a gente tem conseguido sim fazer um trabalho legal, que envolva essas duas funções de cuidar, de educar.*

Sobre as práticas assistencialistas Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012, p. 33), esclarecem que a palavra assistencialista, entendida "[...] como termo vulgar que remete a práticas clientelistas e personalistas", não pode ser mais associada à Educação Infantil considerando que, pelos menos legalmente, o direito das crianças a um atendimento de cunho intencionalmente educativo em creches e pré-escolas já foi conquistado, o que implica a adoção de práticas pedagógicas que superem a contradição existente "[...] ora traduzida por meio de práticas de maternagem – o cuidar – especialmente em relação às crianças de até 3 anos, ora pelas práticas escolarizantes – o educar – direcionadas a idade de 3 aos 6 anos" (GUIMARÃES; GARMS, 2011, p. 52).

De acordo com o excerto anterior, é possível afirmar que a jovem profissional entende que a ausência de uma formação específica dificulta a ação docente consciente já que nesse nível a especificidade é fortemente marcada pelas características próprias das crianças atendidas, exigindo que as práticas sejam pautadas na indissociabilidade cuidado-educação.

Especificamente sobre o entendimento do que seriam práticas de cuidar e educar Calíope traz apontamentos ora genéricos, ora de uma especificidade mecânica.

> *É... É, claro que são dois conceitos diferentes, mas são dois conceitos diferentes que tem que andar junto, e isso tá nas diretrizes, nos documentos. E eu vejo muito assim, que ao educar você está cuidando, a partir do momento que você observa o aluno de uma forma diferente, no sentido vamo colocar na minha sala é, se eu estou conversando com a turma sobre determinado assunto, a partir do momento que eu abaixo e olho no nível dos olhos da criança, eu acho que estou tendo o cuidado de passar isso de uma forma diferente do que se eu tivesse de pé e falando. Uma outra forma de cuidado, na hora do banho quando você tá cuidando, é uma atividade, um cuidado com o corpo com a higiene, mas você esta nomeando as partes do corpo, tá conversando, eu acho que esse diálogo com a criança é fundamental, e isso é, viabiliza tanto o educar quanto cuidar, mas que esse diálogo é fundamental sempre no nível né, aos olhos da criança então acho que é assim.*
>
> *[...], o cuidado na minha concepção vai mais pra questão da, é, do contato físico, do cuidado no sentido é, biológico vamos dizer assim; e o educar seria essa questão do conhecimento mais temático. Só que um perpassa pelo outro, enquanto eu estou cuidando, estou dando um banho, estou conversando com as crianças sobre as partes do corpo, estou cuidando e estou educando. Nesse sentido que eu disse que no, na instituição onde eu trabalho acredito que aconteça de uma forma bastante integrada até porque as professoras priorizam isso no, no trabalho, no dia a dia, não são só as atendentes, não tem uma divisão, é, muito acirrada de que as atendentes, as auxiliares vão ficar só com o cuidar e de que as professoras vão ficar só com o educar, não, eu percebo que existe sim uma boa articulação, não é em todas as turmas, mas existe uma boa articulação nesse sentido de cuidar e de educar.*

É curiosa a referência que a jovem docente faz a "conceitos" e não práticas de cuidar e educar em sua narrativa; será este um ato falho, que indica pouca clareza no entendimento ou

apenas uma escolha imprópria da palavra? Para problematizar a questão é importante considerar que todos os momentos do cotidiano dentro da creche podem ser carregados de intenções de cuidado e de educação articulados, sendo que a qualidade das aprendizagens proporcionadas dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações, pois as crianças estão construindo conhecimentos mesmo que não haja, por parte do educador, uma intenção explícita de "ensinar algo". De acordo com Oliveira et al. (2014, p. 251),

> A complexidade do processo de crescimento e desenvolvimento humano, particularmente na infância, exige que sejam observadas todas as dimensões que o integram, quais sejam: biológica, emocional, cognitiva e sociocultural,e a apropriação pela criança das atitudes e procedimentos ligados ao cuidado que estão presentes em seu entorno.

Assim, no olhar "olho no olho" da criança, indicado pela educadora, não está implicado apenas o cuidado de ensinar um conteúdo formal de maneira diferente, conforme ela sugere, mas também ensinar posturas de atenção e respeito no tratamento com o outro, que devem estar embutidas nas relações sociais gentis a serem estabelecidas em diferentes ambientes. Importante retomar que a creche é espaço de socialização, e em termos bastante práticos, este é um exemplo de socialização; esta é também uma situação de aprendizagem no sentido de que ao realizar qualquer ação de forma atenciosa/cuidadosa, ensinamos às crianças que elas são queridas, que tem direitos, que são respeitadas, uma dinâmica que é imprescindível para a construção de uma autoimagem e uma autoestima positivas que ocorre mais fortemente nesta etapa.

Dessa forma, o cuidado – as ações, atitudes e valores que os sustentam – também precisa ser aprendido pelos pequenos; não fica evidente no relato se Calíope tem consciência disto, pois esta afirma, com todas as letras, que entende o cuidado com sentido "biológico".

Costa, F. (2006, p. 65) esclarece que cuidar, de forma genérica, se refere aos atos de assistir, apoiar e melhorar a condição humana; podendo significar ainda "[...] comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas [...]", implicando no caso da relação pedagógica com as crianças pequenas, em ajudá-las a crescer (em sentido amplo) e realizar-se socialmente. Em termos práticos, envolve "[...] acolher a criança nos momentos difíceis, orientá-la quando necessário, apresentar-lhe o que há de encantador no mundo [...] de modo a enriquecer a trajetória de cada criança e ajudá-la a construir sua história pessoal" (OLIVEIRA et al., 2014, p. 48).

Nesse contexto, o papel do profissional será o de viabilizar que "[...] o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de

cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade" (ANGOTTI, 2006, p. 25).

Quando me refiro ao papel do profissional, não estou circunscrevendo a tarefa somente à educadora(e)s/professora(e)s, pois a ação conjunta destes e os demais profissionais da instituição é fundamental para que o cuidar-educar aconteça de forma integrada; trata-se de uma atitude coletiva que precisa ser contemplada do planejamento até a concretização das atividades.

Nessa direção Calíope foi instigada a falar sobre como é feito o planejamento das atividades cotidianas e a organização para colocá-las e prática.

> *É... não é uma coisa minha é uma coisa mais da instituição, o professor decide, mas eu tenho total abertura sempre pra, é, por exemplo, eu fico bastante tempo fora de sala, porque a gente tem hora atividade, bastante tempo não, uma hora e quinze minutos é...*
> *[...] eu chego faço acolhida com as crianças quinze minutos, sempre extrapola esse tempo, fico vinte, vinte cinco e aí vou pra minha hora. Então ela fica nesse tempo, nesse tempo o que, que eu sugeri a ela, é o tempo que o sol não tá muito quente, então tem o espaço que é o solário, ela leva as crianças. Pra não ficar ociosas, é o momento também que as crianças podem ir lá, pegar o brinquedo, escolher o brinquedo, traz algum brinquedo, na sexta-feira pode levar o brinquedo de casa, então elas ficam brincando. Então, pra não ficar sempre a mesma coisa e gera muita briga nesse momento e pra, pra gente não ficar ali o tempo todo ocioso, apesar que essa minha agente ela é bem interessada, então tem sempre os meus livros; é, eu disponibilizo, ás vezes, o meu computador quando ela quer pra passar algum vídeo, alguma história, conversar com eles, é, apesar que é mais um momento de, de brinquedo, esse momento, essa hora. Quando eu retorno, e até às vezes, um dia antes eu sempre falo, amanhã vou trabalhar tal coisa, aí ela: - ah legal! Às vezes eu nem sei fazer alguma coisa, e falo: ah! você sabe fazer? – sei, então vamos fazer. Então eu tô sempre nessa sintonia de, de falar o que vai ser trabalhado, ah! semana que vem vou trabalhar isso, semana que vem tem a data comemorativa, gira muito em torno disso, então a gente tem que fazer tal projeto, ela é bem, bem participativa, então tem dado certo. Mas, na instituição, o professor mesmo que define muitas coisas.*
> *[...] Acho que não tem que ter essa, essa definição de que o professor que tem que decidir, acho que tem que ter essa articulação, essa dinâmica, acho saudável essa dinâmica né? Até porque a gente fica, eu por exemplo, fico menos tempo do que ela com as crianças, a hora do sono eu não tô, ela que tá, e eu gosto de saber como é o momento do sono, como é que as crianças estão se comportando, porque quando eu vou embora eu já não sei, só vou saber no outro dia quando eu as recebo... Então eu acho que não tem que ser definido, acho que tem que ser flexível, mas aí também acho que vai do professor né, saber tornar isso flexível, porque o diretor, o coordenador vai deixar, por mais que tenha essa definição, porque se espera que o professor faça o planejamento. A partir do momento que se espera que o professor faça o planejamento, espera-se do professor aquela postura, mas isso não impede que o outro que tá ali a todo momento, é, possa desenvolver junto com ele.*

A educadora demonstra a preocupação de fazer um trabalho integrado com a auxiliar,

mas não percebe que não está de fato incluindo-a, ela está apenas informando o que fará antecipadamente e com isto consegue o envolvimento da atendente nas atividades que propõe; fica evidente que é ela quem sugere, organiza e conduz as "atividades pedagógicas" e os espaços onde elas serão realizadas, além de disponibilizar os materiais necessários para a sua execução (mesmo quando não está presente).

Por outro lado, a duração da jornada de trabalho diferente e a divisão das tarefas existente na creche acabam demarcando o trabalho que deve ser realizado por cada uma das profissionais. Mas, ainda que seja visível a demarcação de afazeres entre a professora e a assistente, também é possível notar que as práticas acabam se "encontrando" em algum momento; apesar de não ser o desejável, percebe-se um esforço da professora em engajar a auxiliar na prática pedagógica.

Penso que essa atitude se dá tendo em vista que as ações de cuidado, conforme já apontado, são, em essência, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro, das diferenças, o que por sua vez exige o comprometimento com o outro, algo que Calíope demonstra ter; isto pode ser mais claramente observado no trecho do relato em que a educadora discorre sobre qual considera ser o papel do professor de creche.

> *[...] vamos dizer assim, acho que o pedagogo, o professor tem uma função é, diferente das outras profissões, que seria essa função social no sentido de envolver tudo, o cuidar, o educar, essa intencionalidade, é uma função de observar o que tá ali e tentar articular, é, passar uma intencionalidade pra aquilo, não simplesmente fazer de uma forma mecânica, então acho que essa função do professor, no sentido social, seria isso, de perceber o outro, de entender e tentar trabalhar de uma forma...*
>
> *[...] é nesse sentido amplo porque por mais que, que eu esteja inserida dentro de uma instituição vamos dizer assim fechada né, mas o ser com qual eu lido, com a criança ou o bebê que estão ali dentro eles fazem parte de uma sociedade, de uma comunidade, e, não tem como eu pensar que o meu trabalho não vá extrapolar o que a gente vivencia ali dentro, então quando eu falo em função social e intencionalidade é nesse sentido, de que é, será feito um trabalho que não vai ficar só ali dentro, essa função social, é, na minha visão seria isso de pensar que aquele sujeito, que vai ter interferência na vida social daquele sujeito pra além dos muros da instituição...*
>
> *Eu acredito que implica em pensar, em ter essa questão da intencionalidade, de perceber o outro né, cada criança, a singularidade, as particularidades e a partir disso da faixa etária ou não, da do que eu possa saber daquela, da vida daquela criança ou não é que eu vou estar me, é, voltando o meu trabalho pra determinada, é, criança ou bebê. Acho que nesse sentido que eu posso pensar em, é, fazer algo ou não fazer algo. Professor tem que tá sempre atento pra isso, pras especificidades, é claro que é muito difícil, são muitas crianças mas acho que pensando nessa função social de que não vai ser generalizada pra todos, acho que tem uma questão individual também.*

Entendo que o denominado pela profissional como função social é o que Contreras (2012) definiu como sendo dimensões da profissionalidade docente: a obrigação moral, o

compromisso com a comunidade e a competência profissional. Segundo o autor, ensinar pressupõe um compromisso que é, acima de tudo, moral, pois necessariamente envolve decisões e posturas que trazem implicações diretas na vida dos sujeitos com os quais se compromete; essa consciência moral exige dos professores o desenvolvimento de ações no sentido do que é desejável educativamente. Este compromisso é também coletivo, pois a moralidade não é somente constituída em aspectos individuais, mas também por interesses coletivos; entra então a terceira dimensão, pautada em coerência com as duas primeiras, tratando-se de um conjunto de habilidades e princípios capazes de materializar a obrigação moral e o compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2012).

O relato de Calíope traz fortes indícios de que há, de sua parte, uma compreensão intrínseca de que a tarefa profissional assumida pressupõe compromissos dessas ordens (ética, moral e social); indica ainda que compreende que

> O professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, entre elas e o mundo imediato, etc. A noção de mediação não é simples. Não significa que o professor está "no meio de todas as relações", ou que elas não ocorrem sem ele, mas que ele intervém e organiza o ambiente para que as relações e as aprendizagens possam ser otimizadas (CRAIDY, 2004, p. 10, grifos no original).

Essa percepção se confirma quando a educadora discorre sobre qual considera ser o objetivo da creche

> *Ah... Acho que a gente tem que pensar na instituição como um espaço pra cuidar e educar da criança, mas tem que ter sempre em primeiro lugar a criança e o bebê que está ali, então é um local pra aquele sujeito né, pro bebê e pra criança, então é um espaço que tem que ser articulado, voltado pra isso, pra essa função de cuidar, educar, de ter o desenvolvimento da criança nos vários aspectos cognitivos, afetivo, social é, é... voltado pra ela, sempre voltado pra ela, não pra... no sentido de assistencial, é claro que envolve algumas questões, mas não no sentido de pensar num espaço só pra acolher, pra ela passar um tempo, não, tem uma, tem uma questão bem específica... Então eu vejo a instituição de educação infantil assim como um espaço de cuidado e educação é... que tem que ser integrado e que tem que ver as especificidades da criança e do bebê que tá sendo atendido.*
> *[...] Eu acho que, pra mim, a educação infantil é muito importante nesse sentido, não que uma criança que não esteja nesse espaço não vá aprender, ela vai aprender, mas acho que ali tem um caráter, uma função totalmente voltada pra isso e pras diversas, é, especificidades ou áreas que, nesse espaço deve ser trabalhado e que talvez fora desse espaço não seja porque, justamente porque não tem esse olhar diferenciado, então acho que é isso...*

No entendimento da jovem educadora a creche é um espaço de vivências e experiências diferenciadas, que promove aprendizagens, mas não se caracteriza pela escolarização. Tem-se, então como função primordial promover a descoberta do mundo, das

relações humanas, dos objetos, da natureza e de si próprio. Nesta direção Haddad (2002, p. 94) retoma quais seriam as tarefas primordiais da creche:

> Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; possibilitar aos pais combinar atividade profissional com responsabilidade profissional; promovera igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu papel parental são funções que devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas ao plano secundário.

Nota-se que não são poucas as responsabilidades, tampouco simples as tarefas a serem cumpridas; pois, conforme apontado por Sanches (2003, p. 203), a creche é um território "[...] diferenciado, ambíguo, formado de contradições, peculiaridades e singularidades". Este é um quadro que parece ser de alguma forma compreendido por Calíope, pois além da questão, já mencionada, de ter profissionais sem formação atuando na creche, outra situação relacionada às políticas educacionais para a educação infantil do município causa desconforto à jovem educadora.

> *[...] esse ano no município, as disciplinas, foram fragmentadas, não era pra, a educação infantil passou a ter disciplinas e fragmentadas, eu como professora da manhã fiquei com natureza e sociedade e linguagem oral e escrita é, quando eu peguei essas disciplinas eu falei: E agora? Tenho um trabalho articulado, no momento que eu tô na acolhida, que eu tô conversando com a criança sobre, quem trouxe ele, se ele tem irmão, quantos irmãos, já tô trabalhando, falando sobre matemática, quantidades, alguma coisa assim, então não é... E aí essa questão da linguagem oral e escrita vem com aquele, com aquela, com aquele pedido de que sejam alfabetizadas... E, e aí eu sofri um pouco com isso [...]*

Sobre essa questão Faria e Angotti (2014, p. 220) comentam que "[...] a desinformação e o desconhecimento sobre a infância estão distorcendo o que deveria ser feito com a criança [...]", que no caso da Educação Infantil o atendimento específico a ser oferecido à esta faixa etária precisa ter como objetivo o desenvolvimento integral e integrado da criança. No entanto, infelizmente, pela falta ou má formação de profissionais que atuam na Educação Infantil (não só os professores, como também gestores municipais) fica difícil o entendimento de como deve ser o trabalho docente e as atividades educativas no cotidiano das instituições educativas para criança de 0 a 5 anos, já que dentro desta faixa etária há uma especificidade pedagógica para cada idade, principalmente a criança da creche[94].

Percebe-se então que não é somente um problema de práticas localizadas nas instituições, mas de políticas públicas municipais que têm reflexo direto no trabalho

[94] (Ibidem)

profissional. Calíope deixa isto claro quando tece comentários sobre outros empecilhos para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico.

> *[...] lembrei de uma questão que é a questão de quantidade de crianças, que conta bastante é, com base nos parâmetros, o município não segue... é extrapolado muitas vezes, isso afeta muito o trabalho de um profissional com 21 crianças, como eu terminei o, o ano letivo. Quando você está com menos, menos crianças, o trabalho flui melhor, ele acontece de uma forma mais, positiva e, é... Essa relação, ela é facilitada né, como eu disse, mas na questão negativa, entra também essa questão de que o numero excessivo de crianças, é... Às vezes eu posso me deixar levar por uma situação ali, em que eu não saiba, no momento é, agir da melhor forma, e aí, junto ao número excessivo de crianças e aquela criança ou aquelas, né, que estão é passando por um processo diferente do que eu espero, então tem tudo isso, essa questão de quantidade de crianças conta bastante pra que o, o meu trabalho, ou trabalho de qualquer professor, possa acontecer de forma mais positiva.*

Ainda sobre as questões que interferem de forma negativa em sua dinâmica de trabalho, a professora indica uma prática da instituição em que atua, mas que parece ser comum a outras, pois se configura numa estratégia para suprir a falta de verba para os gastos cotidianos.

> *Às vezes sim, às vezes, alguma cobrança de algo ou então às vezes, no sentido, temos que fazer uma festa e não tem verba na escola e aí o professor não vai tirar do bolso mas, tem que vender determinado, é, rifa alguma coisa, fazer alguma promoção, correr atrás do dinheiro pra instituição né, e aí se você não vende você tem que tirar do seu bolso.*
> *[...] Então essas questões dentro da instituição, às vezes até o cansaço, às vezes até a questão de cobrança é, de algum projeto, de que seja desenvolvido daquela forma, a questão das datas comemorativas que tem que ser, né, do jeito que a instituição tá pedindo e às vezes você não concorda muito, mas tem que trabalhar, então algumas vezes eu acho que isso interfere na forma como eu vou... não deveria interferir, mas as vezes interfere, por exemplo, eu tô na hora atividade e recebo uma, uma informação de que tem que fazer tal coisa, posso não concordar muito, aí gera aquele estresse, e a gente volta pra sala pensando naquilo que tem que desenvolver, naquilo tem que fazer uma determinada apresentação, que tem que fazer as crianças fazerem e talvez por eu entender que pra elas não vai ser tão interessante e nem pra mim, então talvez essa resistência...*

Esta é uma prática recorrente em várias instituições, adotada como uma forma criativa para resolver o problema de ter que arcar com despesas cotidianas que não cabem no orçamento. No entanto, esta é uma estratégia que pode ser considerada como "um tiro no pé", pois se de um lado resolve a questão financeira, por outro, prejudica o aspecto pedagógico, uma vez que retira a presença e a atenção da(o)s professora(e)s do trabalho que deveria ser realizado com as crianças.

Situação igualmente negativa é a de preparar apresentações para datas comemorativas, pois conforme já apontou Ostetto (2000, p. 182), o que marca tal ação nas instituições é "[...]

a elaboração ou proposição de trabalhinhos, lembrancinhas, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão [...]", sendo que em momento algum as crianças são consultadas se querem ou gostam de tais atividades, elas geralmente são obrigadas a executá-las para atender uma expectativa que é exclusivamente dos adultos (pais e professores). Por sua vez, os professores acabam sendo repetidores de experiências realizadas em anos anteriores ou da atividade que o colega já fez e deu certo.

Nessa direção, Calíope também foi instigada a discorrer sobre como planeja/organiza as atividades a serem propostas para as crianças.

> *Eu sempre priorizo o brincar durante os meus dias de trabalho. A, a sala de aula não é chamada de sala de aula, ambiente lúdico de aprendizagem, então, não é porque eu vou ensinar ou compartilhar conhecimento sobre, alfabeto, sei lá! Vogais, que eu não posso fazer isso de forma lúdica, de forma interessante e a forma interessante pra criança, bom que eu vejo, é brincando, então... por conta disso, e por não ser é, doloroso pra mim ou difícil, eu considero que o meu dia de trabalho é um dia bom, porque a gente consegue, eu acho que eu consigo, na maioria das vezes é, desenvolver esse trabalho de forma interessante, tanto pra elas quanto pra mim. Até, desde o momento do pensar as atividades né, que podem dar certo ou não, mas já pensar no que, como eu posso trabalhar aquilo brincando, como que eu posso trabalhar aquilo de forma lúdica, que é a forma que eu acho que vai chamar mais atenção, então no meu dia a dia, desde a roda, a acolhida, a roda que na verdade se uma criança chega e não quer participar da roda, não tem essa imposição né, eu vou tentar fazer com que ela se achegue, vou fazer uma gracinha, uma piadinha, até a criança se sentir melhor e tudo mais, principalmente no período de adaptação, que sempre tá acontecendo na creche, às vezes os alunos saem... entraram três crianças agora no final do terceiro bimestre, então foi adaptação de novo como no começo do ano, e aí é, então desde esse momento de, de acolhida, da minha volta, porque o momento em que eu volto, nesse momento que eu vejo que tenho uma boa relação, porque quando eu volto, eles fazem festa e, aí é bom, nesse sentido. Sempre procuro levar pro pátio né, a gente vai cuidar das plantas, pode ser uma coisa que, não tá no meu planejamento mas eu faço, isso de pegar o regador com eles, encher com água com eles ir lá molhar, eles cantam pra planta, conversam com as plantas, vão brincar depois... então, eu acho que é bem, é fundamental essa questão do brincar. Então eu trabalho dessa forma [...]*

Penso não ser desnecessário reafirmar que o trabalho educativo junto às crianças bem pequenas difere, em essência, das ações a serem desenvolvidas com as maiores... Isto porque a forma de relacionar-se com o mundo é outra; conforme indica Sarmento M. (2004, p. 25): "[c]ontrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério [...] O brincar é condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade". Calíope demonstra entender e acolher esta ideia, pois afirma em vários momentos do relato que assume o brincar/brincadeiras como elemento e estratégia basilar na organização e realização de sua

prática pedagógica cotidiana.

A profissional parece coadunar com as ideias de Mello (2005, p. 38) de que "[e]m cada idade da vida há uma forma explícita de relação com o mundo e esta é a forma por meio do qual o sujeito mais aprende. Já apontamos que, na idade pré-escolar, a atividade que mais permite aprendizagens diferenciadas é o brincar [...]"; por outro lado, conforme já sinalizou Angotti (2006, p. 21),

> É importante que o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim de se permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entendê-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significante.

Diante da especificidade exigida para o trabalho educativo com crianças pequenas, e da complexidade de sua execução, é importante conhecer as concepções de crianças/bebês que os profissionais detêm. Sobre esta percepção e as eventuais diferenças entre ser criança e ser bebê, Calíope aponta que

> *[...] Um bebê necessita de um cuidado mais presente, não que a outra criança não, mas um cuidado é, físico, maior do que essas crianças, essas também, mas essas já estão na fase em que aprendem a usar o banheiro sozinhas, lavar as mãos após o almoço, enquanto que o bebê tá ali aguardando a sua intervenção, uma intervenção mais presente, mais física do adulto.*
> *[...] o que eu digo é assim, o bebê ele não, na minha concepção, ele não vai ter uma autonomia maior, ele tem uma autonomia menor quando ele está longe do adulto pra fazer, é, determinadas coisas que precisam dessa intervenção do adulto, a criança pequena também precisa, mas ela tem essa autonomia maior, eu acho que é isso...*
> *(pausa) Pode... (risos) quando eu disse tudo, tudo o que a condição de bebê permite então, pode brincar, o bebê pode engatinhar ou andar, o bebê pode pegar ou, é, socializar com os outros, então ele pode na condição de bebê, que vai implicar nas outras condições do que eu disse que não pode...*

Os argumentos trazidos pela educadora remetem ao apontamento de Moss (2002, p. 237) de que "[a] imaturidade da criança é um fato biológico, mas o modo pelo qual essa imaturidade é entendida e transformada em significativa é um fato da cultura". É possível perceber que ainda há resquícios de um passado (não muito distante) em que se pensava que o trabalho com as crianças pequenininhas, em creches, se restringia a suas necessidades biológicas, uma vez que os processos de aprendizagem não se estabeleceriam até que elas atingissem certo grau de desenvolvimento e até que este momento chegasse o importante era estar atento às fragilidades (físicas) dos bebês para mantê-las seguras.

Simiano (2016, p. 24-25) problematiza que o grande desafio posto na atualidade é o de

"[...] olhar para os bebês sob uma nova perspectiva, não os reconhecendo mais como "infans" "incapazes de falar", mas como sujeitos potentes, capazes, que precisam ser valorados". Esclarece ainda que este é um processo que depende primordialmente de que a(o)s profissionais empenhem "uma escuta sensível e refinada" das diferentes linguagens (afetiva, corporal, etc.) das quais os bebês lançam mão para se fazerem compreender, sendo preciso compreendê-lo em sua inteireza peculiar, para assim "[...] conseguirmos substituir o "monólogo" pelo "diálogo" com os bebês" (grifos no original).

O ponto de partida para tal mudança é sinalizado por Ostetto (2000, p. 194): "[...] é necessário olhar as crianças, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo o que ele te a dizer". Cabe então apontar que a escuta e a postura de observação precisam ser precedidas de sensibilidade e capacidade de entender as manifestações dos pequenos, bem como da reflexão consciente sobre as adequações que devem ser implementadas no cotidiano. A jovem professora demonstrou, em vários momentos de sua narrativa, uma postura questionadora, de interrogação constante de suas próprias práticas profissionais.

> *O ano passado eu me questionava muito sobre isso, estava no nível IIA. Eram crianças, bebês de um ano e meio a dois anos e meio, e eu considerava bebês, mas eu acho que a questão da autonomia influencia bastante, às vezes mais do que a questão da faixa etária... Ah! Com dois anos não é mais bebê, eu não consigo muito ver assim, acho que cada bebê vai ter o seu desenvolvimento e, acho que envolve muito essa questão da autonomia mesmo, a partir do momento que ele começa a... A fazer certas coisas, que o menor ou que ainda está em desenvolvimento num nível um pouco menos avançado, esse que tá no nível mais avançado vai se, vai conseguindo se posicionar... acho que é assim mas acho que não tem um marco pra isso, não consigo ver assim, ano passado eu me questionava bastante porque, sempre nos meus projetos ou nas minhas, no meu planejamento sempre me referia a bebês, e a professora que trabalhava no nível II B, que pegava a turminha de dois anos a dois anos e seis/sete meses, também se referia a eles como bebês. Então eu acho que, que é bem isso, a questão do desenvolvimento, a questão da autonomia, dessa percepção, não sei se teria um marco...*

Ainda que de forma meio "tateante", Calíope parece ter consciência das necessidades/exigências profissionais que o exercício da docência em creches traz. Nesta direção aponta de forma clara sua identificação com a docência na educação infantil.

> *[...] eu tenho uma empatia muito grande, gosto de criança, gosto muito, isso... é, acho que, facilita as coisas, facilita essa questão de, até da própria criança se sentir bem, então eu acho, foi como eu disse, alguns dias, por outros motivos, as vezes de fora da creche ou até mesmo por motivo da creche, acontecem situações negativas, tanto pra mim quanto pras crianças, quanto pra nós nessa relação professor-criança, professor- aluno e, mas eu*

> *considero muito boa a minha relação com eles, acho que tem uma confiança, é, tem um carinho, tem um respeito, são, são coisas que eu considero importante e que existem na minha relação com eles.*

O trecho destacado traz sinais de que a profissional entende que as práticas educativas junto às crianças bem pequenas se tornam mais efetivas e, por conseguinte, mais prazerosas para todos os sujeitos quando há um envolvimento real, uma sintonia entre o educador e as crianças. Importante o destaque de que esta dinâmica é possível a partir da identificação com o trabalho junto às crianças, conforme indicado por Calíope, mas só isto (gostar de criança) não é suficiente para garantir o sucesso da ação pedagógica nas creches; reafirmo que a condição necessária é a profissional ser sensível às manifestações infantis e capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervir no sentido de acolher e envolvê-las no espaço educativo, contribuindo para seu desenvolvimento integral (MACEDO, 2006). Conforme apontam Souza e Weiss (2008, p. 42), "[...] alfabetizar-se nas diversas linguagens dos bebês, buscando melhor entendê-los e ouvi-los são atitudes essenciais para quem realiza trabalhos com crianças ainda tão pequenas".

Muito mais que "falar conteúdos", o papel do(a) professor(a) de crianças bem pequenas é o de estar atento às estratégias que elas utilizam para poder qualificar de forma adequada as experiências vividas; trata-se então de "[...] permitir à criança exercitar seu papel de protagonista neste seu processo de aprender e tornar-se cidadã. Isto implica dar-lhe voz, trata-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender" (MELLO, 2005, p. 37).

Nessa direção também foi solicitado à jovem educadora que apontasse quais seriam os saberes que considerava serem necessários para atuar profissionalmente junto as crianças na creche.

> *É... Você entender um pouco, um pouco não, a questão das especificidades das crianças no sentido, mesmo de faixa etária, ou, na verdade de desenvolvimento né, de um bebê pra uma criança, uma criança pequena, um bebê que tá nessa transição, acho que isso é bastante importante, acho que é importante é, saber, olhar e observar o que aquela criança tá passando, no momento. Porque ela tá ali né, o tempo todo mostrando o que ela quer, o que ela não quer, o que agrada e o que não agrada, acho que isso também é bastante importante. É, com relação a saber, saber que essa criança tem os conhecimentos que ela já traz de casa, que você precisa acolher isso todos os dias, o momento da acolhida, eu faço questão por conta disso, antes a hora era quando chegava na creche eu batia o pé, falei não, eu quero receber as crianças, por mais que depois eu chegue de novo e vou acolher de novo, é outro momento de acolhida, mas esse momento que elas estão chegando, elas querem o professor ali na porta [...] Então acho que é isso, é, o que a gente tem que saber é justamente um pouquinho pelo menos de todas as questões que vão envolver o desenvolvimento, é, o pensamento, a forma de aprender, de compartilhar da criança ou do bebê, pensar nele.*

De forma previsível, a professora aponta conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, este não parece ser um conhecimento valorizado de forma infundada ou superficial; nesse e em outros trechos de sua narrativa, Calíope demonstra cultivar empatia para com os pequenos, mas não uma afinidade ingênua regulada pelas graciosas manifestações afetivas das crianças que tanto cativam os adultos, e sim pelas causas das crianças, com certo nível de clareza sobre as peculiaridades infantis e as necessidades decorrentes delas. Sucede disto uma percepção de "[...] escola infantil como espaço de comunicação e trocas permanentes, onde a coerência, a unidade dos princípios e as concepções comuns sobre valores instaurem um relacionamento de confiança, gerando assim criar um clima facilitador do desenvolvimento, num ambiente acolhedor e aconchegante" (RODRIGUES, 2008, p. 98).

Calíope ainda parece compreender que como profissional da educação infantil assume o papel de co-responsável pela formação/desenvolvimento das crianças, figurando, junto com os pais, como modelo de identificação para os pequenos, sendo necessário para que essa relação se desenvolva de forma sadia, reconhecer as emoções dos pequenos e criar um espaço de confiabilidade para sua expressão (RODRIGUES, 2008). Reafirmo a percepção de que esta postura é possível tendo em vista sua capacidade reflexiva aplicada às situações profissionais.

> *É... Eu me questiono sempre, desde que eu entrei foram vários desafios, como eu disse, eu gostava de berçário e até hoje não estive no berçário, é, é... Uma constante, um constante questionamento sobre, não só a instituição que tem uma função, como eu enquanto professora também tenho uma função. Então muitas vezes, eu me pego questionando se eu estou conseguindo, pelo menos um pouquinho, é, passar da melhor forma possível essa intencionalidade. Às vezes me frustro e às vezes me sinto, saio contente da instituição, muitas vezes não, muitas vezes saio com aquela convicção de que não fui uma boa professora naquele dia, já outro nossa fui ótima e já outro fui uma professora como qualquer um. Então, eu acho que, nesse processo todo, me vejo sempre numa constante reflexão todos os dias assim.*
> *[...] Uma função... social, vamos dizer assim, acho que o pedagogo, o professor tem uma função é, diferente das outras profissões, que seria essa função social no sentido de envolver tudo, o cuidar, o educar, essa intencionalidade, é uma função de observar o que tá ali e tentar articular, é, passar uma intencionalidade pra aquilo, não simplesmente fazer de uma forma mecânica, então acho que essa função do professor, no sentido social, seria isso, de perceber o outro, de entender e tentar trabalhar de uma forma...*

Interessante notar o tom reflexivo do relato de Calíope, o qual permite supor que a profissional constrói sua prática a partir desta dinâmica questionadora, tão importante no processo de constituição da profissionalidade docente. De acordo com Gómez (2001, p. 190) "[...] o conhecimento profissional emerge na e a partir da prática e se legitima em projetos de

experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa". É neste movimento, que é possível um processo de reconstrução e ressignificação das práticas educativas, pois este é campo fértil para a produção do conhecimento; a reflexividade é condição *sine qua non* para a (re)construção de práticas e saberes da experiência, pois, conforme já discutido, a formação para docência não se concretiza somente formação inicial, ela se realiza e revitaliza na prática cotidiana, balizada pela reflexão.

Importante apontar ainda que Calíope foi a única participante do estudo que usou o momento do relato como espaço de reflexão sobre a própria prática; ainda que o instrumento tenha este potencial, não foi este um dos propósitos explícitos da investigação. Acredito que esta seja uma característica pessoal, assumida também na postura profissional que foi percebida ao longo de todo processo de narrativa e mais explicitamente em suas palavras finais.

> *[...] com relação a perguntas propostas, é, a relevância do seu estudo que eu acho, que considero muito importante, porque, essa forma, no sentido comigo né, que estou sendo questionada, de me fazer avaliar, me fazer refletir sobre, concepções, sobre julgamentos, sobre postura e que eu acho interessante, que eu achei bastante interessante despertar isso... espero ter contribuído e, acho que é bom isso, o professor pensar situações, situações que corriqueiramente acontecem, situações que antes de você falar já começava a imaginar porque acontece mesmo e que talvez eu tenha dito ah! Eu agiria assim, porque eu considero a melhor forma, talvez no momento que eu não estivesse tão bem, eu não agiria, mas é a forma que eu considero que um professor de educação infantil deveria agir, então acho que é isso...*

Merece destaque o processo de "falar de si", de se permitir repensar a trilha dos acontecimentos profissionais; isto é importante, pois à medida que se recupera os fatos, os valores e crenças embutidos nas ações empregadas podem ser revistas, reavaliadas, tensionadas por novos conhecimentos e novos saberes, tendo então o potencial de vir a ser algo diferente do que tem sido.

Souza (2010, p. 17) destaca que ao narrar, "[...] o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e de investigador da sua própria história"; é neste sentido que Bosi (1994, p. 55) afirmou que "[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias (*sic*) de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho é trabalho [...]".

Percebe-se, também no relato de Calíope, a voz da formação inicial presente, interferindo de forma bastante nítida em seu discurso (e por consequência, talvez em sua ação profissional também); trazendo, a partir dos fundamentos teóricos apropriados, uma

maturidade e consciência reflexiva para as ações profissionais. Creio que o fato de iniciar estudos continuados imediatamente após a conclusão da graduação, de forma quase concomitante ao início da carreira profissional, pode ter contribuído para que conhecimentos construídos ao longo dos processos de formação reverberassem em práticas profissionais mais exitosas.

Ouso ainda afirmar que a formação profissional diferenciada de Calíope permitiu que mesmo iniciando a carreira ela já estivesse numa fase de estabilização (HUBERMAN, 2007), um momento de consolidação na carreira, consubstanciada por uma atitude subjetiva de comprometimento pessoal e crescentes sentimentos de competência pedagógica e de pertença a um grupo profissional[95].

7.4 Hebe e suas histórias[96]

Hebe, com 21 anos de idade, exercia a docência há apenas quatro meses no momento de recolha dos dados. Terminou a graduação em Pedagogia no ano letivo de 2014 e imediatamente começou a trabalhar como professora em uma instituição particular de ensino. É importante neste momento fazer dois esclarecimentos: somente esta participante trabalha em uma escola particular e foi mantida como sujeito da pesquisa com o intuito de trazer mais elementos para as discussões propostas acerca do papel social a ser desempenhado pelas instituições de Educação Infantil; bem como pelo fato de a profissional trabalhar com crianças com idade média de três anos, que corresponderia ao nível III da creche, mas que na instituição em que trabalha estas são alocadas em agrupamento denominado pré I. Tais questões serão discutidas mais adiante.

A profissional, ao ser indagada sobre as razões de escolha do curso de formação inicial e da profissão, afirma que apesar da admiração que sempre nutriu pela profissão, a opção pelo curso se deu por acaso, quase que de forma alheia a sua vontade.

> *Assim, desde criança eu sempre gostei de estudar, estudar, estudar... eu sempre fui muito estudiosa,e ai em determinada idade eu fui parar no Colégio Militar; e lá,. Assim, eu me encantava em ver a postura que os professores tinham para dar aula, sabe? O domínio que eles tinham de conteúdo e... [...] E aí uma vez uma professora, professora de Ciências, eu lembro até hoje, teve uma reunião de pais e ela falou assim pra minha mãe: "O que você fez? parece que abriu a o livro inteiro e colocou na cabeça da sua filha, essa menina dá pra ser professora! Ela fala muito bem!". E aí eu*

[95] (Ibidem).

[96] O nome empregado refere-se a deusa grega da juventude.

> *fiquei com aquilo que se você estuda, se fala muito bem, se você entende daquilo, se você domina aquilo, se você fala bem, você pode ser professora... [...] Fiz Ensino Médio, total, pensando em ser uma médica, uma advogada, nada de Pedagogia. No ENEM, eu tinha colocado a minha primeira opção Direito e a segunda opção Biologia, porque era uma coisa que eu gostava assim, das licenciaturas que eu gostava muito, mas não para ser professor, mas pra atuar em campo como um biólogo pesquisador. E aí no último dia, já nas últimas horas para fechar o sistema, eu vi que a nota de corte de Direito tava muito alta, eu poderia ser chamada, mas assim, depois da terceira chamada, quem sabe, só que eu não sabia que o curso de Direito costumava ter muita chamada. Tipo no ano que eu entrei, teve nove chamadas. Era pra eu ter entrado já, mas o quê que eu fiz, eu fiquei com muito medo de não conseguir, e aí eu precisava tirar Direito para colocar uma outra opção. Ai eu liguei pro meu namorado que tava lá em Natal, um ex-namorado meu e eu falei pra ele colocar alguma opção pra mim e ele falou qual? E eu no desespero, com medo de não conseguir entrar na faculdade, eu, qualquer uma... Ele, então tá, vou ver aqui, e colocou Pedagogia, e eu disse tá ótimo! Tá bom! Quando fui ver, fui chamada. Eu, meu Deus! E agora? E pra dar a noticia para os meus pais? Pai, vou estudar Pedagogia... Não foi aceito, não foi bem aceito, assim, na minha família. Mas não porque eles não admiravam a profissão, mas porque eu não, em nenhum momento eu tinha dito que eu queria estudar aquilo. Eu tinha falado que eu queria estudar Direito ou Biologia. E aí, fui, comecei, mas assim, eu entrei no mês de março, sabendo, pelo menos naquele momento, que em outubro, que quando tivesse o outro ENEM eu ia sair. Eu já entrei querendo sair, assim, só pra cumprir aquele tempo mesmo. Só que o tempo que eu fui estudando eu me encontrei com alguns autores que eu estudei no Ensino Fundamental e Médio que eu era apaixonada. [...] Permaneci porque eu realmente gostei. Mas, assim, eu fui começar a gostar e falar é isso que eu quero pra minha vida já no segundo ano de faculdade, que foi quando, digamos as disciplinas foram engrosssando; algumas vezes eu me senti desafiada, então eu sabia que tinha que evoluir, dar o melhor de mim... Isso aí eu sempre gostei e... Hoje eu sou professora e tenho certeza que é isso que eu quero pra minha vida, mas porque eu quero. Porque eu não escolhi, assim por falar, ah! Eu vou fazer Pedagogia porque eu amo. Não, foi meio que na sorte mesmo.*

De acordo com Soares, D. (2002), há pelo menos dois fatores determinantes nas escolhas profissionais dos indivíduos, um relacionado a questões psicológicas, mais individual e que diz respeito as marcas que as experiências de vida deixaram associadas a essa ou aquela profissão; e, o segundo relacionado a questões mais sociais, tanto no que diz respeito ao lugar que o sujeito ocupa dentro da estrutura social, quanto valoração (social e econômica) que a profissão tem dentro deste contexto. A mesma autora aponta que quanto mais jovem o sujeito, maior a identificação com profissões valorizadas socialmente; é o caso de Hebe, extremamente jovem (pois entrou na universidade com 17 anos de idade), cujas primeiras opções profissionais indicadas, "*ser uma médica, uma advogada, nada de Pedagogia*", são profissões que historicamente gozam de grande prestígio social e, ainda na atualidade, são comumente compreendidas como as que classicamente formam "doutores" e

são, além disto, economicamente rentáveis.

No entanto, mesmo não sendo a Pedagogia a sua primeira opção de escolha profissional, é possível afirmar que a profissão docente goza de boa reputação junto a Hebe, tendo em vista a visão positiva das qualidades/adjetivos considerados por ela necessários para ser professor: um rol privilegiado de conhecimentos, boa oratória, domínio de conteúdos, 'postura' etc.. Tal opinião sobre a docência corrobora e denota a atualidade do apontamento de Pimenta (1997) de que ao chegar no curso de formação inicial para a docência, os estudantes trazem consigo certos saberes do que é ser e estar na profissão; segundo a autora, as diversas experiências vividas ao longo do período escolar permitem a identificação do que é ser um bom professor.

Nessa direção encontra-se a afirmação de Oliveira et al. (2006, p. 548) de que:

> O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam em diferentes contextos [...]

Assim, é importante destacar o paradoxo notado, de que apesar da boa imagem sobre a profissão docente, assumir para si tal tarefa não parece ser algo valorizado pela participante no momento de escolha do curso de graduação, tampouco por seus familiares, apesar da justificativa oferecida no seu discurso ser outra. O fato de o relato ter sido fornecido de forma oral, permitiu perceber certa tensão e 'pressa' em justificar a não aceitação da família em relação à escolha do curso.

Sobre o exercício da profissão, foi solicitado à Hebe que apontasse o que mais lhe causava satisfação em sua prática cotidiana como docente, ao que a participante apontou como sendo os momentos de interação lúdica com as crianças.

> *Tem um momento, o momento que eu mais gosto do meu trabalho é a rotina... Porque assim, quando a gente entra na sala, nós vamos pra o nosso cantinho brincar. Porque é um momento curto, mas eu fico o máximo que eu posso... Na verdade, a rotina deveria ser feita em 15 minutos, no máximo; só que a gente consegue fazer até meia hora, 40 minutos. Porque assim, envolve contação de histórias, envolve brincadeiras, envolve os cartazes que a gente usa... Então assim, é um momento que eu também me divirto muito, sabe? Se tiver que rolar no chão a gente rola, se tiver que imitar animais a gente imita, a gente canta, a gente dança... Dança bastante porque eu adoro dançar; então assim várias músicas eu criei coreografias, que eu já danço há um tempo; então assim, é o momento da rotina que eu posso fazer isso com eles, que eu posso pegar as músicas e dançar com eles. E eu sei que eles gostam disso, eu vejo. É no momento da rotina que a gente se dá as mãos e se abraça ou que a gente corre pela sala, ou a gente senta e lê uma história, porque nos outros momentos eu não tenho liberdade para fazer*

isso, então o momento que eu mais gosto é a rotina.

É interessante perceber que os elementos que mais causam satisfação na profissional se configuram no que se considera que devam ser algumas das características marcantes do ambiente da educação infantil: a ludicidade e o trabalho com diferentes linguagens. Tal afirmação se dá tendo em vista que "[...] as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações [...]" (GOBBI, 2010, p. 1); e, ainda, o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no que diz respeito aos objetivos das propostas pedagógicas das instituições que devem "[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito [...] à brincadeira, á convivência e à interação com outras crianças" (BRASIL, 2010, p. 18).

Além disso, o mesmo documento também indica que as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo através da imersão em diferentes linguagens e formas de expressão, vivências éticas, estéticas e culturais diversificadas de forma individual e coletiva (BRASIL, 2010).

Mello (2005) problematiza que é preciso reverter o processo de contaminação da Educação Infantil com práticas típicas do Ensino Fundamental, pois, de acordo com a autora:

> [...] atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira, o faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala, são, em geral, vistas pela escola como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência, e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo[97].

Tem-se, então, a percepção de que a profissional reconhece, e valoriza, a Educação Infantil como espaço que deve oferecer práticas pedagógicas "[...] que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2009b, p. 2); práticas que permitam a vivência de experiências que lhes forneçam explicações sobre o seu entorno e o que ocorre consigo mesma e valorizem o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (OLIVEIRA, Z., 2010).

Cabe também apontar que aquilo que Hebe chama de rotina, entendi que seja a recepção ou acolhida das crianças, momento da rotina diária em que não há uma estruturação

[97] (Ibidem, p. 24).

rígida de atividades determinada pela coordenação da instituição; em outros momentos do relato, a profissional aponta o excessivo controle das atividades que deve desenvolver junto às crianças, e este como um elemento negativo do seu trabalho cotidiano.

> *Eu até falei agorinha que eu gostei da Pedagogia, quero ser professora, mas eu não sei exatamente, se eu pudesse sair hoje da escola particular, se eu voltaria, porque é isso que me decepciona... É a forma como eles entendem lá, como a criança tem que aprender. Que a criança de 3 anos tem que ser alfabetizada, sabe, que o professor tem que colocar todos numa caixa e fazer todo mundo aprender da mesma forma, não tem respeito pelo desenvolvimento da criança. Então, assim, é isso que me deixa decepcionada. Porque eu não posso fazer o trabalho que eu quero... Eu tenho que seguir aquela linha de raciocínio deles pra eu continuar trabalhando, é claro... E... Eu fico decepcionada, assim, por não conseguir às vezes conciliar tudo que eu acredito, por conta de tudo que eu aprendi, com o que eu faço agora.*
> *[...] dentro dessa instituição, é uma instituição privada, então assim nós recebemos materiais prontos; é um planejamento que nós não temos liberdade pra fazer. Por exemplo, toda segunda feira, tudo o que eu planejei eu tenho que entregar pra minha coordenadora e ela corrige; então muitas vezes, coisas relacionadas a brincadeiras, as ludicidades eu não posso trabalhar, porque eles acham que deveria se realizado um trabalho mais, sério... Porque lá a gente trabalha com o que a gente chama de fichas, são provas que as crianças fazem, então assim, às vezes eu percebo que não tô conseguindo fazer o trabalho que eu realmente gostaria de fazer, que foram coisas que eu aprendi na universidade, porque lá o ensino tá voltado mesmo pra escolarização, a criança tem que sair de lá aprendendo a escrever o próprio nome, conhecendo o alfabeto e os números de 1 a 30, então assim é muito complicado, fazer o que eu aprendi, o que eu acredito que seja a educação infantil com o trabalho que eu tenho que realizar na escola.*
> *[...] lá é tudo muito pronto, vem de São Paulo, então assim, tudo o que você tem que fazer, durante o ano inteiro, tá lá, as atividades tão prontas sabe, você pode até levar umas, mas são poucas... Por exemplo, esse primeiro bimestre eu tive que trabalhar 48 atividades com as crianças; então assim, às vezes nem sempre eu consigo, nem sempre a brincadeira pode ser muito prolongada; sabe, uma coisa que eu aprendi no estágio de educação infantil, é que aquilo tem que ter intencionalidade mas também que eles gostem, pra se envolverem, que eles vejam aquilo como prazeroso, não importa o tempo que vai durar, enquanto eles estão gostando deixa eles fazerem que eles tão aprendendo, só que nem sempre eu posso fazer isso, porque todos os dias tem ficha pra eles fazerem; as fichas é como se fossem provas... São uns papéis enormes... assim e todos os dias, e são 48 de cada disciplina, 48 de português, 48 de matemática, então assim todo o dia tem coisa, muita coisa, então o que me impede muito é esse trabalho que tem que ser realizado com eles.*

Nestes últimos dois recortes também é possível notar mais uma vez a discordância da profissional para com as práticas escolarizantes da instituição em que trabalha; questão que na atualidade não é exclusividade das instituições particulares, mas uma tendência em ampla expansão baseada no "[...] equívoco de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança, transformando precocemente a criança pequena em escolar" (MELLO,

2007a, p. 90). Tal perspectiva está presente no amplo discurso de que é saudável e necessária a sistematização da alfabetização desde a pequena infância, na escolarização da educação infantil, que está fortemente pautada numa lógica conteúdista, aspecto marcante da escola tradicional. Uma prática que está mais presente nas instituições particulares que padronizam seu trabalho com o uso de apostilas e as frequentes verificações do que consideram aceitável em termos de aprendizagem com uso do que Hebe chamou de "fichas enormes"; no entanto, há uma considerável expansão do número de redes municipais de ensino aderindo a "moda das apostilas".

Quando Hebe discorre sua opinião sobre o que considera ser o objetivo da educação a ser oferecida para as crianças pequenas e se de forma geral as instituições têm cumprido esse papel, ela reafirma seu descontentamento para com este quando que reforça os processos de escolarização precoce que têm ocorrido com frequência nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

> *Sobre cumprir esse papel... Deixa eu pensar antes de dar essa resposta ... Eles não estão permitindo que a criança seja criança. Eles não estão permitindo que a criança desenvolva dentro do tempo dela, ou eles querem acelerar demais esse processo ou eles retrocedem muito; como por exemplo eu falei do estágio, do caso do berçário, as crianças só ficavam no berço, eles choravam pra sair do berço, não necessariamente eles queriam colo, queria sair, só que aí a professora de lá não deixava, e assim não tinham sequer brinquedos dentro daqueles berços pra eles pelo menos distraírem, não... eles só ficavam ali o tempo todo e eu ficava pensando sabe como uma criança dessa vai desenvolver, como ela vai andar, como ela vai aprender? Sabe, então assim... do município, até outras escolas, ou eles aceleram demais ou não dão ali o espaço e o material que eu digo, material de forma geral mesmo, profissionais e tudo mais pra criança se desenvolver. Não tá dando isso. Eu trabalho com crianças de 3 anos e lá eles são pré I e não creche...*

Sobre a questão da inadequação das práticas pedagógicas, Oliveira, Z. (2010, p. 2) discute que ao ser integrada como parte da educação básica, a Educação Infantil agrega às suas finalidades também desenvolver o educando e fornecer-lhe meios para progredir nos estudos posteriores; no entanto, este novo objetivo precisa ser interpretado de forma adequada, adotando como referência as crianças pequenas, tendo claro que elas "[...] nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modos bastante peculiares [...]" e tal situação deve ser a fonte norteadora de decisões acerca dos fins educacionais e práticas pedagógicas.

Mello (2007a, p. 90) alerta que "[...] a aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que [...] pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento". Assim, o espaço da

educação infantil – e especialmente a creche - precisa adotar como proposta pedagógica momentos de descoberta, de escuta das crianças através de estratégias lúdicas. A diversidade de conhecimentos a serem socializados não deve ser simplesmente "ensinada" como nas propostas do ensino fundamental, mas se revelar de forma contextualizada em situações cotidianas intencionalmente planejadas, para que desperte o interesse das crianças em conhecer a si mesmo, os outros e o mundo que as rodeia.

Tem-se a impressão de que Hebe coaduna com tais apontamentos, pois ao discorrer sobre qual seria o objetivo e a função social das instituições de educação para crianças pequenas, esta afirma que

> *[...] o objetivo é trabalhar interação entre as crianças, socialização entre as crianças, o desenvolvimento da criança, é... Como eu posso dizer, aliar o cuidar e o educar. [...] então, cuidar e educar... Deixa eu tentar explicar... O que eu chamo de cuidar, como eu falei, é cuidar da integridade da criança, ela não pode chegar quebrada, machucada em casa; então a gente tem que prestar atenção, isso aí eu acho que é uma... Quando eu falo de cuidar e prestar atenção na criança, respeitar o corpo dela, respeitar os limites dela naquele momento. E o educar, é... Como eu posso dizer, dar condições e estímulos para que aquela criança se desenvolva. Se não for dentro do tempo dela, beleza! Mas que seja, é... dar condições propícias de verdade para que ela aprenda da maneira que ela pode naquele momento. Isso que eu entendo de cuidar e educar, e aliar estas duas coisas, cuidar da integridade dessa criança e o mesmo tempo dar estímulos para que ela se desenvolva e aprenda o que é possível, naquele momento do desenvolvimento dela.*
>
> *[...] isso ficou forte na minha prática, de cuidar por ter respeito ao corpo da criança, eu sei que uma criança não sabe se limpar, ela não tem condições de tomar banho sozinha e eu faço isso em sala de aula com elas, mas depois desse momento o que que tem, a gente tem que sentar, tem que fazer nossa rotina e se tem uma criança com o nariz escorrendo eu não tenho problema de chegar e limpar o nariz da criança, tem uma criança com problema que eles levam isso pra sala de aula eu não tenho problema em acolher aquela criança e saber de qual problema que ela tá passando, se ela quer a minha ajuda ou se ela quer apenas um conforto pra ela e nem no meu colo e algum corredor que seja, eu tenho essa capacidade de acolher aquela criança não tô dizendo que vou fazer papel de mãe não, mas pra trabalhar com ela de maneira afetiva, que não misture os relacionamentos, mas que eu consiga ter uma postura profissional perante isso. Sem esquecer que eu tô na escola pra ensinar coisas pra aquela criança. No meu caso eu sou obrigada a ensinar algumas coisas como as vogais, alfabeto e tudo mais e tentar aliar a isso a tarefa de cuidar dela.*

Os entendimentos da docente sobre o binômio cuidar e educar ser realizado de forma indissociada, não parecem bem claros, ou melhor, não tão alinhados com o que está proposto nas diretrizes legais e discussões acadêmicas sobre o tema. O relato indica a percepção do cuidar fortemente ligado somente ao aspecto físico das crianças, muito evidente nas palavras de Hebe que se refere a garantir 'a integridade física', a não "*chegar quebrada*" e manter-se

limpa; em seu relato não percebi indícios do educar aliado a cuidados de outra natureza, uma vez que não há referência em seu discurso de organizar os momentos entendidos como de cuidado (higiene, alimentação, etc.) como espaços para que as crianças aprendam algo, como por exemplo, em situações de alimentação conversar sobre os alimentos, suas características e propriedades nutricionais. Cabe apontar que o educar no espaço da educação infantil adquire uma conotação mais complexa e ampla que em outros níveis, tendo em vista que todos os momentos e espaços são propícios para novas aprendizagens; sobre esta afirmação Oliveira, Z. (2010, p. 5), esclarece que a criança aprende e se desenvolve:

> [...] nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. A maneira como ela é alimentada, se dorme com barulho ou no silêncio, se outras crianças ou adultos brincam com ela ou se fica mais tempo quentinha, as entonações de voz e contatos corporais que ela reconhece nas pessoas que a tratam, o tipo de roupa que usa, os espaços mais abertos ou restritos em que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, etc. [...]

Por outro lado, há o entendimento de que o trabalho com crianças pequenas exige atenção, escuta e um cuidar afetivo que se distancia da ação materna devido ao caráter profissional de sua ação; percepção que também aparece na sua compreensão do que seja educar, notado quando Hebe demonstra, no seu relato, a preocupação com o 'cuidar' do aspecto cognitivo, uma vez que propõe a adequação das atividades de ensino às capacidades intelectuais da criança, ao afirmar que é preciso "*dar condições propícias de verdade para que ela aprenda da maneira que ela pode naquele momento*". De acordo com Mello (2007a, p. 91), é preciso considerar as formas peculiares de aprender das crianças em suas diferentes idades, sendo que a intencionalidade da ação docente reside exatamente na necessidade de "[...] considerar as formas por meio das quais as crianças - a partir da sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade".

Essa conclusão pode ser reafirmada nas considerações que Hebe faz ao ser indagada sobre seu papel profissional, em que aponta de forma coerente com as afirmações anteriores:

> *Com certeza contribuir pro desenvolvimento, pra aprendizagem da criança dentro do tempo dela. [...] eu acho que, eu devo fazer atividades, vamos dizer assim, que estejam relacionadas ao tempo dela, ao tempo dessa criança, você vê que a criança tem um ano, tá! Nesse período o quê que a criança faz? Eu vou ter que aprender sobre isso e vou por em prática; a criança tem dois anos, vamos ver essa criança, essa criança em dois anos o que ela faz, o que tá acontecendo aqui na escola, e na família é como? Essa criança tem estímulo ou não? Respeitar a criança e proporcionar atividades que vão ao encontro do momento dela, eu acho que é esse o meu papel, não forçar demais a criança.*

> *[...]Porque assim, acho que a criança aprende de forma lúdica, e meu papel seria oferecer um espaço lúdico pra eles aprenderem, sim; até pela realidade em que eu trabalho, é como eu falei pra senhora, a maioria ali tem babá, então assim não tem muita aproximação do brincar porque de manhã futsal, depois inglês, depois balé, e depois natação e depois circo e não sei o que então assim em que momento em que eles brincam? Sabe, em que momento que eles brincam com a família, é então eu vejo tanto que é muito gostoso quando eles chegam parece que assim, abriu a porta do parquinho sabe quando eles chegam na sala saem correndo, jogam a mochila e brincam então eu vejo que ali é um momento agradável eu aproveito dessa energia deles, né? E da visão já que eles têm em sala de aula pra gente brincar e aprender ao mesmo tempo.*

Os trechos reafirmam os entendimentos sobre a questão da ludicidade mencionados anteriormente; a educadora evidencia ainda a consciência de que o melhor caminho para obter a atenção e respeito das crianças, além de manter um bom relacionamento com elas, é por meio de um trabalho pautado em atividades carregadas de ludicidade.

Nesse trecho Hebe também denuncia o que Narodowski (1998) chama de infância hiper-realizada, ou o conjunto de crianças que não têm tempo de viverem uma infância lúdica; o autor ao discutir o "adeus à infância" faz referência principalmente a influência da internet que faz com que as crianças "amadureçam" mais rapidamente e não deixem espaço para o "não-saber", o lugar das dúvidas e formulação de hipóteses originalmente infantis; mas podemos agregar a este elemento a cultura adulta de sobrecarregar as crianças com tarefas múltiplas de preparo para a vida adulta, para "tornar-se uma campeã"[98] que toma o tempo da brincadeira e das interações com outras crianças quando têm a oportunidade de comentar experiências e conferir significados às situações vividas.

As considerações sobre cuidar e educar direcionam a discussão sobre quais são os saberes que a profissional considera serem importantes para o exercício do seu fazer docente na educação infantil, especialmente na creche, ao que Hebe apontou:

> *É nunca esquecer, cuidar e educar. Não é só cuidar e não é só educar. Primeira coisa eu acho que é o básico pra saber disso, é saber como trabalhar com bebês, saber é, ter afetividade pra trabalhar com isso, afeto positivo pra trabalhar com eles, saber que eles são capazes pra aprender o que a gente... Porque assim, eu vejo muita gente que acha que os bebês têm que ficar no colo e pronto e não, saber que eles são capazes de aprender o que a gente pode ofertar isso pra eles. É, saber como eles se desenvolvem, acho que isso também é essencial pra não querer confundir os trabalhos que você tem que fazer na creche e na pré-escola....*

Interessante notar que em outros momentos do relato Hebe aponta o conhecimento e valorização de outras questões – ou saberes – considerados importantes serem apropriados

[98] Referência ao termo usado por GARCIA, R. L. Todas são crianças... mas são tão diferentes... In: _____ (Org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-30.

para o exercício profissional docente junto a criança pequena, tais como o trabalho com diferentes linguagens, fazer o planejamento das atividades voltado as necessidades das crianças, etc.. No entanto, ao ser interrogada diretamente sobre os saberes, a profissional se limita a indicar o cuidar e educar; fica novamente o questionamento se a profissional tem totalmente clara a verdadeira dimensão do cuidar e educar realizado de forma indissociada ou se este é somente um jargão adotado em seu discurso conforme apontam Assis (2006) e Azevedo (20013) entre outros.

Sobre os saberes, Costa, F. (2006, p. 85) indica que,

> [...] o educador infantil deveria valer-se da teoria, da ciência, mas também de sua sensibilidade; deveria portanto integrar vários campos do conhecimento em sua prática profissional. Tais conhecimentos esclareceriam quem é a criança alvo de seu trabalho, quais são as suas peculiaridades e que planos poderiam ser traçados para o seu cuidado e educação.

Ainda sobre os saberes necessários à docência – e faço o adendo: especificamente para a educação da pequenina infância – cabe o apontamento walloniano acerca da necessidade de a formação dos mestres garantir a "[...] espontaneidade intelectual e o poder unificador da reflexão" (WALLON, 1979b, p. 343); segundo o autor, na formação dos mestres são necessários saberes da psicologia, mas também a capacidade reflexiva que permitiria levá-los

> [...] a tirar da sua própria experiência conclusões que serão instrutivas [...] porque continua a ser verdade que a psicologia aplicada não pode ser pura e simplesmente deduzida de uma psicologia que estaria de posse dos seus princípios, mas que é terreno experimental onde podem elaborar-se e verificar-se as suas verdades e os seus métodos[99].

Outra questão importante decorrente envolvida nos saberes é como deve ser a relação do profissional docente com as crianças. Tendo como premissa que umas das bases fundantes do desenvolvimento humano é a interação, o relacionamento com as crianças é entendido um dos núcleos da profissão docente no espaço da educação infantil (ONGARI; MOLINA, 2003); neste sentido, foi solicitado à Hebe que discorresse sobre o seu relacionamento com as crianças, e esta apontou que,

> *Assim, a relação com elas é muito gostosa, é legal eu gosto bastante; assim... tem um aluno meu, ele é neto da dona da escola, então assim é mais complicado de trabalhar especificamente com ele porque ele é uma criança que ele já sabe que ele consegue subverter tudo sabe, a mãe dele tipo, a mãe dele não pode ouvir um choro dele que entra na sala, quer tirar ele; então assim, ele já sabe que quando ele quer a mãe dele é só ele chorar que a mãe dele vai lá e pega ele. Assim quando ele não quer ficar na aula, quando ele cansou daquilo ou ele não quer ele pega chama a mãe dele e a mãe dele vai levar ele pra sala da vó, e ai a vó vai lá... E a vó realmente faz isso, oferece um monte de bala, joga brinquedo no chão pra ele e ele fica*

[99] (Ibidem, p. 343).

> *ali... É o único aluno assim que eu tenho dificuldade pra trabalhar, e tenho dificuldade de relacionamento; e ele assim ele me encara o tempo todo, de certa forma eu percebo que ele sabe que tem poder na escola e já consegue exercer esse poder por meio das manhas, das birras e tudo mais; mas com os outros é bem interessante. Tem esse autista que é mais difícil o trabalho, é mais complicado, até porque ele não... É a primeira vez que ele vai pra escola, sabe? Então assim ele... Ele não aceita ficar perto das crianças, então eu tento trazer ele pro nosso meio, mas é uma situação diferente porque com as outras crianças ditas normais, é legal, eles conseguem corresponder aos meus estímulos assim afetivos, eles têm respeito por mim sabe, quando tá fervendo a sala, quando eu falo vamos sentar, vamos nos organizar, eles conseguem respeitar, então eu acho bom.*

A profissional afirma nesse e em outros momentos de seu relato que sua relação com as crianças pode ser considerada como boa e gostosa; no entanto, fica evidente que esta relação é considerada boa se relacionada com as crianças que seguem um padrão de obediência e "normalidade", ou seja, as que atendem e entendem os seus pedidos. Hebe, parece não saber lidar com as exceções: a criança autista e a criança que faz birra. Em ambas as situações se faz necessário lançar mão de conhecimentos adequados para lidar com tais dinâmicas, que no caso da criança autista, considero, tem-se uma exigência bastante pontual, pois há a exigência de uma especialização para o atendimento de necessidades educacionais especiais de forma adequada[100]. No entanto, no que diz respeito ao neto da dona da escola, creio que a necessidade se refere ao conhecimento mais amiúde de processos de desenvolvimento humano.

Tomando a teoria walloniana do desenvolvimento como referência, pode-se inferir que a criança apresenta características fortes do período de oposição, em que figuras de poder, que é o caso de Hebe na situação, são um desafio em potencial, – independente de quem quer que seja – que instigam reações insolentes e provocadoras. Estar ciente de tal dinâmica é muito importante tendo em vista que este comportamento faz parte do processo de desenvolvimento infantil e desta forma traz implicações para a intervenção profissional; há a necessidade de adequar as atitudes adultas para não magoar a criança, bem como não fomentar birras e comportamentos déspotas duradouros; assim como não responder as provocações da criança e alimentar uma relação desagradável com a criança que apresenta tal comportamento e com outras do grupo acarretando um descontrole emocional do grupo, o que é conhecido na teoria walloniana como "circuito perverso"[101].

[100] Cabe esclarecer que a questão do autismo também é tratada na teoria walloniana que uso como referência básica das discussões; no entanto, não discutirei tal tema tendo em vista não ser este o foco do trabalho, bem como minha de falta de domínio na área da educação especial.

[101] O circuito perverso é a dinâmica que se instala quando os indivíduos – principalmente os adultos – não conseguem se desvencilhar do caráter contagioso da emoção, notadamente negativa, e por consequência alimenta

Também acerca dessa questão, Becchi (2012, p. 7) alerta que é preciso ter em mente que o coletivo infantil, principalmente composto por crianças pequenas,

> [...] não é uma estrutura coesa; é ao contrário, uma organização de condutas, sobretudo sociais, com muitos focos entre os quais ocorrem ações e reações diversas, evidenciáveis em uma situação complexa: formas e agressão e de proteção, de estímulo e de modelo, de ensino e de aprendizagem nas várias dimensões comportamentais e formas que se realizam em um clima afetivo muito diverso daquele que vigora na relação com os adultos.

Ainda sobre o desenvolvimento infantil, Hebe faz as seguintes considerações quando lhe é solicitado discorrer sobre como a criança aprende e se desenvolve e se considera haver diferença entre criança e bebê:

> *Eu acredito que cada criança tem o seu tempo, ela vai ter seu tempo de desenvolver, vai ter seu tempo de aprender aquilo que a gente tá ofertando, é... Eu vejo assim, cada criança, algumas vão ter mais facilidade pra aprender algumas coisas, até pelos estímulos que tem em casa e tudo mais; outras não tanto, talvez não tenham tanto estímulo em casa, então vai ter mais dificuldade então eu tenho que procurar uma maneira de me aproximar dessa criança pra que ele aprenda. É... Levando em consideração o meu trabalho, eu percebo assim, que muitos pais deixam as crianças na escola, de manhã eles fazem outras coisas então assim não tem muito estímulo em casa, que é mais um serviço terceirizado tem babá e tudo mais, então assim, na escola uma coisa que eu gosto muito de trabalhar com brincadeira, eles adoram brincar e por meio de música, por meio de dança... então assim, um mundo lúdico, é um trabalho que eu acredito que desperta a criança pra aprender.*
> *[...] Eu trabalho com crianças de três anos, eu diria que são crianças [...] o que diferencia uma criança de um bebê? O desenvolvimento da criança e o trabalho que a gente tem que fazer com eles [...]*
> *[...] Eu acho que todos eles na verdade são... Se você for parar pra olhar, vai notar que são crianças, mas o bebê o que é, é aquele que a gente consegue carregar no colo, é aquele que a gente tem um trabalho mais direcionado ao cuidar, ao cuidado mesmo com eles, aqueles que a gente precisa estimular bastante, é pra ter algum... Como percepção, alguns estímulos auditivos e tudo mais... É um trabalho muito diferenciado que a gente precisa fazer com o bebê; a criança vejo assim, é aquela que já consegue andar, já consegue correr, que já consegue falar algumas coisas, não com perfeição, mas que já consegue falar e que adentra a pré-escola.*
> *[...] Então... O bebê é o da creche, e a criança é a da pré-escola... Porque normalmente a pré-escola é a partir, pela lei é a partir dos quatro anos, então assim, nesse momento, a criança, ela já vai ser apresentada ao mundo diferente, ao mundo da escola. A gente sabe como que é. E na creche você vê ali, que são crianças às vezes de três meses de vida, já estão lá, então assim é um bebê e você consegue ver na creche e na pré-escola essa diferença.*

Há questões interessantes de serem ressaltadas nesses excertos do relato de Hebe, que sugerem incoerência nas crenças da profissional; por exemplo, sobre o desenvolvimento

---

e aumenta o clima de tensão no e entre o grupo. A forma de reação a tal situação é procurar racionalizar as reações, fazendo assim diminuir a "temperatura emocional" (WALLON, 1995, 1986).

infantil, há indícios que apontam para a compreensão deste, e da aprendizagem, como processos que sofrem influências do contexto social em que a criança está inserida; no entanto, ao procurar diferenciar criança e bebê, ela o faz com referência apenas na idade cronológica. Destaco novamente que, como relato foi obtido de forma oral, foi possível perceber que havia em sua "fala" certa dúvida em afirmar se era o contexto social ou a idade cronológica que determina o desenvolvimento e a aprendizagem.

Conforme já apontado na análise do primeiro relato, a forma como se percebe/concebe o ser criança é uma questão básica, ou seja, elemento decisivamente norteador da prática pedagógica junto as crianças pequenas. Sobre esta questão, Almeida, L. (2006), com base nos pressupostos wallonianos, afirma que o apoio e natureza das interações que o professor estabelecerá com as crianças depende, em termos de relevância, do olhar que o profissional tem para com os pequenos; nas palavras da autora: "[...] é a disposição de o professor estar na direção, estar voltado para seu aluno que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento do aluno que lhe for confiado"[102]. Ou, em outros termos, é importante que o profissional que atua junto à criança pequena tenha em mente que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não ocorrem de forma espontânea ou pré-determinados *a priore*; tais processos dependem de forma determinante de situações de interação social.

Nessa direção, esse trecho do relato ainda é provocativo no sentido de que reafirma a dúvida levantada anteriormente sobre a clareza da profissional relativa a ações de cuidar-educar de forma indissociada, pois há a afirmação (e reiteração) de que os bebês precisam de mais cuidados que a criança, sem deixar clara qual a natureza destes cuidados ao afirmar que estes cabem somente aos bebês que ainda não andam... Tem-se ainda a impressão de que a profissional fica tentada em concordar com a lógica escolar da pré-escola de apresentação de "conteúdos diferentes".

As dúvidas sobre o processo do desenvolvimento humano também se mostram quando é pedido à Hebe que aponte quais as possibilidades do bebê, ou o que ela acredita que ele pode ou não fazer neste momento do desenvolvimento.

> *Eu vejo que ele pode tudo o que a gente oferece pra ele... Ele não pode pegar objetos pequenos porque ele vai enfiar na boca e em qualquer outro buraco, mas se você der um objeto grande, um círculo, algo que ele possa pegar e sentir ele vai poder pegar um objeto. Ele não pode elevar os objetivos a boca... Então eu acho que ele pode várias coisas, mas dentro dos limites do que a gente vai oferecer.*
> *[...] Hum... Em termos de capacidade... Ah! Além de ouvir, além de falar, o bebê é capaz de conversar, ele é capaz de entender, ele é capaz de aprender, ele é capaz de desenvolver, ele é capaz de receber bons estímulos e é capaz*

[102] (Ibidem, p. 82).

> *de receber novos estímulos e tudo isso vai reforçar... vai ter reflexo do comportamento dele, porque ele tem um comportamento também que a gente consegue perceber... Hum... então, nesse sentido ele não difere da criança... Não...*

Em trecho anterior Hebe afirma que trabalha com crianças de três anos, depois afirma que bebê é o que está na creche, e a criança a que está na pré-escola... Mas, também afirma que as crianças sob sua responsabilidade são muito pequenas para estarem em um agrupamento nominado de pré I; as crianças com que trabalha estão na idade da creche, o que as colocariam, segundo sua lógica, na categoria de bebês...

Retoma-se então a questão da relevância dessas considerações, tendo em vista que não só no ideário de Hebe os bebês necessitam de mais atenção/cuidados que as crianças; em seu relato ela afirma que a criança da pré-escola "*já vai ser apresentada ao mundo diferente, ao mundo da escola"*. Na prática cotidiana, isto implica situações de desrespeito aos direitos básicos das crianças que não são higienizadas de forma adequada, não é permitido à elas o horário do sono, ou ainda não são auxiliadas na alimentação porque não são mais bebês. Tais situações não são observadas na pré-escola, mas em creches; em diversas ocasiões de supervisões de estágio pude presenciar estes fatos e/ou ouvir relatos de acadêmicos/estagiários sobre ocorrências desta natureza.

Cabe então esclarecer que essa não é a defesa de que as crianças pequenas são incapazes e totalmente dependentes dos adultos; mas sim, que elas estão, conforme discutido anteriormente, em momento peculiar do desenvolvimento, e que necessitam de situações e ações concretas para avançar de forma profícua nesse processo, que precisa de segurança afetiva, acolhimento e cuidados de natureza muito específica, uma vez que é a ação respeitosa e atenciosa do adulto que garante a conquista de sua autonomia (FALK, 2011).

Curioso notar que Hebe, ao ser instigada a falar sobre as aprendizagens da formação inicial, ou o que se recorda de ter aprendido no curso de Pedagogia, afirma lembrar-se dos assuntos relacionados a psicologia do desenvolvimento. Mesmo quando questionada sobre as disciplinas que tratavam especificamente da Educação Infantil Hebe faz referência direta aos conteúdos desta área do conhecimento.

> *Teve psicologia que envolveu bastante educação infantil, é uma coisa que eu, que eu me lembro bastante e eu gostei bastante de estudar, em vários momentos a gente entrava na educação infantil [...] O nome assim eu não me lembro, mas eu lembro que foram mais de três disciplinas, entre três e cinco disciplinas.*
> *[...] Os assuntos, temas... Desenvolvimento da criança, desenvolvimento da aprendizagem, é... Desenvolvimento cognitivo tudo o que era relacionado ao desenvolvimento eu me lembro de ter estudado.*

> *[...] O que eu vi no estágio, me ajudou, me deu base, é, uma base teórica, uma base digo do que seria a experiência de ser professor, que é, digamos, que está se solidificando ainda na minha caminhada, porque cada passo que eu dou eu consigo relembrar o que eu tive, o que eu tive de bom, o que eu tive de ruim. O que tive de ruim pra não repetir e o que eu tive de bom é como exemplo pra tentar fazer, melhorar e com certeza foi como base.*
> *[...] eu continuo carregando o que a universidade, os conteúdos que eu aprendi na universidade, que eu estudei lá, penso que são muito importantes pro meu trabalho, só que no meu trabalho eu ainda encontro barreiras, porque a gente não pode, a gente não tem liberdade pra fazer o que quer, o que pensa que é certo.*

No relato, de forma geral, é possível enxergar nitidamente que a "voz da formação inicial" é muito presente no discurso da profissional; em muitos momentos da narrativa ela faz referências diretas ao que aprendeu na universidade; tal voz chega a dar um tom de idealismo às afirmações e crenças de Hebe. Creio que esta presença pode ser justificada pelo grau de importância e valoração positiva que a profissional atribui à sua formação inicial, também pelo fato de ser recém-formada e as ideias trazidas da universidade ainda terem um alto grau de influência em sua prática, como a própria Hebe afirmou. Importante ainda salientar o grau razoável de capacidade crítica que o curso de formação inicial despertou na profissional, pois em vários momentos de seu relato ela não poupou "o latim" para fazer censuras à equivocada proposta educativa para crianças bem pequenas da instituição em que trabalhava.

Mesmo assim, é possível afirmar que há lacunas na formação de Hebe, de alguma forma, muitas questões importantes não são lembradas, ou são apontadas sem consistência, de forma generalista. Por outro lado, há também a voz forte dos saberes que não advém da formação profissional inicial, mas de crenças e valores construídos em outros espaços e muito provavelmente anteriores a ela, tais como a preocupação em manter um determinado modelo de controle sobre as crianças.

Cabe então apontar que não existe um modelo único e infalível de educação para exercício da docência que possa ser transmitido e que consiga suprir a multiplicidade de exigências da prática cotidiana, tampouco prever as experiências a serem vividas nos ambientes de ensino-aprendizagem; tal asserção gera incertezas e inseguranças, mas também pode possibilitar a criação de novos conhecimentos e saberes e abrir espaços para a reflexão e formação mais sólida do profissional da educação infantil (RODRIGUES, 2008).

Relativa a essa discussão, outra questão notada é que o relato de Hebe contraria algumas afirmações recorrentes de que o curso de Pedagogia não prepara para a 'realidade encontrada na escola'; há sim algumas questões específicas tais como lidar com crianças com

necessidades educacionais especiais e com a birra, que de fato mostram o despreparo da profissional para lidar com estas situações; por outro lado, as informações oferecidas pela profissional recém inserida na carreira, denunciam a situação negligente em que se encontram as propostas educacionais das instituições – no caso de Educação Infantil – em termos de orientações pedagógicas, que divergem das produções científicas que discutem as condições consideradas mais adequadas para o trabalho educativo junto às crianças pequenas, bem como da legislação vigente que regula propostas e práticas pedagógicas institucionais. No caso específico de Hebe, parece que a proposta pedagógica da instituição e sua dinâmica de trabalho não permitem que a profissional recém formada exercite e fortaleça os saberes construídos em sua formação inicial; tampouco que se construam novos nas mesmas bases que trouxe do curso de formação inicial.

De igual maneira, o cenário educativo que foi revelado não parece apropriado, ou pelo menos que favoreça de forma positiva a formação das subjetividades infantis no sentido de respeitar tempos, momentos e peculiaridades das crianças – tanto em termos individual quanto geracional –; ao contrário, de acordo com o relato de Hebe a proposta pedagógica da instituição está mais voltada à supressão das características e manifestações tipicamente infantis e a aceleração do processo de 'adultização'.

7.5 Experiências e impressões de Tália[103]

Tália, professora há nove anos, estava com 34 anos quando forneceu o relato; havia concluído o curso de Pedagogia[104] ano de 2006 e estava exercendo a docência desde então. Iniciou a carreira profissional lecionando na pré-escola, em instituição particular de ensino; chegou a trabalhar no Ensino Fundamental por um tempo, mas sua maior experiência profissional é na Educação Infantil, sendo que no momento da recolha das informações estava ocupando dois cargos de professora de creche, em dois municípios distintos, atuando concomitantemente nos níveis I e II.

Sobre as motivações para escolha por fazer Pedagogia e exercício da docência, a professora esclarece que fazer este curso não foi sua primeira opção; foi por acaso, necessidade e conveniência que tomou a decisão.

> *Meu vestibular não foi pra Pedagogia. Nunca na verdade me passou muito essa opção, nunca foi latente assim e eu fiz o vestibular pra Administração.*

[103] Na mitologia grega, uma das Graças (Cárites), deusas da alegria.

[104] Curso da UFMS – Campus do Pantanal.

> *A gente morava numa cidade aqui do estado também, mas não era Corumbá e na época, em seguida meu pai foi transferido de estado, que foi pro Pará e ai quando a gente chegou na cidade de Marabá, não tinha o curso de Administração para qual eu estava indo [...] aí pra não perder o meu vestibular a faculdade, a unidade de lá me ofereceu Pedagogia, que eu poderia ingressar no curso de Pedagogia. E aí eu me dirigi pra Pedagogia.*

A história de Tália, apesar de ter ocorrido em outro momento histórico, corrobora as conclusões do estudo de Gatti (2009) de que a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens; não fica claro de imediato no relato da professora porque a não opção por cursar Pedagogia. Somente ao final do relato (que será comentado mais a frente) surgem indícios de que a não identificação imediata com o curso e a docência possa ser pela desvalorização social da profissão.

> *Demorou para querer ser professora (risos). A gente já tinha voltado pro Mato Grosso do Sul, lá nessa faculdade do Pará em Marabá eu cursei um ano e meio do curso de Pedagogia, durante esse período eu desisti de ir na faculdade, fiquei mais de um mês sem aparecer, porque eu falei que não queria mais, retornei não sei explicar muito bem porque, mas voltei. Quando a gente veio pra Corumbá que eu fui me descobrindo, talvez, acho... fui descobrindo que era uma coisa bacana ler, que a leitura não era tão chata e tinha um contexto bacana o curso. [...] tem um lado bacana que é o de conhecer a criança, de realmente entender as fases do desenvolvimento e ai eu comecei realmente a me interessar pelo curso depois de um ano e meio aqui em Corumbá. Ai eu comecei a me interessar.*

Nota-se que a abordagem do curso de formação inicial fez a diferença para a identificação com a docência e, ainda, com seu exercício especificamente na educação infantil; a "fala" da educadora indica que a inclinação para a profissão no momento da formação inicial também se relaciona com a articulação dada aos referenciais teóricos discutidos no curso de Pedagogia, uma vez que a primeira experiência com o curso não teve o mesmo efeito positivo que o segundo, que conseguiu, a partir de uma abordagem teórica diferente, despertar o interesse pela docência, como também para atuar especificamente este exercício no espaço da educação infantil. Importante destacar que ambas as universidades frequentadas eram públicas.

> *Descobri isso no meio do curso mais ou menos, acho que lá pelo segundo ano, quarto/quinto semestre mais ou menos, eu comecei a desejar trabalhar com as crianças menores e na minha cabeça era mais voltado pra pré-escola, não se dava nem pra creche talvez por achar que eu não tinha jeito alguma coisa assim, mas na minha cabeça eu acreditava que eu ficar, que a pré-escola seria meu ponto de apoio, de trabalho assim então quando eu terminei a faculdade, o meu ideal era pré-escola...*
> *A Educação Infantil passou a me tocar mais, já mais no final que eu tive contato com a creche, com os bebês, vamos dizer assim, com um projeto de extensão de massagem em bebê. Aí eu tive esse contato muito próximo na creche e eu gostei. Que essa coisa do bebê, ah! olha legal, porque é, eu acho*

> *que ficou na minha cabeça, eu acho que não queria por não saber o que fazer com um bebê pedagogicamente. Então pra mim era só trabalho de pegar, de levantar, de tá com o bebê no colo, então esse trabalho a partir do cuidado físico não me interessava, por não ter a mínima noção do que fazer pedagogicamente com um bebê, então pra mim a criança da pré-escola já era mais fácil, que ela tinha entendimento, eu já conseguiria realizar uma atividade, ela já ia me entender, eu conseguiria ser entendida, ao contrário do bebê que na minha mentalidade da época, que, que ele não vai entender o que eu tô fazendo. Então eu não tinha esse interesse, eu só tive esse contato através de um projeto, eu comecei a ver que não, que não era, é claro com as disciplinas, com orientação de professores e tal você vai desmistificando tudo isso e ai meu, meu interesse pela criança bem pequena, e pela creche aumentou significativamente.*

De acordo com os apontamentos de Tália é possível afirmar que o curso atuou como espaço de formação inicial que permitiu a apropriação e construção de algumas formas de pensar e sentir a ação docente e de atribuir significados básicos aos elementos que ela envolve de acordo com uma determinada matriz ideológica (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011).

Cabe observar que as indicações da professora neste trecho do relato vêm ao encontro de uma ideia que me acompanha há um tempo, desenvolvida a partir da experiência como professora supervisora de estágio na educação infantil, de que as significações para a docência em creches e pré-escolas, antes do processo de formação inicial com conteúdos específicos, ganham sentidos muito vinculados às experiências de escolarização do ensino fundamental, fato que faz com que estudantes e profissionais se questionem sobre o que é possível fazer com bebês e crianças bem pequenas com cunho educativo/pedagógico.

Percebe-se que essa foi a preocupação que mobilizou a profissional no momento de pensar com qual idade de crianças gostaria de atuar; essa inquietação é pertinente, principalmente, porque apesar de as pesquisas acadêmicas terem produzido material significativo sobre a educação de bebês, as publicações sobre a temática ainda não "alcançaram" de forma desejável os profissionais que trabalham com este público, bem como muitos cursos de formação inicial. Nesta direção, Borges e Lara (2002, p. 87) afirmam que:

> [...] os educadores que atuam com bebês e crianças de até 3 anos, é flagrante a dificuldade que têm – independente de seu nível de formação – no sentido de vislumbrar, com clareza a dimensão que seus saberes e fazeres devem ter e, consequentemente, ter a clareza quanto à sua identidade de educadores valorizados como qualquer outro educador de outra faixa etária.

Silva, I., (2003, p. 23) comenta que essa problemática se dá tendo em vista que as educadoras de creche vieram construindo as suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía como espaço educativo; ou seja, esta é uma

história relativamente recente e por esta razão ainda está em processo de construção.

Micarello (2011), por sua vez, aponta que a precariedade da formação de professores para atuar junto às crianças bem pequenas é uma questão antiga, estreitamente relacionada à indefinição das especificidades do trabalho e dos saberes que devem fundamentar as ações empregadas; isto porque ao longo da história, várias e diferentes formas e funções de atendimento tem sido empregadas; muitas, inclusive, ainda coabitando na atualidade, apesar de já existirem diretrizes legais que normatizam uma forma única de atenção educacional para as crianças de 0 a 5 anos.

Conforme já discutido anteriormente, e ratificado por Oliveira-Formosinho (2002b), no trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas, o teor dos conteúdos a serem socializados é diferente; além do mais as características peculiares dos pequeninos exige uma especificidade clara no trabalho do professor, tais como estar atento e ser sensível às diversificadas linguagens infantis, o estímulo à autonomia, entre outras questões, tendo como eixo articulador das propostas a brincadeira e as interações.

Nessa direção, Tália foi instigada a discorrer sobre como é a sua relação com as crianças; momento em que demonstra o valor que dá à formação específica para o trabalho com crianças pequenas.

> *[...] eu digo que os dois últimos anos eu cresci muito, eu amadureci muito como pessoa, como profissional, aquele professor educador que tá ali, assim, porque eu não sei, eu acho que é vivência, leitura, a própria especialização que eu fiz ela... Nossa! Eu cresci muito ali, porque eu vi que eu era responsável por é, dentro da sala de, não é a palavra manipular, mas de orientar a criança numa atividade e até nas próprias emoções que às vezes eu queria uma criança feliz, sorrindo, mas eu era meio travada de dá aquele carinho, aquele abraço. Mas eu não preciso sorrir e de repente você vê que quando você faz isso, que você dá um abraço que é tão bobo, é uma ação tão... e a criança te retribui, não só com abraço, mas ela se abre pra que vem depois da atividade, pra uma brincadeira, ela tá aberta pra você, ela se abre, [...] e eu aprendi isso porque eu vejo, quando eu comecei, que eu era muito mais fechada, talvez por medo, por falta de experiência de eu não ter filhos, não se eu terei um dia e de, as vezes a relação afetiva na nossa criação pai e filho, as vezes a gente acha que a afetividade se torna falta de respeito, as vezes a gente é criado achando que se sorri muito não tem respeito, que você abraçou muito e a criança vai perder o respeito por você e você acaba transmitindo isso, é inevitável e eu acho que eu tinha um pouco, eu acho não eu tinha um pouco disso muito talvez e ai eu, eu me venci na Educação Infantil, de me abrir, de falar: não, eu posso ir abraçar, eu posso rolar no chão, eu posso jogar eles pra cima, eu posso fazer tudo mas porque eles vão continuar me respeitando quando eu chamar atenção deles. E quando começou a dar certo eu achei legal demais, deu certo, dá certo assim né... Eu falo alto o tempo inteiro, eu não, eu aprendi a ser carinhosa, mas não faz parte de mim ser meiguinha, não sou eu é meu jeito de ser mas o meu, a criança que tá comigo ela entende exatamente o meu falar normal de alto, de espalhafatosa e o meu falar de brava. Meu olhar, a criança tem dois anos ela*

> *entende quando eu olho, quando não tô gostando e isso é muito legal, mas aí eu entendi que eu podia sorrir, que eu podia olhar bravo, que eu podia... ela pode entender a minha reprovação de uma ação dela pelo meu olhar, mas que eu posso sorrir em seguida e abraçar e brincar que o respeito dela por mim não muda. E isso é muito bacana.*

Cabe então apontar que as práticas pedagógicas instituídas nas creches têm sido fortemente marcadas por crenças bastante limitadas (e limitadoras), inspiradas em moldes médicos e/ou familiares que amparam uma noção de atendimento bastante pobre e restritiva. No caso da professora, mesmo já tendo concluído a formação inicial, sua ação, durante bom tempo da carreira, foi pautada em ideias advindas de sua experiência pessoal, tais como usar modelos de relações familiares como referência para o trabalho com as crianças; e ainda, cogitar a possibilidade de ser mãe como elemento que pudesse interferir para melhor desempenhar de suas tarefas. Este se configura como um dos grandes empecilhos de uma prática pedagógica desejável, pois é o claro entendimento sobre as implicações do seu fazer, a percepção de que é necessário intencionalidade e planejamento que "[...] formam os pilares que estruturam o fazer do professor, a sua *práxis*" (SOARES; SOUZA, 2002, p. 116).

Nessa direção, as possibilidades de reflexão sobre a própria prática surgiram na pós-graduação - especialização - cursada, que tratou especificamente da formação de profissionais para atuar na educação infantil, fato que é reconhecido pela própria educadora. Neste espaço formativo foi-lhe permitido entender que outro ser humano é o estímulo mais relevante para a criança, bem como as trocas afetivas terem um papel singular e serem essenciais para o desenvolvimento infantil.

Importante destacar que a afetividade, entendida em sentido amplo, vai além do carinho físico; ela se dá também na postura de escuta e atenção das crianças, no interesse e valoração de suas manifestações, em atitudes de apoio e respeito para com suas formas peculiares de pensar e agir, englobando, em seu aspecto positivo, lançar mão de todos os artifícios para que as relações interpessoais se dêem de forma satisfatória para os envolvidos.

Assim, ressalta-se mais uma vez a importância da formação específica que integre, por um lado, conteúdos culturais, éticos e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade profissional dos professores; uma vez que ao educar e cuidar de crianças pequenas, não se oferece apenas aquilo que sabe, mas também o que pensa, o que é em essência.

Essas questões remetem a discussão sobre como Tália compreende as práticas de cuidar e educar .

> *Olha, primeira palavra que vem na minha cabeça, indissociável. Que ta*

> *vulgar né, que tá clichê e as pessoas não sabem nem que, o que é na verdade assim. Mas a creche é o cuidar e o educar, na creche é indissociável quando a gente entende que acontece as duas práticas dentro do mesmo espaço, aí se eu entendo isso como indissociável, elas são indissociáveis, mas eu tenho uma visão de que o indissociável que ele tá um pouco além simplesmente da prática do mesmo espaço por pessoas diferentes. O indissociável ele pode estar junto, a questão do cuidar que a gente tem que é a parte física do banho, da troca, da alimentação e tal, e aí normalmente a gente pensa nisso como cuidar, só que pra ele ser indissociável do meu educar, da parte pedagógica eu pegar essas práticas rotineiras do cuidar em cima disso dá um sentido pedagógico pra isso. A hora do banho, como professora eu posso formar, fazer a hora do banho, eu dar o banho em cima disso trabalhar higiene, fazer um banho descontraído né, a questão do piolho que é presente em todas as instituições, e aí se ele for bebê, fazer de uma forma que ele brinque, patinho, animais, o banho, a higiene, braço, perna, esquema corporal, orelha, onde que tá isso, aquilo. É, na alimentação, a nossa rotina de creche é: vamos comer, bora, bora, bora, acabou, já tá na hora, não sei o que, não entra o pedagógico na hora da alimentação, é fato, não entra. A criança tem cinco minutos pra comer e ai, isso não é indissociável do cuidar, isso é totalmente fora do educar assim, o indissociável é hoje nós vamos almoçar e nós vamos fazer um trabalho diferente durante o almoço né, nós vamos falar comida, não precisa parar a criança da alimentação durante o arroz, o feijão... Comer, comer com a colher, levar, sentar, postura né, de tá sentadinho ali pra não cair não porque é feio sentar, aprender direitinho e aí eu acho que você tem o indissociável cuidar e educar quando você associa essas ações de rotina, de cuidados do corpo com alguma coisa pedagógica.*

Os apontamentos da educadora são intrigantes; tem-se a impressão de que ela entende que no espaço da educação infantil, em especial na creche, educar vai muito além dos conteúdos formais, ou ainda de uma preocupação exclusiva com o intelecto, englobando os diversos elementos presentes na cultura formal, como também as regras de convivência social (TRISTÃO, 2004). Há um claro esforço de refletir sobre formas de executar as ações cotidianas de forma adequada, ou seja, cuidando e educando ao mesmo tempo; no entanto, fica a impressão de que a denúncia de seu relato sobre a "indissociabilidade" ter virado clichê nos discursos das profissionais de creche também se aplica a si mesma... Parece não haver um entendimento claro de que "[a]s crianças pequenas aprendem através das práticas culturais, isto é, a partir daquilo que fazem com elas e do que falam para elas nos cuidados de higiene, alimentação, carinho, conversa, aconchego, segurança e confiança" (BARBOSA; RICHTER, 2009b, p. 27).

Pensando nesta questão foi solicitado à Tália que comentasse como é sua relação cotidiana com as auxiliares de sala com quem trabalha, merecendo destaque a ênfase que a professora deu ao fato de que sua relação e proposta de trabalho é melhor aceita pelas atendentes com quem trabalha quando elas tem formação específica.

Importante então retomar a discussão de que muitas ações com rico potencial pedagógico deixam de ter intencionalmente este sentido justamente porque uma parte significativa das profissionais da creche não tem bases formativas para sustentar suas práticas, por ainda não terem passado pelo processo de formação inicial específico ou porque não tiveram, ainda, a oportunidade de relacionar teoria e prática e vivenciar os conceitos aprendidos em cursos de aperfeiçoamento.

Cabe, pois, aos educadores, internalizar a importância do seu papel mediador entre o aporte teórico-conceitual advindo de diversas áreas do conhecimento e as demandas diárias da organização e desenvolvimento das atividades educativas no dia a dia da instituição.

> *É muito tranquila, eu nunca tive problemas diretos com a atendente assim graças a Deus, assim nunca tive brigas, discussões e eu também aprendi a lidar com as atendentes assim porque elas são, elas precisam ser nossas parceiras, eu preciso dela e ela precisa de mim, então a gente é um time e quando eu cheguei na Educação Infantil eu ouvia muito que atendente colocava condições pro professor trabalhar. Ah! Mas não pode isso porque vai sujar, mas não pode aquilo, ah! Mas eu não vou limpar, e aí você se preocupa com isso, porque nessas formações muito professor reclama disso, ai, mas eu não posso fazer porque a minha atendente acha que vai sujar a sala e eu deixo de executar... Graças a Deus eu não tenho, nunca tive problema com isso na instituição que eu tô, que eu já estou há quatro anos na mesma instituição, nunca tive conflitos nesse sentido com a, pelo contrário né, desde o ano passado, esse e o ano passado eu tinha uma, esse ano são diferentes, elas entram, elas mergulham junto comigo. Vamos fazer banho de macarrão pra fazer atividade de textura, vamos fazer banho de macarrão! Então elas mergulham comigo, assim, é isso, elas participam eu graças a Deus, e é bom porque a maioria das atendentes da instituição que eu trabalho há quatro anos, elas tem uma formação de pedagogia também. É pedagogia. Então eu acho que o olhar delas é acompanha o nosso nesse sentido, porque já tem uma formação. A pessoa não tem formação nenhuma, é difícil ela compreender porque você ta fazendo alguma coisa, parece que é sem sentido né, mas como elas têm a maioria dessa instituição que eu trabalho hoje já terminou ou tá fazendo o curso de Pedagogia. Então eu acho que elas embarcam melhor, pelo menos na minha ideia, eu gosto muito desse negócio de textura, eu gosto de colocar eles pra tomar banho de tinta guache, pra brincar de gelatina, tomar banho nesses negocio então eu graças a Deus eu nunca tive problema, elas são sempre muito parceira assim.*

Nos apontamentos de Tália é possível perceber que a preocupação cotidiana de uma parte das profissionais não é a aprendizagem ou o desenvolvimento das crianças, mas a manutenção de uma determinada "ordem"; a preocupação maior, recorrente em várias instituições, conforme a professora mesmo denuncia, está em garantir um ambiente limpo e organizado e não em propor atividades que possam ser interessantes do ponto de vista pedagógico e das crianças. Tem-se a impressão de que a professora não coaduna com esta

ideia, e que procura subvertê-la de alguma forma em seu cotidiano. Becchi (2012, p. 15) esclarece que

> [...] a organização do ambiente é essencial, não somente para responder as necessidades e bem-estar da criança e às exigências de bom gosto dos adultos, mas para contribuir de forma em que tal relação haja um correspondência entre o que se oferece, o controle da demanda e os respeitos dos modos de ser e fazer da criança.

Weiss (2012, p. 129) afirma que "[a] prática da educação e cuidado às crianças pequenas na Educação Infantil está fundamentada na atitude incorporada pelos professores de reconhecer-se como educador e cuidador"; esta não parece ser uma ideia presente no cotidiano da creche que Tália atua; a cisão das práticas fica ainda mais evidente quando a educadora discorre sobre como são organizadas as práticas/ações diárias no agrupamento em que é responsável.

> *Olha, normalmente, a minha atendente faz a troca de fraldas da crianças, ela já, ela tem essa iniciativa, vem cá vamos ver como é que tá a fralda e tal, no caso do banho eu colaboro vestindo a roupa. Ela faz o momento do banho e eu coloco a fralda, visto a roupa, quando é necessário assim, mas o pedagógico, então essa parte do cuidar eu digo que a responsabilidade maior fica com ela sim e eu tenho uma participação que não é meio a meio, não é estável. E no pedagógico a participação maior é minha, ela me ajuda quando preciso, senta, canta né, mas o peso maior do pedagógico é comigo assim, eu participo no dela, ela participa no meu, mas existe uma ainda sim uma porcentagem maior do cuidar físico para a atendente e do pedagógico para o professor* (grifo meu).

O destaque do excerto evidencia que há claramente uma divisão das responsabilidades na execução do trabalho cotidiano junto às crianças, o "pedagógico" fica com o professor, enquanto que cuidar é responsabilidade da atendente; um acordo tácito assumido de forma (aparentemente) amistosa pelas profissionais sobre o que é "meu" e o que é "seu". Sobre este quadro Weiss (2012, p. 129) problematiza que

> O cuidado do corpo é visto por alguns como de caráter não educativo, desvalorizado e o trabalho educativo (escolar) como o valorizado. Essa hierarquização e a falta de clareza e intencionalidade na realização das atividades do cuidado, a dificuldade de os profissionais de propor esses momentos de forma diferenciada, a delegação deste na responsabilização distinta entre os profissionais e a segmentação dessas atividades em espaços e horários diferenciados, dificultam a sua significação.

Necessário reafirmar a necessidade urgente de adoção de um novo paradigma de integração do cuidar educar, no sentido de profissionalizar o cuidado e ampliar o conceito de educação (HADDAD, 2003); há evidências de que não há o entendimento de que as práticas pedagógicas da educação infantil desejáveis (principalmente da creche) rompem com a lógica "pedagógica" do ensino fundamental; e, para que estas se efetivem de forma adequada o

trabalho das profissionais não deve ser empregado de forma individual, mas coletiva.

Mello e Cação (2006, p. 120) asseveram que este é um compromisso que se constrói na perspectiva da defesa do direito das crianças viverem sua infância em creches que procuram se aproximar cada vez mais do caráter educativo, e que se consolida a partir de uma reflexão compartilhada das educadoras "[...] que assumem objetivos coletivamente definidos, com a perspectiva de garantir às crianças experiências de vida e educação, ricas e diversificadas".

No trecho a seguir - e em outros - é despertada a incerteza sobre o entendimento da profissional acerca de quais são as atividades pedagógicas dentro do seu cotidiano, pois fica evidente que considera que algumas são e outras não são.

> *[...] Você tem que conseguir assim uma boa lábia pra você um dia, vamos supor, você vai trabalhar um pedagógico dentro da alimentação, ai você faz toda a sua parte chama, olha eu gostaria que na sexta feira eu gostaria, o almoço é 10:40, então as crianças, vamos supor 20 minutos pra almoçar, elas vão pra mesa 10:40, aí até que senta e arruma, canta não sei o que, quinze pras onze começa o almoço então até onze a gente entende que a criança tem que tá almoçada e já indo, voltando pra sala pra hora do sono. Então ela tem quinze minutos. Se eu desejo uma meia hora pra eu fazer uma coisa diferente em relação ao pedagógico, eu preciso informar a direção da creche, pedir uma permissão, justificar o porquê eu estou querendo fazer isso e se a direção permitir você faz. Ah não tem como você fazer o que você quer em 15 minutos...*

Retoma-se então a compreensão de que todos os momentos da creche são educativos, logo deveriam ser realizados com intencionalidade pedagógica tendo em vista ser este espaço com objetivo maior de socialização das crianças. Nesta direção, Becchi (2012, p. 13-14) salienta que:

> Toda pessoa adulta que trabalha na creche está em relação com as crianças, seja com crianças pequenininhas individualmente, seja com os grupos infantis. Trata-se de uma relação *sui generis* orientada não somente segundo as funções que o adulto desenvolve na creche, mas que tem uma característica forte e irrenunciável: a de ser pedagógica, isto é, de ser voltada para fazer a criança crescer em um conjunto de oportunidades, de monitoramento do seu fazer, em práticas nas quais a característica é o estímulo e a condução do desenvolvimento.

Além da possibilidade de perceber que a falta de definição entre os limites do que é pedagógico e do que não é, o excerto anterior (e o próximo) também trazem indicações da rigidez na organização do tempo nas creches e a presença, não de uma rotina de atividades diária, mas, da rotinização do cotidiano.

> *Eu acho que a gente entra na fila sem saber, processo de produção, de fábrica assim, e às vezes você se propõe a não fazer, mas quando você se dá conta você está fazendo, você está fazendo a mesma coisa de todo mundo e*

> *eu acho, não sei se é comodismo...*
> *[...] Então é determinado assim, é a rotina tem que ser assim e ai a gente faz, a própria criança entra nessa rotina assim, ela fica condicionada, ela já sabe ela chega, vamos almoçar... Terminou o almoço eles sabem que eles vão pro sono, eles são condicionados a isso, então o colchãozinho já tá tudo arrumadinho, já vai cada um pro seu colchãozinho, se tiver um urso de pelúcia cada um já tem o seu ursinho, já pega já e acabou, estão condicionados então raramente eles dormem em outro horário porque eles sabem que o horário do soninho é depois do almoço. [...] Nas duas instituições é a mesma coisa...*

Tem-se exemplificado o quanto são mecanizadas as ações cotidianas das instituições; percebe-se que todas são realizadas no "piloto automático", tanto para adultos quanto para as crianças, seguindo uma lógica (ou com a ausência dela) que todos estão alheios, uma vez que a determinação do que fazer e em quanto tempo fazer está definida pela direção/coordenação das instituições, sem a participação ou consulta dos professores e muito menos das crianças.

> *[...] Não, não tem uma justificativa pra essa denominada rotina, a nossa rotina é essa né, oh na creche as sete é a entrada. Quinze para as 8 café da manhã. 15 minutos. Vai pra sala, atividades, 09:30 o lanche. Uma fruta, um suco uma coisa mais rápida, eles fazem em sala mesmo assim... Aí esse tempo desse lanche seria um tempo mais maleável, porque a criança não sai do espaço da sala, ela come ali, toma o suco ali, então o professor poderia fazer uma atividade em cima disso, porque aí ele tem esse tempo livre, ele pode usar de 09:30 que é o lanchinho chega até 10, 10:30 pra fazer o pedagógico dele, mas se você quiser fazer numa refeição oficial, vamos colocar assim, que você tem que se dirigir pro refeitório, dificilmente, a gente não consegue fazer...*
> *[...] Às vezes a gente entra na creche, ta aqui, essa aqui é a rotina da creche, então você vai pra mesa tal hora, você sai da mesa tal hora, você faz isso tal hora, se é a hora do banho, a hora do banho é de tal hora a tal hora, e a hora do soninho de ta hora a tal hora... Se a criança dorme fora do horário do soninho e a direção, a coordenação vai na sua sala ela te questiona porque que a criança ta dormindo mas porque que ela ta dormindo? Mas ai quando chega à hora do sono, ela não vai querer dormir, e ai? Quem que vai ficar com essa criança?*

Fica ainda claro que a "pedagogia do relógio", discutida anteriormente, é amplamente aceita e seguida pela(o)s profissionais e crianças da creche; a professora até faz algumas reflexões sobre o equívoco destas práticas, mas se coloca como "refém" da situação. Fica o questionamento de como a(o)s professora(e)s desempenharão de forma satisfatória seu papel de acolher as crianças auxiliando-as a construir os sentidos de si mesma e do entorno se não tem total controle de tempos e espaços; pois há uma expectativa de que a creche não ajude a criar autômatos... Para tanto,

> Devemos respeitar os direitos das crianças evitando a ritualização do cuidado que não leva em consideração a criança como ponto de partida, mas prioriza o funcionamento da instituição segundo a conveniência dos adultos. É necessário respeitar a singularidade das crianças na atenção individual;

> organizando espaços que possibilitem a elas ações criativas; respeitando o ritmo fisiológico de cada uma nas questões ligadas ao sono, eliminações, apetite e na atenção dispensados ao corpo (WEISS, 2012, p. 137).

Tais questões levam a discussão sobre qual é o objetivo ou a função social da creche. Ao discutir a temática, Tália deixa dúvidas sobre sua opinião de ser esta uma instituição cujo objetivo é ser espaço complementar as ações da família ou compensatória das eventuais carências do ambiente familiar.

> *Gente a creche... A creche é, eu acho que é uma, tem uma função social de possibilitar, de possibilitar pra criança um conhecimento científico, vamos colocar assim, que tá fora do senso comum... Assim, a gente oportuniza que essa criança tenha acesso a livros né, didático pedagógico, histórias, as músicas infantis, vamos colocar as musicas infantis, não precisa necessariamente se prender a essas musiquinhas que a gente conhece desde sempre, só essas, mas também que vai pra além daquilo que ela escuta em casa né, das histórias, do acesso que ela não tem em casa. Acho que dentro da creche a gente pode desde a criança menor, do bebê, oportunizar isso pra criança, dá pra ela meios de conhecer uma outra realidade, um outro contexto que normalmente em casa não se têm. Que a família, dependendo do poder aquisitivo, ela não tem outros círculos sociais, não frequenta um clube, porque né, precisa ser sócio, precisa de dinheiro, não frequenta um teatro, não frequenta um museu, não frequenta muitas coisas assim, e na creche a gente pode até não ter o cenário de uma coisa de um teatro, uma coisa assim, mas a gente pode possibilitar através de um cartaz, uma figura a visão da criança uma nova realidade, possibilitar, da gente oportunizar a criança de conhecer outros contextos sociais que não aquele de senso comum que ta lá na família. Eu acho que a creche tem essa, esse papel da gente resgatar a criança desse, é, contexto que é tão sim simplório, não oferece muita coisa assim e as vezes o que oferece não acrescenta, não tem um acréscimo bacana no intelectual, no intelecto no aprendizado, no crescimento de pensar, de refletir sobre aquilo que tá acontecendo, eu acho que quando ela tá na creche, ela tem essa oportunidade. A gente deve oportunizar isso pra criança, porque se ela for pra lá pra ser igual em casa, na rua não há porque de a gente ta ali. Ou não há porque de uma formação, não há porque de toda uma estrutura, de toda uma construção então acho que a gente tem essa função sim de oportunizar coisas novas, oportunizar novos contextos e refletir, colocar os bichinho pra pensar mesmo....*

Cabe asseverar que creche precisa ser entendida como espaço que oferece "[...] dispositivos por meio dos quais as crianças ingressam na cultura, através de uma certa experiência de si mesmas" (GUIMARAES, D., 2011, p. 22) e não como uma oportunidade de compensar supostas carências das crianças. Oferecer oportunidades de brincar, de ouvir músicas diferentes e visitar locais que nunca iriam se dependessem exclusivamente da família precisa ser entendida como função social complementar e não compensatória; na creche é criado um espaço de exercício de direitos e não de desfrutar favores. Assim, é importante ter em mente os apontamentos de Oliveira et al. (1992, p. 32) de que

> O educador de creche também se constitui enquanto tal, nas relações e interações que estabelece tanto com as crianças, como com as famílias e com os outros profissionais das instituições. Ele vai se constituir de forma diferente conforme perceba o seu papel na creche e junto às crianças. Assim, poderá se ver como alguém que apenas "cuida" e "toma conta" das crianças ou como alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento das mesmas. Estas percepções de seu papel são dinâmicas e podem ser modificadas com a experiência, especialmente através de programas de formação em serviço.

Por sua vez, Sanches (2003) alerta que as marcas do processo histórico de constituição das creches trazem no seu bojo preconceitos, estigmas, muitas vezes, mascarados de teorias científicas, mas que, subjacente, estão impregnados de uma visão paternalista, de ajuda ou favor àqueles que são necessitados. Assim, para que haja mudança nas formas de atuação das creches, os profissionais precisam mudar suas concepções e os próprios valores que são, em grande medida, determinados historicamente pela sociedade. No que diz respeito especificamente ao cuidar-educar de bebês e crianças bem pequenas, é entender que esta ação implica acompanhá-los, "[...] dialogando com seus atos, assegurando o valor das iniciativas, mãos do que dirigi seus movimentos" (GUIMARÃES, GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 250).

Essa é uma percepção que parece ser compartilhada por Tália, que a evidencia quando discorre sua opinião sobre se a creche tem atingido seus objetivos.

> *Eu acho que a gente tem melhorado, eu acho que a gente tem tido profissionais que estão se dando conta disso porque esse início histórico da creche é o cuidar né, vamos cuidar deixa todo mundo aí enquanto a mãe trabalha, mas eu acho que a gente tem tido pessoas comprometidas com essa visão de que não é um guardador de criança, a gente não ta guardando criança só e depois tem que entregar ela inteira pra mãe só. Então falta, falta muito... Ixi! falta bastante, a creche alcançar e assim é uma linha muito tênue de entender que é um espaço de oportunidades, mas que não é um espaço de letramento, que não é um espaço de, não é uma escola [...] acho que a gente tem muito pra caminhar na creche ainda de fazer a criança... um fazer pedagógico mais efetivo, com objetivo mais sistemático, acho que a gente precisa estudar e ter mais vontade é, porque assim, é muito fácil na creche a gente passar o dia sem fazer nada, porque você põe brinquedo e eles ficam muito bem obrigada, então é muito fácil nesse sentido né, então talvez por isso muitas pessoas falam: ai é fácil ficar em creche. É fácil quando você não tem um compromisso inicial, inicial não porque inicial que eu falo histórico lá do movimento era do cuidar, mas quando começa a se ter legislações, interesses em relação a creche que começa a mudar esse objetivo então é fácil quando é só cuidar, quando você ta ali com pessoas que não tem interesse pelo intelecto da criança, então é fácil. Mas quando você tem interesse não é fácil, quando você olha pra aquela criança, pra aquele grupo, fala não! eu preciso influenciar essa criança de alguma maneira, e isso precisa percorrer a vida dela, mesmo que ela não tenha lembranças concretas, mas ela vai carregar alguma coisa daquilo que eu tô fazendo aqui é mais difícil, é mais difícil não é fácil não a creche, então a gente cumpri sim, mais ou menos, não cumpri como deveria ser não, eu falo eu olho até pra minha prática, não aponto ninguém não, me coloco sempre*

> *como sujeito de observação que eu acho que se eu melhorei numa parte de afetividade, eu tenho muito a melhorar no pedagógico ainda e a gente precisa melhorar a creche ainda precisa caminhar pra chegar no objetivo que tá no papel...*

Percebe-se uma genuína preocupação da educadora em garantir um atendimento educativo mais satisfatório para as crianças pequenas; a profissional tem clareza de várias questões problemáticas que interferem de forma negativa na prática cotidiana da creche. De certa forma, enxerga a necessária atitude de observação das características próprias das crianças para melhor atender suas demandas, e ainda, que

> Sem essa observação, corremos o risco de desconsiderar experiências que fazem avançar seu desenvolvimento e de enfatizar tarefas inadequadas que cansam as crianças e criam nelas uma visão e expectativa de escola como sinônimo único e exclusivo de fazeres impostos e sem sentido [...] (MELLO, CAÇÃO, 2004, p. 113-114)

Tália percebe que a qualidade do trabalho que desenvolve depende de um comprometimento com as funções inerentes à sua profissão, a docência; ou, conforme já discutido anteriormente, com um compromisso de ordem ética e social (CONTRERAS, 2012). Nesta direção, também entende que seu papel profissional é o de ser facilitadora das aprendizagens infantis.

> *É... Intermediar? Não sei se seria a palavra. É orientar, estar ali, intermediar talvez seja a palavra, não gosto de falar muito difícil não, mas acho que intermediar, mostrar pra ela, apresentar as possibilidades né, eu tô ali como intermediador, ela pode escolher ou não aquilo que tô apresentando. Mas eu tenho como função apresentar pra ela...*

Nota-se que Tália compreende o papel do professor como o de um orientador das crianças, que deve estar atento às necessidades e desejos das crianças; neste sentido tem como responsabilidade principal criar situações para a construção do conhecimento por parte dos pequenos. Decorre considerar que ao profissional docente deste nível de ensino cabe oportunizar possibilidades de contato com diversos materiais, organizar o espaço físico e criar um ambiente propício para aprendizagens diversificadas respeitando interesses, necessidades e possibilidades dos pequenos. Assim, conforme indica Barbosa, M. (2009, p. 37):

> Não há necessidade de livros didáticos, cartilhas e ou material didático pronto para o professor utilizar com as crianças. Mas, há relevância na criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

Necessário então ressaltar que assumir tal postura, ou em outros termos, desempenhar

este papel conforme a perspectiva exposta, está estreitamente atrelado a percepção que se tem do que é o ser criança; é com este pensamento que foi solicitado à professora que discorresse sobre a questão, pois conforme afirma Sanches (2003, p. 2002): "[c]onhecer a criança em sua essência sem fragmenta-la, identificar suas necessidades pode representar o nascimento de uma pedagogia que resgate o imaginário e o lúdico em suas verdadeiras dimensões"..

> *Ai gente... Que que é esse, né, oh meu Deus! É difícil falar né, porque não é uma coisinha que nasce em branco, a gente num pode reproduzir, a gente tem medo de fazer intermediação e ao mesmo tempo que a gente tenta passar, ensinar, intermediar, a gente também tá aprendendo com essa criança que muitos julgam não sabe, ela ainda não aprendeu. Criança é como uma caixa de pandora, ela tá o tempo inteiro nos dando informações, tudo é novo, você conhece a criança passa o ano inteiro e ai lá no último mês do ano você conhece uma outra criança, ela te apresenta uma outra ação, uma outra um outro movimento, uma outra forma de agir e tal... A criança é um mundozinho fantástico, mundozinho não no sentido pejorativo, mas de pequeno mesmo em relação ao tamanho assim, é um encanto, fantástico mundo infantil, é uma caixinha de surpresas mesmo. A gente nunca, nunca acaba, a gente nunca pode falar eu conheço essa criança ela não faria isso, eu acho que é difícil, a gente nunca conhece mesmo porque ela cada dia esta aprendendo uma coisa assim, é uma caixinha de surpresa, uma caixinha de pandora ela nos ensina muita coisa também e a gente consegue colocar outras, fazer uma troca com ela, ela nem sabe que ela ta fazendo essa troca com a gente, isso ai é um entendimento nosso porque pra ela tá tudo muito bem obrigada. Mas é uma caixinha de surpresa...*

Penso que o olhar de Tália para as crianças oscila entre o romantismo, o encantamento e a lucidez para o que de fato ela é: complexa e 'completa incompletude', assim como todo ser humano, mas com características que lhe são próprias. Conforme apontam Guimarães, Guedes e Barbosa (2013, p. 252) ao discorrer sobre o ser criança, é preciso ter claro que ela "[...] não é ingênua e nem inocente, mas tem certa falta de habilidade para lidar com o mundo, em oposição à segurança aparente dos adultos. Exatamente por não dominar as coisas ao seu redor (em oposição ao adulto que domina), por não ter todas as respostas, a criança reinventa o mundo".

Quando é solicitado à educadora que aponte o entende ser bebê e qual seria a diferença deste para a criança, esta se apega na distinção apenas dos aspectos físicos, a idade cronológica, tendo certa dificuldade em fugir dos apontamentos sobre o que "falta" aos bebês...

> *Assim quando eu penso, fala de bebê e criança pra mim a diferença é no tamanho. Bebê é um bebê até 1 ano, bebê de colo que ainda é mais dependente, que ainda não anda que ainda não fala e tal, e a criança já é aquela que já tem uma autonomia maior no sentido de caminhar, de começar a pedir de começar a aprender novas palavras. Na minha, na minha cabeça, quando fala bebê e criança é em relação ao tamanho, idade cronológica da criança, mas em relação a parte de pedagógico se for pra*

> *transmitir alguma coisa acho que a preocupação e cuidados são os mesmos. Pra mim é muito físico, é só isso. Bebê é um bebezinho de colo que precisa e criança não, criança já é maiorzinha, ela é uma criança maiorzinha de 3 de 2, de 3 e de 2 anos e o bebê até 1 ano é bebê. Passou de 1 ano já ta virando criança, mais ou menos isso.*
> *[...] Ah! o bebê pode tudo eu acho né, eu acho que é a questão da afetividade.*
> *[...] Gente! e agora? Refletir sobre isso... O que que um bebê pode? Gente, acho que eu não sei explicar sobre isso... O que que um bebê pode... Se ele não pode andar, ele não pode tudo, mas eu acho que ele pode no sentido de haver a possibilidade dele andar, nesse caso do andar então ele pode é, a questão de, não sei se é isso, mas... A questão de entendimento, eu acho que tudo o que a gente fala o bebê entende, tudo e mais ou uma escala maior ou menor talvez pelo desenvolvimento do intelecto mesmo, que ainda não tem a maturação necessária, mas eu acho que ele entende tudo o que a gente tá falando, nesse sentido então ele pode compreender aquilo que, se ele entende, ele compreende que eu tô... Eu não sei se eu tô me enrolando na resposta, mas eu acho que eu tô... Mas eu acho que ele tem essa, ele consegue nos compreender, apesar do movimento motor ainda não ter essa força pra ele ficar de pé, pra ele se movimentar sozinho, cognitivamente ele é capaz de se relacionar comigo...*

Nota-se que há um esforço em afirmar que o bebê é um sujeito capaz; porém, sempre que tenta apontar uma capacidade específica relaciona esta a uma falta, indicando que ainda não foi superada a visão de ser imaturo pelo fato de não ser (ainda) capaz de ter o mesmo desempenho que os adultos e que esta "prontidão" é dada somente por um calendário maturativo. Cabe então retomar que "[...] boa parte da comunicação da criança é não-verbal; e as trocas afetivas constituem a base das aquisições cognitivas e culturais porque por meio dessas trocas é que são estruturados os diálogos lingüísticos" (PEDROSA, 2009, p. 18).

Por outro lado, quando a educadora diz que "*bebê pode tudo*", relaciona este "tudo" exatamente com a afetividade, denotando certo conhecimento sobre os processos básicos de interação das crianças bem pequenas. Tendo como referência os pressupostos da teoria walloniana entende-se que o bebê humano passa por um período significativo de imperícia, em que o adulto é condição fundamental à sua sobrevivência; o que promove esta ligação (ou sociabilidade) é a solidariedade - de comportamentos e atitudes - entre o bebê e as pessoas do entorno acionada pelas emoções, que tem uma força contagiosa (WALLON, 1966). "Através do vínculo afetivo que se constrói, o adulto não só garante a sobrevivência da criança, como se comunica com ela e intermedeia as relações do bebê com o mundo" (AMORIM et al., 2012, p. 311).

Pensando na necessidade de conhecimentos específicos para a atuação profissional que favoreça de forma adequada as aprendizagens que ocorrerão no ambiente da creche, foi solicitado à Tália que apontasse o que considerava mais importante saber para assumir a

tarefa de educadora de creche.

> *Então, eu acho que a gente tem que tá munido de leituras, de teoria, quando eu falo teoria é de leitura, é de pegar as pessoas que estudaram a infância, que estudaram a criança, que escreveram, que fizeram observações, que tiveram ali observando isso... Primeiro que vai economizar um tempão da gente, porque a gente não tem o ano letivo, que é o nosso prazo é, vamos dizer assim, a gente não dá pra passar todos os anos fazendo o mesmo processo de conhecer cada etapa exclusivamente, então acho que os livros estão aí pra isso, eles estão pra nos orientar em relação a essa etapa, o geral, claro que cada um tem a sua especificidade enquanto sujeito, enquanto criança, enquanto ser social, mas eu acho que se a gente tiver munido dessa prática de leitura, dessas pessoas que já vem há muito tempo estudando em relação a infância, a gente vai ter mais facilidade de entender aquela criança. E aí quando a gente consegue entender, a gente consegue buscar uma, uma metodologia, uma prática de uma atividade que alcance aquela criança dentro daquela faixa etária que a gente tá trabalhando né, adaptar, fazer as devidas adaptações, né. Eu posso trabalhar a mesma atividade com diferentes faixas etárias, mas fazendo as minhas adaptações pra aquela criança, então eu acho que se a gente conseguir ter esse conhecimento teórico, leitura, se interessar por aquilo que já existe, pesquisar, confrontar, porque não é que eu vá concordar com tudo que tá escrito, porque eu posso discordar mas eu só vou discordar se eu ler, se eu souber que tem alguém falando da minha prática, mas eu vou falar que não é bem assim mas pra eu saber que não é bem assim, preciso de alguém falando que é assim e falta na gente um pouco de leitura, então se a gente tiver uma leitura mesmo mais sistemática, a nossa pratica vai ta aliada com esse conhecimento e a gente consegue atingir os nossos objetivos de crescimento dessa criança...*
> *[...] Características de cada fase, de cada período, seja cronológico que a gente coloca quando se fecha, nada é fechado, mas como base a gente pode pegar a idade como base pra gente entender essas características da criança. O que cada etapa nos oferece, mas pra gente dá uma contra partida em relação a isso...*

A narrativa de Tália traz sinais da compreensão das características das crianças como o saber principal a ser usado como elemento norteador do trabalho nesse nível educativo, uma vez que aponta de forma incisiva a imprescindibilidade de conhecer as "fases" da criança para que seja possível atender às suas necessidades reais; percebe-se, que há um compromisso e uma preocupação em atuar satisfatoriamente para auxiliar o desenvolvimento infantil tendo como referencial bases teóricas, a prática de estudos constantes e ainda o cuidado de adotar a atitude reflexiva de relativizar as teorias.

No entanto, não faz referência a nenhuma outra área do conhecimento que não seja a psicologia da criança. Nesta direção, Redin, E. (20--) destaca que professor de crianças pequenas precisa deter conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos sobre saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, desenvolvimento e as múltiplas formas de expressão humana, entre outras questões. Além disto, considera importante que o

professor tenha bem resolvida a questão de seus valores culturais, de classe social, etnia, religião e sexo para não interferir de forma equivocada na vida das crianças.

Ao apontar a necessidade de "fazer as suas adaptações", a professora referencia, de certa forma, os saberes da prática, mas num claro entendimento que não se trata de reduzir o conhecimento à dimensão de saberes meramente procedimentais e instrumentais. Creio que a educadora está no caminho de compreender que o trabalho docente precisa ser "[...] um espaço específico de produção, transformação e de mobilização de saberes de diversas ordens, específicos de seu ofício" (AQUINO, 2005, p. 4).

O trecho a seguir, é um recorte do momento em que Tália pode falar livremente, sem nenhum assunto norteador específico; nota-se o descontentamento com a desvalorização e a falta de reconhecimento da profissão que exerce; parece haver aqui algumas pistas para entender porque não houve uma aproximação primeira desta como possibilidade de atuação profissional.

> *Olha, eu gosto muito de trabalhar em creche eu já falei, me identifiquei e gosto, eu gosto muito assim, eu me realizo porque eu acho que volto a minha essência de criança, ela meio que aflora mais ainda ali na creche, mas eu acho que ainda falta principalmente... Primeiro pro profissional uma valorização, uma auto valorização daquilo que ele tá fazendo né, e depois que gente exige tanto que os pais nos reconheçam, que outras pessoas nos reconheçam como educadores, quando a gente fala que trabalha em creche, então você brinca o dia inteiro, você não faz nada, a sua vida é mansa ne, acho que foi no ano passado que eu postei uma foto numa rede social onde eu tava sentada brincando de jogo da memória com as crianças e a minha atendente ficou mais longe e tirou a foto, alguém comentou, ah eu quero essa vida mansa de trabalhar sentada sem fazer nada, brincando. Você respira, conta até 10 e fala não, você estuda que você vai ver a vida mansa que professor tem, mansa, mansa, mansa...Não tem nada de mansa, mas estuda primeiro que você vai ver né, então assim, falta é, desconstruir um prédio, que já tá formado não é fácil... Essa é a mentalidade das pessoas, né. Durante esse tempo que eu atuo na creche, nunca nenhum pai veio me perguntar ou me falar do desenvolvimento do filho dele, puxa vida meu filho tá falando, ele não falava, ele só apontava pra pedir as coisas, ele tá falando, ele tá cantando... Você não ouve te perguntar, minha filha consegue fazer o que você, que tipo de atividade você faz com a minha filha? Eu gostaria, não de policiar você como professora, mas saber se ela consegue executar aquilo que você ta fazendo. Nunca ninguém te pergunta isso, eles te perguntam se a criança comeu bem. Ah, meu filho comeu bem? Ah, porque ele chegou em casa varado de fome, eu fiquei achando que vocês não deram janta pra ele, ficou com fome. Nossa instituição manda maltratar a criança, então assim ainda é muito presente essa questão da maternagem, do cuidar a gente ta ali pra ser babá, só sem um saber cientifico, sem uma prática pedagógica fundamentada daquilo que a gente tá fazendo, mas eu acho que isso tem que começar na gente também, tipo, também precisa se valorizar né, porque até na hora de se identificar como professor da educação infantil, a gente pensa em se esconder, ah, o que você é? Ah sou advogado... Professor de Educação Infantil. Fala alto meu filho! A gente ainda menospreza a nossa categoria infelizmente e é cultural, social, histórico um monte de*

> *situações, mas eu acho que precisa, e a gente mostrar também, chamar, convidar esse pai pra ver, não convida porque a gente tem medo de ser vigiado na sala de aula, envolve tantas coisas, mas eu acho que a gente tem que buscar um pouquinho dessa, mostrar pros pais que a gente não é a tia, que ah, é a tia, tia Dé. Eu sou chamada de tia Dé...*

Por outro lado, é possível também perceber que há uma real identificação de Tália com a atividade docente; a educadora entende que atuar na Educação Infantil – especificamente na creche – é um fator adicional para a desvalorização da sua profissão. No entanto, ao que parece, a docente resiste à desvalorização social percebida; sua narrativa sugere que um elemento importante nessa afirmação profissional é a percepção que tem da formação e de deter conhecimentos advindos dela que permitem elaborar contra-argumentos para as opiniões do senso comum.

De forma bastante atual, Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1996, p. 112) salientavam que os modos de funcionamento de uma parcela significativa das creches estão centrados na preocupação de guarda e com cuidados físicos das crianças "[...] e não na educação e na busca de um adequado desenvolvimento global", o que faz com que este entendimento sobre as funções desta instituição persista na consciência coletiva, atribuindo à creche um caráter que não lhe cabe mais. Tália parece compreender e se incomodar com esta problemática ao mostrar insatisfação com as demandas advindas das famílias.

Por outro lado, quando foi instigada a falar mais sobre a relação entre a creche e as famílias, a professora reconhece que a instituição não tem agido de forma adequada para combater esta visão equivocada de suas funções que ainda permeia o imaginário social; pois além de apontar que a frequência com que os familiares são chamados para participar das atividades da creche ser baixa, a programação ou dinâmica da participação não colabora.

> *Raramente. Se acontece é, uma vez por ano, duas no máximo. De uma no início do ano e essa do início do ano não é nem do professor com o pai, é mais a escola. Que fala das orientações gerais, conhecer e tal, se o professor pedir, pelo menos a instituição que estou de manhã, eles marcam, gostaria de ter uma reunião com os pais tal, eles não se opõe em relação a isso, mas muitos pais também não vão por achar que não tem nada pra ouvir, ah! mas eu vou em reunião de creche porque? Não tem nota, não vai reprovar meu filho na creche e eles não vão. Assim, é mais fácil se tiver uma atividade porque eles querem tirar foto, aí eles vão porque eles querem tirar foto da criança fantasiada ou dançando, ou fazendo uma gracinha, isso é importante pro pai da creche, é a foto, é a filmagem. Eu me sinto uma palhaça! Verdade! Um dos piores momentos enquanto professora, educadora de creche, que eu me sinto assim frustrada, é na hora de apresentar alguma coisa, porque você tá com dois no braço chorando, com mais meia dúzia no chão chorando, os pais na sua frente filmando, a música que você ensaiou um mês eles fizeram lindo na sala, eles não fazem porque eles estão chorando e você sozinha dançando com as crianças no colo... Eu*

> *não sei se há uma alternativa pra isso pedagogicamente, mas eu acho que, gente isso é de última...*

Com relação à distância entre a expectativa da família e da educadora sobre o trabalho a ser realizado na creche e o "*feedback*" que cada um deve ofertar, Weiss (2012, p. 138) indica que,

> O acolhimento das crianças no espaço da educação infantil requer o estabelecimento de diálogo permanente entre os profissionais e famílias de forma a inseri-las no espaço coletivo de forma adequada. As famílias são os sujeitos parceiros imprescindíveis para que se atendam as demandas próprias das diferentes faixas etárias, bem como nos encaminhamentos coletivos, promotoras de um cuidado de qualidade.

Nessa direção, Lopes (2008, p. 121) indica que ponderar a necessidade de estreitar os vínculos com as famílias se configura como "[...] um parâmetro de qualidade no atendimento à criança e garantia de um direito demonstra ser imprescindível, na medida em que se focaliza a criança como um sujeito de direitos". A referida autora afirma ainda que instituição e profissionais precisam se reconhecer como colaboradores das famílias, que estas são parceiras na medida em podem fornecer informações importantes sobre o processo de desenvolvimento de cada criança e de suas especificidades, que se apresentam de forma diferente no contexto doméstico; e ainda, que nesta relação colaborativa com as famílias "[...] os profissionais precisam estar preparados para respeitar as famílias, suas formas de organização e cultura, evitando trabalhar com uma concepção idealizada de família, estando dispostos a ouvir e estabelecer trocas com estas"[105].

Outro elemento importante a ser destacado nesse excerto é a percepção superficial da professora sobre as atividades de apresentação para os familiares. Tália até problematiza a postura dos pais, mas não consegue problematizar a prática de ensaiar as crianças exclusivamente para tais apresentações, demonstrando apenas a frustração por não poder mostrar o trabalho realizado. Fica evidente a ação esvaziada de sentido (para as crianças) de repetir horas e horas, dias e dias as mesmas coreografias e encenações, que os pequenos são tratados como autômatos, sendo, no limite, "amestrados", apenas para "mostrar aos pais", num momento específico que se torna angustiante tanto para a profissional como para as crianças.

Conforme discutido anteriormente, fica a dúvida sobre o entendimento que Tália detem sobre qual deve ser o papel e a função da creche. Não há evidências fortes que indiquem que a profissional compreende que este é um espaço de inserção das crianças no

[105] (Ibidem, p. 41).

mundo da cultura com a função específica de promover o desenvolvimento integral delas, sendo seu papel criar condições favoráveis para atendimento destas demandas.

Percebe-se um esforço da educadora em ajustar seu discurso às aprendizagens advindas dos cursos de formação (inicial e principalmente continuada), mas que não se sustenta totalmente, pois há "fendas" causadas pelos conhecimentos construídos anteriormente a estes processos, bem como de outros que estão sendo edificados no exercício da profissão, confirmando a já discutida tese de que

> O "ser" professor traz em si a história de vida como estudante nos vários anos de escolaridade; traz no imaginário socialmente construído o que é ser professor, e, ao passar por uma formação inicial (seja em nível médio, no magistério, na pedagogia ou nas licenciaturas), incorpora modos de pensar, modos de "ser professor", modos que se relacionam com todos os outros espaços possíveis de formação (AGUIAR, 2009, p. 2.161, destaques no original).

Nota-se então a presença da "voz da formação" no seu discurso, a própria educadora reconhece o processo de mudança sofrido com o curso de especialização; mas também há vozes dos contextos familiar, social e profissional que compõem sua percepção sobre os elementos que compõem a prática pedagógica da creche e o seu papel profissional.

Cabe destacar ainda que no caso dessa narrativa, a oportunidade de falar e ser ouvida em uma pesquisa, a princípio vista como encantadora e envaidecedora, tornou-se de certa forma intimidante e incômoda no momento de viabilizá-la; os indícios para tal apontamento estão no uso recorrente de expressões tais como "*Ai gente!*", "*Gente! E agora*?", ou ainda, "*Ai, meu Deus!*", presentes de forma explícita somente nesse relato.

7.6 Recolhendo *souvenirs* e pertences na mochila: sintetizando os "achados" das conversações

No exercício de ouvir o que a(o)s profissionais têm a dizer sobre elementos que compõem sua prática cotidiana, considero interessante a possibilidade da visibilidade dada às suas experiências, ao mesmo tempo de serem revelados alguns sentidos atribuídos à estes processos e as apropriações (conceituais e práticas) que vão sendo realizados por eles ao longo de suas vivências (pessoais e profissionais).

No momento de produzir uma síntese das descobertas obtidas a partir dos relatos da(o)s participantes, é importante salientar que a reflexão sobre seus dizeres foi realizada considerando "o lugar" que ocupam nos diversos espaços sociais em que estão inseridos, procurando compreender suas posições e opiniões elaboradas de forma contextualizada,

entendendo-as como imbricadas na cultura em que estão inseridas e que esta última interferiu (e interfere) de forma significativa na construção de caminhos, histórias e entendimentos diversos.

Ao rememorar os relatos, especificamente os momentos em que foram produzidos, a compreensão explicitada anteriormente foi ganhando contornos bastante claros e palpáveis, pois as percepções e apropriações trazidas a tona (as vezes em códigos mais sutis do que a oralidade, como a expressão facial, os gestos, postura do corpo, etc.) iam evidenciando que os sentidos atribuídos à conceitos e práticas foram enredados a partir dos contextos vividos (não só no processo de formação profissional). Foi possível ainda perceber que, no exercício da docência, os conhecimentos e acontecimentos vivenciados na formação inicial (ou continuada) não são posteriormente reproduzidos, mas sim apropriados e rearranjados de acordo com interesses e necessidades individuais, algumas vezes coletivas, e ainda conforme as demandas cotidianas; tudo sendo paulatinamente amalgamado no entendimento que detêm sobre a identidade profissional e a especificidade educativa da creche.

Assim, as questões propostas para serem abordadas nos relatos, quer seja: os entendimentos sobre a creche e seu papel social, sobre o que é criança/bebê, os saberes necessários para atuação profissional junto às crianças bem pequenas, o papel do profissional docente, e, por último, sobre formação inicial e continuada, foram tratadas obedecendo um processo constante de ir e vir que o trabalho reflexivo das análises das informações exigiu. Neste exercício foi possível entusiasmar-se com a riqueza de informações presentes em cada um dos relatos, mas também frustrar-se com alguns elementos do cenário revelado, o que tornou a tarefa de análise interessantemente mais complexa.

De forma geral, cada uma das narrativas adquiriu uma configuração diferente, enfocando as questões que eram mais significativas para cada um dos participantes, evidenciando de forma bastante clara que as percepções acerca da realidade são orientadas por condições objetivas, mas também por trajetórias individuais e não por condições gerais. Exemplo disto é o fato de que somente o participante do sexo masculino discutiu as questões de gênero na creche e sobre militância; enquanto que a escolarização precoce e o controle excessivo das práticas docentes foram mencionadas de forma incisiva pela professora iniciante que atuava na instituição particular; a relação com as famílias só foi apontada no relato da educadora que atuava há mais tempo na profissão; a inflexibilidade da rotinas e controle excessivo das atividades das crianças foram indicadas pela participante que tinha acabado de realizar estágio obrigatório na creche; a outra professora iniciante, por sua vez,

evidenciou uma preocupação significativa com a necessidade de formação específica para atuação junto às crianças pequenas.

Além das questões indicadas, outras foram emergindo de forma distinta nos relatos, sendo que todos os apontamentos dos participantes evidenciaram problemáticas que são prementes na creche; pode-se então chegar à compreensão de que as vivências dos sujeitos (individuais e sociais) são unidades que estão interligadas na constituição da totalidade da instituição creche, no tempo/contexto em que o estudo esteve inserido, que os determinantes não são gerais ou particulares, mas sim particulares e gerais.

Complementando esse entendimento, apesar da proposta da investigação não ter sido a busca de regularidades, eu as encontrei; na procura pelo diferente encontrei continuidades e pontos de confluência, indicando que a premissa inicial, de que encontraria em distintos discursos diferentes elementos que permitiriam compreender porque se dá a atual configuração do trabalho educativo das creches, era parcialmente equivocada; a totalidade não é composta apenas por particularidades, mas também por similitudes.

Assim, sobre os pontos de convergência, todos os participantes entendem a criança como ser competente e capaz. Por outro lado, na provocação sobre o que pode um bebê e qual seria a diferença dele para criança, todos também demonstraram dificuldades de discorrer sobre a questão, uns mais e outros menos, mas todos se "enrolaram" nas justificativas; em todas as narrativas houve a focalização nos aspectos físicos, e ainda, no que os bebês "não podem", na sua dependência em relação aos adultos... Fui impelida a pensar que todos os participantes são capazes de compreender as especificidades e diferenças entre os adultos e as crianças; mas não entre as crianças.

Entendo que na creche, todos os pequenos aprendizes são bebês, não só os que estão no berço... Esta seria uma forma de reconhecer a necessidade de atenção diferenciada para o momento peculiar do desenvolvimento; por outro lado, os bebês também são crianças... pequenas, muito pequenas ou pequeninas, mas, crianças... Penso então, que bebê pode ser entendido como uma forma carinhosa de referir-se à criança bem pequenina, de delimitar a necessidade de cuidados mais constantes, mas é importante ter claro o fato de que ser bem pequena não a deixa fora da condição de ser criança. Há um forte movimento de estudos das crianças bem pequeninas – os bebês estão "na moda" – na busca por delimitar a necessária especificidade que o trabalho junto a estes pequenos aprendizes deve adquirir, demarcando algumas fronteiras das ações pedagógicas a serem empreendidas nas instituições de educação coletiva.

No entanto, creio que, na prática, essa diferenciação entre criança e bebê tem acirrado

o olhar das profissionais para a "falta", para aquilo que pequeninos (ainda) não fazem, aquilo que carece em comparação ao adulto... Acredito ser necessário mudar esta visão, como uma das formas de garantir à criança as condições adequadas de vida e de educação, pois neste momento "[...] ela desenvolve intensamente, enquanto é ainda bem pequena, capacidades intelectuais, práticas e artísticas e começa a formar as primeiras idéias (*sic*), sentimentos, hábitos morais e traços de caráter que configuram as bases do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade" (MELLO; CAÇÃO, 2004, p. 112).

Todos os participantes se referiram à autonomia, de uma forma que considerei como um entendimento simplista do termo; quer seja, como independência de ações relacionada à capacidade motora desenvolvida, ajustada à maneira dos adultos... Fiquei com a impressão de que não entendem autonomia como desejos, vontades e necessidades cultivados de maneira emancipada, bem como a liberdade de movimentos peculiar das crianças nas ações cotidianas, sem ajustamentos ao desejo adulto.

É certo que a criança pequena tem certo grau de dependência do adulto nas rotinas de cuidado (higiene, alimentação, saúde), fato que chama a atenção para sua relativa vulnerabilidade (física, emocional, social), que tem relação com a necessidade de atenção privilegiada aos seus aspectos socioemocionais – que são imprescindíveis para o progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento –; todavia, é importante destacar, que essas características não excluem a existência de diversas competências desde o nascimento conforme já discutido.

Tal como lembram Oliveira et al. (2014, p. 253-254), a autonomia é sempre relativa (tanto para crianças como para adultos), pois todos necessitamos de cuidados, que mudam conforme o ciclo do desenvolvimento humano, no qual nós somos sempre interdependentes do outro e do ambiente, pois "[...] mesmo quando parecemos autônomos, dependemos de outras pessoas que plantam, colhem, processam, transportam e comercializam os diversos alimentos que compõem o nosso cardápio diário".

Minha hipótese para tal situação é a de que talvez entendimentos equivocados (ou absolutizados) dos conhecimentos advindos de algumas teorias da psicologia da criança, agregados a algumas crenças de senso comum fazem com que muitos profissionais supervalorizem aspectos errados do desenvolvimento humano. Reafirmo meu pensamento de que, em termos de discursos, ainda que alguns não se sustentem, já se avançou muito no entendimento de muitas das especificidades/idiossincrasias infantis; mas, em relação a crenças/valores e práticas ainda há um grande caminho a ser trilhado para que a(o)s profissionais da creche (e não só eles) entendam os bebês/crianças como

> [...] ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas - o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro (BRASIL, 2006d, p. 14) .

Penso também que perceber a criança pequena como competente, ativa e capaz, pode gerar desconforto e insegurança aos profissionais sobre o papel que teriam a desempenhar nas instituições, pois falta-lhes clareza para entender que, conforme indicou Craidy (2004, p. 10): "[a] superação da postura adultocêntrica não elimina o papel do professor; ao contrário, reforça-o como um ator consciente das possibilidade e das necessidades infantis".

Considerar que as crianças são capazes, mas também aprendizes desde o momento do nascimento, implica assumir que oferecer comida, banho, roupa limpa e espaço para o sono não é suficiente; é preciso tomar como demanda a necessidade de viver experiências diversificadas e significativas, que permitam o contato com objetos, pessoas e situações com outros e consigo mesma. Aqui está o cerne do pensamento de cuidar e educar articulados...

Nessa direção, todos os participantes valorizaram os saberes advindos da formação, a psicologia foi citada por todos como um conhecimento essencial para a adequada organização da prática pedagógica da creche; no entanto, em nenhum relato foi mencionado saber cuidar e educar de forma indissociada. Nota-se certa incoerência, pois de que serve saber quais são as características específicas das crianças e não ser capaz de engendrar, de forma adequada, ações de educar e cuidar não desconexas? Questiono-me então se a(o)s participantes não compartilham do entendimento em circulação, em diferentes espaços sociais, de que este conhecimento se dá de forma espontânea, ou ainda é instintivo nas mulheres... De igual maneira, saberes relacionados à organização do tempo/rotina e do espaço e de tempo, planejamento e registro, entre outros, também não foram citados por toda(o)s participantes.

Na atualidade ainda existem muitas instituições, que, pautadas no modelo de educação assistencialista, incrementam práticas em que são negados às crianças "[...] desafios que podem favorecer aprendizagens significativas e o desenvolvimento delas nas diversas dimensões que as constituem. No que diz respeito a essa privação de oportunidades, inclui-se a negação às crianças de viverem situações próprias à infância como brincar, imaginar, criar" (OLIVEIRA, Y., 2012, p. 221).

Nessa direção, Oliveira, Z. (2007b) discute que o modelo materno de cuidado e educação da criança pequena, subjacente às práticas pedagógicas das creches, reforça o entendimento da não exigência de profissionalização neste espaço; pois espera-se apenas que o professor tenha algumas habilidades tais como: paciência, capacidade para expressar afeto, goste e tenha domínio das crianças.

No que diz respeito ao gostar de crianças, indicar como ser esta uma especificidade da educação infantil denota o entendimento de que o trabalho tem uma dimensão afetiva que se relaciona às necessidades das crianças pequenas já discutidas, que é verdadeira; no entanto, considerar como uma condição que se aplica somente deste nível de ensino quer dizer que nos outros níveis não é preciso gostar dos aprendizes (crianças maiores, adolescentes, jovens e adultos)? Importante fazer a distinção entre identificar-se com as tarefas profissionais e o "gostar" do público; a condição *sine qua non* defendida é a de identificar-se com as tarefas que a profissão prescreve, com as exigências cotidianas que a função demanda e ir adequando os saberes e habilidades pessoais a elas. A visão corrente de que para trabalhar com criança pequena basta gostar não é mais suficiente, tampouco adequada, é preciso de profissionais preparados adequadamente (em termos e teorias, práticas, valores e crenças) e que minimamente se identifiquem com o trabalho pedagógico que deve ser implementado nas creches (e pré-escolas).

Cabe apontar ainda que é importante considerar que calma, paciência e carinho são atributos extremamente necessários ao trabalho junto a crianças pequenas; no entanto, não se pode acreditar que estes são dons ou aptidões naturais de uma pessoa ou exclusiva de um gênero, mas sim como capacidades desenvolvidas pela(o) profissional ao longo do exercício de sua profissão, que podem ser qualificadas como aprendizagens experienciais. De igual relevância é necessário o esclarecimento de que o carinho, no espaço pedagógico, não é sinônimo restrito à docilidade ou meiguice, mas sim de uma forma atenciosa de tratar o outro, no caso as crianças; carinho significa estar a postos para atender as necessidades dos pequenos com cautela, empenho, atenção e respeito, aliado a generosidade para com o outro. Trata-se de elementos importantes do cuidar-educar indissociados, configurando qualidades da prática profissional da(o)s professora(e)s da educação infantil em função do que requer a especificidade de sua ação educativa (CONTRERAS, 2012).

Dessa forma, foi possível notar que toda(o)s participantes se referiram com certo desembaraço ao cuidar e educar que deve ocorrer de forma articulada, como uma importante função/característica da educação das crianças bem pequenas. Contudo, a afinidade com a expressão não parece significar a compreensão do caráter complementar existente nela,

tampouco de sua complexidade, pois a superficialidade das respostas deu algumas pistas de que tal expressão foi apropriada sem o entendimento de seu real significado. Percebe-se que há o entendimento de que "[c]uidar é uma ação complexa que envolve diferentes ações, gestos precauções, atenção, olhares. É muito importante que o cuidar seja tecido na relação entre sujeitos que estabelecem intimidade: o professor e as crianças (OLIVEIRA et al., 2014, p. 48).

No entanto, foi possível observar que nenhum(a) participante ao se referir a cuidados, o fez relacionado à natureza afetiva ou cognitiva; não havendo (perceptivelmente) o entendimento do cuidado para além de sua vertente biológica – de saúde e higiene; e, ainda a percepção de que para além das situações de higiene, alimentação e saúde é possível articular cuidado com educação. Todos os participantes citaram como exemplo de cuidar-educar articulados a situação do banho, momento da rotina diária em que poderiam auxiliar a criança a conhecer as partes do corpo; enquanto que duas professoras associaram de forma direta o cuidar como garantia das crianças não se machucarem no tempo em que estivessem na instituição. Parece ser difícil apreender que educar-cuidar é uma via de mão dupla; ou seja, que não só nas situações de cuidado se educa, como também nas situações educativas se cuida, como por exemplo, "[...] quando o professor conta uma história para as crianças, ele as está educando (inserindo-as no mundo da literatura infantil, na cultura letrada), mas também está cuidando delas (na forma como acolhe suas dúvidas, suas opiniões, seus sentimentos diante do que está sendo lido etc.)" (COSTA, S., 2014, p. 22).

Entendo que assumir a intrínseca relação entre educar e cuidar se configura um importante princípio para a definição dos rumos das práticas educativas cotidianas, pois nos relatos de duas profissionais ficou exteriorizada a manutenção de veladas relações de poder imbricadas nas práticas de cuidar e educar cindidas entre as profissionais na atribuição de funções distintas, conservando a responsabilidade sobre o que é pedagógico de apenas um profissional (o professor), sob a falsa alegação de que esta seria sua função, mas que, no entanto, se configura num campo de disputas. Kramer e Nunes (2007) ao discutirem esta questão identificam que há dificuldades e conquistas, pois se de um lado a importância da dimensão educativa do trabalho da creche passou a ser reconhecida com os avanços legais, por outro, na prática há muita(o)s profissionais que se sentem desvalorizados por terem que realizar as tarefas relacionadas ao cuidar e, ainda, outra(o)s que sentem dificuldades de implementar ações de cuidar-educar de forma desejável.

Cabe então afirmar que a(o)s profissionais da creche, especialmente auxiliares e atendentes, utilizam cotidianamente "[...] saberes e práticas invisíveis, buscados no repertório construído por elas ao longo da própria socialização, e que por isso não são reconhecidas e

muito menos se lhes atribui um estatuto profissional" (SILVA, I., 2003, p. 27), mas que se enquadram no âmbito dos saberes experienciais específicos, ou como é popularmente conhecido: "as manhas da profissão".

Por outro lado, Costa, L. (2007, p. 11), afirma que são esses saberes que "[...] também proporcionam poder para quem os detém, e são de fundamental importância na compreensão da dinâmica de uma atividade e das classificações hierárquicas dentro e fora do ambiente de trabalho". Nota-se que se por um lado as atendentes/auxiliares não são valorizadas por não lhes atribuírem o status de educadoras; por outro, muitas vezes, por passarem mais tempo com as crianças, elas "sabem mais sobre elas", e acabam interferindo (sutilmente ou não) nos rumos da ação pedagógica cotidiana como foi mencionado por Calíope e Tália em seus relatos.

Ainda sobre os saberes é possível inferir que ao fazerem referência aos conhecimentos que adquiriram no processo de formação (inicial e continuada) e suas aplicações nas práticas com as crianças, a(o)s participantes tomam estes saberes – tidos como teóricos – como um componente importante de suas práticas. Porém, é preciso considerar que nem todo o "arcabouço teórico" produzido pelas ciências sobre a educação das crianças até o momento tem potencial de dar todas as respostas suficientes (ou necessárias) para a compreensão das infinitas (e às vezes, perturbadoras) questões que envolvem o universo infantil. As descobertas reunidas pela Sociologia, Psicologia, Filosofia e outras áreas científicas, só serão úteis aos profissionais da educação infantil (e de forma geral) se estes se mobilizarem para "olhar as crianças de frente" e acreditarem no seu potencial também como produtores de conhecimento.

Tal apontamento me remete a outro relacionado à mesma questão, mas também sobre a vivência do estágio relatada pelos dois participantes que eram acadêmicos; é importante registrar que ambos não demonstraram ser capazes de perceber o estágio, para além do momento de estar em contato com a prática, de ser um espaço de troca de experiências com a(o)s profissionais que estão há mais tempo nas creches. Entendem o estágio como um processo unilateral, ou ainda, cindido em partes independentes – o universo do estagiário e o da professora – em que um não tem nada a oferecer ao outro, é "cada um no seu quadrado" tecendo críticas mútuas às formas de atuação profissional.

Como professora supervisora de estágio nos espaços da educação infantil (creche e pré-escola) venho tentando contornar essa problemática, mas ela persiste de maneira emblemática. Creio que isto se dê tendo em vista certa dificuldade dos aprendizes, durante o curso de licenciatura, perceberem que as discussões ocorridas em sala de aula, ditas teóricas, em sua grande maioria, são propostas de reflexão sobre a prática; são poucos os sujeitos que

percebem a relação dialética entre teoria e prática: que não há teoria que não tenha advindo de uma experiência prática, bem como não há prática que não se assente em determinada teoria; bem como, que são sujeitos envolvidos com práticas bem sucedidas que produzem as teorias.

Tensionando essa questão, muitos profissionais alegam que se quando estivessem no curso já estivessem trabalhando as aprendizagens seriam maiores, havendo a crença de que quando já se está atuando profissionalmente na área, as associações entre teoria e prática são facilitadas. No entanto, é preciso ponderar que é certo que a experiência na docência pode facilitar algumas compreensões, mas esta não pode ser a única prerrogativa para uma formação desejável, pois isto implicaria em aceitar profissionais leigos nas instituições de educação coletiva, algo que contraria inclusive os preceitos legais atuais.

De outra forma, creio que o problema se assenta em outras duas questões básicas, a primeira se relaciona com a não percepção do nível de reflexão exigido para chegar às compreensões necessárias para se sejam realizadas as transposições didáticas da teoria na prática; e a segunda na descrença da própria capacidade de produzir saberes.

Nessa direção, foi inquietante notar que em nenhum dos relatos – das três profissionais participantes da investigação – houve menção à prática de troca de experiências com outros professores, na possibilidade de aprendizagem com os pares; uma profissional menciona, de forma rápida, que às vezes consulta sua auxiliar de sala quando não está familiarizada com alguma atividade, mas não demonstra ser esta uma prática com fins educativos para si, como se percebesse a auxiliar como fonte significativa de aprendizagens, mas sim com sentido colaborativo.

Conforme salientou Madalena Freire: "[...] todo educador faz prática e teoria. Pois como o ato de conhecer só pode ser construído pelo sujeito, somente cada educador pode praticar sua teoria, somente ele a sabe, pois a construiu"[106]. Fica a impressão de que os sujeitos da pesquisa (mas penso que também a(o)s profissionais docentes da educação infantil de forma geral) entendem seu papel apenas parcialmente, pois se vêem como facilitadores de aprendizagens diversas, mediadores na construção do conhecimento, organizadores de situações que permitam ricas experiências exploratórias, mas não se vêem como construtores deste conhecimento do qual são responsáveis por socializar; percebem-se mais como tarefeiros do que como pensadores...

Tal inquietação se acirra quando se observa nos relatos que de alguma maneira, mais ou menos explícita, todos os sujeitos indicam insatisfação com as práticas de escolarização

[106] (FREIRE, M., 1990, p. 14).

precoce, da falta de ludicidade que permeia o cotidiano da creche e o desrespeito pelas características tipicamente infantis; então, por que o cotidiano das creches está impregnado de práticas equivocadas? Por que a inexorabilidade delas?

Os questionamentos emergiram na observação dos relatos, nos quais a maioria dos participantes deu pistas de que entende a creche como espaço de socialização; mas, percebe-se que as menções feitas às práticas cotidianas indicam que elas não coadunam totalmente com este entendimento, seja por ação da(o)s professores ou pela ação dos gestores; tem-se a impressão de que estes atores não consideram que "[...] o processo de socialização não consiste só em uma constante adaptação das crianças ao universo social, mas também que elas exerçam um papel atuante na dinâmica da constituição deste universo" (MARTINS FILHO, 2008, p. 104) e, para tanto, é preciso desenvolver atividades que envolvam genuinamente os pequenos, que estejam em sintonia com seus desejos, necessidades e habilidades e possam assim provocar aprendizagens significativas.

Assim, uma proposta pedagógica que vise à socialização em sentido amplo e experiências cheias de significados para as crianças pequenas, necessita contemplar diversas linguagens (emocional, artística, naturalística, corporal, musical, etc.) como forma de propiciar o contato delas com uma pluralidade de conhecimentos de forma diversificada e prazerosa. Desta maneira, conforme aponta Britto (2005, p. 15):

> O desafio da educação infantil está exatamente em, ao invés de se preocupar com ensinar as letras, numa pedagogia reducionista, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

No entanto, por outro viés, tem aumentado o número de pais que tem uma expectativa de que seus filhos aprendam a ler e escrever o quanto antes – quanto mais cedo, mais interessante –; há ainda pressões por antecipar as aprendizagens típicas da escola do ensino fundamental, assentada numa lógica produtivista e mercantilista disseminada por empresas educacionais, que por sua vez encontra respaldo em algumas teorias que preconizam aproveitar as "janelas do desenvolvimento", e que tem sido amplamente aceita por gestores municipais em diferentes localidades e festejada até por alguns profissionais.

Esse último apontamento me remete a questão da militância apontada por Orfeu em seu relato, na importância do engajamento político como forma de conscientização de todos os elementos em jogo na educação das crianças pequenas; pois, imersos nos afazeres da cotidianidade, muitos profissionais têm dificuldade de perceber a docência como profissão não se engendra somente entre os saberes da experiência e sua aplicação diária, mas também

em particularidades dos interesses político-econômicos que interferem nos caminhos da educação da pequena infância.

Assim, retomando a discussão sobre a identidade da proposta pedagógica da creche, faz-se necessário retomar a explicação de que

> [...] as especificidades da infância, e consequentemente de sua educação, vão muito além de uma simples demarcação etária, que determina o desenvolvimento infantil a partir de normas pré-estabelecidas, cuja única finalidade é ver a criança tornar-se o futuro adulto bem adaptado à sociedade. Assim, é importante lembrar que as definições de infância podem tomar diferentes formas, de acordo com as referências que buscamos para concebê-las (MARTINS FILHO, 2008, p. 101).

Cabe assim registrar que a investigação permitiu ratificar o entendimento de que a educação infantil – e nestse estudo especificamente a creche – se mostra como espaço polissêmico e polifônico; são múltiplas as representações, percepções, concepções, ideias, reflexões, discursos e consequentemente práticas, que compõem o que se tem materializado como "creche" e que, em grande medida, carece de rupturas e transformações em diferentes aspectos tais como a percepção de criança/bebê, relações interpessoais (entre adultos e crianças) mais qualificadas; do que é cuidar e educar de forma indissociada; organização pedagógica cotidiana calcada em interações lúdicas e nos interesses infantis; do valor da formação em cursos específicos, mas também dos saberes construídos cotidianamente etc., conforme é possível notar nos diferentes relatos.

Retomando as questões que não foram comuns em todas narrativas, e ainda não foram discutidas, no que diz respeito à presença masculina, as informações do estagiário Orfeu reavivou o perturbador questionamento de que, seria o trabalho em creches diferenciado se estivessem os homens no cuidado e na atenção com as crianças? Este seria mais valorizado? Pensando na sociedade sexista em que vivemos tendo a crer que sim. Penso, assim como Tebet, Martins e Rittmeister (2013, p. 157), que uma crescente presença masculina no espaço da educação infantil pode impulsionar o reconhecimento deste como campo profissional, fazendo com que seja suprimida a impressão equivocada de que este é um *lócus* onde se empregam práticas e saberes sobre a educação das crianças bem pequenas, restritos ao universo feminino, transmitidos de geração em geração, para se constituir como "[...] uma profissão passível de ser exercida por quem assim o desejar, independente de sexo, cor ou classe social". Por outro lado, me incomoda admitir esta possibilidade de reconhecimento do campo profissional regulada pela (simplesmente) aceitação da presença masculina no seu bojo...

A conquista de um novo ideário sobre a creche, também envolve, conforme já mencionado, o estreitamento do diálogo com as famílias. A insatisfação evidenciada por Tália para a falta de simetria entre as expectativas da família e dos educadores sobre as funções da creche e seus respectivos papéis neste cenário, impele a reflexão sobre por que é tão trabalhoso para ambas as partes chegar ao entendimento do caráter complementar da educação infantil às ações da família; bem como compreender que este atendimento é um direito não só das famílias, mas principalmente das crianças. Barbosa M. (2009, p. 81) lembra então onde se encontram demarcados os contornos desta necessária parceria:

> Na educação infantil as crianças irão aprender atividades por um lado muito semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, como comer, brincar, fazer a higiene, mas, no estabelecimento educacional, essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado.

Dessa forma, não há como a creche desempenhar suas funções de forma adequada sem procurar acolher as famílias (não só em atividades comemorativas e campanhas solidárias) com vistas 'encurtar as distâncias' e 'aparar as arestas' que servem de empecilho para que o diálogo se estabeleça de forma positiva e produtiva. Entendo que esta é uma iniciativa que deve ser, prioritariamente, da creche e seus profissionais, considerando sua tarefa constitucional de complementaridade às funções da família. Nesta direção, Bondioli e Mantovani (1998, p. 33) já afirmaram que:

> Uma vez que a creche configura-se como integração e não como substituição da rede familiar, a relevância dada às figuras adultas assume conotações peculiares: de uma parte significa impossibilidade de cortar as figuras parentais do processo educativos extradoméstico; de outra significa valorizar particularmente aquelas figuras adultas – os educadores – que estão próximas à criança fora da família.

Tais ponderações levam a discussão focalizada por Calíope sobre a importância da formação específica para atuação junto às crianças bem pequenas, pois "[...] esse profissional não poderá assumir funções, tarefas e cuidados para os quais não se encontra devidamente preparado, uma vez que suas tarefas não são semelhantes àquelas dos demais professores" (ANGOTTI, 2006, p. 84); bem como, conforme já exposto, a ação dos educadores, apesar de manter certa similaridade com as do âmbito familiar, não pode ser iguais a esta, tampouco incidental ou instintiva, mas sim intencionalmente planejada.

Por outro lado, na reflexão sobre a formação para a docência, principalmente para atuação na educação infantil, considero importante colocar em pauta alguns questionamentos, tais como: quais foram as possibilidades de aprendizagem oferecidas ou negadas? Que elementos foram valorizados ou depreciados? Quais foram as experiências que foram

incorporadas e que outras continuam sendo somadas ao seu modo de ser e estar na profissão? Quais e quantas possibilidades desse processo de formação se encontram amalgamadas na constituição de uma identidade e identificação profissional?

Dessa forma, no processo de análise e reflexão dos relatos, me questionava a todo momento sobre até que ponto os sujeitos tinham consciência das perspectivas que fundamentavam seus argumentos. Ou ainda, será que se percebiam como sujeitos que agem, muitas vezes, influenciados por representações acerca de seu papel profissional internalizadas em diferentes espaços sociais?

Pensando nessas questões e tendo em mente que a clareza das ideias e de seus aportes é fundamental para a construção de um agir e pensar coerentes, tomei a decisão de socializar as análises com os sujeitos, me mobilizando para a realização de outro diálogo com eles. Cabe esclarecer que este momento não foi possível ser realizado com todos os participantes devido a dificuldades que não haviam como contornar, como por exemplo, a mudança de cidade de residência; assim, este foi um exercício que ocorreu com apenas duas participantes.

Creio ser importante assinalar que os elementos presentes nas narrativas aqui tensionados não estavam sendo conscientemente entendidos da mesma forma que eu pelos sujeitos; na oportunidade de retorno para o contato das análises as duas participantes se mostraram surpresas com a leitura reflexiva que eu havia feito dos relatos. Para ambas foi surpreendente perceber a possibilidade de seus entendimentos estarem assentados em lógicas equivocadas, porém se reconheceram na minha escrita e não discordaram do que leram. Necessário então salientar que as análises não sofreram nenhuma alteração em seu conteúdo após este segundo momento.

Nessa direção importante lembrar o apontamento de Bakhtin (2006, p. 96) de que não são somente palavras que pronunciamos ou escutamos, são de fato, verdades ou mentiras, pois "[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo e de um sentido ideológico e vivencial", que nem sempre é totalmente regulado de forma consciente, como no caso das duas participantes.

Tal apontamento pode ser experienciado no diálogo com uma das participantes que declarou ter gostado de ler as reflexões que realizei, pois muitas vezes não é possível perceber algo de si próprio; e ainda, que "Q*ueria ser diferente, mas percebi que tem coisas que estão tão arraigadas que você nem percebe*". Complementarmente a mesma participante declarou: "*Nossa, tenho muito a aprender ainda...*", denotando consternação, mas também uma clara intenção de procurar subverter uma condição de si mesma que não considerou satisfatória.

O diálogo com a segunda participante adquiriu conotação diferente, que após a leitura atenta das análises, mesmo considerando que não havia nada que discordasse delas, procurou justificar alguns de seus apontamentos. No entanto, mais uma vez usou este como espaço de reflexão sobre a própria prática e de seus valores e crenças, identificando que "*Foram dois momentos de reflexão, o da leitura da transcrição e agora das análises*", e ainda, "*Nossa, toda vez que você lê o que falou, é um novo momento para repensar... Gostei!*".

Assim, nas duas experiências foi possível ainda notar que as incongruências entre o que foi dito e o que gostaria de fazer apontam as contradições entre o desejável e o possível, o pessoal e o coletivo, o objetivo e o simbólico. Conclui-se que a falta de clareza ou da consciência dos elementos fundantes que balizam a intencionalidade (ou a falta dela) das ações pedagógicas dos profissionais são variáveis que muitas vezes não permitem que o trabalho se concretize de forma consistente e desejável.

Retoma-se então o entendimento de que os professores se edificam num emaranhado de possibilidades mescladas que se dão ao longo de sua trajetória (pessoal e profissional), que ocorre por muitas vias. Como pode ser observado nos relatos aqui trazidos, há muitos resquícios de interpretações pautadas em antigas (mas, muito presentes) concepções de criança, de infância, de creche e de seus profissionais, que precisam ser superados, dando lugar à compreensão de educação para as crianças bem pequenas em espaços coletivos com funções sociais e educacionais específicas, e principalmente, como um direito das crianças que precisa ser respeitado.

Tal entendimento se assenta na compreensão que a educação das crianças fora do ambiente doméstico é fundamental; tal importância é dada tendo em vista dois princípios discutidos amplamente acadêmica e legalmente: o da relevância da educação nos primeiros anos de vida, em espaços coletivos adequados às características e necessidades da pequenina infância; e, na definição da Educação Infantil como um direito no que diz respeito tanto ao acesso quanto à qualidade da educação a ser ofertada.

Conforme foi exposto, creio que os relatos trazem indícios de que a(o)s profissionais entendem a complexidade do trabalho pedagógico junto às crianças bem pequenas; no entanto, não compreendem os pormenores que de uma prática educativa específica para os pequeninos, não têm consciência (clara) de todos os elementos que necessitariam se fazer presentes para efetivar uma educação de qualidade satisfatória para os pequenos. As informações ainda permitem observar como se colocam neste processo; muitos olham-no de "fora", sem voltar-se para si, não percebendo-se como importante componente dele; uma percepção que pode ser evidenciada em expressões tais como: "*É o sistema*", "*Sempre foi*

assim", "*Na prática é assim*", que indicam um posicionar-se dos profissionais numa condição de refém de uma situação da qual não têm o menor controle.

Nessa direção, Caroni (2011, p. 152) afirma que o ser/torna-se professor de crianças pequenas é: "[é] desacomodação; é construção; é confronto. É questionar-se e questioná-las. É pesquisa; é experiência; é reflexão. É focar-se no individual sem deixar de ver o todo. É formação e aplicação. É teoria e prática". É com este pensamento que foi empreendida a viagem investigativa no campo da creche, onde muitas e diversificadas paisagens foram se revelando ao longo do caminho e, talvez, a mais inquietante delas foi a percepção que desacomodação não tem provocado mudanças significativas nas ações nos profissionais da/na creche...

Mantovani e Perani (1999) já discutiam que a docência na educação de crianças pequenas é "uma profissão a ser inventada"; quase duas décadas se passaram desde este registro e continuamos na tarefa de "arquitetá-la". É com esta incômoda reflexão que teço a seguir algumas considerações à guisa de conclusão, bem como exponho as inquietações que ainda permanecem acerca da creche e os elementos que compõem sua dinâmica a partir das informações reunidas nesse estudo.

8 HORIZONTES: FIM DA JORNADA OU ASSIM CHEGAR E PARTIR?

Ando à procura de espaço
para o desenho da vida
em números me embaraço
e perco sempre a medida.
Se penso encontrar saída,
em vez de abrir um compasso,
projeto-me num abraço
e gero uma despedida [...]
(Cecília Meireles)[107]

Chegar ao fim do percurso investigativo implica retomar algumas questões fundantes como o entendimento de que a educação infantil – e em específico a creche – é um espaço-tempo cuja vivência permite a interação privilegiada com pares da mesma idade, adultos fora do âmbito familiar, contato com objetos e situações diversificados, que favorecem e potencializam os processos de desenvolvimento em seus diferentes aspectos (motor, intelectual, afetivo, social, moral, etc.) e promovem aprendizagens diversas.

Também se faz necessário retomar a percepção adotada de que as crianças são sujeitos de direitos, capazes, competentes dentro das possibilidades e oportunidades concretas que lhe são oferecidas, vivendo um momento peculiar do processo de desenvolvimento humano. Portanto, entende-se que as crianças não estão se preparando para crescer, elas estão crescendo; não estão sendo preparadas para a vida social, estão socializando. A Educação Infantil, de forma geral, não é (e nem pode ser) um período preparatório para a escolaridade futura, um tempo de preparação para outros tempos, em que o encaminhamento de propostas se pauta na preocupação com o futuro escolar da criança, dificultando a vivência dos direitos dela; ela deve ser vida vivida, no presente.

Retoma-se então a tese defendida de que são os sentidos/entendimentos, valores e crenças que movem as ações/práticas pedagógicas dos profissionais da creche; os elementos norteadores da prática pedagógica junto à criança pequena perpassam pela concepção de criança/bebê que se tem, que por sua vez determina o entendimento da função social da creche e de como deve ser estruturada uma prática pedagógica específica (ou não) para este nível de ensino.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico intencionalmente planejado para atender as crianças bem pequenas envolve, necessariamente, ações de cuidados e de educação indissociadas pautadas numa concepção de criança/bebê real e não na descrita pelos livros e

[107] MEIRELES, C. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

manuais; indispensável ainda considerar que as práticas e estratégias de ação apresentam características similares as da vida cotidiana, mas que são, no entanto, uma experiência institucional coletiva e para tanto exige adequações.

Para fomentar tais práticas é essencial aos profissionais que dela se ocupam ter em mente, de forma clara, que a criança/bebê não é apenas "[...] um ser que ainda não é adulto, ou que é um adulto em miniatura; a criança pequena é um ser humano completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento" (MACHADO, 1999, p. 90).

Assim, uma questão que merece destaque é acerca do tempo, ou da crença de que as idades determinam habilidades... É fato que o desenvolvimento se processa no tempo e "[p]ara quem estuda a criança é incontestável a cronologia do seu desenvolvimento" (WALLON, 1995, p. 36). No entanto, ainda que esta variável seja importante, se faz necessário um especial destaque para o entendimento de que há diversidade de ritmo no desenvolvimento.

Tem-se então que os marcos cronológicos propostos por diferentes teorias devem ser tomados como referência a ser relativizada e não como normativa a ser seguida cegamente; o estudo realizado anteriormente com crianças de creche (RODRIGUES, 2008) ratificou que as características e etapas de desenvolvimento importantes para a formação humana não são demarcados pela idade cronológica e sim pelas experiências sociais e afetivas vivenciadas individualmente. De outra forma, é facilmente observável (mesmo fora de situações formais de pesquisa) que não há uma criança igual a outra, elas não são idênticas (em termos de comportamento, sentimentos etc.) nem mesmo quando fazem parte da mesma família e compartilham a vivência em alguns grupos, posto que seu desenvolvimento é amplamente determinado por diferentes variáveis e as mais importantes delas são as condições concretas oferecidas no ambiente social (em diferentes grupos) em que está inserida e a forma particular de experiência-las.

Acerca do papel do meio no processo de desenvolvimento humano, cabe retomar a ideia já discutida, de que a dependência do adulto nos primeiros meses de vida é inerente ao ser humano; contudo, são os elementos culturais, que variam entre os grupos sociais, que determinarão a duração e os tipos de cuidados a serem direcionados ao bebê humano. Em nossa cultura entende-se de forma unânime que nos primeiros anos de vida estes cuidados devam ser mais intensos; o que não é unânime é se estes devem ser oferecidos no ambiente familiar ou fora dele em instituições educacionais.

Ramos e Rosa (2009) apontam que é na interação com diferentes parceiros, coetâneos, mais velhos e adultos, e em múltiplas e variadas oportunidades de participação em práticas

socioculturais, assumindo o papel de interlocutora mesmo sem dominar todos os convencionais recursos linguísticos, que a criança aprimora suas habilidades sociais (gestos, movimentos do corpo, linguagem oral, etc.) e tem impulsionado o processo evolutivo.

Admitindo essa e a perspectiva dos direitos, assevero que as necessidades das crianças devam ser atendidas em complemento às ações da família, em centros especializados para tal. Nesta direção, afirma-se que a educação em instituições coletivas é um espaço fecundo para vivências qualificadas no processo de aprendizagens e desenvolvimento infantil, sendo necessário incitar e fortalecer tais práticas.

Entretanto, a cada nova pesquisa que tem a creche como objeto e/ou como sujeitos os professores (com especial destaque para as que têm como objetivo ouvir suas vozes), ideias são remexidas, algumas colocadas em xeque, outras nem tanto. Mas e os sujeitos ouvidos são "remexidos"? As discussões realizadas chegam ao chamado "chão da escola"? Ou ainda, "falam a língua" dos educadores para que possam provocar a reflexão sobre a própria prática e sobre a dinâmica pedagógica em que estão inseridos ativamente?

Todas essas questões fomentam outra inquietação que advém da aceita afirmação de que o professor precisa ter consciência das implicações de suas práticas, mas como essa consciência se constrói? Como fomentá-la? Tais questões remetem a inquietação inicial desse trabalho sobre se a creche tem atuado como espaço adequado de promoção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento infantil integral e integrado...

Apesar de considerar o espaço coletivo da creche como ambiente privilegiado para promover interações, as mais variadas, que favorecem o processo evolutivo das crianças (em diferentes aspectos) e de que estas são capazes de, muitas vezes, subverter situações cotidianas adversas a seu favor, as informações obtidas do que se configura hoje como práticas pedagógicas implementadas nas instituições de educação da primeiríssima infância - com a experiência profissional como formadora de professores e como pesquisadora - levam a consideração de que este espaço/ambiente não tem se apresentado de forma desejável.

Ouso pensar, que tal situação está relacionada a falta de um "sentimento de pertença" no exercício da docência na educação infantil; e, ainda, se a(os) professora(e)s cultivassem este sentimento, seriam mais capazes de perceber todas as nuances envolvidas na profissão, tais como a(s) criança(s) e a(s) infância(s) envolvidas no espaço de educação coletiva, e que por esta razão está permeado de ricas situações de potenciais aprendizagens. Desta feita, a(o)s profissionais teriam condições mais sólidas de explorar e incrementar intencionalmente este espaço com experiências diversificadas.

Por outro lado, como desenvolver este pertencimento a uma profissão tão

desvalorizada socialmente, que adquire nuances ainda mais negativas quando é exercida no espaço da creche? A reflexão a partir dos relatos obtidos permite afirmar que o processo que envolve o ensinar e aprender profissionalmente – principalmente com crianças bem pequeninas – é muito mais complexo que oferecer conteúdos e elaborar estratégias adequadas para sua apreensão, pois a ação profissional docente não está permeada somente de conhecimentos profissionais, ela agrega valores, contextos de vida, autoestima e desejos (pessoais e profissionais).

Retomando a premissa principal da investigação, reafirmo que a compreensão mais adequada a respeito do diversos significados infantis (muitas vezes diferentes dos dados pelos adultos) permite a(o)s educadora(e)s assumirem outros papéis na dinâmica das interações no interior das instituições de educação infantil, em específico na creche... A ampliação do repertório de conhecimentos sobre as crianças e suas formas particulares de pensar e agir, e por consequência a alteração de valores e crenças sobre o que elas são capazes em termos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais, permite que a ação profissional ganhe contornos mais significativos em termos de potencializar e multiplicar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, bem como contribui para a efetivação de uma identidade própria para este nível de ensino.

Nos relatos da(o)s participantes da investigação há fortes indícios de uma compreensão abrangente do que é exercer a docência junto a crianças bem pequenas, mas há também falta de clareza sobre as minúcias que envolvem esta amplitude como, por exemplo, a permanência do ideário de que para trabalhar com este nível de ensino é necessário ter experiência familiar com crianças ou gostar delas; a ausência de reflexão sobre as implicações dos fazeres cotidianos na vida presente e futura dos pequenos; os saberes da prática que são construídos e ao mesmo tempo desvalorizados no cotidiano; a valoração dada à formação específica e ao mesmo tempo a falta de referência a questões que fazem parte (ou deveriam fazer) do cotidiano pedagógico como os saberes relacionados à organização do tempo/rotina e do espaço, planejamento e registro, entre outros. É frustrante constatar a veracidade da afirmação de KRAMER (2003) de que a área da educação infantil é um campo minado de dicotomias...

Importante ressaltar que a responsabilidade pelas necessárias mudanças na dinâmica educativa da creche não pode ser (e nem está sendo) atribuída somente aos profissionais docentes, sendo necessário haver toda uma rede de apoio para que se efetivem as modificações desejáveis. Sobre esta questão Haddad (2013, p. 355), aponta que uma "[...] prática competente implica não só profissionais competentes, mas também sistemas de apoio pedagógico competentes", que viabilizem boas condições de trabalho; apoio pedagógico

permanente, que permita documentar e refletir criticamente sobre a prática; e a co-construção da pedagogia através do diálogo entre teoria e prática.

No entanto, é importante considerar que os professores, precisam empenhar-se no esforço de identificar a si próprio como capaz de produzir saberes, de edificar-se como profissional crítico e consciente de suas tarefas, abandonando a postura de refém ou de reprodutor de "um sistema", em favor de uma prática curiosa e investigativa do contexto escolar, das crianças e de si mesmo; uma postura que deve ser pautada em certezas, mas também em dúvidas sobre o importante papel que a docência na educação infantil desempenha na formação/constituição das subjetividades infantis.

Afirmo então que enveredar-se no trabalho com o universo infantil, especificamente com a educação da pequenina infância é, como diz Manoel de Barros[108] "carregar água na peneira", o que de forma alguma pode ser considerada como tarefa inglória ou dispensável, mas sim essencial, e uma atividade que permite "peraltagens", conquistas, surpresas e satisfações inusitadas.

Destaco que a dimensão adquirida pelo estudo desenvolvido permitiu compreender perspectivas, mas também realidades diversas; a possibilidade de "explorar" as diferentes trajetórias profissionais (mas também pessoais) dos sujeitos trouxe inquietações, mas também satisfações. Desta forma, a trajetória da pesquisa foi recheada de aprendizado, bem como de desconfianças, incertezas e angústias, pois conforme já explicitado, todos os participantes já foram meus alunos; conclui-se que tenho meu quinhão de responsabilidade nas percepções elaboradas por eles. Nos momentos de reflexão sobre os relatos a autocrítica foi uma companhia perturbadora; mas este mesmo exercício permitiu o reavivamento da consciência de que é preciso continuar a busca por horizontes de mudanças, de vislumbrar e lutar por caminhos diferentes.

Cabe reafirmar que utilizar os relatos como fonte de informações teve como intento buscar uma aproximação do olhar e das experiências dos educadores; que permitiu a mim e aos informantes parar para pensar, olhar, escutar, sentir, cultivar a atenção, abrir olhos e ouvidos, falar sobre o que acontece individual, coletivamente e ao redor; enfim, cultivar a arte do encontro (LAROSSA, 2002). Um encontro que não é só entre quem narra suas vivências com aquele que as ouve e acolhe, mas também um encontro com si mesmo.

Assim, concluir a pesquisa representa uma importante conquista; por meio dela foi possível amadurecer não só como profissional, retomo que foram muitos os aprendizados

[108] Referência ao poema: "O menino que carregava água na peneira", contido na obra: BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. São Paulo: Moderna, 1999.

advindos das relações e diálogos estabelecidos com os participantes e outros diferentes interlocutores, que permitiram o refinamento das reflexões e a superação de julgamentos simplificadores do que foi possível captar a partir as vozes da(o)s profissionais da creche. Afirmo novamente o posicionamento de que a investigação não teve o intuito de expor erros ou culpados para as questões que foram tomadas como inquietadoras, mas de buscar mais pistas que poderiam torná-las mais compreensíveis. Isto porque entendo que,

> Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque nossas verdades diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos [...] (ZAGO, 2003, p. 307-308).

De fato saio diferente, também porque o estudo foi se configurando de forma diferente do planejado; ele nasceu com a preocupação de que há uma premente necessidade de refinar o olhar sobre o ser criança e suas formas peculiares de compreender e agir sobre e com o entorno como forma de garantir à estes pequenos sujeitos um atendimento educacional de melhor qualidade e, neste intento inquietador, foi tomando rumos que não estavam circunscritos inicialmente; nesta jornada, nas diversas paragens, muitas paisagens foram encontradas (algumas conhecidas, outras esperadas e também diversas novas).

Dentre as descobertas resgato a conclusão de que é equivocada a afirmação de que os cursos de formação, em específico a Pedagogia, não têm preparado para "a realidade" das escolas; creio que todos os relatos evidenciaram que a preparação mínima recebida na formação inicial está, em grande medida, adequada as legislações vigentes e as discussões acadêmico-científicas sobre o que é considerado desejável para a educação das crianças pequenas; entretanto, o cenário encontrado pelos estudantes, profissionais em início de carreira e até mesmo os que estão em exercício há mais tempos, mas em constante formação, além de não ser adequado, não favorece a aplicação e o exercício dos conhecimento/saberes construídos no processo de formação inicial e/ou continuada; muito menos que sejam construídos novos saberes nestas mesmas bases. Tem-se como exemplo a resistência à presença masculina na docência e a aceitação dos aspectos próprios do trabalho docente com crianças pequenas (ou a profissionalidade específica deste nível); a rigidez e inflexibilidade na organização da rotina cotidiana; a falta de tempo/espaço para troca de experiências e construção de novos conhecimentos/saberes entre os diferentes profissionais (docentes e auxiliares); a falta de diálogo estreito com as famílias etc.

Ainda sobre as mudanças e descobertas, faço também o destaque para os recortes metodológicos que foram sendo ajustados ao longo do processo, não como forma de "adequar os resultados às expectativas"; mas, pelo contrário, como maneira de chegar aos entendimentos pretendidos sem "estrangular" ou "falsear" o objeto e os dados. Creio que tal esforço e exercício permitiram, no consequente movimento de amadurecimento como pesquisadora, romper com o clássico entendimento de que a construção de sentidos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais se dá no estudo do particular ou do universal.

Reitero que o trabalho de análise dos relatos de forma separada revelou que cada uma das trajetórias (pessoais e profissionais) se configura em subtotalidades que devem ser consideradas para o entendimento mais amiúde da totalidade investigada – no caso, a dinâmica do ambiente educativo da creche. Também permitiu concluir que há determinações biográficas nas ações dos sujeitos, devido à diversidade de contextos e experiências possíveis de serem vivenciados e as variantes disposições individuais; bem como que, nem sempre, eles são totalmente conscientes deste fato ou dos dispositivos que desencadeiam um determinado comportamento, valor e crença. Assim, ao final do percurso investigativo entendo que o fundamento dialético empregado possibilitou o entendimento da existência de relações de tensão, confrontos, mas também permanências e continuidades que compõem a complexidade do fenômeno creche.

Concluo essa caminhada, e o registro dela, tomando emprestada a ideia poética de Fernando Sabino[109] de que, finda essa jornada, restaram na bagagem três certezas: de que estarei sempre começando, de que preciso continuar e de que serei interrompida muitas vezes antes de terminar. Importante é fazer de cada interrupção um novo caminho, de cada obstáculo uma ponte para que sejam possíveis novos encontros, novas chegadas e novas partidas...

[109] SABINO, F. *Encontro marcado.* Rio de Janeiro: Record, 1981.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP. G. *Educação Infantil* – creches. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

AGOSTINHO, K. A. O espaço da creche: que lugar é este? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 27, 2004, Caxambu. *Anais*... Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t073.pdf. Acesso em: 15 abr. 2006.

AGOSTINHO, K. A. O estágio na educação infantil no curso de Pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 50-64, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016n33p50/31489. Acesso em: 10 maio 2016.

AGUIAR, M. A. L. Processos de formação docente: a constituição do "ser" professor. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2024_1268.pdf. Acesso em: 15 maio 2015.

ALMEIDA, L. R. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *Henri Wallon* – Psicologia e Educação. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 71-87.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. *Revista Educação*. PUC-Campinas, Campinas, n. 18, v. 1, p. 37-45, jan./abr., 2013. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/1896/1724. Acesso em: 15 ago. 2014.

AMORIM, K. S. et al. O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 309-326, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a03.pdf. Acesso em: 25 jun. 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia do Ensino Superior*: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.) *Educação Infantil*: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 51-68.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil*: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006. p. 15-32.

ANGOTTI, M. Desafios da educação infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil*: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009. 131-150.

AQUINO, L. L. Professoras de educação infantil e saber docente. *TEIAS,* Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, jan./dez. 2005. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/150/148. Acesso em dez. 2015.

AQUINO, L. L. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=338. Acesso em: 08 de mai. 2015.

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: PILLOTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). *A arte de governar crianças* – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 153-202.

ARIÈS, P. *Historia social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas*: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ASSIS, M. S. S. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil*: para que, para quem e por que? Campinas: Alínea, 2006. p. 87-104.

ASSIS, M. S. S. Ama, guardiã, crecheira, pagem, auxiliar... Em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil*: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009. p. 37-50.

AZEVEDO, H. H. O. *Educação Infantil e formação de professores*: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, I. G. O Proinfantil e a formação do professor. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em: http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/20/181. Acesso em: 11 mai. 2014.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força:* rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na educação infantil* – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAYDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil:* pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: COLE, 17, 2009a, Campinas. *Anais*... Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_3237.pdf. Acesso em: 13 de abr. 2015.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? *Salto para o futuro*, SEED/MEC, ano XIX, n. 15, p. 25-31, out. 2009b.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 11-15.

BATISTA, R. *A rotina no dia-a-dia da creche*: entre o proposto e o vivido. 2001. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.PDF. Acesso em 12/05/2007.

BATISTA, R. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. In: CONGRESSO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA AMREC. 1, 2003, Criciúma. *Anais...* Criciúma: AMREC, 2003.

BAZILIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZILIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-28.

BECCHI, E. Os personagens da creche. In: BECCHI, E. et al. *Ideias orientadoras para a creche*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 2-19.

BECCHI, E. et al. *Ideias orientadoras para a creche*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012.

BECKER, F. *A epistemologia do professor*: o cotidiano da escola. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BISSOLI, M. F. Educação Infantil: espaço de desenvolvimento de múltiplas linguagens para professores e crianças. In: COLE. 16, 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss15_01.pdf. Acesso em 15 jan. 2016.

BOFF, L. *Saber cuidar*: ética do humano – compaixão pela terra. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A. Avaliação e credenciamento. In: BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 139-160.

BONDIOLI, A. Os modos de educar. In: BECCHI, E. et al. *Ideias orientadoras para a creche*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 36-43.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos* – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana Severiano Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONETTI, N. *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9.394/1996*. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.

BORBA. A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006a.

BORBA. A. M. A brincadeira como experiência de cultura. *Salto para o futuro*, SEED/MEC, Boletim 23, p. 46-54, nov. 2006b.

BORGES, M. F. S. T.; LARA, M. L. M. P. Descobrindo bebês – implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 ano. In: SOUZA, R. C.; BORGES, M. F. S. T. *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 85-104.

BORGES, T. F. P.; RODRIGUES, S. A. Um cenário da Sociologia da Infância no Brasil: as produções apresentadas no GT-7 (Educação da criança de 0 a 6 anos) da ANPED de 1998 a 2013. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE. 12, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2014.

BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia: 1994.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil:* promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. *Lei n º. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº. 22/1998a*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfiei.pdf. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº. 01/1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 18, 13 de abril de 1999.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1*. Brasília: MEC: SEB, 2006b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 01/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 11 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil:* Brasília: MEC: SEB, 2006d. v. 1

BRASIL. *Emenda Constitucional nº. 59*, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal e acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 13 de mar. 2015.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº. 20, de 11 de dezembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei nº. 12.976*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 13 de mar. 2015.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-22.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2013.

BUENO, B. O. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 4, p. 299-318, 1993.

BUJES, M. E. O pedagógico na educação infantil: uma releitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 21, 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 1998.

BUJES, M. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYDY, C.; KAERCHER, G. E. *Educação Infantil:* pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-23.

BUJES, M. E.; HOFFMANN, J. A creche a espera do pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 112-132, jan./dez. 1991. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9130/10682. Acesso em: 26 mar. 2015.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em 04. jul. 2010.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2014.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf. Acesso em: 5 fev. 2009.

CAMPOS, M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, p. 35-42, nov. 1981.

CAMPOS, M. M. et al. Profissionais de creche. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 9, p. 39-66, 1991.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. VIANA, C. P. *A formação do educador de creche*: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CAMPOS, R. F. Educação Infantil: políticas e identidade. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

CARDONA, M. J. Formação e desenvolvimento profissional. In: CARDONA, M. J. *Educação de infância*: formação e desenvolvimento profissional. Edições Cosmos: Apartado, 2006. p. 31-54.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. *Processo avaliativo na educação Infantil*. Vila Velha: ESAB, 2010.

CARONI, C. *Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?*: um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida. 2011. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, M. I. C.; BONFIM, J.; SOUZA, T. N. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 157-170.

CARVALHO, M. P. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-17, 1998. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12017/11303. Acesso em 26 de maio 2016.

CATARSI, E. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, G. Diário do acolhimento na escola da infância. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 7-12.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil*: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, A. B. et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 12-20, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630. Acesso em: 15 fev. 2011.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. *Psicologia social*: o homem em movimento. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-77.

COLL, C. *Psicologia e currículo* - uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, C. P. Q.; FERNANDES, M. M. S. Formação docente na educação infantil: desafios contemporâneos para a formação permanente. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30 p. 275-289, jul.-dez., 2014.

CORSI, A. M. *O início da construção da profissão docente*: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

CORSINO, P. Proposta pedagógica: o cotidiano da Educação Infantil. *Salto para o futuro*, SEED/MEC, Boletim 23, p. 03-13, nov. 2006.

CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil*: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

COSTA, F. N. A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). *Educação Infantil*: para que, para quem e por que? Campinas: Alínea, 2006. p. 61-86.

COSTA, L. R. A crise do fordismo e o embate entre qualificação e competência: conceitos que se excluem ou que se complementam? *Revista Política e Trabalho*, João Pessoa, n. 26, p. 127-142, abr. 2007. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6769/4207. Acesso em: 04 ago. 2015.

COSTA, S. A. "Eu caçador de mim": a construção da identidade profissional do professor de educação infantil. *Revista Exitus*, Santarém, v. 04, n. 01, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/28. Acesso em: 07 maio 2015.

COUTINHO, A. S. A prática docente com os bebês. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano XI, n. 35, p. 8-11, abr./jun. 2013.

COUTINHO, A. S.; ROCHA, E. A. C. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. *Revista Criança*. Brasília: MEC/COEDI, p. 9-11, agosto 2007.

COUTO, I. A. P.; MELO, V. G. Reconstruindo a história do atendimento à infância do Brasil. In: BAZÍLIO, L. C. (Org.). *Infância tutelada e educação*: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 20-38.

CRAIDY, C. *A formação de educadores para a educação infantil*: exigências, desafios e realidade. [20--.] Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:atqk_lKeBzQJ:www.grupos.com.br/group/ped430/Messages.html%3Faction%3Ddownload%26year%3D08%26month%3D6%26id%3D1212582966947619%26attach%3Dleitura%2520complementar%2520-%2520Carmem%2520Craidy.pdf+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br. Acesso em 13 set. 2005.

CRAIDY, C. Prefácio. In: HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 10-12.

CRUZ, S. H. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio, 1996. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/330.pdf. Acesso em: 27 mar. 2015.

CRUZ, S. H. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. *Salto para o futuro*, SEED/MEC, ano XXIII, n. 9, p. 10-18, jun. 2013.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 25, 2002, Caxambu. *Anais*... Caxambu: Anped, 2002. Disponível em: http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7. Acesso em: Acesso em: 15 abr. 2006.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância*: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEL PRIORE, M. O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 10-27.

DEMARTINI, P *Professores de crianças pequenininhas*: um estudo sobre a especificidade desta profissão. 2003. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianopólis/SC, 2003.

DIDONET, V. Creche, a que veio... para onde vai... *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

DIDONET, V. Educação Infantil no Brasil e na América Latina: um desafio diante das múltiplas infâncias. In: ANGOTTI, M. (Org.). *A educação infantil em diálogos*. Campinas: Alínea, 2012. p. 139-154.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILLOTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). *A arte de governar crianças* – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FALK, J. Lóczy e sua história. In: FALK, J. (Org.) *Educar os três primeiros anos*: a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara: JM, 2011. p. 15-37.

FARIA, A. C.; ANGOTTI, M. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30 p. 217-230, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p17. Acesso em: 15 jul. 2016.

FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, A. L. G. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas:* falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FAUSTO NETO, A. M. Q. Apresentação. In: MAZOTTI, A. J. A. et al. *Tecendo saberes*. Rio de Janeiro: Diadorim. 1994. p. 7-9.

FONSECA, T. S. M. *Quem é o professor homem dos anos iniciais?* Discursos, representações e relações de gênero. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FOREST, N. A. *Cuidar e educar*. Perspectiva para a prática pedagógica na Educação Infantil. 2007. Disponível em: http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf. Acesso em: 18 nov. 2010.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRANÇA, D. S. Os estágios de ensino: novas questões para velhos problemas. *Nuances: estudos sobre educação,* Presidente Prudente, v. 20, n. 21, p. 117-130, set./dez. 2011. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1100/1105 . Acesso em: 21 maio 2016.

FREIRE, A. M. *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. 2001. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

FREIRE, M. Prefácio. In: MACHADO, M. L. A. *Pré-escola não é escola*: a busca do caminho. Rio de Janeiro: paz e terra, 1990. p. 13-14.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Política e educação.* São Paulo: Cortez, 1993a.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. Cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho dágua,

1993b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIEDMANN, A. As linguagens simbólicas das crianças. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano III, n. 8, p. 13-16, jul./out. 2005.

FULGHUM, R. *Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância*. Idéias incomuns sobre coisas banais. 7. ed. Trad. Maria Claudia Fittipaldi. São Paulo: Best Seller, 1988.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação,* v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150-169.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente - Revista Brasileira de Estudos sobre Formação Docente.* Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=46. Acesso em: 08 de mai. 2015.

GARMS, G. M. Z. A ação como instrumento essencial para aprender. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.). *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil*: desafios e caminhos. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 61-90.

GARMS, G. M. Z.; GUIMARÃES, C. M. Ações e concepções epistemológicas do professor da educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; DI GIORGI, C. A. G. *Os professores e o cotidiano escolar*. São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP, 2011. p. 171-204.

GARMS, G. M. Z.; MARIN, F. A. D. G. Profissão docente na educação infantil: as possibilidades formativas das narrativas. In: ALMEIDA, A. R. S. (Org.). *Educação e formação*: diferentes contextos. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 35-59.

GARMS, G. M. Z.; MARIN, F. A. D. G.; LOPES, T. C. Narrativas das práticas educativas de professores e gestores da Educação Infantil. In: PINHO, S. Z. et al. (Org.). *Ser e tornar-se professor*: práticas educativas no com texto escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 20-31.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B. A. (Coord.). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. 2009. (Relatório de

Pesquisa). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: http://gestaoescolar.org.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago./1996.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOBBI, M. *Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação Infantil*. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 21 mai. 2014.

GODOI, E. G. *Avaliação na educação infantil*: um encontro com a realidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cadernos de Educação Infantil.

GOLSDSCHMIED, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos* – o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, M. O. *Formação de professores na Educação Infantil.* São Paulo: Cortez, 2009.

GÓMEZ, A I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GRANA, K. M. *Um estudo exploratório*: a interação socioafetiva entre bebês. 2011. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de cuidar e educar a criança de 0 a 5/6 anos. *Cadernos de Educação da Infância da Associação de Profissionais de Educação da Infância.* Portugal, p. 1-26, dez. 2011. Disponível em: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI-94-49-%2059.pdf. Acesso em 15 jul. 2016.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? *Revista Educação*, PUC-Campinas, Campinas, n. 18, v. 1, p. 19-35, jan./abr., 2013. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/1895/1723. Acesso em: 10 jan. 2015.

GUIMARÃES, C. M.; RODRIGUES, S. A.; PIFFER, C. C. G. A interferência dos cursos de Pedagogia da FCT/UNESP e UFMS/CPAN nas representações sociais sobre a professora da

educação infantil. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 11, 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2013. p. 8.202-8.219.

GUIMARAES, C. M. et al. O que revelam os estudos brasileiros sobre as práticas de formação de professores para Educação Infantil. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 7, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2009. p. 2.643-2.656.

GUIMARÃES, C. M. Ensinar e aprender na Educação Infantil: os desafios e possibilidades da pedagogia da participação. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE. 12, 2008, Presidente Prudente. *Anais...* Presidente Prudente: Gráfica Impress, 2008. p. 23-28.

GUIMARAES, D. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006a. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf. Acesso em: 22 jul. 2013.

GUIMARAES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. *Salto para o futuro*, SEED/MEC, n. 23, p. 68-77, nov. 2006b.

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

GUIMARÃES, D.; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). *Educação Infantil*: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 243-258.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-56.

GUIZZO, D. A transicionalidade e o ambiente escolar. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano XII, n. 40, p. 44-46, jul./set. 2014.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

HADDAD, L. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano 1, n. 1, p. 16-19, abr./jul. 2003.

HADDAD, L. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, maio/ago. 2013.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

p. 89-103.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas*: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 329-345.

KISHIMOTO, T. M. A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais da educação infantil*: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005a. p. 217-228.

KISHIMOTO, T. M. Aprendendo com a criança a mudar a realidade. *Revista Criança*, MEC/COEDI, n. 39, p. 5-8, abr. 2005b.

KOHAN, W. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KORCZAK, J. *Como amar uma criança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago., 1982.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. A arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.

KRAMER, S. Currículo e educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 16-31.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 51-81.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZILIO, L.

C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 83-106.

KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil*: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005a.

KRAMER, S. Aprendendo com criança a mudar a realidade. *Revista Criança*, n. 39, p. 5-8, 2005b.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007. p. 13-23.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). *Educação Infantil*: enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 385-396.

KRAMER, S.; HORTA, J. S. B. A idéia de infância na pedagogia contemporânea. *Em Aberto*. Brasília: INEP, n. 4, p. 26-35, 1982.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa* [*on line*], v. 37, n. 131, p. 423-454, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pd/cp/v37n131/a1037131.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-66.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: GUIMARÃES, J. G. M. Pedagogia Cidadã - *Cadernos de Formação – Educação Infantil*. São Paulo: UNESP - Pró-Reitoria de Graduação, 2003. p. 1-25.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade:* questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-39.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. (Org.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-158.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da educação* - estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o sabor de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-29, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 15 maio 2010.

LEITE, M. L. M. O óbvio e o contraditório da Roda. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 98-111.

LEITE FILHO, A. G. *Políticas para educação da infância no Brasil nos anos de 1950/1960*. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LEITE FILHO, A. Rumos da Educação Infantil. *Revista Teias:* Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005. Disponível em: file:///D:/BACKUP/Downloads/148-579-1-PB.pdf. Acesso em 15 maio 2015.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

LINS, C. C. *O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil*: entre o cuidar e o educar. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOPES, C. C. G. P. *Trabalho com famílias na educação infantil*: concepções e práticas. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

LOPES, D. M. C.; SOBRAL, E. L. S. Educação Infantil e currículo: políticas e práticas. *Debates em Educação,* Maceió, v. 6, n. 11, jan./jun. 2014.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/19022210/Mulheres-na-Sala-de-Aula#scribd. Acesso em 15 maio 2015.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=345. Acesso em: 08 maio 2015.

LUZ, I. R. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? *Revista Linhas Críticas*, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan./jun. 2006.

MACEDO, L. C. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1824.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

MACHADO, M. L. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva.* Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 1, n. especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 59-104.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75-98, mar., 1999. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mantovanis_etal.pdf. Acesso em: 15 mar. 2010.

MARANHÃO, D. G. O binômio cuidar/educar das crianças na instituição de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, J. G. M. Pedagogia Cidadã - *Cadernos de Formação – Educação Infantil*. São Paulo: UNESP - Pró-Reitoria de Graduação, 2003. p. 37-54.

MARINHO, H. Os paradoxos da infância. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*: proposições para uma educação infantil cidadã. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 47-58.

MARIN, F. A. D. G.; GARMS, G. M. Z.; PESSOA, P. S. R. Formação de profissionais da educação infantil: relato e reflexões sobre a organização dos espaços. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 12, 2014, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia, 2014.

MARQUESIN, D. F. B.; PASSOS, L. F. As contribuições do estágio supervisionado para a constituição da profissionalidade docente. *Horizontes,* v. 33, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2015.

MARTINS FILHO, A. J. A creche como espaço de mediação e interação. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano V, n. 13, p. 29-31, mar./jun. 2007.

MARTINS FILHO, A. J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 97-114, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n1/a14v19n1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

MARTINS FILHO, A. J. O cotidiano no processo de construção da pedagogia da infância. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 21, p. 22-24, nov./dez. 2009.

MAYEROFF, M. *A arte de servir ao próximo para servir a si mesmo.* Trad. Cristina Carvalho Boselli. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA; S. G. L.; MILLER, S. *Vigotski e a escola atual*: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006. p. 193-202.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. *Territórios da infância*: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Junqueira e Marin: Araraquara, 2007b. p. 169-178.

MELLO, S. A. As linguagens, as armadilhas e a utopia. 2007c. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog13_03.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

MELLO, S. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MELLO, S. A.; CAÇÃO, M. I. A liderança pedagógica e as condições objetivas e subjetivas do trabalho de educadoras da infância. *Educação em Revista*, Marília, v. 7, n.1/2, p. 109-128, 2006. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/611/494. Acesso em: 15 jul. 2016.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. *Lugares da infância*: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciências, 1997. p. 44-51.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da Educação Infantil: "sair da teoria e entrar na prática?". In: KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil*: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 140-155.

MICARELLO, H. *Avaliação e transições na educação infantil*. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2010.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). *Educação infantil*: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 211-227.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-30.

MONTENEGRO, T. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: EDUC, 2001.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de educar. *Psicologia da Educação* – Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação PUC-SP, São Paulo: EDUC, n. 20, p. 77-101, 1º. sem. 2005.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-32.

MOREL, C. M. T. M. *Creche*: de lugar de abandono a espaço educativo. 1991. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1991.

MOSS, P. Reconceituando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MOSS, P. A prática reflexiva na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano X, n. 31, p. 4-7, abr./jun. 2012.

MOSS, P. Uma relação possível. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano XII, n. 41, p. 4-7, out./dez. 2014.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUSATTI, T. Modalidades e problemas do processo de socialização das crianças na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTONVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 189-201.

MÜLLER, F. Introdução. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-17.

MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Org.). *Infâncias*: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 99-110.

NOGUEIRA, R, M. de S. O trabalho do professor de Educação Infantil. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 2, n. 4, p. 95-112, jul./dez. 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os *professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. 2008. Disponível em: http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf. Acesso em: 6 mar. 2010.

NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. *Salto para o futuro*, SEED/MEC, Boletim 23, p. 14-27, nov. 2006.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil*: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-30.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 32, n. 88, p. 369-378, set./dez., 2012.

OLIVEIRA, Y. D. A docência na educação infantil e o espaço para o brincar. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12 p. 219-233, jan./jun. 2012

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação Infantil*: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

OLIVEIRA, Z. M. R. Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano V, n. 13, p. 14-16, mar./jul. 2007b.

OLIVEIRA, Z. M. R. *O currículo na educação infantil*: o que propõem as novas diretrizes nacionais? 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 21 mai. 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. *Creches*: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R.et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 26 n. 129, 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742006000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mar. 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. V.; BARROS, J. A. B. Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARAES, C. M.; REIS, P. G. R. (Org.). *Professores e infâncias*: estudos e experiências. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 13-28.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em contexto*: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes, os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 133-168.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância*: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONGARI, B.; MOLINA, P. *A educadora de creche*: construindo suas identidades. São Paulo:

Cortez, 2003.

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano V, n. 13, p. 10-13, mar./jun. 2007.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, p. 11-20, jul./dez. 1997. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10613/10147. Acesso em: 08 fev. 2013.

OSTETO, L. Planejamento na Educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETO, L. (Org.) *Encontros e encantamentos na Educação Infantil*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

OSTETTO, L. E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, M. O. (Org.). *Estágios na formação de professores*: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 79-98.

PEDROSA, M. I. A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. *Salto para o futuro*, SEED/MEC, ano XIX, n. 15, p. 17-24, out. 2009.

PEREIRA, R. F. *Os processos de socialização entre bebês e os bebês e adultos no contexto da educação infantil*. 2015. 250f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PIMENTA, S. G. Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos programas de Magistérios – 2º. Grau. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 43-50.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. III, p. 05-14, set. 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA. S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, M. A infância como construção social In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 31-73.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROENÇA, M. A. R. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano II, n. 4, p. 13-15, abr./jul., 2004.

PROENÇA, M. L. A construção de um currículo em ação. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano VII, n. 21, p. 14-16, nov./dez. 2009.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

RAMOS, T. K. G. Investigando a configuração das práticas de cuidar/educar a criança na creche em parceria com professoras de bebês. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8. n. 12, p. 235-256, jan./jun. 2012.

RAMOS, T. K. G. Organização do ambiente para a aprendizagem. *Presença Pedagógica*, v. 19, n. 110, p. 46-51, mar./abr. 2013a.

RAMOS, T. K. G. Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês e instituições de Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 63-74, jan./jun. 2013b.

RAMOS, T. K. G.; SOUSA, E. C. de S. Participação de bebês em práticas de leitura e contação de histórias na creche. In: COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 17, 2009, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp/FE/ALB, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem14/COLE_4036.pdf. Acesso em: 08 fev. 2013.

RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. de S. (Org.). *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência:* saberes, contexto e práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 119-138.

REDIN, E. Qual o perfil profissional de Educação Infantil? 20--. Disponível em: <http://www.ibmcomunidade.com.br/kidsmart/detleitura.asp?codigo leitura=147&código_idioma=3>. Acesso em: 8 maio 2008.

REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Introdução. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Org.). *Infâncias*: cidades e escolas amigas das crianças, Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 7-9.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Org.) *Infâncias*: cidades e escolas amigas das crianças, Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-100.

REDONDO, A. M. et al. Utopia rima com mudança todo dia: teoria e práticas em creche. et al. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 107-122, jan./dez. 2007.

REIS, P. G. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, ano XIX, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas

linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RIZZINI, I. *O século perdido:* raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf. Acesso em: 6 mar. 2015.

ROCHA, E. A. C.; STRENZEL, G. R. Indicadores para a avaliação de contextos educativos em creche: articulando pesquisa pedagógica e formação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2002.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, I. C. et al. (Org.). *Práticas pedagógicas e estágios*: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

RODRIGUES, S. A. *Expressividade e emoções na primeira infância*: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

RODRIGUES, S. A. As rotinas e a formação dos enredos pedagógicos na educação infantil. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.). *Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil*: desafios e caminhos. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 91-114.

RODRIGUES, S. A. Reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da Educação Infantil. *Nuances:* estudos sobre Educação. Presidente Prudente, n. 25, v. 01, p. 183-199, jan./abr. 2013.

RODRIGUES, S. A. Reflexões sobre as relações de poder que forjam a identidade contemporânea da infância In: STADLER, T. D. (Org.). *Escritos de Filosofia e Política*. Curitiba: CRV, 2014a. p. 133-156.

RODRIGUES, S. A. Ser professor na Educação Infantil: expectativas de estudantes em processo de formação inicial. SEMINÁRIO EDUCAÇÃO 2014, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: UFMT, 2014b.

RODRIGUES, S. A. A escola da infância: contribuições wallonianas para práticas pedagógicas assertivas na educação infantil. In: VIOTTO FILHO, I. A. T.; RODRIGUES, S. A. (Org.). Educação e formação humana: interlocuções críticas e dialéticas. Curitiba: CRV, 2015a. p. 155-168.

RODRIGUES, S. A. *Tessituras do desenvolvimento humano*: Wallon e a expressividade afetiva na primeira infância. Campo Grande: Editora da UFMS, 2015b.

RODRIGUES, S. A. et al. Expectativas e estudantes sobre a profissão docente: estudo comparativo entre Brasil e Portugal In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. 12, 2014, Águas de Lindóia. *Anais*.... Águas de Lindóia: UNESP, 2014. p. 530-542.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. Concepções e metodologias de avaliação na Educação Infantil: os percalços e os desafios da atualidade In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA. 6, 2006, São José dos Campos. *Programação e anais de resumos*. São José dos Campos: UNIVAP, 2006, v. 1. p. 153-154.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. Intencionalidade da ação educativa da educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances:* estudos sobre Educação. Presidente Prudente, n. 15, v. 14, p. 123-138, jan./dez. 2007.

RODRIGUES, S. A.; GUIMARAES, C. M.; PIFFER, C. C. G. Representações Sociais sobre criança e ser professora de crianças por alunas dos Cursos de Pedagogia da UFMS e UNESP. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 289-301, jul./dez. 2011.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. *Revista Nuances*: estudos sobre educação. Ano XI, v. 12, n. 13, p. 106-126, jan./dez. 2005.

ROSEMBERG, F. Mãe que é mãe deixa filho em creche? *Psicologia*, São Paulo, n. 30, p. 38-42, jan./fev. 1983.

ROSEMBERG, F. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSEMBERG, F. *Educar e cuidar como funções da Educação Infantil no Brasil:* perspectiva histórica. PUC-Campinas, 1999. (texto impresso).

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano 1, n. 1, p. 10-12, abr./jul. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.; VITÓRIO, T. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. In: PEDROSA, M. I. (Org.). *Investigação da criança em interação social*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 1996. p. 111-144. (Coletâneas da ANPEPP).

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÒVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANCHES, E. C. *Creche:* realidade e ambigüidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica*: a construção do conhecimento. 6. ed. Rio de

Janeiro: DP&A, 2004.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos – a pesquisa sociológica em contextos de acção educativa. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Métodos, métodos, contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-110.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SAMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf. Acesso em: 12 mar. 2010.

SARMENTO, M. J. Essa criança que se desdobra... *Revista Pátio Educação Infantil*, ano II, n. 6, p. 14-17, mar. 2005b.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância invisível.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância:* educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, T. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 237-248, set./dez. 2013.

SARAMAGO, J. *A caverna.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCUDELER, A. P. B. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural*. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

SELLTIZ, C. Coletas de dados: métodos de observação, questionários e entrevistas. In: SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder/USP, 1972. p. 223-354.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=346. Acesso em: 08 de mai. 2015.

SILVA, A. P. S.; PANTONI, R. V. A educação de crianças em creches. *Salto para o futuro*, SEED/MEC, ano XIX, n. 15, p. 5-16, out. 2009.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Formação dos profissionais da educação infantil:* a pessoa no centro da ação. 2001. (texto impresso).

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED. 23, 2000, Caxambu. *Anais*... Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF. Acesso em: 15 abr. 2006.

SILVA, I. O. *Profissionais da educação infantil*: formação e construção de identidades. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, P. R. A docência masculina na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano XIII, n. 45, p. 20-23, out./dez. 2015.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMIANO, L. P. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 18, n. 33 p. 22-31, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/43443/31487. Acesso em: 15 jul. 2016.

SIQUEIRA, P. G.; HADDAD, L. O trabalho do professor de educação infantil e as suas especificidades: dilemas e desafios da pré-escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. 5, 2010, *Anais*... Maceió: UFAL, 2010. Disponível em: http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O_TRABALHO_DO_PROFESSOR_DE_EDUCACAO_INFANTIL_E_AS_SUAS_ESPECIFICIDADES.PDF. Acesso em: 08 de mai. 2015.

SOARES, A. B.; SOUZA, R. C. Caminhando e cantando e aprendendo a canção. In: SOUZA, R. C.; BORGES, M. F. S. T. *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-120.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional*: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças*: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociedade em Revista*, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010.

SOUZA, A. C.; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, L. E. (Org.). *Educação Infantil*: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. p. 33-48.

SOUZA, D. B.; RODRIGUES, S. A.; GOMES, A. A. Aprendizagem da docência: o papel do estágio na formação de profissionais da Educação Infantil. In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM E X JORNADA DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL. I, 2014, Campo Grande. *Anais on line*. Campo Grande: UCDB, 2014. p. 1-11.

STEARNS, P. N. *A infância*. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

STEMMER, M. R. G. S. *Educação Infantil e pós-modernismo*: a abordagem Reggio Emília. 2006. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2006.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação*: a prática reflexiva. Brasília: Líber livro, 2004.

TARDIFF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade.* Dossiê Políticas curriculares e decisões epistemológicas. Campinas: CEDES, ano XXI, v.73, p. 209-244, 2000.

TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, J.(Org.) *Educar os três primeiros anos*: a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara: JM, 2011. p. 39-52.

TEBET, G. G. C.; MARTINS, R. M. C.; RITTMEISTER, E. M. Espaços e contextos de aprendizagens docentes: reflexões sobre a formação de profissionais para a educação infantil de crianças de 0 a 3 anos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 136-162, abri. 2013.

TIRIBA, L. *Crianças, natureza e educação infantil.* 2005. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TONUCCI, F. A verdadeira democracia começa aos três anos. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano III, n. 8, p. 16-20, jul./out. 2005.

TONUCCI, F. Entrevista. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 19, n. 111, p. 7-13, maio/jun. 2013.

TOSATTO, C. *Diálogos entre concepções e práticas*: a criança e a infância sob múltiplos olhares. Curitiba: Appris, 2015.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. et al. (Org.). *Infância plural*: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-58.

TRISTÃO, F. C. D. *Ser professora de bebê*: um estudo de caso numa creche conveniada. 2004. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792/767. Acesso em: 18 nov. 2013.

VASCONCELOS, C. R. F.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. *Estudos de Psicologia,* n. 7, v. 2, p. 259-270, 2002.

VASCONCELOS, C. R. F. et al. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16, v. 2, p. 293-301, 2003.

VOLTARELLI, M. A. *Aprendizagem profissional da docência*: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creche? 2013. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugália, 1966.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogénese da criança. In: WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979a. p. 161-176.

WALLON, H. A formação psicológica dos mestres. In: WALLON, H. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979b. p. 343-354.

WALLON, H. A crise da personalidade (três anos). Afirmação do eu e subjetividade. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a. p. 55-64. [publicação original de 1949]

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b. p. 158-167.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

WEISS, E. M. G. O cuidado na escola infantil: contribuições da área da saúde. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 99-108, jan./jun. 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10550/10088. Acesso em: 13 fev. 2015.

WEISS, E. M. G. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 129-140.

WEISZ, T. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando não se tem consciência delas. In: WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000. p. 55-64.

WEREBE, M. J. G. Educação e pedagogia. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. p. 21-29.

WIGGERS, V. Educação Infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7. Acesso em: 15 abr. 2006.

ZABALZA, M. A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 49-62.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na educação universitária.* São Paulo: Cortez, 2014.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

APENDICE A - Quadro síntese dos trabalhos encontrados na revisão bibliográfica

Ano de defesa/publicação	Quantidade	Tipo	
		Dissertação	Tese
1986	01	-	01
1987	01	01	-
1988	02	02	-
1989	01	-	01
1990	01	01	-
1991	01	01	-
1992	01	01	-
1993	01	01	-
1994	01	01	-
1995	01	01	-
1996	02	01	01
1997	07	06	01
1998	05	05	-
1999	02	01	01
2000	04	03	01
2001	06	05	01
2002	09	06	03
2003	13	09	04
2004	14	05	09
2005	18	17	01
2006	22	19	03
2007	23	17	06
2008	34	26	08
2009	26	20	06
2010	29	22	07
2011	46	31	15
2012	37	31	06
2013	48	35	13
2014	42	30	12
2015	15	12	03
Total	**413**	**310**	**103**

Fonte: elaborado pela autora

APENDICE B - Roteiro para relato - Acadêmico (realizando estágio)

1. Idade
2. Idade/Ano que começou o curso
3. Tem vontade de ser professor(a)? Os motivos. Em que momento você decidiu que queria estudar para ser professor(a), fazer Pedagogia? Por que?

Sobre a formação inicial:

4. Já cursou disciplinas relacionadas à Educação Infantil durante o curso? Quantas? Quais? Sobre que elas tratavam? Lembra os assuntos que foram discutidos nelas? Ou talvez os nomes?
5. Sobre estas disciplinas que cursou, acha que elas ajudarão a trabalhar na Educação Infantil - especificamente na creche? Como?
6. O estágio que fez na Educação Infantil foi em que agrupamento? Com crianças de que idade? Acha que a experiência do estágio ajudará no trabalho que realizará com as crianças?

Sobre o papel da educação Infantil e seus profissionais

7. Qual pensa ser o principal objetivo da Educação Infantil? E da creche? Qual é a função social da creche?
8. Pelo que observou até agora, acha que esses objetivos estão sendo atingidos? Por quê?
9. Como acredita que as crianças aprendem e se desenvolvem? O que é preciso para que esses processos ocorram?
10. De que forma pensa que a Educação Infantil (de forma geral, e cada uma: creche e pré-escola) tem contribuído para este processo? O que ela permite?
11. Qual acha ser o papel do professor(a)/adulto nesse processo?
12. O que poderia dizer do que observou da relação da professor(a) com a auxiliar da sala? O que você pensa disso?
13. Ainda do que observou, o que poderia dizer da relação entre as profissionais e as crianças?
14. E sobre a sua relação com as crianças nas situações do estágio?
15. Que aspectos acredita que interferem (negativa ou positivamente) na relação de adultos com as crianças?
16. O que pode um bebê? Quais as suas possibilidades sensoriais, afetivas, motoras e de produção de sentido sobre as coisas elas tem? Conseguem estabelecer relação com adultos e outras crianças no contexto da creche? Como? Por que?
17. Acha que tem diferença entre criança e bebê? Qual? Por que?
18. Você diria que na creche se trabalha com crianças ou com bebês? Por que?
19. Como descreveria um dia de trabalho com as crianças? Que adjetivos (qualidades) você daria para um dia comum de trabalho?
20. Quais pensa serem os saberes necessários no trabalho com crianças pequenas em espaços coletivos? (O que é preciso saber de fato para trabalhar na creche?)
21. Acha que o trabalho na creche é diferente da pré-escola? E tem que ser? Por que?
22. Quais eram suas expectativas sobre o trabalho na Educação Infantil antes do estágio? E depois dele, como se sente?
23. Fique a vontade em discorrer sobre outras questões que julgar serem pertinentes para o estudo

APÊNDICE C - Roteiro para relato - Profissional da creche

Perfil e motivações

1. Idade
2. Idade/Ano que começou a trabalhar
3. Ano em que se formou
4. Como e porque escolheu ou foi levada a escolher ser professora. Os motivos. Em que momento decidiu que queria estudar para ser professora e cursar Pedagogia.
5. Trabalha com crianças de que idade.
6. Escolheu, queria trabalhar na Educação Infantil/creche, ou foi por acaso?
7. Quando começou a trabalhar, do início da experiência, o que é que ficou marcado, qual a lembrança mais marcante que tem dos primeiros momentos de experiência profissional.
8. Diria que houve uma mudança na forma que acreditava como deveria ser a atuação de professora antes de trabalhar? Em que? Por que?
9. Hoje, atualmente o que você mais gosta do trabalho que realiza

Sobre a formação inicial:

10. Cursou disciplinas relacionadas à Educação Infantil durante o curso? Quantas? Quais? Lembra sobre que elas tratavam, os assuntos que foram discutidos nelas? Ou talvez os nomes?

11. Sobre estas disciplinas que cursou, acha que elas ajudaram a trabalhar na Educação Infantil, especificamente, na creche? Por que ou como?

12. Fez estágio na Educação Infantil? Na creche e na pré-escola? O estágio ajudou em algo no trabalho que faz agora com as crianças?

13. Os professores da rede pública tem alguns momentos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, acha que estas formações são específicas (tratam e assuntos) para o trabalho que é feito na creche? Elas contribuem para o trabalho realizado direto com às crianças? Em que sentido? Por que?

14. Após a graduação, fez (ou está fazendo) algum curso de especialização/atualização? Qual? Por que?

Sobre o papel da educação Infantil e seus profissionais

15. Qual o principal objetivo da Educação Infantil? E da creche? Qual é a função social da creche?

16. Acha que esses objetivos estão sendo atingidos na instituição que trabalha? Por quê? E de forma geral, nas outras instituições do município? Por que?

17. Como pensa/acredita que as crianças aprendem e se desenvolvem? O que é preciso para que esses processos ocorram?

18. De que forma pensa que a Educação Infantil (de forma geral, e cada uma: creche e pré-escola) tem contribuído para este processo? O que ela permite?

19. Qual acha ser o seu papel (como profissional) nesse processo?

20. Como descreveria a sua relação com a auxiliar da sala?

21. Como vocês decidem o que será feito durante o dia de trabalho e que o que cada uma fará?

22. Como descreveria a sua relação com as crianças?

23. Que aspectos acredita que interferirem (negativa ou positivamente) na relação com as crianças?

24. O que pode um bebê? Quais as suas possibilidades sensoriais, afetivas, motoras e de produção de sentido sobre as coisas elas tem? Conseguem estabelecer relação com adultos e outras crianças no contexto da creche? Como?

25. Acha que tem diferença entre criança e bebê? Qual? Por que?

26. Diria que trabalha com crianças ou com bebês? Por que?

27. Como descreveria um dia de trabalho com as crianças? Que adjetivos (qualidades) daria para um dia comum de trabalho?

28. Quais são os saberes que considera serem necessários ao trabalho com crianças pequenas em espaços coletivos? (O que acha que é preciso saber de fato para trabalhar na creche?)

29. Pensa que o trabalho na creche é diferente da pré-escola? E tem que ser? Por que?

30. Fique a vontade em discorrer sobre outras questões que julgar serem pertinentes para o estudo.