

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

BRIDA MANTOVAN

**Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida
na Educação Infantil**

Bauru/SP
2021

BRIDA MANTOVAN

**Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na
Educação Infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira
Asbahr

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher
Pasqualini

Bauru/SP
2021

Mantovan, Brida.

Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na Educação Infantil / Brida Mantovan, 2021

185 f. : il.

Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021

1. Ensino. 2. Desenvolvimento. 3. Primeiro ano de vida. 4. Psicologia Histórico-cultural. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BRIDA MANTOVAN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de março do ano de 2021, às 09:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências (Unesp - Campus de Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BRIDA MANTOVAN, intitulada **Um ensino promotor de desenvolvimento para o primeiro ano de vida na Educação Infantil**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. LUCINEIA MARIA LAZARETTI (Participação Virtual) do(a) Colegiado de Pedagogia / Universidade Estadual do Paraná (Campus de Paranavaí), Prof. Dr. ANGELO ANTONIO ABRANTES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

A todas as mulheres que já tiveram sua força de trabalho secundarizada, tida como menos importante, inferior, não essencial.

A minha mãe, Sonia, que me ensinou desde sempre a importância do conhecimento e que, em memória, ainda me ensina.

A todas as minhas professoras e professores, que, no processo de ensino, me possibilitaram ir além da realidade que pensei estar fadada.

AGRADECIMENTOS

Fazer pesquisa no Brasil não é fácil, ainda mais quando não se tem bolsa de pesquisa, por isso, quero dar meus singelos agradecimentos àqueles que estiveram comigo nessa jornada, direta ou indiretamente, sem seu apoio e afeto, tudo teria sido muito mais difícil.

Quando iniciei o mestrado, em 2019, pude conhecer diversas pessoas e estava muito feliz de realizar um sonho que cultivava desde o segundo ano de graduação em Psicologia, fazer um mestrado era muito mais do que uma realização pessoal e profissional, mas também motivo de orgulho para minha família de ter a primeira pós-graduanda. Em 2020, veio a pandemia da Covid-19, que, no momento que escrevo esses agradecimentos, completa exatamente um ano, e acabou me afastando presencialmente de minha família e de todos os colegas da pós.

Por isso e sabendo que a pesquisa pode ser um processo solitário, devo dizer que não me senti assim, motivo que começarei agradecendo ao coletivo de pesquisa que faço parte, TECER, que foi batizado por nós inspirado no poema Tecendo a Manhã, de João Cabral de Melo Neto que diz: “*um galo sozinho não tece uma manhã*”. É o que acreditamos.

Assim, agradeço, primeiramente, minha querida orientadora *Flávia Asbahr*, que acolheu a mim e meu projeto de pesquisa sobre bebês, muito obrigada, por ser uma orientadora dedicada, cuidadosa, responsável e carinhosa com todos, é uma honra para mim ser sua orientanda, tenha certeza de que me ensinou muito, não só como pesquisadora, mas também como ser humano.

A todos os meus colegas do coletivo de pesquisa TECER, *Marília, Janaína, Bruno, Karina, Ana Bárbara, Gabriela, Isadora, Camila e Gabriel*, que, nesse momento difícil de pandemia, estivemos juntos quinzenalmente de forma virtual, avançando em nossas pesquisas, realizando estudos teóricos, vibrando com as conquistas e chorando com as perdas, muito obrigada pelo apoio, carinho e contribuições à minha pesquisa.

A minha coorientadora *Juliana Pasqualini*, que aceitou o convite para coorientar esta pesquisa sem hesitar, sinto-me muito honrada de conviver com uma autora que lia e admirava nos tempos da faculdade, ter você comigo nessa caminhada fez toda diferença, obrigada pela relação afetiva que temos e pelas contribuições para a pesquisa.

Ao meu companheiro *Dante*, que está comigo cumprindo isolamento social desde o começo, acredito que as palavras aqui escritas não serão suficientes para expressar a

gratidão, amor e respeito que tenho por você. Muito obrigada, por ser meu melhor amigo já há sete anos, por podermos conversar abertamente sobre tudo, por acompanharmos as conquistas, os momentos difíceis e os sonhos um do outro e, claro, por revisar meus textos. Te amo!

A minha família que vibra por mim, meu pai *Laércio*, por acreditar nos meus estudos e torcer sempre pelo meu bem, minha querida irmã *Bianca*, que deixa minha vida mais leve e feliz. E um agradecimento especial a minha mestra-mor, vó *Ercília*, mulher negra e analfabeta, que trabalhou a vida inteira para que as filhas pudessem estudar, hoje, duas delas, estão na linha de frente no combate à Covid-19, você é meu exemplo diário.

À banca de qualificação, que contou com as professoras *Lucinéia Lazaretti* e *Giselle Magalhães*, e que ajudou a conduzir a pesquisa para um caminho com mais possibilidades e sentidos para mim. À banca de defesa, que contou com o professor *Ângelo Abrantes* e a professora *Lucinéia Lazaretti*, pela disponibilidade, discussões comprometidas com a ciência e rigor teórico-metodológico da pesquisa. E a professora *Fabiana Vitta*, pela disponibilidade em ser suplente em ambos os momentos.

Aos colegas queridos, que fiz nesses dois anos de mestrado, sinto muitas saudades de vocês e espero que possamos nos ver para dar risadas, comemorar todos os aniversários, defesas de dissertações e teses que não pudemos celebrar presencialmente e, claro, brindar a vida.

Agradeço também a todas as professoras e professores que tive durante minha vida escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, em especial, ao professor *Ricardo Eleutério*, apesar dos desafios do trabalho docente, vocês me ensinaram muito e isso me permitiu sonhar com uma pós-graduação.

Por fim, quero agradecer às secretarias de educação dos municípios participantes da pesquisa, pela disponibilidade em enviar os formulários às professoras, e minha imensa gratidão a todas as professoras que o responderam, sabemos que 2020 foi um ano difícil e que o acúmulo de trabalho levou muitas docentes ao desgaste físico e mental, por isso, muito obrigada por reservarem um tempo para respondê-lo. Esta pesquisa é também por vocês!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Nada é impossível de mudar

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo,
o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem
sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de
mudar.*

Bertolt Brecht

MANTOVAN, Brida. **Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

RESUMO

A história de atendimento ao primeiro ano de vida no Brasil é marcada por perspectivas assistencialistas e que trazem um viés maturacionista sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, sendo que até hoje as instituições de educação infantil precisam lidar com essa tendência no trabalho com bebês e, mesmo depois de diversos avanços nessa etapa da educação, ainda há muitas contradições que precisam ser superadas a fim de garantir um atendimento que promova desenvolvimento de sujeitos humanizados. Dentre essas contradições, a que buscamos abordar é sobre o ensino, termo que carrega diversas polêmicas e problematizações quando falamos sobre bebês. Com isso, coloca-se como pergunta de nossa pesquisa: o que é e como se efetiva o ensino na prática pedagógica com o primeiro ano de vida? Para responder essa pergunta, procuramos compreender, a partir do embasamento teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, algumas das determinações que envolvem o objeto aqui estudado: o ensino para o primeiro ano de vida. Assim, temos como objetivo: descrever, analisar e compreender a especificidade do ensino na educação infantil para o desenvolvimento das crianças no primeiro ano de vida, a partir dos preceitos da psicologia histórico-cultural. Para compreensão desse objeto, foi necessário captar algumas de suas determinações, para isso, foram realizados três estudos. O primeiro contextualizou historicamente o atendimento à primeira infância no Brasil e analisou as perspectivas político-pedagógicas sobre ensino contidas em documentos nacionais de educação infantil, que são fortemente ligadas ao avanço do projeto neoliberal de sociedade e à pedagogia da infância. No segundo estudo, realizamos uma síntese teórica sobre as especificidades do sujeito no primeiro ano de vida a partir de uma revisão da literatura de autores brasileiros e soviéticos, que se encontram no campo da psicologia histórico-cultural. O terceiro estudo contou com uma pesquisa empírica em que se analisou respostas dadas por professoras e demais profissionais que atuam em berçários de três municípios que utilizam em seus currículos a psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica como aportes teóricos, a apreensão desses dados foi obtida por meio de um formulário *on-line* na plataforma *Google Forms*, que contém perguntas sobre o perfil profissional dos sujeitos, seu contexto de trabalho e suas concepções e práticas pedagógicas com o primeiro ano de vida, que contribuiu para o entendimento das condições objetivas de trabalho e as perspectivas de ensino que se desdobram nesses espaços. Como resultados da pesquisa, entendemos que o ensino para essa etapa deve ser aquele que promova o desenvolvimento de sujeitos humanizados e, para efetivar-se, é necessário modificar as estruturas de funcionamento dos berçários, tanto nas atribuições de cargos quanto nas rotinas, a fim de que não se reproduza uma cisão nas ações de trabalho, como, por exemplo, a dicotomia cuidar-educar. Além disso, explicitamos a importância de valorização profissional e formação adequada no trabalho com essa etapa educativa. Destarte, não excluindo sua importância social como local onde as famílias matriculam os bebês para que possam trabalhar, fazemos a defesa política e pedagógica de que esses espaços não sejam só isso, mas que sejam, primeiramente, espaços de educação e ensino.

Palavras-chave: Ensino. Desenvolvimento. Primeiro Ano de Vida. Psicologia Histórico-cultural.

MANTOVAN, Brida. **A teaching that promotes development for the first year of life in Early Childhood Education**. 2021. Dissertation (Master in Developmental and Learning Psychology). College of Sciences, Sao Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

ABSTRACT

The history of attending the first year of life in Brazil is marked by assistentialist perspectives that bring a maturationist bias on the development of the human psyche, and even today, early childhood education institutions need to deal with this trend in working with babies, and even after several advances in this stage of education, there are still many contradictions that need to be overcome in order to guarantee a service that promotes the development of humanized subjects. Among these contradictions that we seek to address is about teaching, a term that carries with it many controversies and problematizations when we talk about babies. With this, it is posed as a question of our research: what is it and how is teaching carried out in pedagogical practice with the first year of life? To answer this question, we try to understand, based on the theoretical-methodological basis in historical-dialectical materialism and in historical-cultural psychology, some of the determinations that involve the object studied here: teaching for the first year of life. Thus, the objective is to: describe, analyze and understand the specificity of teaching in early childhood education for the development of children in the first year of life, based on the precepts of historical-cultural psychology. In order to understand this object, it was necessary to capture some of its determinations, for which three studies were carried out. The first historically contextualized early childhood care in Brazil and analyzed the political-pedagogical perspectives on teaching contained in national early childhood education documents, which are strongly linked to the advancement of the neoliberal society project and childhood pedagogy. In the second study, a theoretical synthesis about the specificities of the subject in the first year of life was carried out based on a review of the literature by Brazilian and Soviet authors, who are in the field of historical-cultural psychology. The third study had an empirical research that analyzed responses given by teachers and other professionals who work in nurseries in three municipalities that use historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy in their curricula as a theoretical approach, the apprehension of these data was obtained through an online form on the Google Forms platform, which contains questions about the subjects' professional profile, their work context and their pedagogical conceptions and practices with the first year of life, which contributed to the understanding of the objective work conditions and the prospects for teaching that unfold in these spaces. As a result of the research, it is understood that the teaching for this stage must be one that promotes the development of humanized subjects, and in order to be effective, it is necessary to modify the working structures of the nurseries, both in the assignments of positions and in the routines, in order to that a split in the work actions is not reproduced, as for example the dichotomy care-to educate. In addition, the importance of professional valorization and adequate training at work with this educational stage is made explicit. Thus, not excluding its social importance as a place where families enroll babies so they can work, we make the political and pedagogical defense that these spaces are not only that, but that they are primarily spaces for education and teaching.

Keywords: Teaching. Development. First Year of Life. Historical-cultural psychology.

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Comparação dos materiais disponíveis em escolas privadas e municipais de educação infantil no Brasil, segundo dados do Inep 2020	15
Tabela 2 – Idade dos sujeitos	57
Tabela 3 – Tempo de trabalho no berçário	57
Tabela 4 – Formação acadêmica	57
Tabela 5 – Cursos de formação continuada com especificidade no trato com bebês ...	59
Tabela 6 – Quantidade de respostas por cargo atribuído às profissionais	60
Quadro 1 – Diretrizes gerais e suas metas no PNE 2014-2024	32
Quadro 2 – Comparação das etapas da educação básica na LDB, atualizada em 2018	36
Quadro 3 – Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento: RCNEI, DCNEI e BNCC	52
Quadro 4 – Comparação das atribuições de cargos encontrados nos berçários	65
Figura 1 – Um percurso histórico legal de atendimento à primeira infância no Brasil	37
Figura 2 – Eixos de análise	63
Gráfico 1 – Modalidade do Curso de Nível Superior	58
Gráfico 2 – Participação no ATPC da escola	67
Gráfico 3 – Percentagem de bebês atendidos em tempo integral	75
Gráfico 4 – Ações consideradas de cuidado	83
Gráfico 5 – Ações consideradas educativas	83
Gráfico 6 – Percentagem geral de orientações quanto ao trato de bebês com necessidades especiais	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC** – Atividade Coletiva
- ADI** – Agente (ou auxiliar) de Desenvolvimento Infantil
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ATPC** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPSi** – Centro de Atenção Psicossocial Infantil
- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO** – Classificação Brasileira de Ocupações
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEDAP** – Ensino Estruturado para Autistas
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COEDI** – Coordenação-geral de Educação Infantil
- DCNEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EI** – Educação Infantil
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Fundeb** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- HE** – Hora de Estudo
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LBA** – Legião Brasileira de Assistência
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LOAS** – Lei Orgânica de Assistência Social
- MEC** – Ministério da Educação
- NEBAs** – Necessidades Básicas de Aprendizagem

PECs – Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Planejamento

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

ONG – Organização Não-governamental

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

Semed – Secretaria Municipal de Educação

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SORRI – Centro Especializado em Reabilitação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Undime – Conselho Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial/Próximo/Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – UM HISTÓRICO SOBRE O ATENDIMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA O PRIMEIRO ANO DE VIDA NO BRASIL	20
1.1 Breve história sobre os berçários/creches no Brasil	22
1.1.1 Berçários e creches a partir da chamada redemocratização do Brasil	27
1.2 Concepções político-pedagógicas de ensino para o primeiro ano de vida nos documentos: RCNEI, DCNEI e BNCC	38
1.2.1 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	39
1.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	45
1.2.3 Base Nacional Comum Curricular	47
1.3 Reflexões sobre ensino a partir do exposto sobre RCNEI, DCNEI e BNCC	53
CAPÍTULO 2 – A ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM BEBÊS: CARACTERIZAÇÃO A PARTIR DE PESQUISA COM PROFESSORAS DE BERÇÁRIOS	55
2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	57
2.2 Eixos para análise	61
2.2.1 Ser professora de bebês	64
2.2.2 Rotina nos berçários	74
2.2.3 Dicotomia cuidar-educar	80
CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO NO PRIMEIRO ANO DE VIDA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO	89
3.1 A lógica histórico-cultural (ou materialista-dialética) no desenvolvimento humano	92
3.1.1 Periodização do desenvolvimento na psicologia histórico-cultural	96
3.2 Do período intrauterino ao pós-natal e seu caráter biológico-social	103
3.3 O período do primeiro ano de vida	107
CAPÍTULO 4 – UMA SÍNTESE DE ALGUMAS DAS “MUITAS DETERMINAÇÕES”	115
4.1 Na direção de superar contradições	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
APÊNDICES	135
Apêndice A	135
Apêndice B	139
Apêndice C	184

INTRODUÇÃO

O atendimento de bebês e crianças pequenas integra conquistas por reivindicações sociais por parte das mães trabalhadoras de terem um local onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Essa tarefa foi delegada a outras mulheres, em geral mães, pois tinha-se a ideia de que, naturalmente ou pela experiência com seus filhos, estariam aptas a cuidar desses bebês. Assim, quando visitamos a história de atendimento à primeira infância no Brasil, fica evidente a grande marca que as práticas consideradas de cuidado têm quando se fala dessa idade, fato que grande parte das instituições onde esses atendimentos aconteciam era organizada por igrejas, associações de bairros e centros comunitários (NUNES *et al*, 2011).

Apesar dos avanços na legislação sobre o atendimento dos bebês e crianças pequenas, essa característica marca até hoje esses locais que agora fazem parte da primeira etapa da educação básica no Brasil, isto é, a educação infantil.

A partir da análise histórica de atendimento à primeira infância no Brasil e de documentos nacionais de educação infantil sobre essa etapa, observamos que as práticas educativas nessas instituições sempre ficaram muito próximas ao que é espontâneo e cotidiano, relegando aos bebês que aprendam apenas por observação e limitando em muito as práticas pedagógicas de educação infantil com esse público. Por isso, justificamos a necessidade de mais pesquisas sobre o início da primeira etapa da educação básica, em especial os berçários¹.

Assim, é importante registrar que, segundo o Censo da Educação Básica de 2019, realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de matrículas em berçários/creches de educação infantil aumentou 23,2% de 2015 a 2019. Esse crescimento deu-se, principalmente, pelo aumento de 706 mil matrículas em berçários/creches nesse período; em 2019, ocorreram 3,8 milhões de matrículas em berçários/creches, sendo 2,5 milhões em escolas públicas e 1,3 milhões em escolas privadas (45,3% das matrículas em creches privadas estão

¹ Ao longo do texto a(o) leitora(r) encontrará essa denominação, pois é como esses espaços são amplamente conhecidos no Brasil, porém é importante deixar claro que, para nós, quando tratamos de instituições escolares, “berçário” não é o termo mais adequado, pois remete, exclusivamente, às práticas de cuidados sem intenção pedagógica. No Dicionário online de português (Berçário, atualização em 2019), vemos que essa palavra remete à: “[1] sala que, em maternidades e creches, se destina a crianças recém-nascidas; [2] instituição que se dedica ao acompanhamento e cuidado de crianças; [3] em estabelecimentos comerciais, local com profissionais especializados para cuidar de crianças, na ausência momentânea de seus pais”. Também se encontrará o termo berçários/creches, quando se remete a ambos.

conveniadas com o poder público)² (BRASIL, 2020). Mais especificamente, o documento Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2018) mostra que a taxa de escolarização de bebês de 0 a 1 ano de idade em 2018 no Brasil foi de 12,5%, sendo desses 3% no Norte, 4,6% no Nordeste, 17,7% no Sudeste, 21,6% no Sul e 11,4% no Centro-oeste.

Os dados apresentados pelo Inep mostram que, nesses espaços, atuaram, no Brasil, em 2019, um total de 312.615 mil docentes, sendo 304.704 mil do gênero feminino e 7.911 do gênero masculino³. Desse total, 74,8% possuem nível superior completo, 24,6% têm ensino médio completo e 0,6% apenas nível fundamental completo. Quanto à infraestrutura, os dados mostram que 41,2% das instituições de educação infantil municipais têm banheiros adequados para essa etapa e, nas escolas particulares, esse percentual é de 85% (BRASIL, 2020). No que se refere aos materiais para as atividades pedagógicas verifica-se percentuais elevados na rede privada e percentuais menores na rede pública. Alguns exemplos são destacados na tabela 1:

Tabela 1 – Comparação dos materiais disponíveis em escolas privadas e municipais de educação infantil no Brasil, segundo dados do Inep 2020

Materiais e Espaços	Escolas Privadas de EI	Escolas Municipais de EI
Biblioteca	65,8%	30,8%
Jogos Educativos	86,1%	73,5%
Materiais para atividades artísticas	57,3%	25%
Recursos de acessibilidade PCD	68,2%	46,7%
Parque Infantil	82,3%	33,2%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de BRASIL (2020).

Esses dados aqui apresentados mostram uma ampliação no atendimento aos bebês em escolas públicas de educação infantil ao longo dos anos e apontam a necessidade de melhoria na qualidade dos locais e dos materiais pedagógicos para o atendimento a essas crianças. Isso nos dá base para afirmar que essa ampliação do atendimento não pode ser apenas de vagas, mas também do direito dos bebês e crianças pequenas frequentarem uma escola de educação infantil de *qualidade*, que, neste aspecto, quer dizer, além de uma infraestrutura ergonomicamente adequada, também um espaço em que se preze por uma educação que vise ao desenvolvimento de subjetividades coletivas, que permeie valores

² Com relação à raça, verifica-se que 54,1% dessas crianças matriculadas são brancas, 45,1% são pretas/pardas, 0,8 são amarelas e 31,5% não declaradas.

³ Motivo pelo qual, nesta dissertação, daremos prioridade ao uso termo no feminino quando remeter às(aos) profissionais dessa etapa da educação infantil.

humanizados e emancipadores, que entenda que a formação humana se faz em relação ao outro, de forma coletiva, em oposição a uma ideia sobre desenvolvimento humano individualista e competitiva, na medida em que também haja valorização das profissionais que ali trabalham, tanto de salários quanto de formação pedagógica.

Por isso, quando defendemos uma “educação de qualidade”, estamos assumindo que ela perpassa um projeto de desenvolvimento humano que almejamos para a sociedade, portanto, não é neutra. Magalhães (2020, no prelo), ao refletir sobre essa questão, aponta como exemplo os diversos documentos⁴ sobre educação que trazem esses “parâmetros de qualidade”, mas que não explicam o *sentido* desses critérios, o que pode indicar qualidades diferentes na educação infantil:

Não é difícil encontrar escolas e prefeituras que trabalham o empreendedorismo na educação infantil desde o berçário, por exemplo, e não podemos dizer que essas escolas não estejam garantindo “vivência das práticas cotidianas”, ou promovendo desenvolvimento. Colocar a criança em contato com a natureza pode ser para ensiná-la a preservar ou para explorar de modo mais eficiente a terra. A adjetivação, ou a direção da qualidade nos importa, pois, em última instância, defendemos a formação de subjetividades revolucionárias (SAWAIA; SILVA, 2018), aptas a construir um mundo justo e humano (MAGALHÃES, 2020, p. 18, no prelo).

Nesse contexto, quando estávamos construindo o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, foi realizado, em 2019, um levantamento nas bases de dados da Capes e no Banco de Teses e Dissertações sobre educação nos berçários. Para isso, foram usados os seguintes descritores de formas combinadas: bebê, bebês, primeiro ano de vida, primeira infância, desenvolvimento infantil, educação infantil, berçários, creches, professora de bebês, educadora de bebês, trabalho com bebês, aprendizagem e ensino. Neste levantamento, encontramos diversas pesquisas descritivas do trabalho docente nessa etapa da educação, porém poucas buscavam fazer uma discussão no sentido de superar algumas contradições no trabalho com os bebês, principalmente quando se trata de ensino. É o que justifica nossa pesquisa.

A partir disso, esta pesquisa busca compreender algumas das determinações que perpassam o contexto de trabalho nessa primeira etapa da educação, tanto em nível político-pedagógico quanto do fazer profissional das professoras, a fim de contribuir com proposições para pensar um ensino que, respeitando a idade atendida, promova desenvolvimento. Para isso, apoiamo-nos na compreensão de desenvolvimento que traz

⁴ Os documentos citados pela autora são: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009); Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2004); Parâmetros nacionais de qualidade para Educação Infantil, vol. 1 e 2 (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b); e Parâmetros nacionais de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c).

a psicologia histórico-cultural, entendendo que o desenvolvimento está intrinsicamente ligado ao meio social e cultural da criança e em suas condições concretas de ensino, ou seja, o desenvolvimento não ocorre de forma natural, a criança precisa do adulto para que isso ocorra, pois é ele quem satisfaz suas necessidades mais imediatas na primeira infância e apresenta o mundo humano ao longo do desenvolvimento desta (VYGOTSKI, 1996). Além disso, buscando coerência com a abordagem aqui utilizada, assumimos o materialismo histórico-dialético como panorama metodológico da pesquisa, compreendendo que a realidade concreta é histórica e contraditória. Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa, *o ensino para o primeiro ano de vida*, também tem suas contradições e possibilidades de superação (NETTO, 2011).

Nesse interim, entendemos que a educação escolar tem um papel importante no processo de desenvolvimento infantil, por caracterizar-se como uma prática em que a intencionalidade educativa pode contribuir para que esse desenvolvimento atinja suas dimensões humano genéricas. Dessa forma, faz-se necessário um delineamento da conjuntura em que se encontram os berçários das instituições de educação infantil, compreendendo os regimentos norteadores, os sujeitos que estão nesse contexto e o trabalho que vem sendo realizado, para que possamos pensar em um ensino que, orientando o trabalho pedagógico com os bebês, promova desenvolvimento.

A partir disso, coloca-se a pergunta de nossa pesquisa: o que é e como se efetiva o ensino na prática pedagógica com o primeiro ano de vida? Para responder a essa pergunta, sistematizamos objetivos para a pesquisa, quais sejam:

Objetivo geral: Descrever, analisar e compreender a especificidade do ensino na educação infantil para o desenvolvimento de bebês no primeiro ano de vida, a partir dos preceitos da psicologia histórico-cultural.

Objetivos específicos:

- a) Realizar um estudo teórico sobre as particularidades no primeiro ano de vida a partir de autores da psicologia histórico-cultural a fim de trazer elementos para a compreensão do sujeito a quem se ensina;
- b) Compreender, nos documentos oficiais de educação infantil, quais as concepções e os objetivos de ensino para o primeiro ano de vida;
- c) Analisar, nas concepções de ensino das professoras em contexto de berçário, a caracterização da atividade educativa com o primeiro ano de vida.

Para isso, realizamos três estudos na direção de compreender algumas das muitas determinações de nosso objeto de pesquisa a fim de alcançar os objetivos propostos. Posteriormente, esses estudos transformaram-se nos capítulos desta dissertação. Assim, o primeiro estudo foi teórico a fim de conhecer o sujeito a quem se ensina, o bebê no primeiro ano de vida, para isso, foram utilizados, como referência, os(as) principais autores e autoras da psicologia histórico-cultural, soviéticos e brasileiros, que dissertam sobre o primeiro ano de vida, para que pudéssemos compreender a especificidade do desenvolvimento psíquico dos alunos dos berçários de educação infantil.

Após esse delineamento teórico, realizamos um segundo estudo que buscou reconstruir a historicidade do atendimento para a primeira infância no Brasil, desde as reivindicações das mulheres operárias por creches e as medidas assistencialistas que guiaram o atendimento para essa idade até o movimento de conquista do direito à educação desde o nascimento. A partir disso, descrevemos o que os principais documentos nacionais sobre educação infantil (que fazem parte desse caminho histórico no Brasil) registram para os berçários, sendo eles: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

No terceiro estudo, realizamos um levantamento de dados sobre as práticas em berçários, feita por meio de um formulário *on-line* da plataforma *Google Forms*. Produzimos esse formulário (Apêndice A) levando em conta a pergunta de nossa pesquisa. Ele foi respondido por profissionais da educação que trabalham em berçários de educação infantil. Os critérios de inclusão para a participação foram: (a) atuar ou já ter atuado em berçários de instituições públicas de educação infantil, para que possamos ter contato com profissionais que tenham experiência com as práticas do contexto estudado; (b) ter formação em pedagogia ou curso que equivallesse à contratação por parte dos municípios, pois a dimensão em foco é o ensino para essa etapa escolar.

A partir disso, a(o) leitora(r) pode notar que o processo de pesquisa e a ordem de exposição dos resultados não se correspondem, pois optou-se por apresentar os estudos não na ordem cronológica em que foram feitos, mas a partir da compreensão lógica do objeto de pesquisa.

Assim, o segundo estudo sobre a historicidade de atendimento à primeira infância e a análise de documentos oficiais sobre educação infantil compõe o primeiro capítulo desta dissertação e serve como aporte histórico sobre o delineamento político-pedagógico

da dimensão aqui estudada. Já o terceiro estudo, que contém a apreensão dos dados obtidos pelo formulário aplicado, constitui o segundo capítulo na medida em que nos dá subsídio para pensarmos as condições objetivas de trabalho das profissionais de educação, bem como as concepções que trazem sobre o ensino⁵.

Por fim, o primeiro estudo que realizamos, sobre o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, compõe o terceiro capítulo e, nele, são feitas reflexões para pensar uma proposta de ensino que promova o desenvolvimento na direção de se formar as qualidades subjetivas que aqui defendemos, por meio do desenvolvimento da atividade de comunicação emocional direta e das bases para a atividade de manipulação com objetos.

A partir disso, buscamos, no quarto capítulo, fazer uma síntese das discussões presentes nos capítulos anteriores a fim de responder nossa pergunta de pesquisa e lançar proposições sobre o ensino de bebês, considerando que esse ensino deve ter, como horizonte, a promoção do desenvolvimento, na medida em que repense a estrutura de funcionamento das instituições e a valorização econômica e de formação das profissionais que ali atuam.

Por fim, consideramos que o caminho percorrido nesta pesquisa teve como intenção dar subsídio para que pensemos o ensino que promova o desenvolvimento para o primeiro ano de vida; além de contribuir com a defesa de uma educação escolar mais comprometida com a *qualidade* do desenvolvimento humano, compreendendo que este não é estritamente natural e biológico, mas precisa ser formado nos bebês (VYGOTSKII, 2010), ademais, com a necessidade de repensarmos as formas de organização dos berçários e valorização da força de trabalho das profissionais que atuam nesse segmento educacional.

⁵ Porém, neste capítulo, não trazemos todas as respostas ao formulário, apenas aquelas que consideramos imprescindíveis para a análise do objeto, as respostas completas estão no Apêndice B para futuras pesquisas.

Capítulo 1 – Um histórico sobre o atendimento político-pedagógico para o primeiro ano de vida no Brasil

“A primeira condição para mudar a realidade é conhecê-la...”

Eduardo Galeano, em *As veias abertas da América Latina*

Neste primeiro capítulo, buscaremos traçar um panorama histórico sobre o atendimento à primeira infância no Brasil, de mobilizações sociais por direito a creches, um pequeno caminho no âmbito assistencial e algumas concepções político-pedagógicas que nortearam (e norteiam) a educação no contexto das instituições escolares e que estão presentes nos principais documentos educacionais nacionais que orientam os currículos e projetos pedagógicos das instituições públicas de educação infantil, sendo eles o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Importante notar que a perspectiva histórica aqui apresentada sobre as mobilizações sociais por direito a creches diz respeito, principalmente, ao estado de São Paulo, onde encontramos uma bibliografia mais densa sobre o assunto. Por isso, consideramos necessário um resgate histórico sobre como esse processo deu-se em outras regiões do Brasil, a partir de produções e estudos acadêmicos, fato que não cabe nos limites desta dissertação.

Já sobre o caminho histórico percorrido sobre o atendimento no âmbito assistencial e educacional, traçamos um panorama nacional de atendimento para a primeira infância, que, desde o começo, foi marcado por uma característica assistencialista e, só depois, foi tomando uma conotação também educativa, embora não tendo um caráter escolar⁶. Assim sendo, devemos preocupar-nos e não medir esforços para não retrocedermos nas conquistas históricas de direito das mulheres, dos bebês e das crianças pequenas, mas sem deixar de compreender o caráter neoliberal⁷ em que isso se deu e que ainda hoje precisamos resistir aos retrocessos no campo da educação brasileira, como buscaremos expor nas próximas páginas.

Sobre o caráter neoliberal que impacta a história de atendimento à primeira infância no Brasil, este vem dos anos 1970, com a decadência do Estado de bem-estar

⁶ Por escolar, queremos dizer de uma escola que tem um projeto de formação humana, em que a práxis docente tenha intencionalidade de formar um ser humano que possa ir além do que está na cotidianidade alienada.

⁷ Nesta pesquisa, tratamos mais explicitamente do neoliberalismo, mas não podemos deixar de apontar que ele é uma das formas de manifestação do capitalismo.

social e as contínuas e graves crises econômicas. Nesse contexto, as ideias que defendiam o capital baseadas na “liberdade” individual, a partir de um estado mínimo e que levam à privatização de empresas públicas, abertura da economia nacional ao mercado internacional e desregulamentação do trabalho, foram ouvidas e frutificaram. No Brasil, esse modelo societário neoliberal foi aprofundado nos anos de 1990, mesma época em que eclodiram os marcos legais mais importantes para a primeira infância (ARCE, 2001; LAMARE, 2016).

Assim, a lógica neoliberal defende os investimentos na primeira infância sob o enfoque de “investir” no combate à pobreza para formar capital humano futuro, com a justificativa meritocrática de que, se for oferecido aos indivíduos a instrução necessária desde o nascimento, eles poderão ser capazes de buscar melhorar sua condição de vida, gerando menos gastos públicos futuros, recaindo sobre os indivíduos a responsabilidade por sua condição econômica e social. Além disso, as categorias que formam as bases teóricas dessa visão e que podemos ver nos documentos analisados são: “qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência e produtividade” (ARCE, 2001, p. 255).

Nesse sentido, ressaltamos o paradoxo do significativo aumento de documentos que visam regularizar e sistematizar a política de Educação Infantil: de um lado o capital, que, para continuar a existir, expande o acesso à escolarização formal, a fim de que o trabalhador domine seus instrumentos de trabalho e o modelo social vigente; por outro, este mesmo capital necessita manter o controle da expansão e do acesso ao conhecimento sob a ótica dos seus interesses. Com isso, a fim de perpetuar a hegemonia burguesa, estimula-se uma formação que se volta para o senso comum (fundamentado na Educação Infantil pela Pedagogia da Infância) e um incentivo ao aprendizado ao longo da vida (LAMARE, 2016, p. 26).

Portanto, nos documentos educacionais nacionais aqui analisados, buscamos expor suas principais características, sinalizando seu caráter neoliberal e forte influência da pedagogia da infância⁸, bem como o seu impacto na concepção que apresentam sobre o *ensino* para os bebês no primeiro ano de vida, objeto do nosso estudo. Esses documentos são: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

⁸ Pelos limites desta dissertação, não adentraremos nessas questões de forma profunda, para uma análise pormenorizada, neste sentido, indicamos a tese de doutorado de Flávia Figueiredo de Lamare (2016): “Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010”.

1.1 Breve história sobre os berçários/creches no Brasil

No contexto brasileiro, as políticas de assistência à infância surgiram a partir da metade do século XIX, advindas do acirramento das contradições sociais e super desenvolvimento das forças produtivas pelo capital. No crescente processo de industrialização brasileira e com o aumento da força de trabalho feminino no processo produtivo, colocou-se a necessidade de espaços que atendessem a demanda de guarda dos filhos dessas mulheres que, naquele momento, trabalhavam fora do lar, o que Rosemberg (1984) analisa como uma motivação externa às crianças, na medida em que atendia a demanda das mães trabalhadoras e não um direito de seus filhos. Assim, os berçários/creches eram vistos como um “mal menor”, para diminuir as taxas de demissão dessa força de trabalho.

O fato da reivindicação/concessão de creches ter se justificado principalmente pela necessidade/vontade de a mãe trabalhar fora de casa, acabou por emprestar à creche o caráter de instituição provisória, de emergência ou de substituição, acarretando-lhe uma história cíclica, restringindo-a apenas a uma parte das famílias, dificultando o acúmulo das experiências, tanto a nível de seu funcionamento interno quanto da população usuária (ROSEMBERG, 1984, p. 74).

Importante notar que a história de atendimento escolar para o primeiro ano de vida, que se deu em berçários/creches, é diferente da história das escolas para crianças maiores, na medida em que ocorreu, primeiramente, no campo de luta pelos direitos das mulheres e, só depois, foi tomando uma conotação também educativa e de direito das crianças pequenas.

Assim, as políticas de assistência à infância que tínhamos no país foram inspiradas em modelos da Europa Ocidental, em que o berçário/creche era um serviço para os filhos de mães trabalhadoras, como um espaço para que elas pudessem deixá-los – além de receber crianças órfãs e abandonadas. Já os jardins de infância⁹, em sua introdução no Brasil, atendiam crianças de classes abastadas, tinham uma concepção naturalista de inspiração froebeliana em que se visava ao desenvolvimento das crianças em seus aspectos “físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão” (NUNES *et al*, 2011, p. 18).

Com isso, foi se instaurando uma separação institucionalizada, que, mais tarde, se caracterizaria em uma dualidade do sistema de educação infantil brasileiro, pois, já desde o princípio, os atendimentos às crianças em berçários/creches e jardins de infância foram

⁹ Nunes *et al* (2011) apontam que os primeiros jardins de infância surgiram no Brasil em 1875, 1894 e 1909 no Rio de Janeiro, e 1896, em São Paulo, com este havia um curso de formação para professoras de jardim de infância.

marcados pela diferenciação em relação à classe social de suas famílias, na medida em que as crianças de famílias mais pobres recebiam um atendimento marcado por uma política de assistencialismo com atividades de *cuidado* de caráter higienista, enquanto às crianças de grupos sociais mais privilegiados, havia uma vinculação com práticas *educativas*, de promoção intelectual. Nunes *et al* (2011, p. 18) apontam para as consequências que se produziram ao longo do século:

[...] é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários. Estas eram o modelo e a referência para a avaliação do desenvolvimento das demais, embora as propostas de atendimento daquelas não visassem a promovê-las a ponto de alcançar o mesmo *status* socioeconômico; visavam antes a que fossem saudáveis, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido.

Dessa forma, esse modelo ideológico de atendimento à infância, que tinha inspiração no que existia na Europa Ocidental, teve suas variações no Brasil e encontrou aqui condições para se perpetuar, pois ia ao encontro dos interesses das elites intelectuais, profissionais e políticas do país, reforçando uma visão de programas compensatórios como forma de lidar com as demandas sociais (NUNES *et al*, 2011).

As autoras também apontam que, já no século XX, outro efeito dessa dicotomização entre modelos de atendimento à infância foi o surgimento da expressão *menor* como um detrimento de *criança*, sendo o *menor* a criança negra, pobre, desnutrida que se não fosse bem assistida poderia ser marginalizada e tornar-se um risco social. Por sua vez, a *criança* era justamente aquela de família branca e abastada, bem nutrida, sorridente, que tinha um futuro brilhante, “ou seja, o filho do proprietário (colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor”” (idem, p. 18).

Essas questões foram tomando uma outra conotação a partir de debates que vinham sendo feitos por movimentos internacionais e nacionais e que resultaram, dentre algumas coisas, na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, aprovada, em 1959, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas e que tem seus preceitos fiscalizados pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância) nos países em desenvolvimento, como o Brasil. O documento mencionado trouxe dez princípios inspirados na Declaração de Direitos Humanos, que, embora pautado na lógica de avanço do capital global, coloca todas as crianças pequenas como sujeitos de direitos, ou seja, não mais um ser a quem o Estado prestava um favor, o que inspirou muitos

movimentos ao redor do mundo, e no Brasil, a defender um novo paradigma de atendimento à infância que respeitasse esses princípios (BRASIL, 2013b).

Outro marco importante foi a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) com o Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que trazia o direito de as mães trabalhadoras amamentarem seus filhos em um espaço dentro da empresa até completarem seis meses. Mesmo sendo um avanço, ainda era pouco tempo e isentava as empresas de se preocuparem com algum atendimento de conotação educativa para a primeira infância. A partir do Decreto-lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967, ficou explícito que:

Art. 389. Toda empresa é obrigada:

§1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

§2º A exigência do 1º poderá ser mantida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA, ou de entidades sindicais.

Art. 396 – Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais, de meia hora cada um.

Parágrafo único. Quando o exigir a saúde do filho, o período de 6 (seis) meses poderá ser dilatado, a critério da autoridade competente.

Art. 397 – O SESI, o SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subsidiarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, as escolas maternais e jardins da infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.

Art. 399 – O Ministério do Trabalho conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações.

Art. 400 – Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias, durante o período de amamentação, deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária (BRASIL, 1943).

Além do caráter assistencialista e higienista, vemos que o uso desse serviço era voltado para as mães trabalhadoras, ficando os pais que precisavam de atendimento para os filhos sem esse direito¹⁰. Além disso, o parágrafo 2 do artigo 389 flexibiliza a obrigatoriedade de atendimento por parte da empresa na medida em que se podia fazer um convênio com entidades públicas e privadas, assim “os convênios criaram uma situação favorável para que a CLT seja cumprida apenas no seu aspecto formal, não respondendo às necessidades da mãe trabalhadora” (TELES *et al*, 2018, p. 214).

Rosemberg (1984) observa que, até metade da década de 70, a CLT não era

¹⁰ Com a Constituição Federal de 1988, esse direito passa a ser da família e da criança.

respeitada pelo empresariado, as trabalhadoras tinham pouco conhecimento desse direito e poucas reivindicações sindicais eram feitas nesse sentido. Além disso, por conta desse serviço destinado às empresas, o Estado não se via obrigado a tomar qualquer iniciativa de atendimento a essas crianças. A autora aponta que, em 1970, na cidade de São Paulo, havia uma população de 750 mil crianças entre 0 a 4 anos, e o município possuía apenas três berçários/creches.

O avanço dessas discussões sobre o direito a berçários/creches, incluindo aqueles inseridos nos locais de trabalho, caminhou a passos lentos no contexto de intervenção militar no Brasil (1964-1985) e tomou força apenas na metade dos anos 1970, tendo como principais representantes as mulheres trabalhadoras e os movimentos feministas. Eles defendiam que o cuidado das crianças era uma tarefa social, opondo-se a uma concepção de maternidade compulsória que naturalizava o destino das mulheres de serem mães¹¹ (TELES, 2018).

Assim, desde que essas discussões iniciaram-se, a princípio de forma isolada e, mais tarde, de forma mais unitária, a partir do envolvimento de outros grupos, como feministas de diferentes tendências, grupos de mulheres que não se denominavam como feministas, mulheres associadas à igreja católica, grupos de diversos partidos políticos (legais ou clandestinos, e grupos independentes, como moradores de bairros, houve um avanço nas discussões culminando no “Movimento de Luta por Creches” que, foi publicamente criado em 1979 no Primeiro Congresso da Mulher Paulista, que ocorreu no Sindicato dos Bancários e que, em maio do mesmo ano, uniu-se ao movimento sindical dos operários brasileiros de São Paulo (ROSEMBERG, 1984; TELES *et al*, 2018).

Segundo Teles (2018), o movimento de luta por creches defendia uma perspectiva de que a criança pequena deveria ser acolhida por toda a comunidade, não ficando apenas ao encargo da mãe, a fim de garantir melhores condições para as mães trabalhadoras. Propunha, ainda, que berçários/creches proporcionassem um serviço também educativo, como uma possibilidade de enfrentar as desigualdades sociais naquele momento. Aliado a isso, entendiam que esses espaços não eram um substituto das famílias, mas locais para desenvolver uma formação da criança cidadã, concebendo-a como um sujeito de direitos¹².

¹¹ Dentre as pautas dos movimentos feministas que surgiam nessa época, estavam: campanhas contra a violência de gênero, legalização do aborto, direito de aposentadoria após 25 anos de serviço e direito a berçários/creches, sendo essa uma das pautas mais relevantes do movimento naquele momento.

¹² Mesmo não sendo reivindicações com uma proposta revolucionária, não podemos deixar de considerar a importância histórica dessa mobilização por parte da classe trabalhadora, em especial a feminina.

Destarte, após o período da intervenção militar, em 1985, iniciou-se o processo de redemocratização do país, resultando em discussões para a elaboração de uma nova Constituição Federal que respeitasse os direitos e liberdades civis básicas. Assim sendo, as organizações sociais começaram a mobilizar-se para a construção de suas propostas, entre esses grupos tinham os que tratavam da infância.

Nunes *et al* (2011) explicam que, em 1986, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte, composta pelos movimentos sociais e por representantes dos ministérios da educação, saúde, cultura, trabalho e do planejamento. Além dessa comissão, na mesma época, houve o Fórum Direitos da Criança e do Adolescente. Esses dois grupos elaboraram uma síntese de suas propostas que culminaram em diversos artigos da Constituição Federal, como o art. 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Atualizado pela emenda constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

Nunes *et al* (2011) salientam que a defesa de atendimento educacional e de cuidados para as crianças desde o nascimento apresentava diversos argumentos, para além daqueles sobre o direito das mulheres de trabalhar, sendo eles:

- a) Concepções que entendem as crianças de todas as idades, desde o nascimento, como “sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível” (p. 38).
- b) A noção de criança cidadã e as políticas públicas brasileiras que, a partir da redemocratização do país, buscam a universalização dos direitos, ou seja, são voltados a toda a população, independente da classe social. A educação encaixa-se como um direito universal desde o nascimento.
- c) Organização pedagógica, que entendia que se o atendimento da criança menor (0-3 anos) estivesse em um setor separado da educação, como o da assistencial social, por exemplo, a sequência do processo educativo poderia ficar prejudicada.

Essas diversas discussões permitiram que o direito a berçários/creches e pré-escolas que incluíssem a dimensão da educação, e não só de cuidados, fosse promulgado com a Constituição Federal de 1988, mas ainda percorreria um longo caminho para se fortalecer como uma área da educação, desdobrando também outras problemáticas, como

a falta de acesso universalizado nos berçários/creches brasileiros, o que representa uma dívida histórica com esse grupo social¹³, e um direcionamento de formação humana conformado e adaptativo com a realidade social (LAMARE, 2016).

1.1.1. Berçários e creches a partir da chamada redemocratização do Brasil

A pequena história de atendimento à primeira infância no Brasil até aqui apresentada e que vamos adentrar mais pormenorizadamente traz contradições, contendo em si conquistas sociais da classe trabalhadora importantes para a manutenção da vida, o avanço das discussões sociais e a perpetuação de um sistema político e societário de sustentação, aperfeiçoamento e avanço da lógica do capital. É um processo marcado por tensões e disputas, mas com hegemonia neoliberal. Lamare (2016, p. 48) afirma:

Os textos oficiais (lei, diretrizes, decretos, entre outros) são parte da construção de uma política. Expressam determinada visão de mundo com: embates, contradições, resistências, interpretações e interesses diversos. Nesse sentido, é preciso discutir as tensões, as disputas, a historicidade das políticas educacionais contextualizando-as e compreendendo-as como expressão das relações sociais e relações de hegemonia.

Com isso em vista, temos a Constituição Federal em 1988 como um marco importante na história do Brasil, por ser um documento produzido em conjunto com diversos setores da sociedade e que instaura direitos básicos à população do país. As crianças, desde o nascimento, passam a ser reconhecidas como cidadãs, sujeitos de direitos, o que prepara o caminho para a formulação de novas leis nesse sentido. Aqui, pretendemos abordar os principais marcos legais no que se refere aos direitos da criança pequena e seu cunho neoliberal, a partir da chamada redemocratização do país, desde sua dimensão assistencial, de combate à pobreza, até tomar uma conotação mais educativa, mas não de caráter escolar.

A primeira lei importante para a infância no Brasil, após a Constituição de 1988, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que substituiu o Código de Menores de 1979 em que se tinha o princípio de situação irregular, adotando a doutrina de proteção integral, instituindo um marco legal de proteção dos direitos humanos das crianças e adolescentes. Em seu artigo 54, inciso IV, vemos que o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade¹⁴ constitui-se como um dever do

¹³ Até 2018 apenas 35,6% das crianças de zero a três anos no Brasil tiveram acesso à educação infantil (IBGE, 2018).

¹⁴ Com a Lei nº 13.306 de 2016, o atendimento em creches e pré-escolas passa a ser de zero a cinco anos.

Estado, ou seja, o direito à educação deve ser garantido desde o nascimento¹⁵ (BRASIL, 1990).

Nesse mesmo ano, ocorria, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que o Banco Mundial apresentou, junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a nova agenda da educação básica. Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que “aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação” (MARSIGLIA, 2017, p. 113). Além disso, a autora expressa que:

O programa de educação para todos, que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às “necessidades básicas de aprendizagem (idem).

Esse programa marca categoricamente a tendência neoliberal na educação brasileira na medida em que propõe Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs), que devem desenvolver no indivíduo a capacidade de “aprender a aprender”. O processo de aprendizagem passa, então, pela escolha dos conhecimentos que tenham utilização direta na vida cotidiana (ARCE, 2001).

Outro marco importante de atendimento à infância deu-se com o estabelecimento da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), em 1993, mudança que se alia ao princípio posto na Constituição Federal de que a assistência é para todos que necessitarem dela, instituindo uma política de proteção integral aos direitos da população, diferente de uma perspectiva assistencialista e carencial que se tinha até então. Nessa época, o atendimento das crianças de zero a três anos ficava a cargo do então Ministério da Previdência e Assistência Social com a participação expressiva da Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹⁶. Com a extinção da LBA, em 1995, essas atividades ficaram sob o nome de Programa Creche Manutenção que foi mantido até 2008 (NUNES *et al*, 2011).

Além disso, Amorim e Dias (2012) apontam que, em 1994, surgiu a Política

¹⁵ Assim, se temos um Estado que perpetua o sistema neoliberal é nessa direção que esse direito será cumprido.

¹⁶ A LBA foi fundada em 1942 para ajudar as famílias dos soldados enviados a 2ª Guerra Mundial, com o fim da guerra, tornou-se um órgão de assistência às famílias necessitadas, sendo sempre presidido pelas primeiras-damas. Foi extinta pelo art. 19, inciso I, da Medida Provisória nº 813, de 1º de janeiro de 1995, após diversas denúncias de desvios de verbas sob a gestão de Rosane Collor.

Nacional de Educação Infantil, que estabeleceu algumas diretrizes para essa primeira etapa da educação, visando promover inclusão social e combater a miséria, indo de acordo com a terminologia difundida pelos organismos internacionais. A partir disso, um debate sobre uma proposta curricular para a educação infantil deu-se, pela primeira vez, em 1995, quando a Coordenação-geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação pediu que pesquisadoras brasileiras produzissem estudos com a temática: o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?

Assim, surgiu uma discussão conceitual sobre o que é currículo para educação infantil, em que se debatiam os conceitos de currículo e proposta pedagógica a fim de escolher o termo mais apropriado para usar, tendo posições diferentes das pesquisadoras envolvidas, concluindo que não eram termos simples para serem definidos. Com relação às convergências, podemos indicar:

A preocupação com a contextualização histórico-social do currículo; a percepção de que está situado historicamente e que reflete valores e concepções de forma contextualizada; a necessidade de serem considerados os aspectos institucionais e organizacionais na definição e implementação do currículo, projeto ou proposta; a preocupação com os recursos materiais e financeiros; a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na educação infantil; o consenso sobre a natureza dinâmica e aberta do currículo (AMORIM; DIAS, 2012, p. 128).

Apesar das divergências, as pesquisadoras apresentavam visões mais amplas sobre essas questões do que tínhamos até então. A partir dessas discussões, surgiu a publicação, em 1996, do documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, que vinha contribuir e corroborar com o pedido feito pelo COEDI do MEC (AMORIM; DIAS, 2012).

Também em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB¹⁷), que define a educação infantil, desde o nascimento, como a primeira etapa da educação básica, ou seja, um direito de todas as crianças, sendo uma etapa tão importante quanto as que se tinham até então – ensino fundamental e médio. Porém, após sua elaboração, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) pareceram entrar em desacordo no que diz respeito à produção de diretrizes curriculares (NUNES *et al*, 2011).

¹⁷ Na versão atual da LDB, em seu artigo 61, temos que os profissionais da educação básica podem ser habilitados no nível médio ou superior para a docência. Além disso, temos o chamado “profissional com notório saber” que, para os berçários/creches, abre um precedente enorme para contratação de profissionais sem formação pedagógica e que, por vezes, trabalham na perspectiva de guarda e cuidados das crianças pequenas (BRASIL, 2018).

Destarte, sem levar em conta as discussões acadêmicas que estavam sendo feitas, o MEC propôs um referencial nacional para a educação infantil que desconsiderava, por exemplo, que um currículo ou projeto pedagógico deveria ter características regionais e não nacionais, entendendo o Brasil como um país diverso e complexo. Assim, Amorim e Dias (2012, p. 130) chamam esse fato de “desvio de rota”, pontuando que “tais parâmetros seguiram as orientações internacionais e acabaram desconsiderando as produções teórico-metodológicas que vinham sendo discutidas em âmbito nacional”, discussões incentivadas pelo próprio MEC.

De nossa parte, entendemos que essa é, ainda hoje, uma questão necessária a ser discutida, justamente por não ser algo simples quando pensamos os currículos, entrando na contradição de que um currículo nacional padrão não é uma ideia interessante para o Brasil, porém, um núcleo comum nacional não deixa de ser um instrumento de equalização social, ainda mais em um país que utiliza exames nacionais como parâmetro de medida da *qualidade* da educação e para que os jovens tenham acesso ao ensino superior.

O documento mencionado anteriormente publicado pelo MEC foi o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998, que, após diversos pareceres desfavoráveis¹⁸, foi tido como não obrigatório e contém referências e orientações pedagógicas para que as instituições possam implementar práticas educativas que buscam promover condições para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, é o primeiro documento substancial, embora de cunho manualesco, com objetivos para o fazer pedagógico com as crianças de zero a três anos de idade (BRASIL, 1998a).

O RCNEI, que vinha aliado às NEBAs no crescente cenário neoliberal que avançava na educação brasileira, é um documento em três volumes que visa ser um guia não obrigatório de orientação para a organização curricular nas instituições de educação infantil, na busca de superar uma lógica de tradição assistencialista das creches e da noção de antecipação da escolaridade nas pré-escolas. Assim: “tanto as creches para crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério da faixa etária” (BRASIL, 1998a, p. 11).

¹⁸ Como exemplo, deixamos aqui o parecer da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publicado na Revista Brasileira de Educação, n. 7, de 1998: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_09_ESPACO_ABERTO_ANPE D.pdf>.

Após críticas ao RCNEI, que, por exemplo, assume, mesmo que de maneira reducionista e sem uma definição explícita, a noção de ensino, o MEC voltou-se para a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais e, em 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) com a Resolução nº 01/1999, composta por quatro artigos que diziam respeito a formas de organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas que deveriam orientar as instituições de educação infantil (AMORIM; DIAS, 2012).

Assim, 10 anos após essa resolução, o governo aprovou a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de 17 de dezembro, que diz respeito a uma nova DCNEI e traz concepções e objetivos de uma proposta pedagógica para educação infantil, na medida em que institui, como eixos norteadores do currículo, as *interações* e as *brincadeiras*, como forma de garantir essas experiências a todas as crianças. O documento, no entanto, não faz uma diferenciação entre berçários/creches e pré-escolas (BRASIL, 2010a).

Em 2013, temos uma versão revisada da DCNEI que compõe o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB). Nele, temos uma discussão ampliada sobre o atendimento na educação infantil, levando em conta sua função sociopolítica e pedagógica, além de conter um panorama sobre organização curricular e princípios éticos, políticos e estéticos. Há, também, uma diferenciação entre berçários/creches e pré-escolas, mas nada específico ou aprofundado (BRASIL, 2013b).

Continuando com a trajetória das políticas para a primeira infância, vemos tentativas para a ampliação dos serviços que tinham sido criados, que vai ao encontro de um olhar para essa etapa escolar como um investimento “antecipado”, “cedo”, na construção de uma cidadania neoliberal¹⁹ (LAMARE, 2016).

Assim, foi elaborado, em 2001, a partir da Lei nº 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para 10 anos, com um capítulo específico sobre educação infantil que estabelece diretrizes político-estruturais comuns a berçários/creches e pré-escolas, bem como objetivos e metas para essa etapa. Tomamos como exemplo a meta 1: “ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos

¹⁹ Aqui temos mais uma contradição, pois, ao mesmo tempo que precisamos avançar na ampliação do acesso a berçários/creches por parte da classe trabalhadora, não podemos perder de vista que, dentro da lógica do Estado, essas conquistas servem para consolidação de um projeto ideológico de sociedade, no caso a neoliberal.

(ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001, p. 15-16).

Porém, Nunes *et al* (2011) analisam que, apesar da frequência em creches ter dobrado no período de 1995-2005, os números ainda ficam aquém das metas do PNE. Por exemplo, em 2006, há uma taxa de frequência em berçários/creches de 15,5% e, na pré-escola, de 67,6%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 2005 e 2006, publicada em 2007. As autoras ainda ponderam que:

A maior desigualdade verifica-se quando comparadas as taxas de frequência das crianças às creches, segundo a renda de suas famílias: 9,7% das crianças do quinto de renda mais baixo (20% mais pobres) frequentaram creche, enquanto, no quinto de renda mais elevado, essa taxa foi de 29,6% (NUNES *et al*, 2011, p. 60).

Além disso, visando garantir o acesso e a melhoria da infraestrutura física das creches e pré-escolas, colocados nas metas do PNE, foi instituída a Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, que lança o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), tendo como objetivos: a) por meio da assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), construir creches e pré-escolas, com projetos padronizados pelo FNDE ou projetos elaborados por outros proponentes; b) aquisição de mobiliário e equipamentos que sejam adequados ao funcionamento escolar da educação infantil, como berços, mesas, cadeiras, bebedouros, geladeiras e fogões (BRASIL, 2007a).

No mesmo ano, era aprovado, pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que viabilizou o subsídio de verbas da União para creches e pré-escolas, inclusive as privadas, sem fins lucrativos e conveniadas (BRASIL, 2007b). Apesar disso, a necessidade de ampliação das vagas ainda se manteve como uma das metas a ser alcançada. Atualmente, o PNE que foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo vigência para 2014-2024, contendo 20 metas que giram em torno de cinco diretrizes gerais (BRASIL, 2015):

Quadro 1 – Diretrizes gerais e suas metas no PNE 2014-2024

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

I – Erradicação do analfabetismo.

II – Universalização do atendimento escolar.

III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

IV – Melhoria da qualidade da educação.

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Metas: 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação

IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.

Metas: 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Metas: 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Meta: 20.

Fonte: Elaborado pela Direde/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2015).

Devido a não obrigatoriedade de matrícula na primeira infância em instituições escolares, Silveira e Pereira (2015) levantam a hipótese de que o poder público estaria se omitindo em ofertar as vagas necessárias para o cumprimento desse direito a todas as crianças e suas famílias. Aliado a isso, a baixa capacidade tributária dos municípios²⁰ para ampliar essas vagas contribui para a pouca expansão de sua oferta na educação infantil, sendo necessário aos municípios recorrer a “política de conveniamento com entidades comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos para atendimento à demanda infantil” (p. 6).

Na análise sobre a ampliação de oferta de vagas em berçários/creches, as autoras destacam a Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, aprovada no governo da então presidenta Dilma Rousseff que ratifica a Ação Brasil Carinhoso²¹, parte do Plano Brasil sem Miséria, em que dispõe um apoio financeiro aos municípios e ao Distrito Federal para a ampliação de vagas em berçários/creches escolares para crianças de zero a 48 meses, que são beneficiários do programa Bolsa Família. Assim, segundo dados levantados pelas autoras, se comparadas as matrículas realizadas em creches em 2012 e 2014, observa-se uma expansão na oferta de vagas em creches nos municípios que aderiram a essa política, porém essa ampliação ainda não foi suficiente para reduzir a desigualdade na oferta dessas vagas, principalmente para a população mais vulnerável (SILVEIRA; PEREIRA, 2015).

²⁰ A Constituição Federal de 1988 define a educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado e atribui aos municípios a obrigação de oferecer vagas pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.

²¹ Essa ação possui três eixos: superação da extrema pobreza nas famílias com crianças pequenas, ampliação de acesso à creche e à saúde. Mais em: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou alguns aspectos da LDB, dentre eles, destacamos o art. 6, que introduz a obrigatoriedade da matrícula em instituição escolar a partir dos quatro anos de idade por parte dos pais ou responsáveis, o que não afeta diretamente os berçários/creche, mas, em certa medida, acaba priorizando o atendimento nas pré-escolas (BRASIL, 2013a).

Para além das discussões sobre a ampliação das vagas em berçários/creches, é preciso também avançar na qualidade desses atendimentos, que, para nós, diz respeito a um projeto de formação humana coletiva, com valores emancipadores e humanizados (questão que já indicamos na introdução desta dissertação).

Assim, na mesma época em que estavam sendo propostos programas de incentivo à ampliação de vagas em berçários/creches, um grupo de líderes empresariais reuniu-se, em 2005, para pensar as políticas educacionais desenvolvidas no país e argumentou que elas comprometiam os interesses empresariais, devido à baixa “qualidade” apresentada. A partir disso, criou-se, em 2006, o organismo empresarial Todos pela Educação, que substituiu o de 1990 e “cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores”, assim, “sua concepção envolve a defesa de ‘competências básicas’, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros” (MARSIGLIA, 2017, p. 113).

Foi também em 2006 que o MEC publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1 e 2 (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b), que fazem parte dos compromissos assumidos na Conferência de Jomtien e reiteram o programa Todos pela Educação. Ambos os volumes consideram a educação infantil como um espaço de interação social para o compartilhamento de experiências pessoais e para aprender com a diversidade, mas não para *ensinar* como atividade pedagogicamente orientada. Segundo Lamare (2016, p. 145):

O volume 1 (BRASIL, 2006a) aborda aspectos que visam definir os parâmetros de qualidade para esta faixa etária, apresentando uma concepção de criança e ressaltando a necessidade de uma pedagogia própria para essa faixa etária (denominada Pedagogia da Educação Infantil). No volume 2 (BRASIL, 2006b), explicitam-se as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais.

Seguindo a linha de pensarmos a qualidade da educação oferecida aos bebês, um documento recente que também aborda sobre a educação de crianças pequenas é a Base Nacional Comum Curricular de 2017, homologada pelo então presidente Michel

Temer²². Trata-se do primeiro documento que faz uma tentativa de especificar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças em seu primeiro ano de vida (zero a um ano e seis meses), separando das crianças pequenas até os três anos, porém com uma concepção pedagógica aliada ao construtivismo e pedagogia da infância em que se foca mais na noção de aprendizagem e desenvolvimento, e a noção da professora como aquela que acompanha, facilita, medeia, o que, para nós, é um esvaziamento da atividade de ensino docente, que acontece em todo o capítulo sobre a etapa da educação infantil, que contém 21 páginas.

Assim como nas DCNEI, encontramos, na BNCC, como eixos norteadores dos currículos de educação infantil, as *interações* e as *brincadeiras*; já no documento que dá subsídio à BNCC “Campos de Experiências: efetivando direitos e aprendizagens”, de 2018, temos uma explicação desses conceitos, com forte influência da pedagogia da infância:

Como um ser ativo desde o nascimento, as *interações* que a criança estabelece com parceiros diversos propiciam desenvolvimento e aprendizagens significativas. Assim, as crianças pequenas precisam ter muitas oportunidades para interagir com adultos e, em especial, com outras crianças e para manter uma comunicação face a face em seu cotidiano. Já a *brincadeira* é reconhecida por sua ludicidade, como processo pelo qual a criança deixa de reagir ao mundo com base apenas em suas percepções e afetos e passa a ser capaz de lidar com imagens e a fazer de conta que determinado objeto, personagem ou ambiente representa outra coisa (OLIVEIRA, 2018, p. 7, grifos nossos).

Apesar do esvaziamento do ato de ensinar, a BNCC coloca que a educação infantil se vincula ao educar e cuidar, em uma ação complementar à educação familiar²³: “especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação” (BRASIL, 2017, p. 36).

Não obstante aos avanços nas políticas de assistência à primeira infância e da educação infantil de zero a seis fazer parte da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) desde 2009, Lazaretti e Magalhães (2019) evidenciam que, atualmente, temos observado um retorno a concepções de cunho assistencialista:

²² Importante notar que a BNCC, assim como o RCNEI, também vem acompanhada de muitas discussões acerca de sua legitimidade, pela interferência do Estado e a falta de participação democrática dos setores da educação para sua elaboração, porém diferente do RCNEI, a BNCC manteve-se sendo de caráter obrigatório. Notas da ANPEd sobre a BNCC: <<http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>>; <<http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>>.

²³ Notamos que, nos documentos aqui analisados, apenas a educação infantil é colocada como complementar à ação da família, não havendo essa especificidade nos ensinamentos fundamental e médio, consideramos a relação família-escola muito importante e que deveria permear todos os níveis da educação básica, ao mesmo tempo, essa relação não pode constituir-se na escola em ações de ensino voltadas ao senso comum, em detrimento ao saber escolar científico, não-cotidiano.

Em tempos de retrocesso político, circulam ideários de senso comum que vão firmando-se em forma de políticas públicas e, muitas vezes, a disputa de interesses antagonísticos fica latente. Atualmente, assistimos, a passos largos, o retorno de políticas assistenciais e alternativas, tais como: programa criança feliz; creche domiciliar; vale creche; cuidador infantil; entre outros que vão na contramão de toda a discussão sobre o direito da criança à educação e os avanços científicos pedagógicos que envolvem o processo de aprendizagem infantil (p. 4).

A partir disso, trazemos aqui um quadro com comparações entre as etapas da educação básica brasileira, segundo o que encontramos na versão mais atualizada da LDB. Notamos que os níveis fundamental e médio assumem a palavra ensino, mesmo que na direção de formação de um cidadão neoliberal, mas a educação infantil, por suas diversas disputas internas, não. Assim, fica evidente que ainda temos muito o que avançar para fazer cumprir o direito a uma educação que seja, de fato, de qualidade.

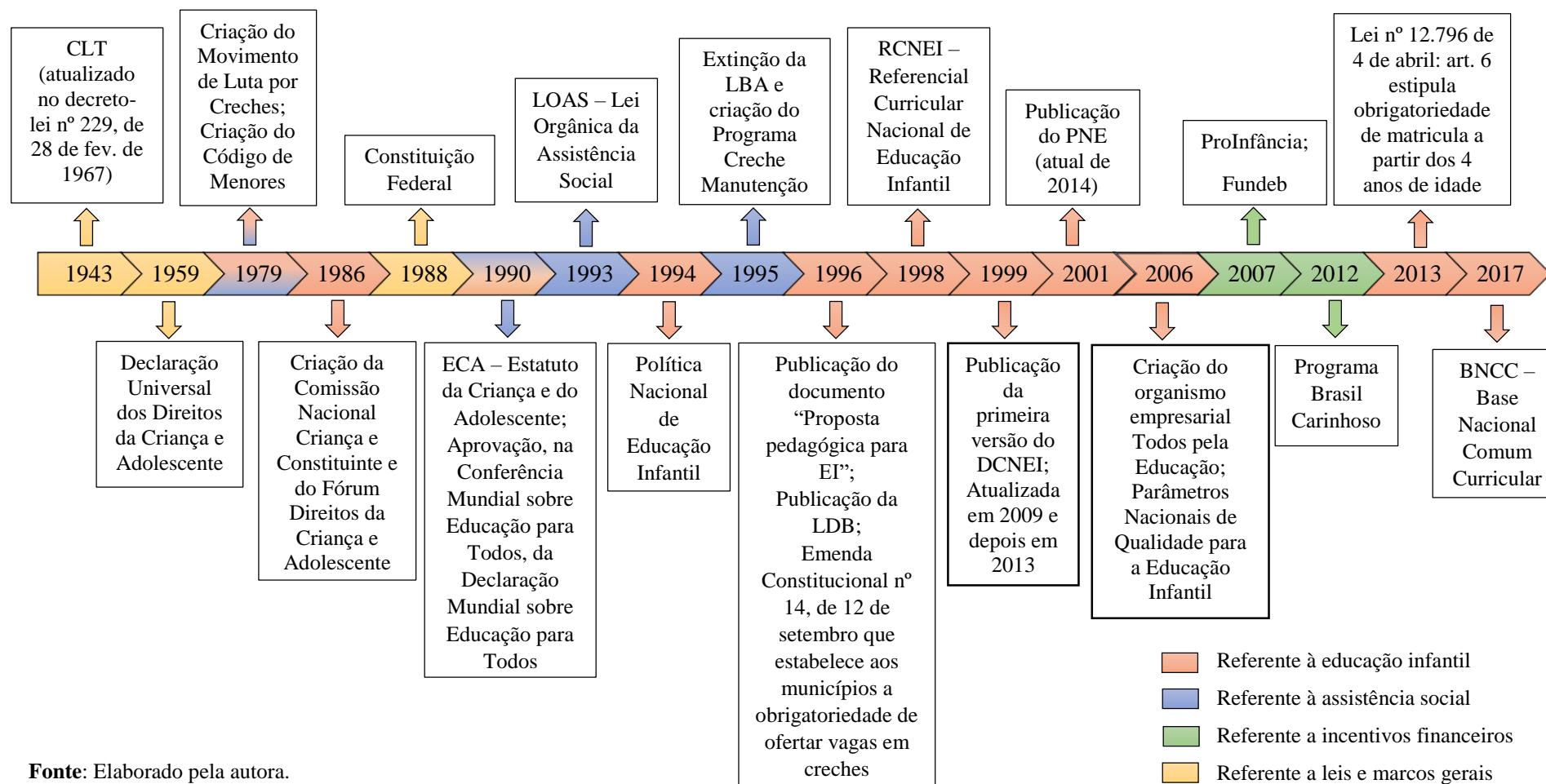
Quadro 2 – Comparação das etapas da educação básica na LDB, atualizada em 2018

<p>Seção II – Da Educação Infantil Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p>
<p>Seção III – Do Ensino Fundamental Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá como objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.</p>
<p>Seção IV – Do Ensino Médio Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do que está exposto na versão atualizada da LDB (BRASIL, 2018).

Por isso, defendemos um fazer pedagógico que tenha um direcionamento teórico e político explícito para o pleno desenvolvimento de todas as crianças, e não apenas como um investimento para a redução das desigualdades sociais, construindo, na educação infantil, uma identidade para os berçários que respeite as especificidades dos bebês, considerando também os determinantes históricos particulares da prática social como raça, etnia, gênero, necessidades especiais e classes sociais, no caminho de uma formação humana coletiva. Dessa forma, a qualidade da educação escolar tem a ver com a intencionalidade pedagógica, com o ensino!

Figura 1 – Um percurso histórico legal de atendimento à primeira infância no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

1.2 Concepções político-pedagógicas de ensino para o primeiro ano de vida nos documentos: RCNEI, DCNEI e BNCC

A partir do que foi exposto até aqui, buscamos neste item analisar o que alguns documentos elencam sobre o ensino, dando ênfase ao primeiro ano de vida, que é nosso objeto de estudo. Para isso, analisamos três documentos nacionais que consideramos relevantes por serem referências nas ideias que vêm sendo desenvolvidas nas escolas para essa etapa, buscando explicitar seus contextos históricos de produção e as concepções político-pedagógicas que os cercam, sendo eles: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010a) e a Base Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Constatamos que todos esses documentos preconizam a educação infantil a partir do exposto na LDB, que é a primeira etapa da educação básica, tendo, como finalidade, o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos, “em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”, como exposto em seu artigo 29 (BRASIL, 2018).

Também concordam, de forma geral, com o *ser criança*, como um sujeito histórico e de direitos legais, que constrói sua identidade pessoal nas interações, relações e práticas cotidianas, com adultos e outras crianças, por meio de brincadeiras, imitações e aprendizagens, além disso, a criança, desde o nascimento, também é produtora de cultura (BRASIL, 1998a; BRASIL, 2010a; BRASIL, 2017).

Isto posto, observamos, nos documentos, a grande influência, na acepção neoliberal, da pedagogia da infância²⁴ que, apoiada no construtivismo, considera, em seu conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, cada criança como única e singular, portanto, capaz de descobrir suas próprias qualidades e potencialidades. A partir disso, a educação infantil seria um espaço de promoção da inclusão social e o trabalho pedagógico seria de organizar experiências que viessem ao encontro dos interesses imediatos das crianças, em suas práticas cotidianas. Esse fato buscamos evidenciar ao longo da análise dos documentos.

Em se tratando de uma proposta que considera a inclusão social e não o ensino (ou a garantia do conhecimento produzido historicamente) para essa faixa etária, tem-se como princípio toda e qualquer situação educativa relacionada à criança pequena (em instituições escolares — creche e pré-escola — ou não) (LAMARE, 2016, p. 104).

²⁴ A pedagogia da infância ou pedagogia da educação infantil baseia-se na abordagem educacional das escolas de Reggio Emilia, cidade no norte da Itália, e fundamentam-se nas ideias do pedagogo Loris Malaguzzi. Essa concepção pedagógica foi proposta no Brasil na tese de doutorado de Rocha (1999).

Assim, é uma concepção que vem como crítica a uma educação infantil que visa à preparação ao ensino fundamental, mas, ao fazer isso, esvazia essa instituição como um espaço de ensino escolar, priorizando a aprendizagem a partir dos interesses postos pelas crianças, então, o trabalho pedagógico é o de acompanhar as crianças para estimular seu desenvolvimento, com o argumento de “respeito à infância e às diferenças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007). Neste sentido, está de acordo com o Banco Mundial em sua proposta para as diretrizes de políticas educacionais de que é preciso focar na aprendizagem, não no ensino (LAMARE, 2016).

Portanto, a educação infantil, nessa concepção, não deve ter como princípio o ensino, sendo este ligado aos modelos de ensino fundamental, prejudicial às crianças, colocando-se como uma concepção que defende o não ensino, a não diretividade ou até um tipo de ensino não escolar, concepção presente para toda a educação infantil e que, para nós, quando pensamos no atendimento ao primeiro ano de vida radicaliza-se, o que buscamos apontar na análise dos documentos.

Nos próximos itens, buscamos fazer uma análise dos principais documentos que orientam os currículos municipais para educação infantil, apontando suas particularidades e evidenciando que as orientações pedagógicas ao longo dos anos não se propõem a uma discussão de projeto de sociedade, limitando-se a administrar o existente, substituindo os conflitos estruturais pelos interpessoais (LAMARE, 2016).

1.2.1 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

O primeiro documento importante de orientação aos currículos municipais foi o RCNEI, que veio, em 1998, com três volumes sobre educação infantil, contendo um total de 439 páginas sobre essa etapa da educação nacional. Como já foi expresso anteriormente, apesar das discussões que estavam sendo feitas em nível nacional, ele organiza-se para responder às demandas dos organismos internacionais, o que gerou muitos pareceres desfavoráveis.

Entre as diversas críticas que recebeu, apontamos seu caráter manualesco para a atuação pedagógica e de cunho psicologizante/cognitivista, utilizando jargões e modismos esvaziados de sentido, na medida em que, apesar da extensão das referências bibliográficas, não as lista ao longo do texto, trazendo uma justaposição de enfoques teóricos que, apesar de citar o construtivismo, traz de maneira muito eclética, reducionista e, por vezes, confusa, colocando, por exemplo, Vigotski entre seus autores; é um

documento que, surfando na onda neoliberal das NEBAs reforça o “amadorismo e a utilização do senso comum para guiar o trabalho pedagógico” (ARCE, 2001, p. 274).

Em seu volume 1, vemos que este é um documento introdutório e contém orientações gerais que marcam concepções sobre infância, educação infantil e o papel da escola, além de fazer um apanhado histórico sobre a faixa etária citada a partir de diferentes abordagens. Assim sendo, por esse caráter de “mistura de abordagens”, podemos ver algumas proposições sobre uma noção de ensino, mas não é algo explícito no documento, que anota que “o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente”, que significa trabalhar com as diversas áreas do conhecimento (BRASIL, p. 41, 1998a). Assim:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (idem, p. 23).

O volume 2 do RCNEI trata da formação pessoal e social, refere-se à construção do sujeito e abarca o eixo de trabalho denominado *identidade e autonomia*. O documento traz objetivos gerais que podem ser trabalhados com as crianças, mas não explicitando a direção desses objetivos, colocando o ensino e a aprendizagem como dimensões a serem interpretadas pelo leitor da maneira que lhe convém. Com relação às crianças de zero a três anos, o documento elucida que:

Quanto menor a criança mais as atitudes e *procedimentos de cuidados* do adulto são de importância fundamental para o trabalho educativo que realiza com ela. Na faixa de zero a seis anos os *cuidados essenciais* assumem um caráter prioritário na educação institucional das crianças (BRASIL, p. 15, 1998b, grifos nossos).

Assim, o RCNEI propõe cinco objetivos no atendimento às crianças pequenas, de zero a três anos, sendo eles:

- a) experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- b) familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- c) interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- d) brincar;
- e) relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses (BRASIL, 1998b, p. 27).

Além disso, esse volume elenca objetivos de desenvolvimento que explicitam conteúdos para as crianças de zero a três anos, sendo eles de:

Comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas; reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz; identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação; iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário; realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência; interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos; participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação; escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar; participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro; respeito às regras simples de convívio social; higiene das mãos com ajuda; expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas; interesse em desprender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário; interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda; e identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo (BRASIL, 1998b, p. 29).

Também possui orientações didáticas nos âmbitos da autoestima, escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados e segurança, assim como práticas para a alimentação, o banho, a troca de fraldas, o sono e o repouso para essa faixa etária (zero a três anos). A título de comparação, para as crianças de quatro a seis anos, as orientações versam sobre o nome, a imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras, e cuidados pessoais.

Já no volume 3 do RCNEI, encontramos seis eixos de trabalho para a educação infantil e uma noção de ensino que não é explícita e está aberta a interpretações. Cabe destacar que, dentre as críticas que o RCNEI teve na época, está o fato dele assumir termos que, na educação infantil, são “polêmicos”, como o próprio *ensino* nos eixos de trabalho e os *conteúdos* das diversas áreas do conhecimento²⁵. Segue um trecho que destacamos do parecer da ANPEd (1998, p. 94):

Ao insistir no uso da palavra ensino ao longo de todo o documento, o Referencial retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a educação e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos.

[...]

A terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a idéia de que o documento preconiza a escolarização precoce de crianças desde o seu nascimento, utilizando termos como língua escrita, língua oral, avaliação, orientações didáticas, e até mesmo “sala de aula” para crianças muito pequenas!

Como anotamos, o uso da palavra ensino no RCNEI é genérico e aberto a

²⁵ Dentre outros termos criticados pelo parecer da Anped, estão o uso das palavras aprendizagem, orientações didáticas, avaliação ao invés de acompanhamento ou registro e professores ao invés de educadores.

interpretações, não qualificando de que ensino se está tratando. A seguir, destacamos, dentro de cada eixo, o que o documento traz para a faixa etária de zero a três anos a partir de seus objetivos para essa idade relacionados ao que chamam de conteúdos, que, para nós, confunde-se com objetivos de desenvolvimento e recursos pedagógicos, além de explicitar as orientações didáticas e orientações gerais para professoras e professores.

Assim, o primeiro eixo é sobre *movimento* e o único com um item sobre o primeiro ano de vida especificamente. Aqui, o RCNEI ressalta a dimensão afetiva e subjetiva do movimento, sendo esse um espaço de interação do bebê com o adulto e com outras crianças. Além disso, destaca a importância de o bebê explorar o próprio corpo e de desenvolver a coordenação sensório-motora, como os gestos de apreensão, observa ainda que, no berçário, as práticas típicas desse eixo são de estimulação individual do bebê.

Nos objetivos desse eixo, temos que as crianças, na primeira infância, devem:

Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; explorar e utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos (BRASIL, 1998c, p. 27).

Com relação aos conteúdos, que se confundem com objetivos de aprendizagem e recursos, eles abarcam as crianças de zero a três anos e versam sobre o “reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros; expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral”, além de explorar diversas posturas corporais, deslocar-se no espaço para ampliar seus movimentos e aperfeiçoar gestos de encaixe, apreensão, lançamento e traços em desenhos (BRASIL, 1998c, p. 30).

O segundo eixo abordado é de *música*. O RCNEI pontua que o balbúcio e o ato de cantarolar são linhas melódicas importantes para os bebês até os dois anos de idade e que estes viabilizam a exploração de possibilidades vocais, pois o contato com as expressões musicais desde o primeiro ano de vida é um começo importante para a musicalização. Além disso: “no primeiro ano de vida, a prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da atenção e percepção dos bebês” (BRASIL, p. 58, 1998c).

Os objetivos nessa etapa são: “ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e

reproduzir criações musicais” (idem, p. 55). O documento anota que o fazer musical para essa idade versa sobre: “exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos; interpretação de músicas e canções diversas; participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos” (idem, p. 58). Sempre levando em conta que esse é um meio de expressão e uma forma de conhecimento acessível para bebês e crianças pequenas, inclusive aquelas com necessidades especiais.

O terceiro eixo é as *artes visuais* e tem, como objetivos para as crianças de zero a três anos, a ampliação do conhecimento de mundo que possuem, na medida em que manipulam diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio, entrando em contato com formas diversas de expressão artística; além da utilização de diversos materiais gráficos e plásticos em diferentes superfícies, a fim de ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (idem).

Para isso recomenda conteúdos de:

Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc. Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas. Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes. Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo (BRASIL, 1998c, p. 97).

Ademais, trazem como orientações gerais para os professores que “os conteúdos de aprendizagem em artes poderão ser organizados de modo a permitir que, por um lado, a criança utilize aquilo que já conhece e tem familiaridade, e, por outro lado, que possa estabelecer novas relações, alargando seu saber sobre os assuntos abordados” (idem, p. 107), acrescentando que “convém ainda lembrar que a necessidade e o interesse também são criados e suscitados na própria situação de aprendizagem” (idem).

O quarto eixo é a *linguagem oral e escrita*, em que os objetivos para as crianças de zero a três anos centram-se na interação com os outros pela oralidade, além disso, destaca-se a importância de exploração de materiais escritos pelo bebê e pela criança pequena. O documento ainda explica que “além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro” (idem, p. 125).

Assim, as ações pedagógicas para essa etapa referem-se à linguagem oral, a orientação para professoras e professores é que conversem com os bebês em todas as situações, inclusive, na hora do banho, alimentação e troca de fraldas, a fim de que o bebê

expresse vontades e desejos, relate vivências, necessidades e sentimentos. Sugere, ainda, a participação em momentos de leitura de diferentes gêneros discursivos “como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.; participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita; observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.” (idem, p. 133).

Nas orientações didáticas, temos a noção da professora como apoiadora e que acompanha o desenvolvimento das crianças cunhado na pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al*, 2007). O documento pontua que “cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas” e finaliza o parágrafo: “os professores podem funcionar como apoio ao desenvolvimento verbal das crianças, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa” (BRASIL, 1998c, p. 136).

O quinto eixo é sobre *natureza e sociedade*, com atividades muito ligadas ao cotidiano, apesar de o RCNEI propor que “o trabalho com esse eixo, portanto, deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural”, a fim de que as crianças comecem, progressivamente, a diferenciar mitos, lendas, conhecimentos do senso comum e conhecimentos científicos (idem, p. 167).

Como objetivo para essa etapa, afirma que a ação educativa deve organizar-se para que, ao final dos três anos, as crianças tenham desenvolvido as seguintes capacidades: “explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse” (idem, p. 175).

Assim, os chamados conteúdos nesse eixo indicam:

[...] participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos; exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito; contato com pequenos animais e plantas; conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas (BRASIL, 1998c, p. 177).

Ainda nas orientações gerais para os professores, ou seja, sem especificar a idade atendida, registra-se que, para que a criança avance na construção de novos conhecimentos, a professora ou professor deve desenvolver estratégias de *ensino*, sendo elas: partir de perguntas interessantes; considerar os conhecimentos das crianças sobre o assunto a ser trabalhado; utilizar diferentes estratégias de busca de informações; coleta de

dados; experiência direta; leitura de imagens e objetos; leitura de livros, enciclopédias, revistas e jornais.

O sexto e último eixo é de *matemática* e o RCNEI evidencia, mais uma vez, as práticas espontaneístas, assim: “as crianças, desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte importante”, por isso “a vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos” (idem, p. 207). Além disso, estabelece como objetivo para crianças de zero a três anos que estas possam “estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.” (idem, p. 215).

E sobre os “conteúdos”, prioriza-se:

- a) utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
- b) manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc (BRASIL, 1998c, p. 217-218).

É importante notar que o volume 3 do RCNEI traz seis eixos que são considerados importantes para o trabalho na educação infantil, em todos os eixos, propõe orientações didáticas e orientações gerais para as professoras e professores, mas a separação entre crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos são só nos objetivos, além disso, para as crianças no primeiro ano de vida, as orientações são as mesmas das crianças até os três anos de idade, ainda fica evidente que o fazer pedagógico que encontramos no documento é aquele aliado à reforma neoliberal que a educação vinha passando na época, tornando-se um documento que mistura diversas abordagens e, na ânsia de agradar a todos, acaba não agradando ninguém.

Como já expressei, o RCNEI recebeu diversas críticas por não considerar o que estava sendo feito por pesquisadoras e pesquisadores na área, discussões acadêmicas que se iniciaram, inclusive, a pedido COEDI, por isso, passou a ser não obrigatório e o MEC concentrou-se na elaboração de outro documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Mais tarde, em 2010, o governo federal lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que são de caráter obrigatório, que também estão contidas na versão atualizada no documento das DCNEB, de 2013.

1.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

As DCNEI, que contêm, em sua versão atual, 40 páginas, vêm como forma de

substituir o RCNEI e tratam da educação infantil de forma geral, não especificando idades ou fases no desenvolvimento e tirando qualquer noção do ato de ensinar que antes víamos no RCNEI, mesmo que de forma insipiente, servindo então como um documento de orientação para que cada município elabore suas propostas curriculares com suas escolhas, preconizando que estas devem garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, além do direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, e direito ao brincar, conviver e interagir com outras crianças (BRASIL, 2010a).

Para as DCNEI, temos dois documentos que as subsidiam, sendo eles: “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BARBOSA, 2009) e “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009). Assim, a partir da análise de Lamare (2016), temos que ambos os documentos enfatizam as práticas pedagógicas nas experiências cotidianas, portanto, o eixo de trabalho não deve ser o ensino, mas as experiências vividas pelas crianças nas interações e nas brincadeiras. Essa visão corrobora com a não-diretividade como forma de trabalho de professoras(es) na educação infantil em práticas baseadas no espontaneísmo, o que se relaciona com os pressupostos da pedagogia da infância.

A abordagem construtivista de educação presente no documento analisado é evidente, à medida que: 1) defende o protagonismo da criança; 2) enfatiza a necessidade de uma proposta pedagógica que considere o conhecimento infantil como parâmetro, ou seja, a valorização dos saberes e experiências de cada um; 3) o foco do trabalho é centrado na empiria cotidiana (LAMARE, 2016, p. 169).

Mesmo assim, não se apoia em concepções pedagógicas explícitas, mas em princípios legais básicos, sendo eles: éticos, de autonomia, solidariedade e bem comum; políticos, de direito à cidadania, exercício da criticidade e respeito à democracia; e estéticos, de sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão. Dessa forma, apresenta, como eixos norteadores gerais para a proposta da educação infantil, as *interações* e a *brincadeira*, mesmo não explicando a direção ou intencionalidade desses termos, deixando aberto para a interpretação de cada proposta municipal, assim apontando que esses eixos devem garantir experiências que:

- a) Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- b) Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- c) Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- d) Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- e) Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- f) Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- g) Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- h) Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- i) Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- j) Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- k) Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- l) Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010a, p. 25-27).

Assim, diferente do RCNEI em que indicava uma proposta de currículo nacional, as DCNEI apontam a elaboração de propostas curriculares regionais e indicam que é de responsabilidade das instituições escolares construir suas propostas curriculares a partir dessas características, a fim de garantir a integração dessas experiências, respeitando suas identidades institucionais, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas. Ainda apontam que as propostas curriculares devem pensar a educação infantil em sua integralidade, “entendendo o cuidado como algo indispensável ao processo educativo”, além de reconhecer as “especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças” (BRASIL, 2010a, p. 19).

1.2.3 Base Nacional Comum Curricular

O documento mais recente de orientações para os currículos municipais é a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, e que contém para a educação infantil apenas 21 páginas. Apesar de partir das DCNEI para sua materialização, já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e no PNE (2014-2024), ela reúne, em seu processo de organização, membros de associações científicas das universidades públicas, o Conselho Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e diversos representantes da classe empresarial e que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum, demarcando o caráter neoliberal da proposta que apresenta, como concepção hegemônica, a pedagogia da infância, mesmo não assumindo nenhuma abordagem teórica explicitamente, características que buscamos apontar ao longo do

texto.

No documento, vêm explícitas as chamadas aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem adquirir, começando pela educação infantil. Portanto, a adequação curricular à BNCC é de caráter obrigatório e tem o papel de orientar os currículos das instituições escolares brasileiras. O documento propõe que as *competências e diretrizes* são comuns, mas as propostas curriculares são diversas, com relação a esses termos explica:

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 11).

Portanto, segundo a BNC, a organização curricular depende muito da região do Brasil em que a escola encontra-se, na busca de garantir o respeito às diferentes culturas e de não impor um conteúdo que talvez não esteja ligado à cultura da região (característica que foi criticada no RCNEI). Assim, os fundamentos pedagógicos da BNCC são o foco do desenvolvimento de *competências*, sendo estas “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08), e o compromisso com a educação integral, em que se desenvolva a competência do “aprender a aprender”, termo assumido pela pedagogia da infância, que é construtivista²⁶ (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A partir disso, na etapa da educação infantil, vem explícito que a ação pedagógica deve basear-se nas *interações* e na *brincadeira* e seguir os princípios éticos, políticos e estéticos, como introduzidos nas DCNEI, tendo a ação da professora e do professor uma intencionalidade educativa, porém, sem uma orientação específica sobre isso (BRASIL, 2017). Já no documento organizado por Oliveira (2018), que visa ser um complemento da BNCC “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, encontramos um indício da concepção da proposta sobre o assunto:

Atitudes como a de transmissão de conhecimentos já sistematizados na cultura que deverão ser aprendidos pelas crianças também precisam ser superadas. É necessário o olhar para o cotidiano, para as emoções e para os saberes presentes nas relações face a face, trazendo para o currículo o reconhecimento

²⁶ Aqui, devemos questionar: competência para quê? Se não tenho competência, então sou incompetente? Parece que o uso dessa expressão ainda é naturalizado no documento, pois isso precisa ser melhor qualificado.

das experiências infantis como aspecto norteador básico. Com isso está sendo proposto um novo paradigma para a Educação escolar (OLIVEIRA, 2018, p. 08).

Portanto, o trabalho de intencionalidade educativa para a BNCC é aquele aliado à pedagogia da infância que enaltece as experiências espontâneas infantis com o argumento de atender as necessidades imediatas das crianças e respeitar sua infância, deixando implícita uma noção negativa do ato de ensinar orientado por um projeto de formação humana que considera o saberes científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade como fundamento para a educação infantil escolar. Neste sentido, dá-se destaque, no seio do neoliberalismo, aos métodos, procedimentos, competências e habilidades, o que evidencia a hegemonia da classe empresarial no processo de construção do documento (MARSIGLIA, 2017).

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (MARSIGLIA, 2017, p. 119).

Assim, fica evidente a concepção neoliberal e a adoção, na educação infantil, da pedagogia da infância, que, combinadas, expressam-se no ideário antiescolar para essa etapa, nele, o ato de ensinar seria inadequado para as crianças pequenas, berçários/creches e pré-escolas não deveriam ser considerados ou organizados como escolas e as crianças não deveriam ser tratadas como alunos (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Ainda na BNCC, vemos a especificidade de objetivos para o berçário, o que marca um pequeno avanço para a organização das propostas curriculares, a divisão que se faz é entre a creche (bebês de zero a um ano e seis meses e crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e pré-escola (crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e 11 meses). Com relação à organização da proposta ela divide-se em cinco campos de experiência²⁷, que são definidos como objetivos de *aprendizagem* e *desenvolvimento*, porém não há uma definição sobre o significado desses termos. Além disso, coerente com a concepção apresentada, embora não explicitada, não são apresentados objetivos de *ensino*, apenas são sinalizadas as chamadas aprendizagens essenciais. Sobre os campos de experiência, vemos, no documento complementar da

²⁷ Para os ensinos fundamental e médio, vem nomeado como áreas de conhecimento.

BNCC, que eles têm forte influência da pedagogia da infância, Oliveira (2018, p. 10) pontua:

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (grifos da autora).

Vitta *et al* (2018) sinalizam que, em uma versão preliminar do documento, produzida em 2014, ainda sob a presidência de Dilma Rousseff, intitulada “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, há uma menção de que aprendizagem e desenvolvimento são entendidos na perspectiva legal, ou seja, direito da criança a aprender e a desenvolver-se, como orientação do processo educativo. As autoras elucidam que:

O documento descreve o que considera ser os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver com os diferentes sujeitos na sociedade, brincar diversamente, participar (ativamente) do cotidiano escolar nos diferentes âmbitos, explorar atividades e objetos (das artes, escrita, ciência e tecnologia), expressar por diferentes linguagens e conhecer-se formando identidade pessoal, social e cultural. Todos esses direitos devem ser afirmados para a criança por uma prática pedagógica com intencionalidade educativa e utilizando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, compartilhando do que já tem sido declarado em outros documentos (*idem*, p. 67).

A partir disso, o primeiro campo de experiência é *o eu, o outro e o nós*, tendo como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que os bebês sejam capazes de perceber os efeitos de suas ações nos outros, as possibilidades e limites de seu corpo, bem como interagir com as outras crianças ao explorar espaços e objetos, além de comunicar suas necessidades, emoções por meio de gestos, balbucios e palavras, bem como adaptar-se ao convívio social, com o intuito de que os bebês possam respeitar e expressar sentimentos, emoções e regras de convívio social, na medida que constrói novas relações (BRASIL, 2017).

O segundo campo de experiência é *corpo, gestos e movimentos* e propõe, como objetivos, que o bebê movimente-se a fim de exprimir suas emoções e desejos, na medida em que possa experimentar as possibilidades de seu corpo. Outro objetivo é em relação à imitação de outras pessoas, adultos, crianças e animais, além de descobrir diferentes sons e “utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas

possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos”, o intuito é que os bebês possam reconhecer a importância das ações cotidianas para a manutenção de sua saúde e de ambientes saudáveis (BRASIL, 2017, p. 47).

O terceiro campo de experiência é de *traços, sons, cores e formas* e contém apenas três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês, sendo eles:

- a) explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente;
- b) traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas; e
- c) explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias (idem, p. 48).

O objetivo é que os bebês sejam capazes de discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos, possam expressar-se também com as artes visuais na medida em que se relacionam com os outros.

No quarto campo de experiência, *escuta, fala, pensamento e imaginação*, vemos que os objetivos versam sobre o reconhecimento de seu nome e de outras pessoas, desenvolvimento do interesse por ouvir a leitura de poemas e histórias e em apresentações de músicas, reconhecer elementos das ilustrações e materiais impressos e, mais uma vez, surge a imitação dos sons e gestos dos adultos como objetivo importante. A BNCC expressa que, em síntese, essas aprendizagens devem possibilitar ao bebê na educação infantil:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
- Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (idem, p. 55).

O quinto e último campo de experiência é *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* e traz como objetivos explorar e descobrir propriedades de objetos, ambientes, relações de causa e efeito, comparação entre diferenças e semelhanças, por meio do deslocamento de si e dos próprios objetos, além de “vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)”, portanto, é uma aprendizagem que deve permitir que o bebê identifique, nomeie e compare as propriedades dos objetos, na medida em que interage com o ambiente e seus fenômenos naturais ou artificiais, além de desenvolver noções de grandeza, espaço e tempo, como menor e maior, dentro e fora e noite e dia (idem, p. 51).

Em análise aos documentos sobre educação infantil, Vitta *et al* (2018) apontam, e nós concordamos, que nos documentos anteriores à BNCC os berçários são menos

citados, tendo uma preocupação com a conceituação dos componentes que devem estar presentes na educação das crianças de zero a cinco anos, mas a especificidade para os bebês não é contemplada. Além disso, verifica-se que a unidade entre cuidado e educação, nesses documentos, ainda é incipiente, sendo “desvinculados da realidade prática que conta com profissionais sem capacitação para a organização das atividades que, ainda estão ligados a uma ideia assistencialista” (p. 64).

A partir dessa explanação, concordamos com Pasqualini e Martins (2020, p. 427) de que a BNCC é a continuação e aprofundamento da perspectiva “construtivista, desescolarizante e assistemática sobre o trabalho pedagógico com a criança pequena, o qual conquistou hegemonia nas últimas décadas, materializando-se nos documentos oficiais anteriores”. Ao dar foco ao desenvolvimento de competências e habilidades, reitera seu projeto de formação humana aliada à adaptação dos indivíduos à sociedade, ao capital. Além disso:

Ao mesmo tempo, ressalta-se uma contradição fundamental: o que as políticas e estudos predominantes no campo da Educação Infantil têm ressaltado refere-se à necessidade de construção de uma prática com os preceitos da Pedagogia da Infância. No entanto, as práticas utilizadas em espaços de Educação Infantil – para o desenvolvimento do – aprender a aprender e o desenvolvimento das competências — evidenciam uma cultura de antecipação da escolarização, com vistas ao desenvolvimento de habilidades de – “prontidão” escolar²⁸ (LAMARE, 2016, p. 181).

Ademais, consideramos importante refletir sobre as contradições que se colocam entre o ideal dos documentos e a prática da vida escolar, fato que observamos mais atentamente no segundo capítulo desta dissertação quando apresentamos as respostas de professoras que trabalham com bebês sobre seu fazer profissional. A seguir, apresentamos um quadro comparativo com uma síntese dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento presentes nos três documentos citados:

Quadro 3 – Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento: RCNEI, DCNEI e BNCC

RCNEI, de 1998 (não obrigatório)		DCNEI, de 2010 (obrigatório)	BNCC, de 2017 (obrigatório)	
Eixos temáticos	Objetivos de 0 a 3 anos	Eixos Gerais do Currículo	Campos de experiência	Objetivos de 0 a 1 ano e 6 meses
Movimento	Relacionado à imagem do próprio corpo, gestos, ritmos corporais e interações.	Promoção do conhecimento de si e do mundo, pelas experiências sensoriais e de movimentos.	O eu, o outro e o nós	Perceber que as ações têm efeitos nela e nos outros, e o limites de seu corpo, por meio de brincadeiras e interações.
Música	Discriminar fontes sonoras e brincar com	Imersão nas diferentes linguagens e gêneros:	Corpo, gestos e movimentos	Expressar emoções, necessidades e desejos

²⁸ Essa afirmação da autora vem a partir da análise de documentos como o caderno de atividades para crianças na pré-escola, desenvolvido pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 2014.

	música, imitando, inventando e reproduzindo.	gestual, verbal, plástica, dramática e musical.		por meio dos movimentos do corpo.
Artes Visuais	Manipular diferentes objetos e materiais para ampliar o conhecimento de mundo.	Experiências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para ampliar o conhecimento de mundo.	Traços, sons, cores e formas	Explorar sons do próprio corpo e do ambiente, usar instrumentos riscantes e tintas para traçar.
Linguagem Oral	Participar e interessar-se por situações de comunicação oral, interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos.	Possibilitar experiências narrativas com a linguagem oral, de escrita em diferentes suportes e gêneros textuais.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Reconhecer seu nome e o de outras pessoas, ter interesse em ouvir leituras e músicas; reconhecer elementos de ilustrações.
Natureza e Sociedade	Explorar o ambiente, relacionar-se com os outros, incluindo os animais e plantas.	Incentivar a curiosidade e exploração em relação ao mundo físico, social, ao tempo e à natureza.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Explorar as propriedades dos objetos (odor, cor, sabor, temperatura) e relações de causa e efeito no mundo físico (transbordar, misturar, tingir, mover e remover).
Matemática	Aproximações de noções matemáticas do cotidiano, como contagem e relações espaciais.	Recriar relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais.		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do que está exposto em BRASIL (1998c), (2010a) e (2017), tendo como inspiração o quadro de VITTA *et al* (2018).

1.3 Reflexões sobre ensino a partir do exposto sobre RCNEI, DCNEI e BNCC

Ao analisar os documentos que orientam os currículos escolares da educação infantil – RCNEI, DCNEI e BNCC –, observamos que a palavra *ensino* no RCNEI aparece 57 vezes, é utilizada para referir-se aos sistemas de ensino, ensino fundamental e também ao ensino de aspectos dos eixos temáticos, mas não explica a que tipo de ensino refere-se. Entre os pareceres apresentados na época, muitos criticaram o uso dessa palavra no documento; sendo que, no DCNEI, a palavra *ensino* aparece oito vezes e é utilizada apenas para referir-se aos sistemas de ensino e ao ensino fundamental; na BNCC, a palavra *ensino* aparece 845 vezes, referindo-se aos sistemas e redes de ensino e é predominante nos capítulos de ensino fundamental e médio, não sendo citada nenhuma vez no capítulo de educação infantil (apenas quando menciona a transição para o ensino fundamental).

Consideramos que a opção por não utilizar a palavra *ensino* quando se refere à educação infantil no DCNEI e na BNCC vem aliada às críticas que essa palavra recebeu quando foi incluída no RCNEI, na tentativa de não incorrer no mesmo “erro” que o primeiro documento; na BNCC, a palavra *ensino* na educação infantil vem substituída pela ideia de se ter objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades.

Além disso, os três documentos aqui descritos trazem, nos berçários, um fazer

pedagógico muito voltado ainda aos cuidados mais imediatos e a uma concepção de desenvolvimento maturacionista e naturalista, em que os adultos devem acompanhar as crianças e oferecer materiais e recursos que possam lhes instigar o interesse, ou seja, o desenvolvimento ocorre nas interações sociais naturalmente, assim, não há a prerrogativa de organizar uma atividade pedagógica com a intenção de *ensinar* algo específico, por exemplo noções de dimensões, de espaço e de tempo, que fazem parte de um conteúdo científico, afinal, nessa perspectiva, as aprendizagens ocorrerão naturalmente nas relações de convívio coletivo.

Destarte, quando pensamos o *ensino* para o primeiro ano de vida, consideramos que ele é condição para o desenvolvimento, não sendo prejudicial aos bebês, assim, estamos partindo do entendimento de que a educação infantil de qualidade, ou seja, que forme sujeitos humanizados, é um direito conquistado para todas as crianças. Assim sendo, há a necessidade e a defesa de pensarmos em uma sistematização e organização do fazer pedagógico que supere o espontaneísmo que vem sendo pautado para essa etapa da educação, a fim de fomentar o desenvolvimento dos bebês, considerando que as práticas de cuidado e educação são indivisíveis e devem ser orientadas pedagogicamente pelo ensino²⁹!

A partir disso, no próximo capítulo, trazemos uma sistematização das respostas de sessenta e oito (68) professoras que trabalham em berçários municipais, a fim de compreender a materialidade das ações educativas, considerando os impactos que esses documentos que regem a educação infantil brasileira têm no ideário dessas profissionais, a partir das concepções sobre o fazer pedagógico no trabalho com os bebês no primeiro ano de vida. Na direção de lançarmos bases para pensarmos, no terceiro capítulo, em um tipo de ensino que, respeitando as especificidades dessa etapa, promova desenvolvimento.

²⁹ Apesar de não nos aprofundarmos em uma teoria pedagógica nesta pesquisa, principalmente, pelo limite de tempo do mestrado, consideramos importante fundamentar a referência pedagógica em que fazemos a defesa de se ensinar na educação infantil, sendo essa da Pedagogia Histórico-crítica, criada por Dermeval Saviani (2011).

Capítulo 2 – A atividade pedagógica com bebês: caracterização a partir de pesquisa com professoras de berçário

*Então sabes
que tua pequena luta não é pequena,
que é uma parte da grande tormenta!*
Carmen Soler, em Entre os Muros Fechados

A partir dessa pequena contextualização histórica e político-pedagógica do atendimento à primeira infância no Brasil, pensamos ser necessário compreender como se caracteriza a atividade pedagógica com os bebês no primeiro ano de vida, tendo em vista as condições concretas de trabalho que se colocam para essa etapa da educação nos municípios, ou seja, é uma aproximação com o chão das escolas.

Para isso, no momento da elaboração de nosso projeto de pesquisa, entendemos ser necessário ter acesso a um número substancial de profissionais que trabalham nos berçários de educação infantil, a fim de concentrarmos dados de diferentes municípios e instituições para uma melhor apreensão da complexidade de nosso objeto estudado: o ensino para o primeiro ano de vida. Dentre os recursos para apreensão dos dados disponíveis, o que entendemos estar mais alinhado aos nossos objetivos e mais conveniente para nossas possibilidades foi o formulário *on-line* da plataforma *Google Forms*³⁰ (Apêndice B³¹).

Assim, pensamos a construção do formulário articulando com questões que, naquele momento, entendíamos como sendo periféricas a nossa pergunta de pesquisa, sendo esta: o que é e como se efetiva o *ensino* na prática pedagógica dos berçários de educação infantil? A partir disso, elaboramos um formulário que conta com trinta e seis (36) perguntas relacionadas ao perfil das profissionais, sua rotina de trabalho e às práticas pedagógicas que realizam com o primeiro ano de vida.

Após a presente pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru (CAAE: 18311919.4.0000.5398), para garantir a viabilidade ética de sua aplicação, realizamos uma pesquisa-piloto com três (3) professoras que trabalham em um berçário parceiro da Unesp/Bauru, a fim de adequar e refinar as perguntas e a organização delas. A partir daí, sentimo-nos prontas para entrar em contato e enviar os formulários aos sujeitos de nossa pesquisa.

³⁰ A escolha dessa forma de apreensão dos dados deu-se antes da pandemia da COVID-19, porém, com ela, tornou-se mais conveniente e necessária.

³¹ Formulário com as respostas na íntegra, apenas omitimos os nomes dos municípios.

A escolha por darmos voz às professoras dos berçários alinha-se ao nosso entendimento de que são elas, enquanto sujeitos singulares, que têm a possibilidade de ensinar os bebês que frequentam essa etapa da educação formal, considerando as particularidades envolvidas nisso, as relações sociais, o sistema político e econômico do país e a formulação dos projetos político-pedagógicos de seus municípios correspondentes, ou seja, é a “história objetivada particularmente em cada indivíduo” (MARTINS; EIDT, 2010, p. 682).

Para termos acesso aos sujeitos de nossa pesquisa, contamos com a parceria das respectivas secretarias municipais de educação. Para isso, adotamos como critério de escolha para enviar o convite que elas utilizassem em seus currículos a psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, por dois motivos:

- a) A psicologia histórico-cultural, no campo da psicologia, é a base teórica de nossa pesquisa, o que nos ajuda na possível compreensão das concepções apresentadas pelos sujeitos;
- b) Com a pedagogia histórico-crítica, temos a hipótese de que, nesses municípios, o atendimento aos bebês no primeiro ano de vida assume o *ensino* para essa etapa, objeto de nossa análise e que se alinha à pergunta da pesquisa.

Ao todo, conseguimos a participação de três (3) secretarias de ensino, que aqui não revelaremos quais são, respeitando o princípio ético de sigilo da pesquisa, porém, consideramos ser necessário o leitor ter uma visão geral delas a fim de compreender seu contexto. Assim, temos um município do centro-leste paulista (com 26 respostas), um do centro-oeste paulista (com oito respostas) e um município do interior paranaense (com 34 respostas), totalizando 68 respostas ao formulário *on-line*.

De maneira geral, no momento da pesquisa, nenhum dos municípios apresentou uma proposta pedagógica específica para os berçários, tratando da educação infantil como um todo e considerando-a um nível de ensino. Dois deles (do centro-leste paulista e do centro-oeste paulista) explicitam algumas diretrizes gerais para o atendimento aos bebês e crianças pequenas que consideram a organização do espaço, a rotina da instituição, necessidade de se ter atividades pedagógicas dirigidas e de estimulação, além da necessidade de articulação das equipes com as famílias. Além disso, buscamos as resoluções para atribuição de cargo nos berçários, mas não encontramos essa informação em nenhum dos *sites* das secretarias municipais de educação.

Para o encaminhamento da pesquisa, as secretarias de educação do centro-leste paulista e do interior paranaense enviaram, aos *e-mails* pessoais das professoras, o convite escrito pela pesquisadora para responder ao formulário *on-line*, e a secretaria do centro-oeste paulista permitiu o acesso da pesquisadora aos *e-mails* das instituições de educação infantil para que pudesse entrar em contato pessoalmente e enviar o convite, a partir daí, cada instituição poderia encaminhar o *link* do formulário aos *e-mails* das professoras.

Os critérios de inclusão dos sujeitos para a participação na pesquisa foram: (a) atuar ou já ter atuado em berçários de instituições públicas de educação infantil, para que possamos ter contato com profissionais que tenham experiência com as práticas do contexto estudado; (b) ter formação em pedagogia ou curso que equivalesse à contratação por parte dos municípios, pois a dimensão em foco é o ensino para o primeiro ano de vida.

Assim, ao acessar o *link* para responder o formulário, as profissionais tinham acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), onde consta que a participação é totalmente sigilosa e traz riscos mínimos aos participantes. Além disso, como nos orientou o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru, caso a participante quisesse uma cópia impressa do TCLE, este seria enviado via correspondência.

2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Consideramos importante caracterizar quem são os sujeitos da pesquisa, seu perfil pessoal, formação acadêmica e continuada, seu tempo e cargo de trabalho nos municípios, para, a partir dessa contextualização, podermos debruçar-nos em alguns *eixos* para análise do nosso objeto de pesquisa: o ensino para o primeiro ano de vida. Começamos com o perfil pessoal das participantes:

Tabela 2: Idade dos sujeitos

Idade	Quant.
25 – 29	6
30 – 34	16
35 – 39	14
40 – 44	4
45 – 49	15
50 – 54	9
55 – 57	2

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3: Tempo de trabalho no berçário

Tempo de trabalho	Quant.
6 meses – 4 anos	45
5 anos – 9 anos	16
10 anos – 14 anos	4
15 anos – 19 anos	0
20 anos – 24 anos	2
25 anos – 29 anos	0
30 anos – 34 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 4: Formação acadêmica

Formação	Quant.
Pedagogia	60
Cursando pedagogia	2
Letras	2
Filosofia	1
Psicologia	1
Enfermagem	1
Magistério	1

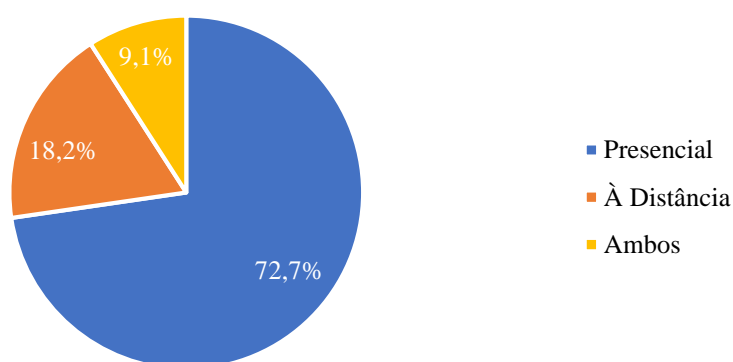
Fonte: Elaborado pela autora

Todas as participantes identificaram-se como do gênero feminino e suas idades variam entre 25 e 57 anos (Tabela 1); além disso, quarenta e cinco (45) trabalham nesse cargo a pouco tempo variando entre seis meses a quatro anos, vinte (20) estão no cargo por um tempo médio de cinco a 14 anos e três (3) já têm um longo tempo de carreira com bebês, entre 20 a 34 anos de atendimento a essa etapa da educação infantil (Tabela 2).

Quanto ao nível de formação, identificamos uma situação privilegiada, em que a grande maioria tem nível superior completo, sendo sessenta (60) profissionais com formação em pedagogia e duas (2) cursando pedagogia, ainda duas (2) declararam ter formação em letras anglo/portuguesa, uma (1) em filosofia, uma (1) em psicologia e uma (1) em enfermagem (dessas, nenhuma declarou ter alguma especialização na área de educação infantil), e uma (1) tem apenas o magistério (Tabela 3).

É importante pontuar que muitas profissionais que tinham apenas o magistério procuraram formar-se em pedagogia. Além disso, treze (13) declararam ter alguma pós-graduação na área de educação infantil, citamos as mais recorrentes: psicopedagogia, educação especial inclusiva e libras, psicomotricidade, neuropsicopedagogia e especialização em ética, valores e cidadania na escola. Também procuramos saber a modalidade do curso de nível superior, caso tivessem feito, no que obtivemos sessenta e seis (66) respostas:

Gráfico 1 - Modalidade do Curso de Nível Superior



Fonte: Elaborado pela autora

Ademais, consideramos pertinente uma pergunta específica sobre formação em curso em que a especificidade é o trato com os bebês, ao todo quarenta e duas (42) declararam que não tinham formação alguma própria sobre bebês, onze (11) afirmaram que tinham realizado cursos profissionalizantes disponibilizados pela secretaria de educação do município (mas não citaram os cursos), cinco (5) declararam apenas que sim

(não especificando se foi disponibilizado pelo município e nem que curso seria) e dez (10) responderam que sim e especificaram os cursos, sendo eles:

Tabela 5: Cursos de formação continuada com especificidade no trato com bebês

Cursos de formação continuada	Quant.
Práticas educativas para o berçário	1
Desenvolvimento psicomotor do bebê	1
Psicomotricidade na creche	2
Educação Infantil e campos de experiência	1
Especialização em educação infantil	3
Práticas pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos	1
Organização de tempo e espaço	1
Periodização do desenvolvimento	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui, podemos notar a importância de o município oferecer formação continuada às professoras, fato que buscamos compreender melhor na seguinte questão: “O sistema de educação de seu município oferece cursos de formação na área em que trabalha?”. Quinze (15) responderam que não, duas (2) não souberam responder, quatro (4) declararam que tinham poucos: “*Poucos e os que tem e quando tem compromete a carga horária do trabalho*” (sic, prof. 52). Quarenta e sete (47) declararam que sim, mas apenas dezoito (18) especificaram os cursos que fizeram. Separamos os temas dos cursos a partir das respostas obtidas, notamos que alguns são da educação infantil de modo geral e não apenas sobre o berçário:

- **Rotina:** Rotina do berçário; Organização do tempo e espaço; Considerações acerca do planejamento para crianças pequenas; Revisitando o berçário;
- **Currículo:** Educação infantil e campos de experiências; O currículo da educação infantil: fundamentos metodológicos; Planejamento curricular para cada faixa etária das crianças de acordo com a BNCC; Considerações acerca do planejamento nas turmas infantil e infantil 1; ECA;
- **Desenvolvimento psíquico:** O papel da educação infantil na promoção do desenvolvimento da criança, contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; Periodização do desenvolvimento; Fases de desenvolvimento infantil; Desenvolvimento infantil: psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica;

- **Práticas biopsicomotoras:** Psicomotricidade; Educando comportamentos; Fonoaudiologia; Atividades sensoriais; Desenvolvimento cognitivo: oral e motor; Brincando com as sensações; Educação nutricional para professores da educação infantil; Treinamento: alimentação para crianças menores de 2 anos; Primeiros socorros (brigadista);
- **Práticas pedagógicas:** Arte; Musicalização na educação infantil; Brincadeiras e cuidados; Ludicidade para cada faixa etária; Práticas pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos de idade; Linguagem nos primeiros anos de vida e o aprendizado escolar;
- **Educação especial:** Pecs (sistema de comunicação por troca de figuras); Ser diferente é normal e legal; Síndromes: tipos e características.

Por fim, sobre a atribuição de cargo nas instituições em que trabalham, dados que não encontramos nas resoluções dos municípios³², cinquenta (50) declararam que são nomeadas como professoras, tendo variações como professora regente, suporte, celetista e substituta, o que implica diferentes funções dentro do berçário e que fazem parte de nossa análise nos próximos itens, duas (2) são nomeadas como agentes educacionais, cinco (5) são monitoras de educação básica, quatro (4) são agentes de desenvolvimento infantil (ADI) e sete (7) são auxiliares de creche (a única profissional que declarou ter apenas magistério tem, como, cargo auxiliar de creche).

Tabela 6 – Quantidade de respostas por cargo atribuído às profissionais

Cargos	Quantidade de Respostas
Professoras	50
Agente Educacional	2
Monitoras de Educação Básica	5
ADI	4
Auxiliar de Creche	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a partir dessa visão geral dos sujeitos de nossa pesquisa, buscamos fazer a análise dos dados no sentido de caracterização da atividade educativa delas, para compreender as concepções de ensino para bebês que se inscrevem na materialidade de

³² Buscamos as resoluções referentes aos cargos atribuídos às profissionais dos berçários nos *sites* das secretarias municipais de educação de cada município, mas não encontramos essa informação.

suas ações pedagógicas, a fim de lançar uma proposição para um ensino que pense o desenvolvimento dos bebês.

Além disso, consideramos que as concepções que os sujeitos singulares (professoras e demais cargos atribuídos) trazem não são descoladas da realidade particular do país (contexto político-ideológico e concepções pedagógicas) e de seus municípios correspondentes (currículos orientados pela psicologia histórico-cultural). Entendemos que o caminho percorrido pelo atendimento à primeira infância no Brasil, apontado no capítulo anterior, também traz dados importantes para pensarmos a materialidade que se inscreve na ação educativa com os bebês no primeiro ano de vida.

Destarte, a partir dos dados que obtemos das respostas das professoras, evidenciamos três eixos para a análise de nosso objeto de estudo, o ensino para o primeiro ano de vida, a fim de responder nossa pergunta de pesquisa: o que é e como se efetiva o *ensino* na prática pedagógica dos berçários de educação infantil? Os eixos são: ser professora de bebês, a rotina dos berçários e a dicotomia cuidar-educar.

2.2 Eixos para análise

Primeiramente, é necessário demarcar a escolha pelo substantivo *eixo* como organizador de nossa análise. Segundo o Dicionário online de português (Eixo, atualização em 2020), dentre os significados da palavra eixo temos: “[1] Linha imaginária ou concreta capaz de atravessar o centro de um corpo, possibilitando que algo gire ao seu redor; [2] União imaginária que vai de um ponto a outro; [Figurado] O mais importante de; imprescindível para o entendimento de: o eixo da teoria”. Assim, a palavra eixo aqui representa aspectos imprescindíveis para a análise de um mesmo objeto, qual seja: o ensino para o primeiro ano de vida.

Tendo isso em vista, consideramos que os eixos aqui abordados relacionam-se entre si e são importantes para respondermos nossa pergunta de pesquisa. Além disso, temos a hipótese de que esses eixos estão dentro de uma mesma categoria de análise, sendo essa a categoria atividade de ensino. Aqui, consideramos importante explicar esses conceitos:

- a) O conceito de categoria em uma perspectiva marxiana diz respeito às formas de ser do fenômeno estudado, a síntese de muitas determinações de sua existência numa sociedade determinada, portanto, são ontológicas, (NETTO, 2011). Nesta pesquisa, focamos em eixos para análise por considerarmos que os dados apreendidos não nos permitem abordar essa categoria em sua totalidade.

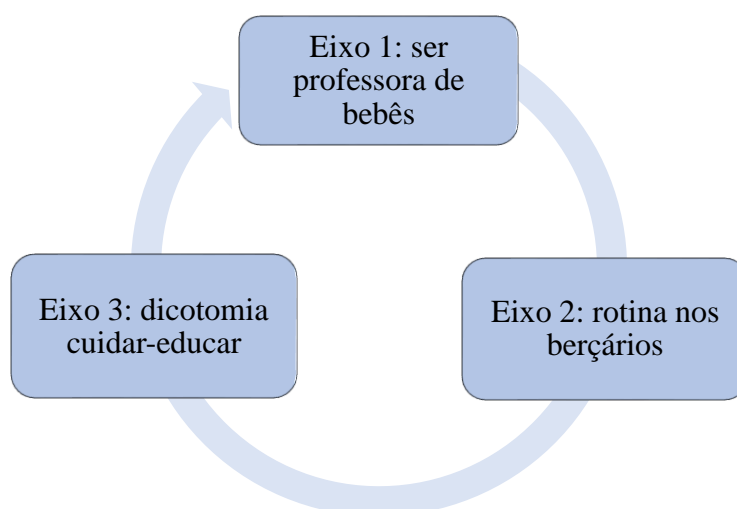
- b) A atividade de ensino é aqui entendida como aquela específica da escola, portanto, orientada pedagogicamente, é a atividade de trabalho principal da(o) professora(r), na medida em que faz a mediação dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano (que, na escola, inscreve-se nos conteúdos), entre os sujeitos em desenvolvimento (os alunos) (ASBAHR, 2005).

Assim, em um primeiro momento, buscamos elencar os dados que tinham mais a ver com os objetivos da pesquisa, para que pudéssemos concentrar-nos naqueles imprescindíveis para a análise do nosso objeto³³. A partir daí, pudemos começar a encontrar indícios de quais seriam os eixos para análise que se interligavam com o objeto. O primeiro deles foi a evidente *rotina* que marca categoricamente todo o fazer, pedagógico ou não, com os bebês, tendo algumas respostas com marcações temporais muito específicas, o que nos chamou a atenção de forma imediata.

O segundo foi a *dicotomia cuidar-educar*, sendo menos evidente que o anterior, pois, nas falas das professoras, a grande maioria considera esses aspectos como indissociáveis, porém, com um olhar mais atento aos dados, pudemos notar que isso fica apenas no discurso na medida em que as condições concretas de trabalho não permitem a superação dessa contradição, como exemplo disso, temos as formas de organizações das rotinas, observadas anteriormente, e as atribuições de cargos das professoras, o que nos levou a pensar num terceiro eixo para a análise, o *ser professora de bebês*, entendendo ser essa também uma dimensão importante para análise do objeto, pois é, pela mediação desses sujeitos, que o ensino e a aprendizagem podem se dar, ou não.

A partir disso, a forma de exposição dos eixos segue a seguinte ordem: Eixo 1: ser professora de bebês; Eixo 2: rotina nos berçários e Eixo 3: dicotomia cuidar-educar. A escolha por essa ordem de exposição deu-se, pois consideramos que as condições concretas de trabalho das professoras são o primeiro aspecto a analisar no fazer pedagógico com os bebês, o que gera e consolida as rotinas nos berçários. Assim sendo, dentro dessas condições objetivas de trabalho, fica mais evidente a (re)produção da dicotomia cuidar-educar nesses espaços de educação infantil, o que também impacta nas concepções sobre ser professora de bebês, por isso, consideramos esses eixos como imbricados.

³³ Consideramos que outras análises podem ser feitas a partir das respostas ao formulário, mas que ultrapassam os limites desta dissertação, como o trabalho dos berçários sendo feitos majoritariamente por mulheres, uma discussão interessante sobre formas de avaliação nos berçários de educação infantil e o atendimento a bebês portadores de necessidades especiais (todos esses dados estão no Apêndice B).

Figura 2 – Eixos de análise

Fonte: Elaborado para autora

Dessa forma, e condizente com a base teórica da psicologia aqui utilizada, a psicologia histórico-cultural, e da pedagogia sinalizada, a pedagogia histórico-crítica, buscamos ir na direção de uma análise materialista histórica e dialética, entendendo que uma condição para analisar o ensino de bebês é compreender o modo de produzir as condições para esse ensino, ou seja, buscamos conhecer algumas determinações do objeto³⁴, e que por meio das abstrações teóricas já dadas sobre o tema das referidas bases teóricas, possamos captar o movimento do concreto entendido como sendo a síntese de muitas determinações, como afirma Netto (2011, p. 44):

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável - aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir "determinações as mais simples". Neste nível, o elemento abstraído torna-se "abstrato" - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de "muitas determinações". A realidade é concreta exatamente por isso, por ser "a síntese de muitas determinações", a "unidade do diverso" que é própria de toda totalidade.

Assim, pensando o objetivo geral desta pesquisa, qual seja: descrever, analisar e compreender a especificidade do ensino na educação infantil para o desenvolvimento de bebês no primeiro ano de vida, a partir dos preceitos da psicologia histórico-cultural; podemos adiantar que, de uma maneira geral, os dados aqui analisados revelam a pouca compreensão por parte dos sujeitos do ensino para o primeiro ano de vida, pelo menos

³⁴ Considerando os limites de uma pesquisa de mestrado realizada em dois anos.

não de forma a superar as diversas contradições que fazem parte dessa etapa da educação brasileira, tanto pelas condições concretas para sua realização quanto pelas concepções que isso gera nas trabalhadoras.

2.2.1 Ser professora de bebês

Dentre as respostas das professoras aos formulários, vemos um número substancial de dados sobre o ser professora de bebês. Parte deles, usamos no item de caracterização dos sujeitos da pesquisa, porém os aqui apresentados servem para pensarmos as concepções que esses sujeitos trazem sobre a profissão de professora com o primeiro ano de vida, entendendo que, para começar a caracterizar sua atividade pedagógica, devemos perpassar por esse aspecto importante de identificação com a profissão, além de estar relacionada à dialética atividade-consciência-personalidade das professoras.

Cabe salientar que, para analisar as concepções sobre a profissão de professoras de bebês, hoje é necessário compreender que as políticas educacionais, influenciadas por organismos internacionais, têm impactos diretos nas condições concretas de trabalho docente, nas concepções dessa categoria de trabalho e nas famílias que matriculam seus filhos nessa etapa educativa.

É muito comum que as professoras que estão nos berçários sejam chamadas de tias, babás, cuidadoras, berçaristas e afins, o que mostra que, para muitos, essas trabalhadoras não são vistas como professoras, ou seja, profissionais da educação, detentoras de um saber sistematizado que é articulado em sua prática pedagógica, e não é à toa, afinal os berçários não fizeram parte da educação básica brasileira por muito tempo e quando foram introduzidos ainda mantiveram seu caráter assistencial de combate à pobreza e diminuição das desigualdades. Ademais, as diretrizes e currículos municipais pouco ou nada trazem quanto à especificidade com o primeiro ano de vida, e até mesmo os cursos de pedagogia são historicamente voltados para a docência em pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental (SCHULTZ, 2002).

Assim, sabendo que as concepções que permeiam o “ser professora de bebês” não estão descoladas da realidade, pretendemos indicar aqui a materialidade que se inscreve nessa etapa escolar, trazendo a seguir a portaria trabalhista de Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) que, de forma geral, acaba classificando e organizando o trabalho nas instituições escolares, o que sintetiza a objetividade das relações sociais nesses espaços.

Também explicitamos as falas das professoras sobre esse aspecto, evidenciando a cisão que se cria no fazer pedagógico, e que impactam e estão ligadas aos outros aspectos que analisamos nos próximos itens: a rotina nos berçários e o reforço da dicotomia cuidar-educar.

Como expresse anteriormente, na atribuição de cargo dos sujeitos de nossa pesquisa, temos, em sua maioria, professoras, com variações entre professora regente, suporte, celetista e substituta, além disso, temos agentes educacionais, monitoras de educação básica, ADIs e auxiliares de creche. A partir do CBO, podemos classificar os cargos ocupados por essas profissionais em três categorias, sendo elas: a) professoras de educação infantil, mesmo em suas variações, encaixam-se na categoria de professor de nível superior na educação infantil (cód. 2311); b) agente educacional e monitoras de educação básica encaixam-se na categoria de inspetor de alunos (cód. 3341); c) ADIs e auxiliares de creche entram na categoria de professor de nível médio na educação infantil (cód. 3311) (BRASIL, 2010b). Segue um quadro comparativo das disposições dessas categorias:

Quadro 4: Comparação das atribuições de cargos encontrados nos berçários

Título	Professor de nível superior na educação infantil (cód. 2311)	Inspetor de alunos (cód. 3341)	Professor de ensino médio na educação infantil (cód. 3311)
Descrição sumária	Promovem educação e a relação ensino-aprendizagem de crianças de até seis anos; cuidam de alunos; planejam a prática educacional e avaliam as práticas pedagógicas. Organizam atividades; pesquisam; interagem com a família e a comunidade e realizam tarefas administrativas (p. 277).	Cuidam da segurança do aluno nas dependências e proximidades da escola; inspecionam o comportamento do aluno no ambiente escolar. Orientam sobre regras e procedimentos, regimento escolar, cumprimento de horários; ouvem reclamações e analisam fatos. Prestam apoio às atividades acadêmicas; controlam as atividades livres dos alunos, orientando entrada e saída de alunos, fiscalizando espaços de recreação, definindo limites nas atividades livres. Organizam ambiente escolar e providenciam manutenção predial (p. 571).	Ensinam e cuidam de alunos na faixa de zero a seis anos; orientam a construção do conhecimento; elaboram projetos pedagógicos; planejam ações didáticas e avaliam o desempenho dos alunos. Preparam material pedagógico; organizam o trabalho. No desenvolvimento das atividades, mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas (p. 559).
Formação e Experiência	O exercício dessas ocupações requer formação de nível superior na área de educação e concurso público, no caso da rede pública (p. 277)	O exercício dessas ocupações requer ensino fundamental (inspetor de alunos de escola pública) e ensino médio (inspetor de alunos de escola privada). O inspetor de alunos de escola pública é recrutado por meio de concurso público (p. 571).	Para professores de nível médio na educação infantil, requer-se escolaridade de ensino médio, acrescida de curso técnico de formação para o magistério. Para a ocupação de auxiliar de desenvolvimento infantil, é

			desejável escolaridade de ensino médio completo com aprendizado no local de trabalho, sob orientação da equipe escolar (p. 559).
Condições gerais de exercício	Exercem suas funções em instituições de ensino, públicas ou privadas. São estatutários ou contratados na condição de trabalhadores assalariados, com carteira assinada; trabalham de forma individual, com supervisão ocasional, em ambientes fechados, geralmente no período diurno. Podem estar expostos à ação de ruído intenso, no desenvolvimento de algumas atividades (p. 277)	Trabalham em estabelecimento de ensino público, privado ou em escolas livres. São estatutários ou celetistas. Atuam em equipe, em locais abertos ou fechados, em período diurno ou noturno, sob supervisão ocasional de diretores ou secretários de escola. Podem permanecer em pé por períodos longos, em locais ruidosos. Os que atuam em escola pública assumem, também, funções pertinentes a outros profissionais administrativos e pedagógicos como ouvir reclamações de professores sobre ameaças de alunos em áreas de violência, orientar alunos e fazer pequenos reparos nas escolas (p. 571).	Trabalham em instituições de ensino das esferas pública e privada. Atuam de forma individual, com supervisão permanente, em ambientes fechados e a céu aberto, no período diurno (p. 559).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2010b).

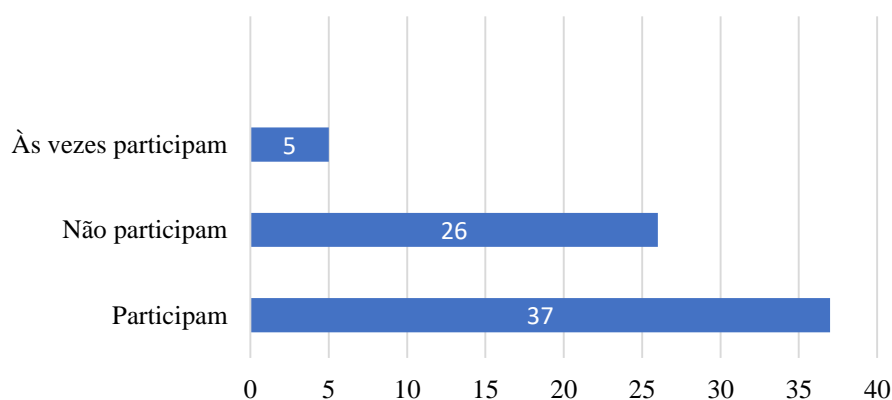
Aqui, podemos notar a primeira cisão que se cria, na medida em que essas diferentes classificações exigem níveis de formação diferentes. Para as professoras de educação infantil, é exigido curso de nível superior, já para as demais classificações, é exigido até o nível de ensino médio. Apesar disso, todas as profissionais que responderam ao formulário têm formação de nível superior, mas nem todas em pedagogia (Tabela 3). Dessa forma, vai se formando uma diferenciação entre as funções de cada profissional atuante com os bebês. Vale também mencionar que, por muito tempo, e ainda hoje, nem todos os lugares têm professoras nos berçários, sendo a contratação dessa profissional algo ainda recente nesses espaços.

Compreendendo as diferentes atribuições de cargos, tínhamos como hipótese que nem todas as profissionais participassem da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)³⁵ da escola, que é um momento importante para (re)avaliar e (re)planejar as atividades pedagógicas, que, em geral, devem ser feitas pelas professoras, ou seja, os demais cargos atribuídos não têm obrigatoriedade de participar desse momento, o que abre outra brecha para a cisão no fazer pedagógico entre as profissionais dos berçários.

³⁵ Esse momento pode ter diversas denominações a depender da instituição, como Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), Hora de estudo (HE), Planejamento (PL), Reunião pedagógica semanal (RPS), Atividade Coletiva (AC), Hora atividade, Horário coletivo e muitos outros.

Com isso os dados revelaram uma certa cisão, porém, não em relação ao cargo atribuído, mas ao funcionamento de cada instituição, por exemplo, muitas professoras, incluindo as regentes, declararam que não participam da ATPC, enquanto uma agente de desenvolvimentos infantil e todas as monitoras de creche declararam que, sim, participam.

Gráfico 2 - Participação no ATPC da escola



Fonte: Elaborado pela autora

Das que participam, trinta e uma (31) são professoras, uma (1) é agente de desenvolvimento infantil e cinco (5) são monitoras de creche; entre as que declararam que não participam, quatorze (14) são professoras, uma (1) é agente de desenvolvimento infantil, quatro (4) são ADIs e sete (7) são auxiliares de creche; ainda, das que, às vezes participam, todas (5) são professoras.

Assim, para as profissionais que responderam afirmativamente, colocamos outra pergunta de caráter não obrigatório, que foi: “Se sim, você se sente contemplada em discussões sobre o trato com bebês? De que forma?”. Obtivemos quarenta e três (43) respostas, cinco (5) responderam que não se sentem contempladas e que as discussões são sobre “*educação infantil de modo geral, nunca específico sobre berçário*” (sic, prof. 01), duas (2) responderam às vezes “*quando existe algum tema nesta área a ser discutido, porém é raro*” (sic, prof. 03), trinta e duas (32) responderam que sim, destacamos algumas respostas:

Sempre fazemos apontamentos para a melhora do dia a dia com os bebês, facilitando o trato e o modo de trabalho com os bebês (sic, prof. 14).

Conversa, planejamentos, orientações por parte da coordenadora (sic, prof. 13).

Através de práticas pedagógicas na escola e apoio da coordenação e direção (sic, prof. 17).

Geralmente, nos HTPCs, discutimos especialmente sobre o desenvolvimento pedagógico e as formas de atingir o melhor desenvolvimento das turmas de berçário (sic, prof. 22).

Sim, sempre é aberto para todos poderem dar suas sugestões e opiniões. Às vezes é convidado profissionais da área de psicologia, contadores de história, etc. Para compartilhar ideias e tem sido muito válido (sic, prof. 27).

Me sinto, pois esclareço dúvidas com as colegas e realizamos atividades em conjunto (sic, prof. 33).

Por ser uma faixa etária com muitas especificidades exige-se do profissional muita dedicação e um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento da criança pequena e um pensar mais reflexivo sobre as práticas pedagógicas (sic, prof. 48).

Através de textos e BNCC (sic, prof. 56).

Sim, sempre temos orientações que prezam pelo desenvolvimento global dos bebês, unindo o ato de educar e cuidar, quando nesta etapa a higiene e a alimentação trabalhadas com metodologias sistematizadas também são pedagógicas e trazem um desenvolvimento físico e psíquico para a criança (sic, prof. 63).

O que vemos a partir desses dados é que não há participação das professoras dos bebês de forma obrigatória ou organizada, ou ainda uma discussão sistematizada sobre o fazer pedagógico com o primeiro ano de vida, mas contribuições pontuais da equipe escolar por meio de dicas e trocas de experiências, o que nos lembra a falta de formação continuada específica sobre essa idade e etapa da educação. Aqui, reiteramos que a ATPC é um momento importante de partilha de experiências e pode ser potencializadora das ações pedagógicas com os bebês e apropriação de conhecimento.

Apesar das profissionais que não têm a atribuição de professora não serem obrigadas a estarem nas ATPCs (afinal, não recebem para isso), identificamos que algumas delas participam e sentem-se beneficiadas com esse momento, não só pelas orientações que recebem, mas também pela interação com a equipe da escola. Além disso, percebemos que algumas sentem necessidade de estarem nesses espaços, como revela o comentário de uma ADI que declarou não participar: *“Gostaria que participássemos”*³⁶ (sic, prof. 25).

A partir disso, lançamos algumas questões a fim de abarcar a concepção que os sujeitos têm sobre sua profissão e contexto de trabalho, iniciamos com uma pergunta pessoal: *“Você gosta de trabalhar com bebês (ou no berçário)? Por quê?”* Das sessenta e oito (68) respostas apenas duas (2) responderam que não: *“Não pretendo ficar muito*

³⁶ Em nossa percepção, parece que a participação ou não na ATPC advém da necessidade individual de participação, ou do próprio funcionamento das escolas, de, por exemplo, as profissionais precisarem ficar todo o tempo de trabalho dedicado diretamente aos bebês, e não da obrigatoriedade atribuída ao cargo, o que precisaria ser confirmado em pesquisas futuras.

tempo” (sic, prof. 37); “*Não, me dou melhor com crianças maiores*” (sic, prof. 39). Dentre as respostas afirmativas, destacamos:

Respostas relacionadas à identificação ou o que chamam de “*inclinação*”:

Sim. Porque tenho inclinação para crianças menores (sic, prof. 01).

Sim, porque o retorno afetivo é muito grande. Eles dependem das professoras para realizarem todas as atividades, desde higiene e alimentação até a parte pedagógica. Eu amo estar com eles (sic, prof. 38).

Sim! Pelo encantamento que os bebês proporcionam ao descobrir o mundo e suas possibilidades de conquista (sic, prof. 48).

Gosto porque são seres humanos que dependem totalmente de você, e eu gosto de cuidar e me sinto realizada de cuidar dos bebês e verem eles crescendo se desenvolvendo (sic, prof. 65).

Respostas relacionadas ao desenvolvimento, notamos que algumas afirmam que gostam de ver, perceber e acompanhar o desenvolvimento, enquanto outras consideram que trabalham o desenvolvimento global:

Sim, é gratificante ver a evolução e aprendizado deles. São carinhosos (sic, prof. 02).

Sim. Gosto do alto nível de desenvolvimento que eles têm nessa faixa etária (sic, prof. 04).

Sim! Gosto de trabalhar o desenvolvimento (sic, prof. 21).

Amo. Apesar de ser uma experiência ainda nova, pude aprender muito e me atualizar, aprender mais sobre minha profissão e o desenvolvimento do ser humano, tanto físico quanto cognitivo (sic, prof. 24).

Sim porque gosto de ver o desenvolvimento e os primeiros passos (sic, prof. 25).

Sim, porque me fez enxergar alguns pontos no processo do desenvolvimento que, se não forem bem trabalhados ou estimulados, irão interferir lá no futuro quando essa criança for para os anos subsequentes de sua vida escolar (sic, prof. 30).

Sim. Gosto de perceber nitidamente o desenvolvimento de cada um dos bebês com quem tenho contato (sic, prof. 42).

Gosto, porque além de ser algo novo, que me permite novas aprendizagens e reflexões, acho que trata-se de uma faixa etária que possibilita a interseção entre as aprendizagens direcionadas e o vínculo emocional com a criança. Acho muito gratificante observar a evolução do bebê e contribuir para essa preparação para a vida (sic, prof. 57).

Sim porque eu gosto de acompanhar o desenvolvimento dos bebês e a equipe é muito unida e dedicada aos cuidados com eles (sic, prof. 61).

Sim, sou mãe e me identifico muito com a faixa etária, pois nela conseguimos perceber grandes saltos no desenvolvimento das crianças tanto motora quanto na linguagem (sic, prof. 63).

Outras respostas mais gerais:

Amo minha profissão, atuo na educação infantil e não faço distinção na escolha das turmas, como sou do ensino público, ocorre sempre a troca de turmas. A relação com o berçário é um trabalho contínuo, em que os

"resultados" do seu trabalho são a longo prazo. É muito satisfatório ver ao final do ano letivo, todo o progresso dos seus alunos(as) (sic, prof. 50).

Sim, gosto do tipo de cuidado que é necessário a faixa etária, mas acho a rotina estressante (sic, prof. 52).

Também destacamos aqui uma resposta à última pergunta do formulário, que é aberta para que pudessem escrever o que quisessem:

Gosto de trabalhar com os bebês, porém não sou a favor de creches. Minha opinião pessoal é de que o estado deveria dar condições para as mães ficarem com os seus filhos nos primeiros anos de vida, como acontece em alguns países de primeiro mundo. Porém, como isso não é possível no Brasil, torço p/ que todos os bebês, sejam acolhidos por profissionais humanos e que acima de tudo, amam o que fazem (sic, prof. 05).

Além disso, identificamos em outra questão que muitas profissionais (22 ao total) gostariam de trabalhar em outro lugar ou em outro nível educativo, entre as justificativas estão: trabalhar com crianças maiores da educação infantil; passar em um concurso público para os primeiros anos do ensino fundamental; trabalhar com crianças com necessidades especiais; trabalhar com outros níveis para conhecer e ter mais experiências e desafios. Percebemos que, entre as respostas dadas, há uma ideia de que com faixas etárias maiores é possível realizar um trabalho pedagógico, ter mais liderança, ser professora...

Sim. Se um dia tiver oportunidade, gostaria de trabalhar com crianças surdas. De qualquer idade (sic, prof. 14).

Gosto bastante de trabalhar em creche e já trabalhei com outras idades também dentro da unidade na qual trabalho, gosto bastante desta faixa etária de 0 a 3 anos. Mas gostaria sim de passar em um concurso de professora e conhecer outras etapas (sic, prof. 27).

Sim. Pra crescer profissionalmente (sic, prof. 37).

Sim, gostaria de ter mais liderança, de desenvolver mais o trabalho pedagógico. Gostaria de trabalhar com a faixa etária entre 3 e 4 anos (sic, prof. 52).

Sim, professor (sic, prof. 58)

Sim, tenho alguns objetivos em trabalhar com alfabetização com alunos da zona rural, tive contato como suporte de turma na alfabetização de crianças de 5 e 6 anos e gostei do desafio (sic, prof. 63).

Das quarenta e quatro (44) que responderam negativamente, destacamos:

Não. Eu até fui convocada no concurso no município próximo, porém não assumi, pois era para lecionar para o fundamental. Não me vejo com os maiores! (sic, prof. 16)

Não, amo trabalhar com bebês e crianças até 2 anos (sic, prof. 41).

Não! Trabalhar com os pequenos foi escolha (sic, prof. 62).

Além disso, em algumas respostas, vimos apontamentos sobre o rodízio de turma que se faz todo ano, o que possibilita que as profissionais tenham contato com todas as

turmas das escolas em que trabalham. Assim, com as respostas até aqui apresentadas, percebemos um indício de que, no trabalho com os bebês, não há tanto espaço para um fazer pedagógico que não se preocupe com os cuidados de higiene, o que faz com que as intervenções com os bebês sejam cansativas e exijam muita responsabilidade da equipe.

Somando a isso, perguntamos se elas se entendiam como educadoras no contexto de trabalho com os bebês, a maioria respondeu afirmativamente:

Sim. Por mais que a aprendizagem nessa faixa etária seja bem diferente dos maiores e exija muito mais tempo dedicado aos cuidados, me sinto educadora ao incentivar os novos conhecimentos adquiridos por eles (sic, prof. 04).

Sim. Todo conteúdo é voltado para a formação pessoal e social do bebê. Portanto o ensino é realizado a todo momento (sic, prof. 08).

Sou professora, com todas as implicações que o cargo requer (sic, prof. 13).

Sim. Os bebês têm vários estímulos ao seu redor, onde eu como educadora irei olhar para estes bebês não com olhar de mãe, mas sim com um olhar voltado à coisas, necessidades e maneiras de provocar estes bebês, de estimular estes bebês... (sic, prof. 14).

Sim, claro. É responsabilidade minha a evolução e desenvolvimento da criança, além dos cuidados básicos. Minha missão é possibilitar atividades e interação para que os bebês desenvolvam suas diversas habilidades (sic, prof. 24).

Sim, cuidamos educando (sic, prof. 27).

Sim, porque não é somente o cuidado, higiene e afeto, há o fator do desenvolvimento motor, cognitivo, de linguagem e mental (sic, prof. 30).

Sim, somos o espelho na vida dos pequenos eles estão sempre aprendendo conosco, pois se encontram em fase de aprendizagem (sic, prof. 31).

Sim, pois eles aprendem o tempo todo e muito rápido, inclusive pela imitação (sic, prof. 34).

Com certeza, em todos os momentos podemos ensinar algo para eles e contribuir para o seu desenvolvimento, dar um banho, trocar uma fralda também envolve educação e prática pedagógica (sic, prof. 38).

Sim, pois passamos 8 horas por dia com eles, eles passam bastante tempo conosco, a maior parte do tempo eles passam na escola (sic, prof. 41).

Sim, temos a visão do trabalho pedagógico e a importância dele (sic, prof. 42).

Sim, o desenvolvimento do bebê na escola é pedagógico, enquanto profissional eu compreendo que o bebê é capaz de realizar atividades dentro de suas habilidades por mediação do professor (sic, prof. 46).

Sim. Pois, o papel do professor dos bebês vai além do cuidar, está relacionado com a promoção do desenvolvimento integral da criança, proporcionando diferentes experiências para o seu desenvolvimento (sic, prof. 50).

Sim, acho muito importante o papel do educador, entender as fases do bebê e trabalhar de acordo com o seu ritmo e perceber o que precisa mudar e como deve ser feito, e isto requer estudos e conhecimentos teóricos para agir da melhor maneira possível na prática (sic, prof. 56).

Sim nossa prática é baseada nas teorias pedagógicas do nosso município (sic, prof. 59).

Sim, Claro! Tudo que é ensinado em sala de aula é de maneira sistematizada, planejada e organizada, em busca de um objetivo, abarcando metodologias com diversos recursos que facilitam a internalização de conceitos e conteúdos (sic, prof. 63).

Outras respostas vieram em forma de desabafo:

Sim. Primeiros anos de vida, são os mais importantes para o desenvolvimento humano. É onde deveria atuar os melhores profissionais (capacitados, remunerados, valorizados). Porém, infelizmente vivemos no país do contra censo (sic, prof. 05)

Muitas vezes não. As famílias e até mesmo dentro da Unidade Escolar não temos reconhecimento e valorização do trabalho, acreditam que é só cuidar (sic, prof. 02).

Sim. O problema é ser reconhecimento como tal (sic, prof. 32).

Algumas ressignificaram a palavra educadora, que identificamos estar de acordo com o que consigna a pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007):

Me compreendo como uma mediadora. Possibilitadora de caminhos. Fazendo as intervenções necessárias para que eles possam descobrir o novo (sic, prof. 20).

Eu me entendo como uma ferramenta que intermedia o desenvolvimento da socialização, da coordenação motora, da fala etc (sic, prof. 52).

Podemos observar que algumas respostas qualificam esse papel de educadora enquanto uma profissional que detém um saber específico e utiliza-o em seu trabalho de maneira intencional, como colocam os currículos municipais que são orientados pela psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, já outras apresentam uma concepção da educadora enquanto profissional que acompanha os bebês a partir dos interesses que eles apresentam, concepção presente em alguns documentos oficiais, como a BNCC, que se apoia, mesmo que não explicitamente, na pedagogia da infância. Ainda podemos ver, em algumas respostas, uma certa “mistura” entre ambas as concepções.

Além disso, lançamos uma questão sobre o planejamento do trabalho: “Para as ações com os bebês, você faz um plano de trabalho? Se sim ou não, conte-nos mais”. Tivemos sete (7) respostas negativas, todas de profissionais que não têm atribuição de professora, ou professora regente, em geral, a justificativa é que a função de fazer o plano de trabalho é da professora regente ou de que o plano de trabalho depende do que acontecer no dia:

Não. Sou professora suporte só oriento conforme a regente se organiza (sic, prof. 07).

Não, atualmente devido minha função de suporte, mas já fiz planejamento pedagógico diário na função de regente também. Porém, temos uma rotina organizada nas trocas, banhos e higienização. Participo também dando sugestões para a professora regente. Trabalhamos em conjunto (sic, prof. 38).

Não faço. Mas no momento que fico sozinha com elas costumo cantar e conversar para chamá-las a atenção (sic, prof. 52).

Não fazemos plano de trabalho, vai depender do dia mesmo, por exemplo se estiver um dia de sol vamos para área externa, programamos no dia o que será feito com as crianças (sic, prof. 65).

Todas as outras respostas são afirmativas. Notamos que, em muitas respostas, a BNCC é citada como referência:

Sim. Um plano de trabalho semanal que além das atividades diárias que demandam muito tempo inclui uma tarefa pedagógica por dia. Nesse plano contemplo os cinco campos de experiência na semana (sic, prof. 01).

Óbvio que sim. Planejo minhas aulas de acordo com a organização curricular do CMEI (sic, prof. 08).

Sim. Temos planejamento semanal. Seguimos orientações do currículo para educação infantil do município (sic, prof. 13).

Sim. Planejamento diário contendo 3 eixos (sic, prof. 20).

Eu elaboro um rotinário, que na maior parte do tempo segue uma rotina. Então, são acrescentadas atividades que são definidas por toda equipe escolar através de temas geradores (sic, prof. 22).

Sim. Plano de trabalho de acordo com a BNCC. Fundamentado nos 05 campos de experiências como: O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gesto e movimento; Relações, transformações tempos e espaços. Tendo como objetivo as adaptações necessárias para cada faixa etária dos bebês (sic, prof. 28).

A resposta de uma auxiliar de creche veio como um desabafo:

Gosto de planejar atividades e projetos, mas, além de mim, existem mais 03 auxiliares, que podem concordar ou, não, pois no nosso C.B.O, não obriga as auxiliares elaborar atividades... Já montei projetos, trouxe serviço para casa e na maioria das vezes apliquei sozinha, coloquei o nome de todos, para depois receber críticas nada construtivas de minhas colegas de trabalho, uma situação negativa que causa a desunião da equipe do berçário... (sic, prof. 60).

As respostas até aqui indicam que, no trabalho docente, nos berçários, há uma contradição em que se tem a perspectiva de promoção do desenvolvimento global dos bebês, porém seguindo uma lógica em que cada profissional tem sua função operacional específica, assim, segundo Iop (2011, p. 02):

Tal modelo racionaliza funções, separa a concepção da execução do trabalho, tornando o indivíduo um mero operador de uma única função, tornando-se um especialista. Assim, poucos trabalhadores planejam e concebem o todo do processo de trabalho e muitos executam o que os poucos conceberam.

Esse modelo, que a autora sinaliza como sendo de inspiração fordista/taylorista, vem do contexto fabril, mas não se restringe a ele, sendo incorporado às políticas desenvolvimentistas brasileiras na segunda metade do século XX e, mais especificamente, adentrando na educação brasileira com a reforma da educação básica em 1990, seguindo a onda neoliberal que se chegava ao país (IOP, 2011). Assim: “A

necessidade da universalização da educação elementar serviria como condição de adaptabilidade do indivíduo às novas formas de produção e organização econômica” (IOP, 2011, p. 5)³⁷.

Além disso, Moreira *et al* (2020, p. 11) esclarecem:

Nessa direção, é preciso que o professor compreenda que a sua função educativa contempla ações de cuidado, com base em uma concepção integrada de desenvolvimento e de Educação Infantil; por isso, é fundamental garantir uma formação que contemple os conhecimentos essenciais para o fazer docente. A existência de argumentos segundo os quais atividades docentes como trocar fraldas, dar banho e alimentar são ‘menos nobres’ não pode ser concebida, pois é isso que justifica a contratação de profissionais sem qualificação, gerando uma divisão de tarefas e uma hierarquia no trabalho com as crianças no interior das instituições educativas.

Cumpra-se, (p. 11-12):

A figura de profissionais e de cargos criados sem a devida formação é a consagração da velha dicotomia, já tão denunciada e repudiada, da separação entre o cuidar e o educar. Isso significa uma hierarquização do trabalho docente: o professor é aquele que “ensina”; o cuidador e os outros são aqueles que alimentam e que limpam. Nessa dicotomia, em que a criança é a mesma, as ações dos profissionais não favorecem o seu desenvolvimento e inviabilizam uma prática educativa que, de fato, promova a aprendizagem e a emancipação infantis.

A partir do exposto até aqui, vemos que o trabalho docente fica fragmentado em funções, a professora é uma técnica, não concebendo mais o trabalho pedagógico como um todo, o que inclui o planejamento das ações, a elaboração dos objetivos e a escolha das metodologias, ou seja, não participa da totalidade do trabalho docente, tornando-se uma operadora, executando o que lhe é determinado, como vemos mais especificamente no próximo eixo de análise.

2.2.2 Rotina nos berçários

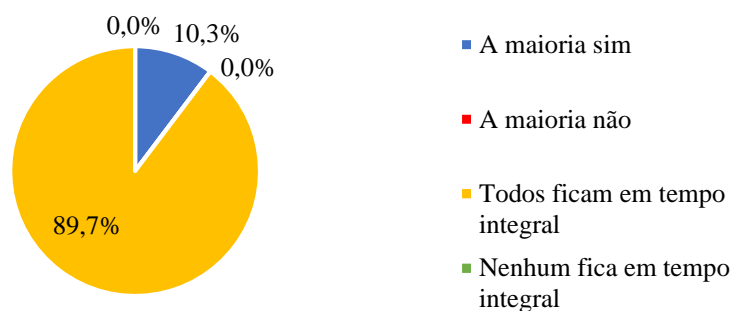
Como apontado anteriormente, outro aspecto que salta aos olhos a partir das respostas e que consideramos ser um importante eixo de análise para nosso objeto de pesquisa é as condições organizativas para a atividade pedagógica, que dizem respeito às rotinas que se formam nesses espaços, que também envolvem o tempo de permanência dos bebês na instituição e a quantidade de bebês por professora. Vale ressaltar que muitos cursos de formação que as professoras declararam terem feito são sobre rotina.

Por isso, consideramos importante compreender, em um contexto geral, quanto tempo os bebês ficam nas instituições de ensino, dado que nos ajuda a mapear em que

³⁷ Podemos pensar que, no trabalho com os bebês, mesmo não sendo uma relação direta, esses modelos vão ao encontro de se “investir” na primeira infância como forma de combate à pobreza, tratando a educação como necessária para a formação de capital humano, como exposto no capítulo anterior.

medida esse espaço é necessário para os pais e responsáveis e para considerarmos o impacto que as ações educativas podem ter no desenvolvimento dos bebês. Neste aspecto, levamos em conta seu tempo de permanência nessas instituições e por ser um fator que impacta na organização da rotina. Segue a percentagem para a pergunta formulada: “Geralmente, os bebês que são atendidos pela instituição ficam em período integral?”:

Gráfico 3 - Percentagem de bebês atendidos em tempo integral



Fonte: Elaborado pela autora

A partir disso, podemos notar que, na grande maioria dos casos, os bebês permanecem nas instituições de ensino em tempo integral, que, segundo a Resolução CEB/CNE nº 5/2009, art.5º, § 6º, é uma jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, o que reforça a necessidade desse espaço educativo e social, dado também que impacta na organização do trabalho nas classes de bebês, na rotina (BRASIL, 2009).

Parte da organização para o atendimento dessa demanda é com relação ao número de bebês atendidos por professoras, segundo os parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil, é necessário ter pelo menos “uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos” (BRASIL, 2006a, p. 36). Na pesquisa, identificamos que, nas turmas maiores, com até vinte e cinco (25) bebês, há pelo menos quatro (4) a cinco (5) profissionais e, mesmo nas turmas menores, de seis (6) bebês, há até duas (2) profissionais atuantes, mas nem sempre são as professoras!

Como expressamos anteriormente, nem todas as profissionais que estão nos berçários têm, como atribuição de cargo, o título de professora. Assim, identificamos que nem sempre a proporção de número de bebês por professoras está de acordo com os parâmetros oficiais, na medida em que, habitualmente, não são as professoras que ficam com os bebês o dia todo, tendo, para isso, profissionais com outras atribuições de cargo, como as auxiliares de creche, monitoras, ADIs e agentes educacionais.

Assim, como os dados só nos permitem analisar as respostas, no máximo, por municípios e não por instituições de forma individual, temos como hipótese de que nem

sempre há professoras em todas as escolas. Como não temos dados suficientes para tirar isso à prova, deixamos apenas a resposta de uma auxiliar de creche (a única formada em enfermagem) à pergunta se elas sentiam-se educadoras:

De certa forma sim pois no berçário não temos professor, e nós auxiliares acabamos fazendo atividades pedagógicas (sic, prof. 65).

Esses dados estão atrelados às rotinas desses espaços, em que os horários para atividades de cuidados higiênicos diferenciam-se dos horários em que se faz alguma atividade pedagogicamente orientada, estas nem sempre são feitas pelas profissionais que ficam o dia todo com os bebês, como podemos ver a partir desses relatos extraídos da pergunta 24: “Como é organizada sua rotina de trabalho?”

A rotina é organizada de forma a atender as necessidades fisiológicas das crianças, bem como a receber os educadores de disciplinas específicas como movimento, artes, literatura infantil e jogos pedagógicos. Assim, ao serem recebidas na escola as crianças mamam e comem fruta no desjejum, após esse momento iniciam-se as atividades de higiene como banho e troca de fraldas, juntamente com as atividades pedagógicas do professor regente ou de disciplinas específicas, na sequência o almoço e fruta, higiene dental, preparação para dormir, no período vespertino colação com mamadeira e fruta ao acordar, troca de fraldas e pedagógicas novamente, lanche da tarde (alimentação sólida), trocas de fraldas e roupas para saída, momentos de parque, solário, leituras de histórias são contemplados durante os momentos de atividades pedagógicas conforme planejamento do dia (sic, prof. 44).

As pessoas que estão nas escolas organizam e dividem a rotina de diversas formas. Mas no momento há um rodízio entre as trocas. Exemplo: a dupla troca as crianças menores naquele dia, uma delas de manhã e a outra de tarde. O almoço é um momento bem crítico porque são só quatro funcionárias para quase 20 crianças. Cada uma costuma alimentar 3 crianças por vez, enquanto as outras esperam a sua vez. Soninho alguns dormem por mais tempo outros por menos e nesse "intervalo" temos que nos revezar para a nossa hora do almoço e troca de fraldas que necessitam. Período da tarde a dupla que está com as crianças maiores saem para a área externa com alguns brinquedos. Antes das crianças irem embora é feita mais uma troca de fraldas (sic, prof. 52).

Podemos compreender que as rotinas podem sintetizar os projetos pedagógicos das instituições, mas nem sempre isso acontece, aliás, como é o caso aqui, nem sempre há um projeto pedagógico ou currículo específico para os bebês, segundo Barbosa (2006, p. 35):

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego de tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada etc.

No atendimento ao primeiro ano de vida, a rotina diz respeito à organização, nos espaços e tempos do berçário, das ações com os bebês, podendo ser uma rotina que apenas

considere a operacionalização do cotidiano, ou uma rotina que, a partir disso, seja pedagogicamente orientada, o que não parece ser o caso encontrado nas respostas dadas.

Importante observar que a rotina é relevante para proporcionar aos bebês mais segurança e conforto num ambiente fora de suas casas.

Para a classe de berçário, as rotinas são de extrema importância tanto para sua saúde física como psíquica dos bebês, uma vez que proporcionam seu bem estar. Os momentos de banho, troca de fraldas, alimentação contribuem para seu pleno desenvolvimento e uma vez realizados em ambientes educacionais merecem um olhar educativo (DAGNONI, 2011, p. 15410).

Podemos também compreender que as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, a fim de organizar a cotidianidade, sendo um elemento que a integra. Por tal característica, acaba não tendo nenhum tipo de justificativa ou argumentação teórica para a sua efetivação, sendo “profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão” (BARBOSA, 2006, p. 45).

É fato conhecido que, nos berçários de educação infantil, as rotinas estão presentes, o que se confirma com as respostas das professoras ao formulário. Nelas, podemos observar que há, na grande maioria das respostas, um roteiro a seguir no dia a dia de trabalho. Destacamos algumas, a partir da pergunta 24: “Como é organizada sua rotina de trabalho?”

Entrada, mamadeiras, roda cantada e história, atividades de estimulação, solário, fruta, movimento, banho, almoço e soneca (sic, prof. 03).

Acolhimento, organização dos pertences, mamadeira, troca de fraldas, solário, atividades pedagógicas, alimentação, atividade pedagógica, alimentação, sono, mamadeira, troca de fralda, atividade pedagógica, alimentação, higiene pessoal, atividades pedagógicas e saída (sic, prof. 07).

7:30 entrada 8:00 mamadeira 8:30 banho 9:00 as 10:15 aula com as professoras específicas (Arte/ Movimento/ Literatura) 10:15 almoço 11:30 as 13:00 soninho 13:00 mamadeira 13:30 fruta 14:00 solário 14:30 atividade em sala 15:15 lanche da tarde 15:30 atividade em sala 16:00 trocas de roupa 16:30 músicas 16:30 as 17:00 saída (sic, prof. 14).

Rotina organizacional: acolher os alunos; retirar da bolsa agenda, fralda descartável e babador; Servir a mamadeira; oferecer a fruta; musicalização; atividade pedagógica (nos ambientes externos e internos a sala de aula, de acordo com o planejamento) troca de fralda; parque ou área verde - depende da disponibilidade do local; almoço/ fruta; higienização bucal; repouso; mamadeira; troca de fralda; fruta; atividade pedagógica (no salão coberto ou sala de aula, outros ambientes é sem cobertura e exposto ao tempo) lanche da tarde; troca de fralda, arrumação dos cabelos; música, história, jogos calmos para aguardar para ir embora (sic, prof. 16).

Tenho uma rotina bem definida, até porque acredito que isso dá mais segurança aos bebês. Quando chego eles estão acordando, tomam mamadeira e trocam as fraldas. Daí em diante, todas as atividades são estabelecidas por

horários: roda de cantigas, histórias, chamada, refeições, parque, tv, etc. A creche toda segue o cronograma pré estabelecido (sic, prof. 22).

Trabalho no período da tarde então é acordar, dar mamadeira, trocar, roda de conversa, leitura, músicas, atividades, jantar, recreação no ambiente externo ou interno, trocar, vídeo e saída (sic, prof. 35).

Manhã: Recepção, mamadeira e lanche (fruta), banhos e atividades pedagógicas, soninho. Tarde: Troca, mamadeira e lanche novamente, atividades pedagógicas, jantar, trocas e saída. Toda sexta hora do conto no início da tarde com outras turmas no pátio (sic, prof. 38).

Acolhimento - soninho - mamadeira - solário - história - atividade estimulação - troca/banho - almoço - soninho (sic, prof. 56).

Essa rotina marcadamente dividida faz sentido quando pensamos que, dentro dos berçários, há também uma divisão nas atribuições dos cargos, expressando-se na divisão do trabalho, configurando-se como a concepção pedagógica reinante (Moreira *et al*, 2020). Entendemos que essa organização do trabalho com os bebês é importante para eles e para a equipes das instituições, mas é necessário que não se transforme em um fazer mecânico, em que se organiza mais a vida dos adultos do que se supre as necessidades das crianças. Ponderamos que, por necessidades, não dizemos apenas as fisiológicas, mas também as necessidades de desenvolvimento das qualidades humanas.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenos gestos e atos em uma sequência de procedimento que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação.

[...]

Esse tipo de rotina nasce quando as ações e as relações sociais não procuram ser compreendidas e explicadas, não havendo a necessidade de criação, de desenvolvimento, e o resultado do que se faz não é necessariamente aquilo que se quer ou que se pensa ter feito, mas aquilo que foi passado aos sujeitos (BARBOSA, 2006, p. 39).

Como apontado no primeiro eixo de análise sobre “ser professora de bebês”, esse *modus operandi* que se instaura nos berçários em que se divide as ações no trabalho com os bebês não é novidade, tendo se estabelecido nas escolas brasileiras, a partir das reformas neoliberais dos anos 1990 (LAMARE, 2016). Assim, aliado ao que Barbosa (2006) aponta como sendo um campo propício à alienação, consideramos importante definir esse conceito a partir da base teórica de nossa análise, o marxismo³⁸.

³⁸ É importante mencionar que discutir a relação entre alienação e educação infantil é uma tarefa enorme e que pressupõe diversas outras questões que vão além dos limites de nossos estudos dentro desta pesquisa, como exemplos, indicamos: compreender a prática social de uma formação social determinada; centralizar

No Dicionário do Pensamento Marxista (BOTTOMORE, 1988, p. 18-19), vemos que a alienação é a “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma)” ou ainda alienado “[2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)”.

Portanto, a alienação é sempre uma alienação do ser humano a si mesmo, às suas possibilidades humanas (autoalienação), que acontece em sua própria atividade, assim a atividade pedagógica com os bebês, dependendo da forma como for organizada e das condições concretas em que se realiza, pode ser alienante, da mesma forma que pode não o ser, assim: “a ‘auto-alienação’ ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação)” (BOTTOMORE, 1988, p. 19).

Além disso, dentro do campo da educação, há diversas discussões sobre alienação no trabalho docente. Basso (1998) registra que, diferente do trabalho nas fábricas, no contexto escolar, há uma margem de autonomia maior, na medida em que a(o) professora(r) tem mais espaço para tomar decisões quanto ao processo e produto de seu trabalho. Para a autora, quando a escola perde seu significado social e o trabalho docente, seu sentido pessoal, pode haver alienação.

Considerando este referencial, o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1998, p. 24).

Destarte, uma rotina que inclui um horário específico para atividades pedagógicas está assumindo que as outras ações feitas com os bebês – trocas de fraldas, alimentação, banho e sono – não fazem parte dos momentos pedagogicamente sistematizados, por mais que as professoras e até os currículos municipais compreendam que todos os momentos têm possibilidade de serem pedagogicamente orientados, a organização concreta do

a luta de classes; falar de alienação na base produtiva e superestrutural; considerar os aparelhos ideológicos do Estado; e situar a escola nesse processo particular.

berçário impossibilita que isso se dê de maneira integrada, intencional e com finalidade pedagógica. Vemos, mais uma vez, a cisão nas ações desses espaços, que (re)produz a dicotomia cuidar-educar, sobre a qual nos debruçamos em nosso próximo eixo de análise.

2.2.3 Dicotomia cuidar-educar

Como pontuamos anteriormente, estamos separando esses itens, mas entendemos que todos esses aspectos aqui analisados estão imbricados, ou seja, relacionam-se e fazem parte de um mesmo objeto: o ensino para o primeiro ano de vida. A partir disso, vemos que a separação entre as diferentes atribuições de cargo que compõem os berçários gera cisões e que são reforçadas pela maneira com que essas instituições organizam-se em sua rotina. Nesse interim, cria-se um fenômeno muito conhecido por essa etapa educacional: a dicotomia entre cuidar e educar.

Essa dicotomia diz respeito a uma separação entre as práticas assistenciais de cuidados higiênicos, de alimentação e de sono com os bebês e práticas consideradas educativas, ligadas ao que se faz no ensino fundamental. Essa divisão vem a partir da mudança do segmento da assistência social em que os bebês eram atendidos para que as mães e responsáveis pudessem trabalhar, questão que se refere também à divisão do trabalho feminino em uma sociedade de classes, para o segmento da educação básica, então como um direito constitucional à educação.

A partir dessa fragmentação das concepções entre cuidado e educação, Pasqualini e Martins (2008) apontam que esse segmento da educação, e a educação infantil como um todo, por muito tempo foi desprovido de identidade, justamente por ora seguir modelos domésticos ou hospitalares de cuidados, ora antecipar o modelo de ensino fundamental. Assim, ao longo das discussões, criou-se o que as autoras chamam de binômio cuidar-educar, como uma proposição teórica que responderia à necessidade histórica de se delinear uma identidade para a educação infantil e superar essa dicotomia, mas que não resolve a contradição que está posta na realidade.

As autoras indicam que não basta a integração entre cuidado e educação sem antes ter um profundo entendimento do que isso representa para o contexto escolar, ou seja, é preciso estabelecer um novo conceito de cuidado que vai além daquele ligado às dimensões de saúde e higiene, e que muitas vezes naturalizam a práxis pedagógica; e um conceito de educação mais elucidado, a partir do *como* e do *para quê* educar, uma educação que não use o currículo de educação infantil como uma adaptação de outros níveis de ensino, mas esteja de acordo com o sujeito do primeiro ano de vida e que não a

negue como uma etapa da educação básica. Afinal, há várias formas de cuidar e educar, é preciso apontar de que práticas de cuidado e educação estamos falando³⁹.

Porém, longe de termos essa questão resolvida, vemos que ainda há uma dicotomia com relação ao cuidar e educar crianças pequenas, que é reforçada pela forma com que esses espaços organizam-se, assim como pelos documentos nacionais sobre educação que demarcam a indissociabilidade dessas dimensões, mas sem trazer um aprofundamento do que isso significa, fato que se inscreve nas respostas das professoras. Com a pergunta: “Para você, há alguma diferença entre cuidado e ensino no trato com os bebês? Justifique”. Vemos que, dentre as sessenta e oito (68) respostas, todas admitem que, no trabalho com os bebês, o cuidar e o educar são indissociáveis, mas dezoito (18) demarcaram alguma diferença entre essas dimensões, que, a nosso ver, reforça uma dicotomia entre cuidar-educar, destacamos algumas:

Sim. Por mais que o cuidar tome a maior parte do tempo nesta faixa etária, ao aplicar as aulas elaboradas me sinto ensinando (sic, prof. 04).

Sim os objetivos são diferentes. O cuidar atende as necessidades básicas da criança. O ensinar vai aprimorar a aprendizagem da criança (sic, prof. 19).

Ambos caminham juntos nessa fase, não pode haver um sem o outro, apesar de serem coisas distintas (sic, prof. 24).

Sim. Porque o cuidar entra de forma geral, desde a hora que o bebê acorda até o soninho. E o ensino, entra de forma pedagógica. A cada conversa com o bebê, as rodinhas musicais, contações de histórias adaptadas, as estimulações motoras (para o bebê aprender a rolar, sentar, engatinhar, andar, balbuciar/passando a pronunciar palavras simples), etc... (sic, prof. 28).

Sim, no ensino estamos trabalhando atividades pedagógicas (sic, prof. 33).

Sim, ensinar cabe a nós ao passar maior parte do dia com eles ensinando a comer, o que é certo ou errado, ensinando a respeitar ... os cuidados oferecemos amor, carinho, atenção, cuidados como trocar, não deixar assar a criança, cuidados oferecendo sempre o melhor a eles (sic, prof. 41).

Cuidar é se preocupar no geral com o bem estar das crianças (higiene, saúde física e emocional, alimentação etc.); Educar é proporcionar ambientes que traga qualidade de aprendizagem, curiosidade, afetividade, entre outros, com consciência, ética e responsabilidade (sic, prof. 60).

Sim para mim cuidado se resume em alimentar, dar banho trocar fraldas etc e o ensino é qdo realizamos algumas atividades pedagógicas (sic, prof. 65).

Outras respostas não demarcaram a diferença entre cuidados e ensino:

Não. A todo momento acontece ensino/aprendizagem (sic, prof. 7).

³⁹ Nessa discussão, Pasqualini e Martins (2008) também apontam que a perspectiva de que não se educava em creches e de que, em pré-escolas, não havia cuidados é uma forma de dicotomizar esses conceitos, afinal, cuidando se educa e educando se cuida, portanto, é preciso qualificar esses termos.

Não, pois até mesmo nos cuidados estamos trabalhando a parte motora, expressão corporal etc. (sic, prof. 31).

Não, estão interligados porque no momento do cuidado também é um momento de aprendizagem para os bebês (sic, prof. 34).

Não. Está tudo ligado (sic, prof. 36).

No meu ponto de vista o cuidado já é um ensino, pois no momento do cuidado você interage com o bebê usando práticas pedagógicas! (sic, prof. 45).

Algumas vieram em forma de desabafo:

Na minha opinião há uma linha tênue entre o cuidado e o ensino. Ora se está preocupado em demasia e não se prepara atividades para não sujar as roupas das crianças, ora porque não vai dar tempo de deixá-los manipular, pois tem que trocá-los e tem que deixá-los impecáveis para ir embora (sic, prof. 20).

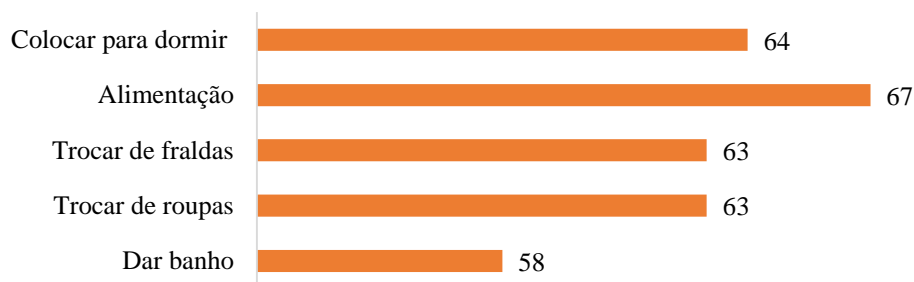
Não. porque as mesmas coisas que o professor faz eu faço e até mais (sic, prof. 25).

Pasqualini e Martins (2008, p. 75) ainda explicitam: “se não abordado adequadamente na formação inicial, esse binômio pode reforçar a separação das práticas de cuidado e educação nas ideias e práticas dos futuros profissionais”. E vamos além, não basta deixar isso esclarecido desde a formação inicial, é preciso que as condições objetivas de trabalho possibilitem a superação da separação instituída entre o cuidar e o educar.

É o que podemos ver a partir das respostas das profissionais, que, nos berçários, há uma divisão na hora de lidar com os bebês, entre as ações de higiene, que, geralmente, são realizadas por profissionais com outras atribuições de cargos e pelas professoras suporte, e ações mais ligadas às práticas educativas são pensadas pela professora regente e “aplicadas” pelas outras professoras (suporte, celetista, substituta).

Nos limites do formulário que criamos, acabamos fazendo a escolha de separar essas dimensões em duas perguntas, pois queríamos que as profissionais pudessem descrever com mais detalhes as práticas que realizam com os bebês para podermos caracterizar melhor suas ações nesses espaços, apesar disso consideramos não ser o ideal, justamente porque entendemos como uma unidade indissociável e não queremos reforçar a dicotomia, porém, foi uma escolha que precisamos fazer nos limites que o formulário da plataforma *Google Forms* possibilitou-nos.

Assim, elaboramos duas questões semiabertas de múltipla escolha, em que as profissionais dos berçários poderiam selecionar as respostas e acrescentar o que achassem pertinente. Da questão “Quais ações consideradas de cuidado você realiza”, trazemos aqui o apanhado geral das respostas:

Gráfico 4 - Ações consideradas de cuidado

Fonte: Elaborada pela autora

Outras respostas dadas pelas participantes:

Olhar além destes cuidados, pelo comportamento dos bebês e olhar paralelo ao ensino também. Muitas vezes bebês tem uma linguagem que vão além de cuidados básicos (sic, prof. 10).

Higienização bucal e toda as ações mencionadas na primeira questão dessa sessão (sic, prof. 16).

Nessa fase, todas as atividades podem ser consideradas de cuidado, já que o bebê necessita de carinho e possibilidades de interação para se desenvolver. O contato físico e visual é essencial (sic, prof. 24).

Pentear cabelo, lavar as mãos antes de todas as refeições (sic, prof. 27).

Quando necessário auxílio na troca de fraldas. O banho é realizado no período oposto do professor (sic, prof. 32).

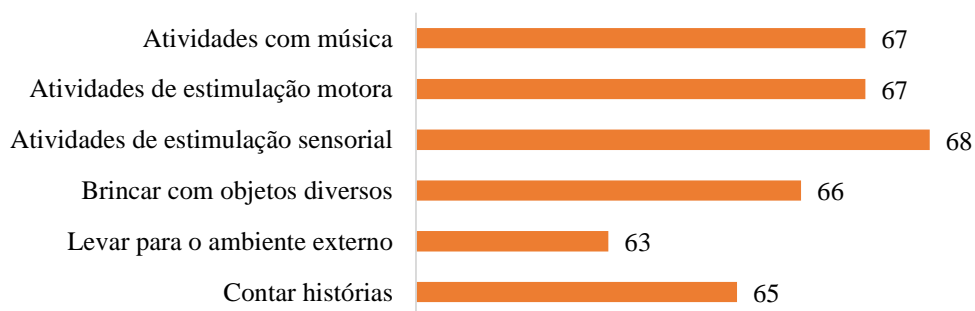
Eles se sentir bem (sic, prof. 40).

Lembrando que as ações de cuidados são também ações educativas, de forma que ao cuidar também se educa (sic, prof. 44).

Observar a saúde física e emocional das crianças, lutar pelos direitos da criança, respeitar seus limites, dar atenção de forma igualitária, etc (sic, prof. 60).

O cuidado emocional (sic, prof. 67).

Na pergunta seguinte, no mesmo estilo dessa última, questionamos sobre as ações consideradas educativas que as profissionais do berçário realizavam. Trazemos, no Gráfico 5, as respostas dadas e destacamos outras:

Gráfico 5 - Ações consideradas educativas

Fonte: Elaborado pela autora

Outras respostas dadas pelas participantes:

Estimular o cognitivo. Plano de ação (sic, prof. 10).

Intervenção nas relações sociais (sic, prof. 16).

Parque (sic, prof. 48).

Atividades de acordo com a faixa etária (sic, prof. 60).

Brincar no parque, apresentar músicas ou histórias em um momento social com a participação de todas as turmas, mostra pedagógica com tema definido, atividades envolvendo a família, interação com outras turmas (sic, prof. 63).

Na pergunta seguinte, buscamos compreender quais os tipos de recursos usados pelas profissionais dos berçários nos momentos de atividades pedagógicas que se inserem nas rotinas, formulamos a questão da seguinte maneira: “Você poderia contar mais sobre que tipos de histórias, músicas e brincadeiras você trabalha com os bebês?” Dentre as respostas, vemos temas sobre animais, família e partes do corpo, em grande medida relacionados com músicas infantis. Destacamos algumas respostas:

Histórias curtas de preferência com animais, livros com ilustrações grandes sem muitos detalhes; músicas como cantigas de ninar, parlendas e de grupos especialistas em músicas infantis como Palavra Cantada, Barbatuques, entre outros; brincadeiras com bolinha de sabão, lego, caixas, espelho, tinta no dedo, explorar texturas, bolas, brincadeiras no pátio com gira-gira, gangorrinha de plástico, escorregador pequeno, etc (sic, prof. 01).

Principalmente músicas e histórias sobre animais, nas quais podemos abordar os sons (sic, prof. 04).

História sobre: partes do corpo, animais, família, tudo que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade em bebês (sic, prof. 08).

Música: Trabalhamos com o grupo Triii, palavra Cantada, Ritmus dali, entre outras que não pertence ao senso comum. Histórias: trabalhamos de acordo com o conteúdo a ser ministrado algumas que já trabalhei: o grande rabanete; animais brilhantes; animais da fazenda; O casamento da Dona baratinha; A cesta da dona Maricota... Dramatizamos músicas e histórias. Resgatamos brincadeiras antigas: cantiga de roda, esconde-esconde (adaptamos) pinguela... (sic, prof. 16).

As atividades acabam sendo interdisciplinares e abordam vários temas, mas com linguagem adaptada para a idade; animais, família, datas comemorativas, higiene etc (sic, prof. 24).

Músicas e histórias sobre animais, frutas, papai, mamãe e toda família. Brincadeiras de esconder/achar Barras de estimulação Bandinha musical Peças de encaixe Atividades de equilíbrio e coordenação (sic, prof. 27).

São escolhidos temas para serem trabalhados periodicamente, assim as atividades pedagógicas são pensadas e elaboradas contemplando o tema escolhido, assim as canções, histórias, brincadeiras e outras ações seriam relacionadas com o tema escolhido, exemplo: corpo humano, animais, família, entre outros (sic, prof. 44).

Leitura e apresentação de livros, histórias com fantoche, cantamos com as crianças e estimulamos a se conhecerem pelo nome e aos amiguinhos, dançamos com eles, e sempre deixamos que brinquem livres com os brinquedos (sic, prof. 61).

Histórias curtas e com linguagem adequada e imagens ilustrativas, que trabalham valores, higiene, cores, seres vivos, contos clássicos, sobre o corpo. Músicas que buscam imitar gestos e movimentos, que tratam de conteúdos, que trabalham conceitos musicais (ritmo, timbre, etc...) Brincadeiras lúdicas diversas que buscam abarcar os conteúdos, brincadeiras tradicionais e cantigas (sic, prof. 63).

É importante notar que essas atividades que, em alguma medida, contêm temas de ensino para os bebês são trabalhadas no momento específico da rotina destinado ao que se considera como atividade pedagógica. Assim, na hora do banho, da alimentação, da troca de fraldas e até mesmo do sono, não há uma intencionalidade pedagógica explícita, e aqui deixamos alguns questionamentos: A aprendizagem dos bebês pode ser fracionada em um momento específico do dia? Não seria mais apropriado ensinar aos bebês, com intencionalidade, a todo o momento? Ainda Tiriba (2005, apud PASQUALINI; MARTINS, 2008) assinala: “se educar e cuidar são dois pólos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?” (p. 5).

Ademais, nesse universo sobre o fazer pedagógico com os bebês, elaboramos algumas questões que incidem sobre a avaliação do desenvolvimento deles, por considerarmos que, em um trabalho de ensino escolar, que busca superar a dicotomia cuidar-educar, essa é uma dimensão importante, assim, estamos considerando todos os bebês, inclusive aqueles que apresentam necessidades especiais, o que nos revela, mais uma vez, as contradições no fazer pedagógico com essa etapa escolar.

Iniciamos com a seguinte questão: “Há algum tipo de avaliação do desenvolvimento dos bebês? Se sim, como é feita essa avaliação e por qual profissional?”. Apenas quatro (4) responderam que não: “*No berçário, não é exigido avaliação, mas, geralmente conversamos com os pais na última reunião do ano*” (sic, prof. 60); das respostas afirmativas, encontramos diversas formas sobre como isso é feito, além disso, em sua maioria, a avaliação é feita pela professora da turma (ou professora regente):

Sim, avaliação diagnóstica. Respondemos uma que vem padronizada da SME, três vezes no ano (sic, prof. 02).

Sim, é feita avaliação de forma contínua, descritas ou fotografadas e anexadas planejamento diário, posteriormente dividida em semestres composta por itens do desenvolvimento do bebê feita pela professora regente e pelos professores especialistas (sic, prof. 08).

A avaliação é feita por mim diariamente, através da observação cuidadosa de como o bebê se saiu naquela atividade (se realizou ou não e por quê) (sic, prof. 14).

Sim são feitas 3 avaliações. Uma diagnóstica e duas de desenvolvimento (sic, prof. 19).

A avaliação é feita diariamente pelo professor da turma, através de observação e registro em portfólio (sic, prof. 24).

Sim, são feitas por mim, são fichas de desenvolvimento da criança de acordo com os campos de experiência da BNCC (sic, prof. 30).

Sim, perguntas com respostas descritivas do desenvolvimento do bebê preparada pela SEMED e respondida pelas professoras regentes com ajuda das professoras suportes (sic, prof. 38).

Sim! Feito pela própria regente da sala! É um questionário que primeiro é feita a avaliação diagnóstica e depois repete no primeiro e segundo semestre para observar o desenvolvimento da criança! (sic, prof. 45).

Na rede de ensino na educação infantil, são 3 avaliações – avaliação diagnóstica; avaliação do 1 semestre, avaliação do 2 semestre. Esta avaliação de múltipla escolha (sim, não, às vezes) contempla questões referentes a: sono; hábito; alimentação; linguagem; desenvolvimento psicomotor; sociabilidade; linguagem corporal e musical; higiene e frequência (sic, prof. 50).

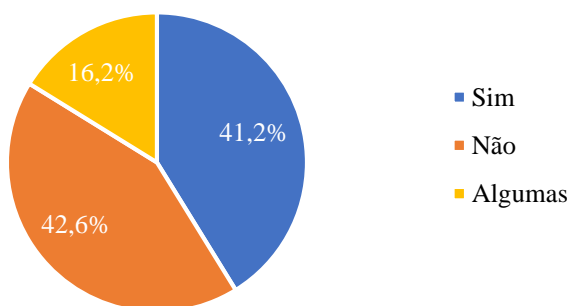
Sim, é feito em diálogo com a monitora, professora e A.D.I da sala (sic, prof. 56).

Sim pela professora do especial (sic, prof. 65).

A pergunta seguinte: “Há bebês com necessidades especiais?”. Serve como um mapeamento desse público nos berçários e como uma introdução à questão seguinte, 80,9% responderam que não, 19,1% responderam que sim. Além disso, colocamos uma questão não obrigatória para quem respondesse afirmativamente a anterior: “Caso tenha bebês com necessidades especiais, eles são atendidos em outras instituições? Quais?”. Dentre as respostas, temos que esses bebês, geralmente, são atendidos pelas seguintes instituições: APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantil), CEDAP (Ensino Estruturado para Autistas) e Sorri (Centro Especializado em Reabilitação).

Na questão seguinte, indagamos: “Há alguma orientação para os (as) profissionais do berçário quanto ao trato com bebês que apresentem necessidades especiais?”. Segue a percentagem das respostas:

Gráfico 6 - Percentagem geral de orientações quanto ao trato de bebês com necessidades especiais



Fonte: Elaborado pela autora.

Para complementar a questão anterior, perguntamos quais eram essas orientações, caso ocorressem: por ser uma pergunta não obrigatória e considerando as respostas da indagação anterior, obtivemos trinta e nove (39) respostas, sete (7) delas declararam que não tinham nenhuma orientação, as outras respostas apresentaram-se bastante diversas:

As que as famílias passam para nós (sic, prof. 02).

Vindas da família apenas (sic, prof. 03).

É passado para o pessoal da Semed, para as pessoas que têm especialização nesta área, onde então vão pensar em como trabalhar com este bebê (sic, prof. 14).

Cursos de formação (sic, prof. 19).

Quando percebemos alguma dificuldade, temos a coordenadora de educação especial que oferece suporte a escola (sic, prof. 22).

Orientações pautadas pela BNCC e dentro da LDB e o ECA (sic, prof. 28).

Quais aspetos devemos estimular, o que devemos adaptar no ambiente e os cuidados que devemos ter (sic, prof. 30).

Normalmente em palestras e de um modo geral (sic, prof. 49).

Recebemos do professor coordenador de educação especial da nossa rede (sic, prof. 57).

Na escola existe profissional especializado (sic, prof. 58).

Com necessidades visuais: falar passo a passo o que está fazendo; Com necessidades auditivas: falar de frente para a criança; Mental: tentar a socialização, dar segurança através do afeto. Esses são um dos exemplos (sic, prof. 60).

As profissionais de fisioterapia nos ensinam como estimular a criança (sic, prof. 66).

Assim, tanto na questão sobre avaliação quanto nas questões sobre atendimentos de bebês com necessidades especiais, vemos refletidas as contradições no atendimento para essa idade, na medida em que essa é uma etapa da educação escolar ainda permeada por um fazer pedagógico pouco esclarecido e intencional, e num ambiente em que o cuidar e o educar sofrem uma cisão, esses aspectos também ficam cindidos. Ainda podemos questionar: Quando se avalia bebês, se avalia algum conteúdo? Os momentos separados para os “cuidados” são avaliados? O atendimento a bebês com necessidades especiais tem uma intencionalidade educativa ou apenas fica na dimensão dos cuidados e da socialização tão defendida pela pedagogia da infância?

Destarte, como síntese da discussão do binômio cuidar-educar e que concordamos, Pasqualini e Martins (2008, p. 79-80) afirmam:

a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las (e vice-versa);

- b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda,
- c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI.

Assim, a partir do caminho histórico e político-pedagógico em que a educação para o primeiro ano de vida percorreu e tendo em vista os documentos analisados no primeiro capítulo desta dissertação, marcados pelo neoliberalismo, vemos que eles já trazem a importância de integrar cuidado e educação nas práticas pedagógicas, mas não explicitam a especificidade desses conceitos. Além disso, não abordam especificamente a dimensão do *ensino escolar* no berçário, sendo documentos mais generalistas, o que se reflete nas falas dos sujeitos.

A partir disso, buscamos, no próximo capítulo tratar sobre um ensino que promova o desenvolvimento no primeiro ano de vida a partir da psicologia histórico-cultural, na direção de continuar compreendendo as muitas determinações desse fenômeno e para dar subsídio para pensarmos o que a atividade pedagógica precisa qualificar para ir nessa direção, na direção de um ensino que promova desenvolvimento.

Capítulo 3 – Desenvolvimento no primeiro ano de vida a partir da psicologia histórico-cultural: contribuições para o ensino

O afeto é revolucionário

Autoria desconhecida, frase encontrada em muros

No capítulo anterior, buscamos compreender, a partir das respostas de professoras e profissionais que trabalham com bebês no primeiro ano de vida no contexto escolar, o que é essencial para pensar o *ensino* para essa etapa da educação brasileira, entendendo que as condições concretas⁴⁰ de trabalho ali colocadas, como as atribuições de cargos e a rotina institucional, (re)produzem a dicotomia cuidar-educar, o que, invariavelmente, coloca o ensino como algo descolado das ações consideradas de cuidados, delegando-o, muitas vezes, ao “segundo plano”.

A partir disso, e no sentido de continuar compreendendo algumas das muitas determinações do fenômeno aqui estudado, entendemos ser necessário pensar um ensino que considere as especificidades da referida idade, o primeiro ano de vida. Por isso, adiantamos que temos como defesa que um *bom ensino* para esse período é aquele que promova o desenvolvimento, indo de acordo com Vigotski, autor que propôs as bases de uma psicologia materialista histórica e dialética e que se inscreve, para nós, na psicologia histórico-cultural, para quem “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (VIGOTSKII, 2010, p. 114, grifos da edição).

Assim, Magalhães e Martins (2020) colocam o ensino e o desenvolvimento enquanto unidade dialética, entendendo-os como polos distintos, porém inseparáveis quando pensamos a formação humana: “já que todo desenvolvimento conterà por interioridade os processos de ensino e estes, por seu turno, assentar-se-ão nos alcances do desenvolvimento” (p. 03).

Po tanto, quando tratamos de um ensino que promova o desenvolvimento estamos assumindo que este é sua condição e produto. Na literatura brasileira da psicologia histórico-cultural, vemos termos como *ensino desenvolvente* e *ensino desenvolvimental*, que aqui consideramos como sendo sinônimos, reunindo como premissa teórica fundamental de que um *bom ensino* é capaz de impulsionar o desenvolvimento.

O termo *ensino desenvolvimental* vem dos resultados das pesquisas de Davydov (1986), tendo, como pressuposto básico, que o ensino é uma forma privilegiada de promover o desenvolvimento do pensamento e da personalidade nos alunos e a maneira

⁴⁰ Adiantamos que o formulário não foi suficiente para apreendermos a totalidade das condições concretas de trabalho desses espaços, visto que não era o objetivo desta pesquisa, neste sentido, consideramos necessário pesquisas que realizem esse mapeamento de forma mais sistemática e intencional.

de possibilitar essas mudanças qualitativas neles é pelo *ensino* que se volte à aprendizagem, que, para nós, inscreve-se, em nossa sociedade, no *ensino escolar*.

Porém, Longarezi e Puentes (2017) alertam que, no russo, a palavra que, comumente, traduzimos como ensino é *obutchénie* (forma transliterada da palavra russa *обучение*) e que a tradução dessa palavra como ensino não é a mais adequada: “Na cultura russa, a palavra *obutchénie* expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (p. 7):

Não se trata, portanto, de ensino; tampouco de aprendizagem. Não se localiza na ação do educador, nem do aprendiz, contempla o processo enquanto totalidade, tomando o ensino e a aprendizagem numa unidade. Por isso, a dificuldade de encontrar um termo em nossa língua que melhor traduza essa ideia de totalidade, razão pela qual aqui traremos o próprio conceito em sua forma transliterada: *Obutchénie* (idem, p. 8).

[...]

Dessa forma, a *obutchénie* é um tipo especial de atividade docente que contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, portanto do ensino e da aprendizagem, com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos. Desse modo, o objetivo da *obutchénie* não se esgota nem no ensino nem na aprendizagem, em separado; nem no ensino-aprendizagem, como unidade em si; o objetivo está na extremidade do processo, no produto que nasce como fruto dele, aquilo que é evocado por ele: o desenvolvimento (idem, p. 12-13).

Já Magalhães e Martins (2020, p. 04) trazem o termo *ensino desenvolvente* tendo o ensino numa compreensão dialética em que, nele, está contida a unidade entre processo e produto: “No caso do trabalho pedagógico o processo está para o ensino tanto quanto o produto está para a aprendizagem” Com isso, as autoras vão além da díade ensino-desenvolvimento:

O que precisamos é extrair da unidade dialética maior, representada pelos polos ensino-desenvolvimento, uma outra unidade menor, representada pelos processos de ensino e aprendizagem. Ao entendermos essa unidade de contrários, não descolaremos o ensino da aprendizagem, e a díade ensino-desenvolvimento converte-se na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento (idem).

E registram que o ensino desenvolvente é:

[...] aquele que prima pelas aprendizagens que promovem transformações nas representações, pelos sujeitos, dos objetos e fenômenos dados à captação empírica. Estas transformações, por seu turno, resultam do fato de que entre sujeito e objeto interpõem-se os sistemas conceituais, que, por esta via, requalificam os conteúdos da consciência. [...] Desta forma, o ensino desenvolvente visa promover a organização de sistemas conceituais científicos na consciência de cada indivíduo, o que permite a este direcionar suas ações no mundo para além de si mesmo, ou seja, em unidade com a universalidade (idem, p. 6).

Destarte, nesta dissertação, utilizamos a palavra *ensino* ao invés de *obutchénie*, visto que é uma discussão que viemos empregando e qualificando desde o primeiro capítulo, haja vista as polêmicas em torno dessa palavra no que diz respeito à educação infantil brasileira e, em especial, ao primeiro ano de vida. Portanto, é, para além de uma escolha teórica, uma escolha política. Ainda assim, consideramos importante que as(os) leitoras(es) conheçam as implicações teóricas em torno do termo empregado nesta dissertação, o ensino.

Neste sentido, buscamos explicitar as características do desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, considerando ser imprescindível a compreensão do sujeito a quem se ensina no ambiente escolar, para não incorrer em equívocos como reproduzir o que é feito em etapas escolares posteriores, ou considerar que não é necessário realizar nada sistemático com os bebês haja vista que ainda não compreendem a linguagem oral, relegando a educação infantil como um espaço apenas para socialização e os berçários, em específico, um local para deixá-los enquanto os responsáveis trabalham.

Além disso, na busca por contribuir com a área pedagógica, concordamos com Magalhães e Martins (2020, p. 9) que: “ao instrumentalizar a atividade docente teórico-metodologicamente, no que tange aos preceitos psicológicos implicados na aprendizagem, é que a psicologia educacional corrobora com o ato de se ensinar. E, ao ensinar, a atividade pedagógica escolar corrobora com a promoção do desenvolvimento”.

Assim, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento infantil é visto como um processo histórico, pois está intimamente ligado ao meio social e cultural em que a criança está, na medida em que o lugar ocupado por ela em dada sociedade, as condições concretas de vida e de ensino determinam seu desenvolvimento. Dessa forma, embasamos o entendimento sobre desenvolvimento infantil a partir dessa perspectiva teórica.

O desenvolvimento humano é único e complexo: único pela forma e conteúdo de sua atividade e complexo, pois sua gênese está multideterminada pelos planos biológicos e culturais, formando, assim, uma unidade entre natureza-cultura, que cria condições para que o desenvolvimento humano aconteça em suas dimensões humano-genéricas.

Assim sendo, para compreendermos o desenvolvimento humano a partir da referida teoria, é preciso compreender a análise de Vygotski (1995) sobre as concepções que o dualizam, pois fragmentam-no e provocam a absolutização de uma única dimensão, desconsiderando seu caráter contraditório e complexo. Por isso, o autor faz crítica às concepções que dicotomizam esse processo, pois defende que é preciso compreendê-lo

em sua totalidade, superando ideias que o fragmentam.

O autor ainda cita como exemplo duas teorias em voga de sua época, o behaviorismo estadunidense⁴¹, que chama de velha psicologia empírica subjetiva, e a reflexologia russa, que denomina de nova psicologia objetiva, assim, ambas as teorias fazem o estudo das funções psíquicas superiores sob a faceta de seus processos naturais, reduzem os processos psíquicos complexos em elementares e desprezam as especificidades e leis específicas do desenvolvimento cultural da conduta:

Apesar das profundas diferenças de princípios entre a velha e a nova psicologia, que não se pode perder de vista um só instante, ambas as teorias compartilham um momento metodológico formal e comum [...]. Esse momento consiste em que ambas as tendências psicológicas compartilham a mesma atitude analítica, na identificação das tarefas de pesquisa científica com a divisão do todo em elementos primários e a redução de formações e formas superiores às inferiores, pela desconsideração do problema qualitativo, que não pode ser reduzido a diferenças quantitativas. Ou seja, ambas as tendências coincidem, na medida em que seu pensamento científico não é dialético (VYGOTSKI, 1995, p. 15, tradução nossa).

Portanto, segundo o autor, não podemos analisar o desenvolvimento humano por suas partes, de forma isolada, mas compreender as múltiplas relações que se estabelecem nesse complexo processo e que têm caráter dialético entre as funções internas, inatas e desenvolvidas e o ambiente externo, as condições de vida e de educação em que o indivíduo desenvolve-se, modificando a qualidade do funcionamento e da estrutura do psiquismo do indivíduo.

Assim posto, discorreremos aqui sobre o período no desenvolvimento dos bebês que frequentam a primeira etapa de educação no Brasil – o primeiro ano de vida. E esperamos que, com essa explanação teórica que compõe as muitas determinações de nosso objeto, possamos contribuir para a área da pedagogia escolar numa perspectiva de compromisso com um desenvolvimento humanizador dos sujeitos, tanto dos bebês quanto nas condições de trabalho das professoras.

3.1 A lógica histórico-cultural (ou materialista-dialética) no desenvolvimento humano

Aqui, expomos, a partir da psicologia histórico-cultural, as bases para o entendimento sobre o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de uma lógica materialista dialética, e adentramos, de forma mais detalhada, no desenvolvimento no primeiro ano de vida. Para isso, utilizamos autores e autoras relevantes no campo da psicologia soviética, como: Vygotski (1995; 1996), Elkonin (1978; 1987; 2009), Leontiev

⁴¹ Vigotski está se referindo ao behaviorismo desenvolvido até a década de 30. Como faleceu em 1934, não pode ter acesso às discussões do behaviorismo radical de Skinner.

(2004; 2010), Mukhina (1995), Lísina (1987) e Bozhóvich (1987); e autoras brasileiras que vêm pesquisando sobre esses aspectos do desenvolvimento infantil, como: Martins (2013), Cheroglu (2014), Pasqualini (2006; 2013), Magalhães (2011) e Cheroglu e Magalhães (2016).

Para iniciarmos a compreensão do desenvolvimento humano para a psicologia histórico-cultural, é necessário entender o caráter histórico e social nesse processo como um fator primordial para a formação subjetiva da realidade, em um movimento dialético. Assim posto, o desenvolvimento acontece por meio da atividade, na superação das contradições entre as necessidades que surgem nesse processo, indo do simples ao complexo no pensamento.

Segundo Martins (2013), o desenvolvimento do psiquismo humano foi possível a partir do salto qualitativo da espécie, nos processos de filogênese (movimento histórico do ser humano genérico - humanidade) e ontogênese (desenvolvimento do ser individual), em que as formas de subsistência não se dão mais em adaptar-se ao meio, mas pelo intercâmbio com a natureza, pelo trabalho social, em um processo de humanização (tornar-se humano) em que o desenvolvimento passa a ser orientado por leis biológicas e sociais.

Assim, o ser humano forma-se pela subordinação do desenvolvimento evolutivo às qualidades do desenvolvimento cultural e deste resultam os objetos socialmente elaborados, frutos do trabalho. Vale ressaltar que o trabalho, conceito central ao marxismo, é condição primordial da existência do ser humano e de sua relação com seus pares e com a natureza, por meio de uma atividade mediatizada (LEONTIEV, 2004).

Portanto, o que tornou possível o desenvolvimento histórico do gênero humano foi as influências do trabalho e da linguagem que, historicamente, contribuíram para a evolução do sistema nervoso central e que possibilitou, entre diversas coisas, a consciência humana, que é a expressão ideal (referente a ideias) do psiquismo, entendendo-a como sendo o “ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo” (MARTINS, 2013, p. 29).

Neste aspecto, o psiquismo constituiu-se dialeticamente por meio da atividade, como forma objetiva, e pela imagem do real, como forma subjetiva. Assim, a partir da relação objetiva com a realidade forma-se, no indivíduo, uma imagem subjetiva, que o modifica. Portanto, falar de psiquismo para a psicologia histórico-cultural é falar de atividade e consciência. Martins (2013, p. 29) assinala que “afirmar unidade entre

atividade e consciência implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula”.

Dessa forma, com a ação sobre a natureza, ao produzir instrumentos para o trabalho, houve gradativas mudanças na consciência, inserindo novas exigências ao psiquismo, de modo que a reprodução da atividade humana encarnada nos objetos permitiu uma profunda transformação no funcionamento do psiquismo humano, o que possibilitou o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, funções altamente complexas. Essas particularidades no desenvolvimento humano culminaram em um processo organizado da atividade, o trabalho social.

O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo (MARTINS, 2013, p. 39).

Por conseguinte, o trabalho pode ser entendido como uma atividade do gênero humano que nos possibilitou e possibilita satisfazer nossas necessidades, não somente biológicas, mas também sociais. Com isso, a objetivação das ideias no trabalho dá-se numa relação teleológica. Marx (2014, p. 211-212) foi certo em abordar esse processo de trabalho e sua importância na constituição do psiquismo humano:

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Assim compreendidos, os produtos do trabalho social são criações e pertencem ao gênero humano, sendo incorporados pela humanidade no processo histórico, dessa forma e nesse processo, o desenvolvimento da vida material transforma-se em atividade psíquica consciente, criando, a partir de uma estrutura orgânica, a imagem subjetiva da realidade.

A partir disso, entendemos que é na atividade de trabalho coletiva do gênero humano e na atividade individual que ocorrem a internalização dos signos, sendo que estes são instrumentos psicológicos que orientam o comportamento do próprio sujeito, como as palavras e seus significados, por exemplo. Desse modo, o que estava apenas no nível intersíquico, ou seja, no plano social, passa para uma qualidade intrapsíquica, para

o plano psicológico (MARTINS, 2013)⁴².

Dessa forma, as imagens mentais, que fazem parte da dimensão subjetiva, que concebemos da realidade, convertem-se em signos, isso ocorre pelo processo de atividade⁴³, que se realiza pela influência recíproca de dois ou mais sujeitos, possibilitando a passagem de uma condição externa de atividade para uma condição interna no psiquismo. Por isso, entendemos que o psiquismo é a unidade entre material e ideal, caracterizado pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, formada no cérebro, por meio de um sistema funcional complexo, constituído de funções psíquicas afetivo-cognitivas (MARTINS, 2013).

Desse modo, vemos que, por exemplo, quando a criança apreende as propriedades historicamente encarnadas no objeto, ocorre uma mudança qualitativa nela, o que provoca uma transformação na relação desta com os objetos e suas funções, em que eles passam a ser instrumentos para sua ação. Por exemplo, quando introduzimos ao bebê um objeto, como a colher, no começo ele manipula-a de forma desordenada, mas, aos poucos, vai se apropriando de sua função social, passando a utilizá-la para realizar intencionalmente uma ação. Aqui, cabe destacar que isso não acontece de forma natural, mas pela aprendizagem que, na educação escolar, resulta do ensino.

Sobre os instrumentos, Leontiev (2004) explica que são objetos sociais que conduzem as ações e operações da atividade, o seu uso só é possível a partir da consciência que se tem do objeto da ação, assim, as ações formam uma cadeia que resulta numa atividade, tendo um fim consciente. Para que as ações sejam realizadas, é preciso dispor de operações, que são o “como fazer” de uma ação, que, a depender dos meios e das condições dadas para sua realização, serão possíveis por intermédio dos instrumentos.

O mesmo ocorre com a apropriação pela criança da linguagem humana, que é um produto da coletividade e que nasce da necessidade de se comunicar, assim como os instrumentos são utilizados para satisfazer necessidades.

A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a

⁴² Além da autora supracitada, consideramos importante leitura para aprofundamento no tema o texto de Vigotski (2001): *A Construção do Pensamento e da Linguagem*.

⁴³ No campo da psicologia histórico-cultural, há importantes estudos sobre a atividade humana, configurando-se na “Teoria da Atividade” que tem Leontiev como autor principal, apesar de não adentrarmos nesse tema, deixamos aqui registrada sua importância para uma compreensão maior sobre o desenvolvimento humano. Assim, compartilhamos um texto que consideramos ser uma boa introdução ao assunto: “A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras” (SANTOS; ASBAHR, 2020). Acesso: <<https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/75/33>>.

forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 2004, p. 93-94).

O pensamento está ligado à consciência e ela transforma-se de maneira qualitativa no decurso histórico e social, a sua estrutura e formação dependem do modo de vida do indivíduo, sendo que a consciência é uma característica especificamente humana. Como isso, podemos considerar que o *bom ensino* escolar pode proporcionar aprendizagens para o bebê que possibilitem esse desenvolvimento, na medida em que cria condições para isso, neste sentido, temos a importância de um trabalho com as diferentes sensações, a sonoridade das palavras e a manipulação de objetos, por exemplo.

Dessa maneira, entendemos que o psiquismo começa a formar-se já no nascimento e permanece se aperfeiçoando ao longo da vida do indivíduo. A qualidade de seu desenvolvimento dá-se por suas condições de vida e de educação, por meio da mediação dos adultos de sua cultura, sendo esse movimento o que chamamos de lei geral do desenvolvimento psíquico, em que “*os processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino*” (MUKHINA, 1995, p. 84, grifos da autora).

A partir disso, diversos autores da psicologia histórico-cultural buscaram organizar, a partir das leis que regem o desenvolvimento, uma periodização que articule as principais atividades realizadas pela criança e que orientam seu desenvolvimento psíquico, gerando ganhos qualitativos nesse processo, o que discutimos no próximo item.

3.1.1 Periodização do desenvolvimento na psicologia histórico-cultural

No decurso do desenvolvimento humano, o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais determina o momento de seu desenvolvimento e as condições de vida e de educação incidem na qualidade da mudança para um novo tipo de atividade, assim, quando falamos de idade para a psicologia histórico-cultural, não é a cronológica, mas aquela influenciada pelas condições históricas e sociais.

A partir disso, Leontiev (2004) elucida que, em cada período, a criança é capaz de realizar diversas atividades, mas um tipo de atividade torna-se essencial para seu desenvolvimento, o que conceitua de atividades dominantes⁴⁴. Estas condicionam as

⁴⁴ O conceito de “atividade dominante” também pode ser encontrado na literatura como atividade guia, atividade principal, atividade retora ou atividade orientadora do desenvolvimento, a depender da tradução. Entendemos aqui que esses termos são sinônimos.

principais mudanças nos processos psíquicos em um dado estágio e tem a ver com o tipo de relação que a criança estabelece com a realidade, com seu lugar social.

O autor ainda esclarece que a atividade dominante possui três características principais. A primeira é que, nela, aparecem e diferenciam-se novos tipos de atividades, assim, cada atividade já contém em si o embrião que possibilita o desenvolvimento da próxima, por exemplo, é na comunicação emocional com os adultos que o bebê começa a ter contato com os objetos do mundo social, o que vai regular sua atividade no próximo período do desenvolvimento, a saber, a primeira infância, em que a atividade guia é a objetual manipulatória.

A segunda característica mostra que, na atividade dominante, formam-se e reorganizam-se os processos psíquicos particulares, por exemplo, na comunicação emocional com os adultos formam-se e organizam-se, no bebê, os processos de percepção e sensação. Além disso, vale ressaltar que esse movimento não ocorre apenas diretamente na atividade dominante, mas também em outros tipos de atividades que estão geneticamente ligadas a ela. No que diz respeito à terceira característica da atividade dominante, Leontiev (2004, p. 311) afirma que “a atividade dominante é aquela de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento”.

Assim posto, tendo a atividade dominante como um dos conceitos centrais dentro da psicologia histórico-cultural, entendemos que ela é um princípio importante para entendermos o desenvolvimento psíquico e a possibilidade de *ensinar* ao primeiro ano de vida.

[...] a atividade, por essa perspectiva, é uma forma de relação orgânica entre o indivíduo e o meio, que orienta todo o seu funcionamento, todo o seu comportamento. Essa organização refere-se desde as operações motoras mais básicas até o conjunto de ações mais complexo e refinado que formam as atividades humanas no mundo (CHEROGLU, 2014, p. 56).

A partir disso, entendemos que o papel de educadoras e educadores que trabalham com a infância é o de proporcionar condições para o desenvolvimento das atividades das crianças, por meio de conteúdos escolares, pois são parte imprescindível para sua aprendizagem e seu desenvolvimento psíquico, entendendo-os como portadores vivos da experiência social. Porém é importante observar que, no sentido psicológico, o bebê no primeiro ano ainda não está por si só em uma atividade consciente, pois ainda não atua com finalidades, mas já realiza operacionalizações que, futuramente, lhe permitirão antecipar ações, planejar e traçar objetivos.

Assim, Magalhães (2011), ao estudar a atividade dominante de comunicação

emocional direta no primeiro ano de vida, já observa que as ações com os objetos permitem que o bebê comece a entrar em contato com a função deste, o que propicia a internalização da cultura, a partir de uma relação afetiva com o adulto.

O critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil são as novas formações, que determinam o essencial em cada idade. Elas podem ser entendidas como:

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem, pela primeira vez, em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um dado período (VYGOTSKI, 1996, p. 254-255, tradução nossa).

Além disso, o autor explica que, no período de vida do recém-nascido, fica mais evidente a formação e o desenvolvimento do novo, a dinâmica das novas formações determina as mudanças do todo e das partes. A lógica interna do processo de desenvolvimento constitui um todo único e tem uma determinada estrutura, ou seja, são as formações globais que determinam o destino e o significado de cada parte que as integra (VYGOTSKI, 1996).

No texto traduzido de Vigotski (2018), “Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia”, temos uma discussão mais sistematizada sobre o tema. Destacamos aqui um trecho da primeira aula:

É importante levar em consideração duas ideias inevitáveis para uma definição cientificamente correta de nossa compreensão. A primeira é: **no desenvolvimento, surge algo novo**. Ele não é simplesmente um processo de formação antecipadas e isso difere a nossa compreensão da primeira teoria, a do preformismo. Mas é importante dizer também que o **novo** não cai do céu, **surge necessária e regularmente no curso precedente do desenvolvimento**, ou seja, é necessário mostrar a relação entre o novo e o precedente. Por isso, ao se rechaçar a primeira teoria, não se pode negar totalmente o que nela é verdadeiro, mais precisamente, a relação entre as etapas posteriores do desenvolvimento e o **passado, e que o passado, no futuro, tem uma influência iminente no surgimento do presente**. É preciso também ligar isso à ideia de que surgem novas formações e traços específicos do homem seguindo as leis do desenvolvimento, isto é, eles não são acrescentados de fora, de modo inesperado e independente da criança; não caem do céu, não são criados por uma força vital que, em determinada hora, dita seu aparecimento. Seu surgimento é necessária e historicamente preparado pela etapa precedente. Essa segunda ideia também é preciso conservar e arrolar (p. 36, grifos da tradução).

Assim, as novas formações desenvolvem-se no decorrer da idade e mostram-se ao final. Elas reestruturam a atividade consciente da criança, o que leva à mudança de toda estrutura da consciência infantil em relação à realidade externa e consigo mesma (VYGOTSKI, 1996). Dessa forma, a qualidade psíquica da criança muda conforme seu desenvolvimento e inserção na sociedade que a cerca:

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, crianças de idades diferentes se distinguem entre si sobretudo pelo *tipo de atividade* que lhes é acessível e que as *caracteriza*. A criança de um ano manuseia o objeto, bate nele, sacode-o, coloca um brinquedo em cima do outro; a criança em idade pré-escolar constrói, levanta complicados edifícios com cubos, desenha, modela, reproduz nas brincadeiras a vida que a cerca ou suas histórias preferidas (MUKHINA, 1995, p. 8-9, grifos da autora).

É preciso ter em conta que a criança herda uma estrutura orgânica, mas a qualidade de seu funcionamento é determinada pelas condições de vida e pela educação, seja formal ou informal, e aqui defendemos que a educação formal, aquela delegada à escola, tem possibilidades de ser impulsionadora do desenvolvimento, pois além de poder ser feita com intencionalidade e planejamento do tempo e espaço, ainda proporciona ao bebê experiências que vão além de seu cotidiano doméstico. Por isso, as aptidões e qualidades psíquicas do gênero humano são uma herança social, na medida em que nos afastamos do caráter estritamente biológico da espécie.

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino* (MUKHINA, 1995, p. 40, grifos da autora).

Assim, as ações diárias que a criança aprende, como comer com a colher, beber na xícara ou no copo, enxugar o corpo com a toalha, colocar meias e amarrar os cadarços, têm objetivos externos no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, formam-se na criança ações internas, na medida em que observa os objetos, faz relação entre eles e compreende sua constituição. O que opera nessas ações internas é justamente os conteúdos do psiquismo, percepção, memória, razão, imaginação, linguagem e significado e que permitem a criança orientar-se no mundo, são suas ações de orientação, que preparam as ações práticas (MUKHINA, 1995).

As ações internas da criança têm origem nas ações externas dos adultos, o que chamamos de internalização. Segundo Mukhina (1995, p. 46), “graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico”.

Portanto, tendo em vista que esse não é um processo gradativo e linear, o que a criança assimila parte do mais simples para o mais complexo, na contradição do complexo que existe no adulto⁴⁵, e é sempre determinado pelo nível já alcançado anteriormente em

⁴⁵ Compreendendo que é o adulto quem carrega o complexo nessa relação, cabe também questionarmos a qualidade do complexo que existe nele, que aqui diz respeito à formação docente e humana.

seu desenvolvimento. Além disso, a nova ação só é assimilada se sua forma e conteúdo corresponderem aos interesses e necessidades da criança.

Desse modo, compreender a periodização do desenvolvimento humano é entender as forças motrizes que orientam o desenvolvimento psíquico e que elas fazem parte de um processo único e complexo. Elkonin (1987) postula que a periodização é dividida em épocas e elas podem ser marcadas por momentos de crises e, como já foi expresso, não têm a ver com as mudanças na idade cronológica, mas pelo tipo de atividade que a criança realiza. Essas atividades podem ser marcadas por uma característica mais fortemente afetivo-emocional, quando a atividade ocorre, principalmente, na relação da criança com o adulto social, ou intelectual-cognitivo, que acontece na atividade da criança com os objetos sociais.

A partir da leitura de Elkonin (1987) e Vygotski (1996), entendemos que a primeira época no desenvolvimento é a primeira infância. Nela, temos dois períodos, o primeiro ano de vida e a primeira infância. No primeiro ano de vida, a atividade dominante é a comunicação emocional direta, pois a relação da criança com os adultos que se encarregam dela faz parte de todo o universo até então conhecido pela criança. Nesse momento, a atividade é marcada por uma característica afetivo-emocional, na relação criança-adulto social. Já no período da primeira infância, a atividade dominante é a objetal manipulatória na medida em que os adultos organizam as ações com os objetos sociais, tendo um papel de “sujeito oculto” na relação com a criança. É um período marcado por uma característica intelectual-cognitiva, na relação criança-objeto social.

A segunda época no desenvolvimento é a infância, que contém dois períodos, a idade pré-escolar, em que a atividade dominante é o jogo ou a brincadeira de papéis sociais, principalmente motivado pela necessidade que a criança tem de se apropriar, por meio da protagonização de papéis, das relações sociais com e entre os adultos, e tem um caráter afetivo-emocional. Já o período chamado de idade escolar é marcado pela atividade de estudo, que tem, como objeto, a apropriação do conhecimento sistematizado, em que a criança objetiva as relações com os adultos, criando uma forma de instrumentalizar essas relações, estar no mundo adulto pela mediação do conhecimento, sendo fortemente ligada a um caráter intelectual-cognitivo (ELKONIN, 1987; VYGOTSKI, 1996).

Ainda segundo os autores, a terceira e última época do desenvolvimento até então estudada é a adolescência, também composta por dois períodos. O primeiro é a adolescência inicial, em que a atividade dominante é a comunicação íntima, pessoal, com

seus pares, ou seja, com outros adolescentes, sendo uma forma de reproduzir as relações que os adultos têm entre si, é do tipo afetivo-emocional. E o período da adolescência, em que a atividade dominante é a profissional-de estudo, a depender das condições concretas de vida e dos interesses que se formarem no adolescente. Esse período tem um caráter intelectual-cognitivo.

Dessa forma, Vygotski (1996) esclarece que o desenvolvimento do psiquismo dá-se por meio de mudanças quantitativas que produzem saltos qualitativos. Assim, em cada período do desenvolvimento, muda-se a lógica de funcionamento do psiquismo. Esse processo não é natural, mas está fortemente ligado à relação que a criança tem com o mundo que a rodeia, relação mediada pelo adulto, por meio da atividade. São, portanto, as condições externas que determinam as mudanças nos períodos críticos.

Dada essa estrutura periódica, a primeira forma de comunicação que a criança desenvolve é emocional, pois ainda não conhece as palavras. A criança começa a ter interesse por objetos, pois eles são-lhe introduzidos pelos adultos, como uma outra forma de comunicação, mais complexa que a emocional. São as contradições no processo de desenvolvimento que possibilitam os saltos e mudanças psíquicas da criança.

As contradições no processo de desenvolvimento psíquico que dão origem a novas necessidades e interesses e o desejo de novas atividades são as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico.

Sem essas contradições, não se produziria a passagem de uma etapa psicológica para outra: a criança, sem estímulos para avançar, para assimilar o que lhe ensinam os adultos, ficaria estancada num mesmo nível⁴⁶ (MUKHINA, 1995, p. 62, grifos da autora).

Portanto, a mudança de atividade ocorre quando o lugar ocupado pela criança nas relações não corresponde às suas possibilidades, ou seja, ao nível de consciência alcançado por ela, que diz respeito às zonas de desenvolvimento real e iminente, que tratamos no próximo capítulo, quando as relacionaremos com o ensino. Desse modo, é nessa contradição que surge a necessidade de superar essa forma de relação com a realidade (LEONTIEV, 2004).

Um exemplo do que foi colocado anteriormente e que nos dá pistas para pensarmos um ensino que promova o desenvolvimento dos bebês é que, na época da primeira infância, a criança pequena aprende as formas de comunicação com os adultos e ocorre também um maior refinamento dos movimentos das mãos, ações características do primeiro ano de vida. Dessa maneira, a partir da ação dos adultos de auxiliar na

⁴⁶ É importante mencionar que qualquer criança que está dentro de uma cultura humana se desenvolverá, o que estamos falando é da qualidade de seu desenvolvimento!

manipulação com os objetos, cria-se, na criança pequena, um maior interesse por eles e a necessidade de manuseá-los, característica principal no período da primeira infância.

Dessa forma, Pasqualini (2006), ao tratar sobre o desenvolvimento infantil a partir do estudo das obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin, compreende que as funções psíquicas não se desenvolvem de forma uniforme e proporcional, mas que, na acepção vigotskiana, em cada idade, há uma função predominante, cuja requalificação destaca-se no conjunto do psiquismo, em um processo que não é natural, mas dependente da qualidade das interações entre criança e entorno social. Assim compreendido, na primeira infância, o bebê é dependente do campo visual-direto e a cadeia percepção-afeto-ação ainda não é indiferenciada, fato importante para pensarmos objetivos de ensino com essa idade, na medida em que, pela mediação da professora, possa haver a ruptura dessa cadeia.

Além disso, o desenvolvimento alterna-se entre os períodos que podem ser estáveis ou críticos. Entendemos os períodos críticos como sendo momentos importantes no curso do desenvolvimento humano. Surgem no limite entre as idades e são momentos de viragem no desenvolvimento ontogenético da personalidade. Esses períodos podem vir ou não acompanhados de crises no desenvolvimento. Leontiev (2010, p. 67) postula que as crises nos períodos críticos ocorrem quando o desenvolvimento não é orientado pelo adulto:

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. *Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento.* A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada⁴⁷ (grifos nossos).

Na medida em que as passagens de um período a outro do desenvolvimento têm um caráter revolucionário, ou seja, muda-se todo o sentido/conteúdo que antes guiava aquele período, o que tinha importância central passa a ser secundário. Isso porque, nos períodos estáveis, ocorrem diversas mudanças no plano interno, sendo um momento de acumulação das transformações que gestam o período seguinte, formando uma nova totalidade. Assim, esses acúmulos aparecem nos períodos críticos do desenvolvimento, como uma mudança aparentemente brusca e repentina no comportamento da criança.

Além disso, Vygotski (1996) apresenta três características peculiares dos

⁴⁷ Pasqualini (2006, p. 155) explica que a expressão “criação controlada” utilizada pelo autor “em nada se aproxima de um processo que supostamente cercearia a criatividade, a iniciativa e a liberdade das crianças – mesmo porque a criatividade, a iniciativa e a liberdade não são características dadas *a priori* na criança, mas justamente possibilitadas pelo processo educativo”.

períodos críticos do desenvolvimento, são elas: a) o novo que surge no desenvolvimento e o velho que existia no período anterior coexistem e expressam-se no comportamento; b) nos períodos críticos *pode haver*⁴⁸ uma queda no rendimento escolar das crianças, além de surgir divergências com as pessoas de seu entorno social, o que pode gerar conflitos internos; e c) aparentemente, há um caráter negativo nesses momentos de trânsito por parecer que as qualidades do desenvolvimento estão sendo destruídas, porém, o que ocorre é a superação do velho e o aparecimento do novo. O autor ainda pontua que:

A criança, ao entrar nos períodos de crise, distingue-se antes por traços contrários: perde os interesses que ontem ainda guiavam toda a sua atividade, que ontem ocupava a maior parte de seu tempo e atenção, e agora se diria que as formas de suas relações externas são esvaziadas, assim como sua vida interior (VYGOTSKI, 1996, p. 257, tradução nossa).

Assim compreendidos, os períodos de crise são um sinal de ruptura, uma mudança crítica no desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004, p. 314), essas rupturas “se devem ao amadurecimento das particularidades internas da criança e das contradições que daí resultam entre a criança e o meio”. Já as crises que podem acompanhar esses momentos alertam que essa mudança não teve uma condução adequada, ou seja, a crise corresponde a uma necessidade interior nova e que não foi cumprida ou que não tem condições concretas suficientes para se realizar.

Bozhóvich (1987) pontua, ainda, que as particularidades das crianças que vivem um momento de crise indicam uma frustração, que tem a ver com a privação de certas necessidades ou com a repressão das novas necessidades que surgem no desenvolvimento psíquico.

Dadas essas propriedades presentes no desenvolvimento psíquico, a partir da psicologia histórico-cultural, vamos, a seguir, adentrar nas características do primeiro ano de vida, período que faz parte da primeira infância e marca a entrada da criança na história da vida social e cultural, a partir do lugar em que nasceu.

3.2 Do período intrauterino ao pós-natal e seu caráter biológico-social

Entendemos a necessidade de abordar sobre o período intrauterino, pois, demonstrou-se, na literatura estudada, que este também é marcado pela unidade dialeticamente contraditória entre a natureza e a cultura, na medida em que o desenvolvimento do feto sofre influências diretas da maturação biológica e das condições

⁴⁸ Tomamos o cuidado de sublinhar esse termo, pois é preciso que a(o) leitora(r) atente que isso não é uma regra nem uma tendência no desenvolvimento, o que é importante destacar para não produzirmos uma “lista de sintomas” como sempre o fez a ciência hegemônica que vê, principalmente, as aparências dos fenômenos.

de vida interpostas pela gestante.

Assim posto, é na vida intrauterina que se criam condições para a formação de sistemas funcionais complexos, como os sistemas nervoso e o circulatório. Já na terceira semana, verificam-se os batimentos cardíacos do feto e, com oito semanas, pode-se observar sua atividade reflexa, assim, na embriogênese⁴⁹, formam-se e estruturam-se partes importantes do organismo relacionadas com as funções motoras e sensoriais (VICENTINI; STEFANINI; VICENTINI, 2009).

Ainda sobre esses aspectos, Cheroglu e Magalhães (2016) explicam que, com essas características formadas no embrião, este é capaz de responder por meio da atividade muscular involuntária a estímulos como o toque na barriga da gestante, sons e barulhos ao redor, sendo essa uma atividade marcante da vida intrauterina do feto. Além disso, o som do ritmo cardíaco da gestante está presente desde o início da gestação, servindo de conforto e segurança para o feto. Neste sentido, as autoras complementam: “cabe a reflexão sobre a qualidade dos sons que a gestante se expõe, os quais podem alterar o ritmo cardíaco dela e também o do bebê” (p. 95).

Assim, as condições de vida não incidem no bebê apenas quando este já está no nível extrauterino, mas também quando está em seu período embrionário, intrauterino. Dessa forma, entendemos que, nesse período, cria-se uma relação de dependência do bebê para com a gestante que, com o nascimento, sofre mudanças radicais, pois o bebê não está mais na proteção e segurança do útero e tem que se adaptar às condições da vida externa, ao ambiente social.

A partir disso, com o nascimento, o bebê separa-se fisicamente da genitora, mas ainda tem uma profunda ligação e dependência biológica de suas principais funções vitais, como a alimentação. É um momento peculiar do desenvolvimento em que o bebê está entre o desenvolvimento intrauterino e o período pós-natal, é também a primeira crise/ruptura na vida do bebê, que tratamos mais adiante. Segundo Vygotski (1996), este é um período marcado pela *passividade*. O autor ainda descreve três importantes atividades do recém-nascido, quais sejam: a alimentação, o sono e as funções motoras.

Assim sendo, ao nascer, a forma de alimentação do bebê muda substancialmente, não sendo mais uma alimentação intrauterina, mas extrauterina, ainda, porém, dependendo da genitora para isso. Dessa forma, o aparato digestivo e as funções sensoriomotoras auxiliam na alimentação na medida em que o bebê percebe e responde aos estímulos externos.

⁴⁹ Os autores citados explicam que este é o período de formação do embrião.

Com relação ao sono, percebe-se, no recém-nascido, uma alternância entre o sono e a vigília, que o autor chama de estado de adormecimento, conservando-se uma postura referente ao período da embriogênese. Além disso, o sono é inquieto, ligeiro e descontínuo.

O recém-nascido, quando dorme, faz muitos movimentos impulsivos, chega até a comer dormindo. Esse fato demonstra mais uma vez que o sono e a vigília são pouco diferenciados no recém-nascido, que pode dormir com os olhos semiabertos e permanecer com eles fechados no estado de vigília, como se estivesse dormindo (VYGOTSKI, 1996, p. 276, tradução nossa).

Segundo Vygotski (1996), na vida intrauterina, o bebê apresenta, em grande medida, o que podemos chamar de um estado vegetativo, o que se reflete na conduta de adormecimento no período pós-natal, chegando a ficar até 12 horas nesse estado. No recém-nascido, o sono e a alimentação ocupam um lugar intermediário entre o estado embrionário e o período pós-natal.

Ainda de acordo com Vygotski (1996), as funções motoras apresentam-se por meio de reações em resposta a estímulos internos e externos, porém, o bebê ainda não consegue mover-se no espaço sozinho, precisando da ajuda de um adulto. Já Elkonin (2009, p. 207) aponta que, nesse momento, há uma formação adiantada dos sistemas sensoriais do bebê, que “devem alcançar um certo nível de desenvolvimento antes de se inserir num ato sensório-motor único”.

Elkonin (1978) analisa, ainda, que, no período intrauterino, diversos segmentos do sistema nervoso já começam a desenvolver-se, sendo que, em um primeiro momento, desenvolvem-se os segmentos inferiores do sistema nervoso e, depois, os hemisférios cerebrais. No recém-nascido, observa-se um desenvolvimento relativamente alto da medula espinhal, do bulbo (que estabelece a comunicação entre o cérebro e a medula espinhal) e dos centros subcorticais. Por isso, o bebê já possui uma série de reflexos incondicionados, que garantem uma adaptação inicial às condições externas de sua existência, que serão supridas pelo adulto.

O autor ressalta que a diferença entre o cérebro de um recém-nascido e de um adulto é notável, por suas estruturas, dimensões e formas, por exemplo, em média, o cérebro do recém-nascido pesa aproximadamente 400 gramas e o do adulto pesa entorno de 1400 gramas. Além disso, como já é sabido na literatura, no recém-nascido, há um intenso crescimento e diferenciação dos elementos celulares.

Mukhina (1995), ao tratar do desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida, discute que são as ações reflexas que asseguram o funcionamento dos principais sistemas do organismo. Esses reflexos que, a princípio são incondicionados, já se apresentam no

nascimento. Dentre eles, estão os reflexos protetores, como quando a pupila reduz-se com o aumento da intensidade da luz; de orientação, quando o bebê gira a cabeça em direção a um estímulo ou quando se orienta para a amamentação; de sucção, demonstrado ao chupar objetos que introduz na boca; de preensão, quando o bebê tenta agarrar algo que toca sua mão; e de impulso, quando toca a sola do pé. Além disso, algumas reações reflexas já acontecem quando o bebê ainda está no ambiente intrauterino.

A etapa imediatamente posterior ao nascimento é a única na vida do homem em que se observam em estado puro as formas inatas e instintivas de comportamento, cujo fim é satisfazer as necessidades orgânicas (de oxigênio, alimentação, calor). Essas necessidades orgânicas garantem apenas a sobrevivência da criança, mas não constituem a base de seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1995, p. 76, grifos da autora).

Assim, entendemos que se não há um exercício dos órgãos dos sentidos, estes não se desenvolverão como característica humana, por isso, é necessário que o adulto seja o produtor e o organizador das impressões audiovisuais importantes para a formação do sistema nervoso central do recém-nascido, ou seja, o comportamento humano precisa ser formado no bebê (MUKHINA, 1995).

Dessa forma, o desenvolvimento do sistema nervoso no momento do nascimento é um princípio indispensável para o desenvolvimento psíquico, mas só ele não é a causa determinante deste, pois o sistema nervoso por si só não define como esses processos psíquicos se desenvolverão, nem como será a qualidade da personalidade da criança, isso depende das condições de vida da criança e de sua educação; portanto, não consideramos as particularidades biológicas inatas como as causas que determinam a qualidade do desenvolvimento psíquico.

Destarte, entendemos que o período pós-natal é transitório, durando em torno de 45 dias, e não deve ser considerado como uma evolução sucessiva de fatos, mas como um salto qualitativo no desenvolvimento: “Como toda transição, o período pós-natal significa, antes de tudo, uma ruptura com o passado e o início do novo” (VYGOTSKI, 1996, p. 279, tradução nossa).

Podemos formular da seguinte maneira a lei básica que regula a percepção do recém-nascido: no início, a percepção amorfa de toda a situação configura um fundo no qual destaca para a criança um fenômeno mais ou menos limitado e estruturado que ela percebe como uma característica especial neste contexto. A lei estrutural da separação da figura e do fundo é, aparentemente, a peculiaridade mais primitiva da vida psíquica, o ponto de partida para o desenvolvimento posterior da consciência (Vygotski, 1996, p. 282-283, tradução nossa).

É importante entendermos o desenvolvimento infantil não como um processo dual, em que separamos o biológico e o social, mas como um processo dialético, em que

ambos os aspectos se inter-relacionam. É no período de vida do recém-nascido que fica mais evidente a formação e o aparecimento do novo no desenvolvimento.

Concluimos que, já nos primeiros dias de vida, o bebê possui, mesmo que de forma difusa, uma vida psíquica individual, composta por necessidades orgânicas, como a satisfação por comida, calor e movimento, além de necessidades sociais, de estar com outra pessoa, comunicar-se com ela e ter sua atenção. Entendemos, assim, que há fatores biológicos e culturais entrelaçados no desenvolvimento do bebê e que provocam uma profunda reorganização no mesmo.

3.3 O período do primeiro ano de vida

O item anterior dá-nos pistas para pensarmos a organização de um ensino, pois é pela ação do adulto que há o desenvolvimento dos aparelhos sensoriais no bebê, na medida em que realiza ações que provocam isso, como inclinar-se sobre a criança, afastando e aproximando o rosto, apresentar objetos com propriedades (cores, formas, dimensões), dando motivos para que a criança fixe seu olhar na ação ou no objeto que está à sua vista. Além disso, o desenvolvimento desse sistema sensorial antecipa o desenvolvimento dos movimentos das mãos, que, mesmo caóticos, são de suma importância para o posterior aparecimento do ato de apreensão (ELKONIN, 2009).

Não se deve crer que a influência do objeto no período da formação da apreensão se reflete na forma de sua imagem, já que entre a figura reticular do objeto e sua verdadeira dimensão e forma ainda não se estabeleceu uma relação em virtude da inexistência de contato direto com o objeto. A importância fundamental do ato de apreender diversos objetos a distância com a subsequente sujeição, apalpação e contemplação simultânea dos mesmos radica-se no fato de que, durante esse processo, se constituem as ligações entre a imagem reticular do objeto e suas verdadeiras dimensões, forma e distância. Desse modo se estabelecem as bases da percepção tridimensional dos objetos (ELKONIN, 2009, p. 209).

Ainda segundo o autor, é pela ação do adulto que se criam diversas situações para o aperfeiçoamento das ações psíquicas do bebê. Mesmo sem saber, o adulto apresenta à criança operações que contribuem para a formação do movimento preênsil, que, a partir de seu exercício, evolui. Enquanto meta de desenvolvimento é preciso formar, no bebê, movimentos reiterativos e concatenados, que começam com palmadas nos objetos, passando a agitá-los, manuseá-los de diversas formas e até a golpeá-los. Esses movimentos estão sob o controle dos órgãos de percepção⁵⁰. Importante observar que as

⁵⁰ Para um maior aprofundamento nesse assunto, sugerimos a leitura do capítulo 4 do livro *Psicologia do Jogo*, de Elkonin (2009).

ações diárias contemplam isso, portanto, quando são intencionais, consideramos como pedagógicas.

Lísina (1987) observa que, com o aparecimento dos reflexos condicionados em quase todos os órgãos da percepção, o bebê sai da situação de recém-nascido. Isso é possível devido ao aumento da atividade cognoscitiva e motora, expressa pela satisfação de uma necessidade, seja orgânica ou social, em colaboração mediada pelo adulto. E Cheroglu (2014, p. 82) destaca que “ao ultrapassar o primeiro mês de vida, com o final do período pós-natal, surgem as primeiras reações sociais do bebê, como o sorriso ao ouvir a voz humana e o choro como reação ao ouvir o choro de outros bebês ou crianças”.

Após isso e a partir da relação mediada com o adulto, surge o complexo de animação, que é um reflexo condicionado e orienta o bebê para os adultos, cumprindo a função de uma primeira comunicação entre eles, na medida em que o bebê começa a diferenciar a pessoa com quem se comunica do meio circundante, marcando o início da atividade de comunicação situacional-pessoal, que é própria do primeiro ano de vida (LÍSIGNA, 1987). Assim, o complexo de animação cumpre a função de comunicação do bebê com os adultos.

Os componentes do complexo de animação servem de base para que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) e especificamente vocal (vocalizações prélinguísticas) com o adulto e o atrair ativamente à comunicação (excitação motora) (Lísina, 1987, p. 288, tradução nossa).

Além disso, sobre o complexo de animação, Mukhina (1995) assinala que:

O complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves. Esse desejo de comunicação com o adulto é a *primeira necessidade social* da criança (MUKHINA, 1995, p. 81-82, grifos da autora).

Sob a influência dos agentes externos, já no primeiro mês de vida, começam a formar-se, na base dos reflexos incondicionados, ou seja, das respostas naturais e automáticas do organismo, os reflexos condicionados, mesmo que de forma irregular e pouco diferenciada. Esses reflexos são respostas do organismo aos estímulos externos, provocados, principalmente, pelos adultos e que precisam ser reforçados por eles. Segundo Elkonin (1978, p. 497, tradução nossa), “já no primeiro ano de vida, adquire a maior importância para a formação das conexões temporais o reforço por meio de reações positivas motivadas pela comunicação social imediata da criança com os adultos que a rodeiam”.

Portanto, ainda segundo o autor, se os adultos que estão em atividade com o bebê não demandarem a comunicação, ou seja, não criarem, no bebê, a necessidade de se

comunicar, essas reações típicas do complexo de animação e de outros reflexos condicionados desenvolvem-se tardiamente, o que pode acarretar um atraso no desenvolvimento.

A partir disso, podemos adentrar na atividade-guia do primeiro ano de vida que é a de comunicação emocional direta. Magalhães (2011) realizou, em sua pesquisa de mestrado, um estudo observacional com um grupo de doze bebês, entre quatro e 11 meses de idade, para compreender se a atividade que guia o desenvolvimento do bebê apontada pela literatura da psicologia soviética é a mesma do bebê do século XXI em contexto brasileiro, ou seja, se a atividade de comunicação emocional direta permanece como atividade-guia no primeiro ano de vida. Assim, a autora conclui que o que esses estudos apontam mantém-se atual⁵¹. Nas palavras da autora:

Todavia, após a conclusão da pesquisa, verificamos que os estudos de Elkonin (1987; 1998) se mantêm atuais no que se refere ao primeiro ano de vida, uma vez que a atividade-guia deste período continua sendo a *comunicação emocional direta com o adulto*. Sendo assim, não há mudanças significativas na dinâmica operacional das crianças pertencentes a este milênio no primeiro ano de vida. A atividade de comunicação emocional com o adulto orienta o desenvolvimento psíquico do bebê e possibilita o surgimento das atividades secundárias, como a exploração de objetos, a fala e o controle motor (p. 118, grifos da autora).

A partir disso, referendamo-nos nos estudos da autora como premissa de que a atividade-guia do desenvolvimento no primeiro ano de vida é a de comunicação emocional direta e, para isso, apoiamo-nos nos autores clássicos da psicologia histórico-cultural, bem como em autoras contemporâneas do cenário brasileiro que corroboram com estudos atuais sobre esse período do desenvolvimento psíquico. Esses autores foram citados anteriormente na introdução deste capítulo, sendo eles: Vygotski (1996), Elkonin (1978; 2009), Mukhina (1995), Lísina (1987), Cheroglu (2014) e Magalhães (2011).

Dessa forma, entendemos que o primeiro ano de vida, período inicial da época da primeira infância, começa com o final do período pós-natal, é um momento em que se criam condições para uma atividade que vai além dos limites do sono, da alimentação e do choro, tendo atividades mais variadas e duradouras.

Nessa fase, novas formas de comportamento se manifestam: experimentação lúdica, o balbucio, atividade inicial dos órgãos sensoriais, a primeira reação ativa à postura, a primeira coordenação de dois órgãos que atuam simultaneamente, as primeiras reações sociais que se manifestam em gestos expressivos de prazer ou surpresa (VYGOTSKI, 1996, p. 286, tradução nossa).

Assim, atividades que envolvam estímulos externos tomam o lugar do que antes

⁵¹ Essa conclusão não isenta a ciência psicológica de continuar estudando e atualizando o entendimento sobre o desenvolvimento do bebê em relação às particularidades presentes nos bebês do século XXI, como o avanço da tecnologia e suas implicações no desenvolvimento, por exemplo.

era uma postura passiva, bem como a postura de adormecimento passa a ser uma postura mais ativa e que vai além das possibilidades anteriores. Para Vygotski (1996, p. 287, tradução nossa), “todas essas formas de comportamento novo demonstram uma atividade que sobrepassa os limites da resposta aos estímulos”. Por isso, nesse momento, o bebê apresenta um *interesse receptivo* pela realidade circundante.

O bebê não é um ser apenas com necessidades biológicas, ele depende dos adultos para satisfazer suas necessidades elementares, isso caracteriza uma estrita relação social entre eles, que transpassa suas necessidades primárias (VYGOTSKI, 1996). A via principal da atividade da criança no primeiro ano de vida é pelo adulto que está em atividade com ela, é uma situação social de desenvolvimento única. Por essa situação objetiva de seu desenvolvimento, dizemos que seu contato com a realidade é socialmente mediado já no primeiro ano de vida, e é nesse interim que começa a formar-se a subjetividade individual da criança.

Antes de adentrar no primeiro ano de vida, a percepção de si e do mundo para o recém-nascido é um todo caótico, por isso, ainda não há uma percepção dos elementos que lhe permite percebê-los de forma isolada, sua ação e percepção estão indiferenciadas constituindo um processo único. Segundo Cheroglu (2014, p. 76), “essa estrutura geral, na qual se vinculam estreitamente a motricidade e a percepção do bebê, formando uma expressão indiferenciada entre perceber e agir tem como elo principal o substrato afetivo que sustenta as reações do bebê desde o nascimento”.

Assim, inicia-se no bebê uma distinção entre o *eu* e o *outro*, provocando uma profunda transformação em sua vida psíquica. A percepção fica menos difusa e marca a saída do período pós-natal, pelo bebê apresentar suas primeiras reações sociais, que são muito ligadas ao afeto no desenvolvimento.

O afeto inicial do recém-nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens do sono, da alimentação e do choro. Já no primeiro estágio do primeiro ano o afeto adota, fundamentalmente, a forma de um interesse receptivo pelo mundo exterior e se transforma, no segundo estágio dessa idade, em um interesse ativo pelo entorno. E, finalmente, com o final do primeiro ano resulta a crise do primeiro ano, que, como todas as idades críticas, se distingue por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pela aparição do afeto na própria personalidade, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil (VYGOTSKI, 1996, p. 299, tradução nossa).

Dessa forma, o bebê mantém uma comunicação máxima com os adultos, afinal, é dependente deles e seu desenvolvimento passa pela esfera da sociabilidade, porém, ainda não se apropriou da linguagem oral ou de sinais humana, essa é a peculiaridade em sua situação social de desenvolvimento. Por isso, “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano é baseado na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido a situação

em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VYGOTSKI, 1996, p. 286, tradução nossa).

As necessidades do bebê são satisfeitas pelo adulto, este dá banho, acomoda no berço, alimenta e brinca com ele. Assim, cria-se a necessidade de estar com um adulto e este deve introduzir, aos poucos, objetos para o bebê, a fim de que ele não crie uma dependência negativa com o adulto, ou seja, é preciso que o adulto, no processo de ensino, apresente os objetos para que a relação entre eles comece a ser uma relação conjunta, e não mais unilateral⁵².

Na relação conjunta e colaborativa, cria-se a possibilidade de o bebê imitar o adulto, o que proporciona importantes possibilidades para o ensino e o desenvolvimento, assim, Cheroglu (2014, p 80) explica que “no ato de imitar, o bebê se beneficia do campo psicológico comum que se forma entre ele e o adulto para realizar sua ação”. É a imitação que corrobora com a produção do novo no comportamento da criança no primeiro ano, sendo um elemento da ação conjunta com o adulto.

Além disso, Elkonin (1978) aponta que, no desenvolvimento do bebê, as coordenações visomotoras, que se caracterizam por serem reflexos de direção, vão, aos poucos, organizando suas ações, como o movimento das mãos que antes eram indiferenciados e passam a realizar o movimento de apalpar, primeiro, as próprias mãos e, depois, objetos que estão ao seu alcance, como a manta, por exemplo. Após a apalpação, desenvolve-se o movimento de pegar as coisas, essa é a primeira ação dirigida da criança e a origem para formar-se a manipulação com os objetos. Esse movimento desenvolve-se, conjuntamente, com o movimento dos olhos para as coisas, que permite uma maior diferenciação dos objetos no espaço, e uma diferenciação entre as pessoas e as coisas.

Quando o bebê começa a ficar sentado, sua percepção visual expande-se e começa a coincidir com o movimento das mãos, que começam a apalpar os objetos, agitá-los e golpear contra algo, a passar de uma mão para a outra, o que “cria a possibilidade de controlar com os olhos os movimentos que as mãos fazem com os objetos” (ELKONIN, 1978, p. 506, tradução nossa). Portanto, essa ação com os objetos permite que se estabeleçam conexões entre suas diferentes qualidades, como a cor, a forma e o barulho

⁵² Em um caso clínico, a pesquisadora desta dissertação atendeu uma mãe preocupada com seu filho de dois anos que já tinha iniciado a fala, mas havia parado, passando apenas a murmurar; investigando o que poderia estar acontecendo, descobrimos que os cuidadores da criança, que ficam com ela em grande parte do dia, entregavam todos os objetos que essa apontava e quase nunca falavam com ela, constatamos então que ela não falava, pois não sentia necessidade, já que aprendeu que para ter o que queria era só apontar.

que produzem, o que constitui o princípio para a formação da imagem total do objeto, aqui se observa um *interesse ativo* pelo ambiente como um todo.

Dessa forma, com o crescente interesse pelo espaço, o bebê começa a tentar movimentar-se sobre ele, criando formas de deslocamento, como engatinhar, arrastar-se, entre outras, e, depois, dando seus primeiros passos, esse movimento amplia suas percepções e possibilidades no ambiente. Todas essas mudanças no primeiro ano de vida transformam, profundamente, a relação da criança com o ambiente e com as atividades.

O adulto traz à criança distintas coisas para que as contemple, golpeia junto com ela o chocalho, coloca em sua mão os primeiros objetos para que os pegue; a criança aprende a sentar-se com a ajuda do adulto, o adulto a sustenta em suas primeiras tentativas de ficar de pé e andar, etc (ELKONIN, 1978, p. 507, tradução nossa).

É nesse interim que o adulto fala com a criança, aponta repetidas vezes para o objeto e nomeia-o, ou seja, o adulto *ensina* ao bebê. É o primeiro passo para que a criança pequena estabeleça conexões entre a palavra e o objeto. Surge, assim, uma contradição nas ações da criança, que ao mesmo tempo em que quer, não consegue comunicar-se com o adulto, é a criação da necessidade de se comunicar com o adulto por meio da linguagem oral humana, a necessidade de aprender a falar que é também constituída culturalmente.

O balbucio revela o desejo da criança de se comunicar e serve de aprendizagem de novos sons. Ela gosta de balbuciar e às vezes não deixa de fazê-lo, enquanto estiver desperta. Com o balbucio aperfeiçoa o movimento dos lábios, da língua e da respiração. Com essa preparação, a criança poderá no futuro assimilar os sons de qualquer língua (MUKHINA, 1995, p. 85).

Sobre a atividade de comunicação Lísina (1987, p. 276) explica que “os participantes [da comunicação] manifestam uma atividade mútua e específica, como resultado do qual cada um, alternadamente, se converte ora em sujeito, ora em objeto da atividade”. Além disso, a autora aponta que a atividade comunicativa da criança possui como indicadores os seguintes aspectos: a atenção e o interesse sobre o adulto; o aspecto emocional com que se percebe a ação do adulto; os atos que a criança realiza por iniciativa própria e cujo objeto é o adulto; e a sensibilidade da criança frente a atividade manifesta dos adultos em relação com suas ações.

Nesse processo, vemos que a comunicação e a interação objetual entrelaçam-se e o bebê vai tendo uma nova atitude frente aos objetos, sendo que esta é uma das principais conquistas que a criança carrega do primeiro ano de vida, pois é a manipulação com os objetos que servirá de atividade-guia no próximo período, na primeira infância.

Portanto, a manipulação com os objetos passa a cumprir a função social dele, designado pela experiência social, o que marca a saída da criança do primeiro ano de vida

e a entrada na primeira infância, cuja atividade dominante é a objetal manipulatória⁵³. Sobre a ação com os objetos, ou atividade objetal, Mukhina (1995) apresenta três fases na ação com eles: a) ainda no primeiro ano a criança faz uso do objeto de forma indiscriminada, realizando com ele quaisquer ações que ela já domina; b) utiliza o objeto a partir de sua função direta; c) faz um uso livre do objeto, mas consciente de sua função específica, é como se houvesse um retorno à primeira fase, mas com outro nível de consciência.

Elkonin (2009, p. 216) chama de ações com objetos aos “modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e [são] agregados a objetos determinados”, elas são ensinadas às crianças pequenas por meio da ação do adulto, ou seja, há um aprendizado paulatino do uso social dos objetos, mas estes são ensinados de forma lúdica, a partir da organização da atividade pelo adulto e de acordo com as atividades próprias de cada período do desenvolvimento.

Além disso, as ações realizadas pela criança com os objetos vão ganhando dois importantes significados para ela, o primeiro está orientado a conseguir um resultado material ou objetivo e o segundo está relacionado ao trato emocional entre a criança e o adulto, ela busca seu elogio e estímulo. Elkonin (2009, p. 220) refere a crianças em atividade de manipulação objetal:

Toda ação de uma criança com um objeto, realizada sobretudo no transcurso da sua formação, não só está orientada para obter um determinado resultado material mas, além disso, o que não é menos importante, para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta. Ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as consequências sociais do seu cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto.

Esse processo da criança pequena de adentrar a utilização com os objetos começa no primeiro ano de vida e prolonga-se, visto que ela vai adquirindo, ao longo das ações que realiza em colaboração com os adultos, diversas capacidades de atuar com os objetos, inclusive no que diz respeito à sua atuação nas atividades comuns do cotidiano.

Destarte, entendemos que, no primeiro ano de vida, o bebê habitua-se com o ambiente externo, a ver, a escutar, a movimentar-se e treinar seus reflexos, ele assimila a conduta psíquica inicial do gênero humano, a pré-história do desenvolvimento psíquico. Assim, como uma meta de trabalho educativo para o primeiro ano, temos que “*as conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico*”

⁵³ Não adentramos no período da primeira infância especificamente, mas faremos algumas menções a este no que se refere ao limiar entre o primeiro ano de vida.

da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem” (MUKHINA, 1995, p. 104, grifos da autora).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico da criança dá-se pela aprendizagem, por meio dos adultos, são eles que fazem a mediação do conhecimento e as formas sociais de conduta acumuladas das gerações precedentes, que, na educação escolar, ocorre pelo *ensino*. Na medida em que a criança assimila essas experiências, desenvolvem-se distintas capacidades. O conhecimento adquirido não se encerra em si mesmo, mas serve como base para a assimilação de outros conhecimentos. É isso que chamamos de ensino que promove o desenvolvimento e que tem, na educação escolar, as possibilidades concretas de se intensificar.

Capítulo 4 – Uma síntese de algumas das “muitas determinações”

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem*
João Guimarães Rosa, em Grande Sertão Veredas

Até aqui, pudemos explorar algumas determinações que fazem parte do fenômeno por nós estudado. Por determinações, entendemos como traços que dizem respeito aos elementos essenciais que se relacionam e constituem a realidade, por isso, segundo Netto (2011, p. 45): “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”.

Além disso, é importante apontar que temos em vista o que afirma Oliveira (2005) de que a práxis da pesquisa e atuação em psicologia deve buscar compreender como a singularidade, ou seja, o que é irrepetível do fenômeno constrói-se na universalidade, que diz respeito às conexões internas e as leis gerais de seu movimento e ao mesmo tempo e do mesmo modo como a universalidade concretiza-se na singularidade, tendo a particularidade como categoria de mediação lógica entre ambos.

Em nossa análise, consideramos que a complexa relação entre sujeitos singulares da pesquisa (professoras de bebês e demais cargos atribuídos) e as possibilidades universais de um ensino orientado na construção de subjetividades coletivas de sujeitos humanizados tem como uma das mediações particulares dessa relação os documentos nacionais no campo da educação infantil que vão ao encontro das concepções ideológico-pedagógicas instituídas na política brasileira com o avanço do projeto neoliberal de sociedade (não à toa a grande influência dos órgãos internacionais nesses documentos), havendo como contraponto os currículos municipais que, criando contradições internas ao fenômeno, trazem uma proposta crítica para a educação desses municípios.

Por isso, entendemos que essa relação de muitas determinações do fenômeno aqui estudado (re)produzem cisões na atuação pedagógica nessa etapa da educação, o que contribui para o atravancamento da construção de um ensino que promova o desenvolvimento da base para atividade consciente, na direção de formar subjetividades coletivas, humanizadas. Esse conceito foi abordado na introdução desta dissertação, mas vale a pena retomar aqui sua ideia central que diz respeito à formação nos sujeitos de valores que considerem a humanização, a vida em coletividade, o bem comum, a emancipação dos sujeitos (MAGALHÃES, 2020, no prelo).

Além disso, com o esvaziamento da profissão docente para essa idade, que em grande medida é feita pela força de trabalho feminina, temos a perda de sentido da atividade de ensino que se junta à desvalorização profissional e sucateamento dessa etapa da educação.

Assim, no desvelamento de algumas das muitas determinações particulares do fenômeno, partimos da contextualização sobre o atendimento à primeira infância no Brasil, que se formou dentro das contradições de lutas sociais por direito à creche para as mães trabalhadoras terem um local onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam (elemento ainda hoje importante nesse cenário), passando pelo direito dos bebês de receberem cuidados em local apropriado, até as discussões sobre o direito de terem os cuidados aliados à educação. Nesse contexto, com o avanço das leis nesse sentido surgiram os primeiros documentos nacionais com orientações para essa etapa da educação.

Porém, as orientações dos documentos oficiais para essa idade foram ao encontro dos interesses do empresariado e tinham a ver com um projeto de combate à pobreza e investimento em mão de obra futura, ou seja, um alinhamento com o projeto neoliberal de sociedade que já vinha avançando em outras partes do mundo. Dessa forma, desde o início, o tema sobre uma educação humanizadora para os bebês ficou para segundo plano.

Junto a isso, a noção de educação para essa idade ancorou-se nos conceitos de interações e brincadeiras, mas que as reduzem ao fazer cotidiano e não direcionado das crianças, o que coloca a função das(os) professoras(es) como de acompanhantes dos alunos, limitando as possibilidades do fazer pedagógico e contribuindo com a desvalorização do trabalho docente para essa etapa da educação, tendo, na pedagogia da infância, um campo para respaldar-se. Por isso, os documentos oficiais de educação tratam de aprendizagem e desenvolvimento, mas não de ensino.

Pensando nisso, destacamos o que Martins (2013, p. 295) coloca de que o ensino é mediador na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, assim: “o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno”.

Porém, na visão da pedagogia da infância, que consideramos limitadora do fazer pedagógico, o ato de ensinar seria prejudicial aos bebês, sendo um desrespeito à infância na medida em que usurparia sua liberdade⁵⁴. Pasqualini (2010) considera-a como sendo uma perspectiva antiescolar, pois pressupõe que o ensino não deva fazer parte do trabalho

⁵⁴ Conceito já abordado na nota de rodapé 47.

com os bebês e as crianças pequenas. De acordo com essa perspectiva, o objetivo dessa etapa seria de educar e não ensinar, assim, o foco “não estaria nos processos de ensino-aprendizagem, mas nas chamadas relações educativo-pedagógicas” (p. 163). A justificativa seria de que as relações educativo-pedagógicas seriam mais amplas do que o processo de ensino e aprendizagem, elas privilegiariam os aspectos cognitivos enquanto aquelas privilegiariam as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica e sexual.

Assim, nessa perspectiva o ensino parece ser compreendido como processo voltado (exclusivamente) ao aspecto cognitivo e prejudicial ao desenvolvimento da criança na primeira infância e idade pré-escolar. Portanto, nessa faixa etária o professor não deve ensinar, mas limitar-se a acompanhar, favorecer e estimular o desenvolvimento infantil – ou, ainda, a *seguir as crianças*, conforme expressão do educador italiano Loris Malaguzzi (PASQUALINI, 2010, p. 164).

Ainda segundo a autora, essas características marcam a identidade da educação infantil como um todo:

Verifica-se a tentativa de se delinear uma identidade própria para o segmento da Educação Infantil, que foi historicamente atrelado a finalidades extrínsecas, ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial (especialmente no caso das creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação (idem, p. 162).

É necessário pontuar que não consideramos o ato de ensinar como algo prejudicial aos bebês, se respeitadas as especificidades de seu desenvolvimento. Assim, apoiamos na psicologia histórico-cultural com a tese de que a criança não precisa desenvolver-se (numa perspectiva maturacionista) para, depois, poder ser ensinada, ao contrário, o ensino é condição para o desenvolvimento das qualidades humanas, pois ser humano não é natural em nós, mas é desenvolvido histórica e culturalmente.

Por isso, um ensino que promova o desenvolvimento é aquele que visa à conquista das capacidades cognitivas que faz a criança um *ser* humano, não reproduzindo meramente as ações já conhecidas da vida cotidiana e espontânea, mas que, orientada pedagogicamente, promova o que chamamos de “segunda natureza”, que é o caráter cultural do humano, que se desenvolve no meio social pela atividade (MARTINS, 2013). Assim, o bebê precisa que lhe ensinem a olhar para um objeto, a diferenciar suas cores, a aprender como é socialmente nominado, a agir com ele, essas são características que não aprenderá sozinho, precisa que alguém o ensine!

Toda essa perspectiva do não-ensino, ou de um ensino não escolar, que encontramos nos documentos político-pedagógicos de educação infantil incidem no fazer pedagógico dos sujeitos singulares, as professoras e demais cargos atribuídos. Por isso, e

não à toa, os dados analisados no capítulo 2 desta dissertação revelam a pouca compreensão pelos sujeitos da pesquisa de um ensino que promova o desenvolvimento de subjetividades coletivas, humanizadas; aliado a isso, temos uma organização estrutural que cria cisões nas ações dessa etapa, primeiro, nas atribuições de cargos, em que cada uma tem sua função específica dentro de uma rotina marcadamente fechada e que gera a dicotomia cuidar-educar. Aqui, perguntamos: essa é a estrutura ideal para educar bebês na educação infantil na direção de um desenvolvimento humanizado?

Além disso, corroborando com esses dados, Lazaretti (2013), ao analisar teses e dissertações sobre elementos constituintes da didática para o ensino na educação infantil, verifica que há uma fragilidade nessa prática que ainda mantém objetivos voltados às necessidades básicas de sono, alimentação e higiene e conteúdos que incidem sobre hábitos e regras comportamentais ligados ao imprevisto e espontâneo. Ainda, a falta de clareza no elo entre objetivos-conteúdos-metodologias faz com que na relação professora-criança não se valorize o estabelecimento de vínculos afetivos. O que, pensando na atividade-guia do primeiro ano de vida, é condição imprescindível para ações pedagogicamente orientadas com os bebês.

Dessa forma, vemos que, dentro das rotinas institucionais, a maior parte do tempo ainda é dedicada aos cuidados primários dos bebês e que, apesar de muitas profissionais considerarem que também estão ensinando algo a eles nesses momentos, não é um ensino planejado, ficando mais uma vez no campo do espontâneo, do cotidiano e dos “achismos”. Além disso, tem-se alguns momentos do dia voltados para as ações consideradas pedagógicas, que, geralmente, são planejadas pela professora regente e aplicadas pelas professoras suportes, celetistas ou substitutas. Isso fortalece, mesmo sem ser a intenção, a dicotomia cuidar-educar. Aqui, perguntamos: essa separação entre as ações com os bebês é um bom caminho para um ensino que promova desenvolvimento?

Por isso, retomamos aqui a ideia de que esse processo vai ao encontro do projeto neoliberal de sociedade, em que a valorização do fazer cotidiano na escola coloca o trabalho pedagógico em segundo plano, transformando-o em ações pragmáticas dentro das rotinas de cada instituição, não oferecendo aos bebês possibilidades de superação de suas condições sociais de existência. Esse *modus operandi* que já foi citado no capítulo 1 e capítulo 2 desta dissertação é baseado em modelos internacionais considerados “socialmente responsáveis” que visam evitar possíveis “riscos sociais” na medida em que investem em mão de obra futura para a manutenção e avanço desse projeto (LAMARE, 2016).

Portanto, a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa com os bebês foi construída tendo como base o avanço do projeto neoliberal de sociedade⁵⁵ e, ao mesmo tempo, esse projeto encontrou aqui um campo para sua efetivação e teve nos documentos nacionais de educação infantil e nas condições de trabalho que daí surgiram a possibilidade de sua concretização como conhecemos hoje. O ponto que se coloca então é: como viabilizar, dentro dessa lógica cindida e alienante de atendimento aos bebês, um ensino que promova desenvolvimento?

4.1 Na direção de superar contradições

A partir dessa síntese do trabalho até aqui apresentado, consideramos importante lançar as bases para pensarmos em possibilidades de superação das contradições encontradas nesse objeto de estudo, o ensino no primeiro ano de vida. Aqui, buscamos trazer reflexões sobre as “qualidades que precisamos qualificar” para pensarmos em um ensino que promova o desenvolvimento de bebês.

Com isso, partimos da ideia de que o ensino escolar na educação infantil e, em especial, o ensino de bebês, deve fundamentar-se na tríade forma-conteúdo-sujeito, na medida em que é necessário conhecer as leis que regem o desenvolvimento psíquico do *aluno* (aqui, bebês no primeiro ano de vida), a fim de eleger os *conteúdos* necessários para potencializar seu desenvolvimento dentro de uma *forma* de ensino que respeite e faça avançar o nível de desenvolvimento deles. Portanto: “A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013, p. 297).

Percebemos essas características quando fizemos o percurso histórico da educação de bebês, uma vez que, a partir do que já foi posto aqui, fica nítido que quando tratamos de ensino para o primeiro ano de vida, devemos considerar a especificidade de seu desenvolvimento, em que a atividade de comunicação emocional direta é fecunda para guiar esse período. A partir disso, é importante considerar que, na primeira infância, os bebês ainda não se apropriaram do uso de instrumentos socialmente mediados e dos signos da cultura, próprios da comunicação humana, como, por exemplo, as palavras.

Por isso, pensar no ensino para o primeiro ano de vida e a primeira infância como um todo tem a ver com a **apropriação das ferramentas da linguagem humana**, que formam e qualificam o desenvolvimento psíquico, afinal, como vimos, no capítulo 3 desta

⁵⁵ Mas não sem resistências, vide as propostas curriculares dos municípios participantes dessa pesquisa.

dissertação, o desenvolvimento psíquico do bebê não ocorre em um processo estritamente natural e espontâneo, mas como um produto e processo das mediações culturais (por meio do uso de instrumentos e signos). Dessa forma, o ensino escolar dos bebês é um meio necessário para formar na criança as características humanas não-naturais:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

Essa correta organização da aprendizagem da criança que o autor expressa diz respeito, em nosso tempo histórico, à educação escolar, espaço para o qual defendemos que o ensino não deve guiar-se por situações baseadas no improviso e no espontâneo, mesmo com os bebês, ou seja, “a escola é um dos espaços mediadores e se constitui em uma forma de intervenção sistematizada no processo de apropriação dos instrumentos simbólicos e físicos pelos sujeitos” (ARRAIS, *et al*, 2017, p. 91).

Com relação a esses instrumentos simbólicos, entendemos que, para o primeiro ano de vida, isso diz respeito ao **uso de instrumentos e a internalização de signos** necessários para que o bebê seja inserido na vida social. Sendo os instrumentos objetos sociais que cumprem uma função objetiva, como os talheres para a alimentação, por exemplo; e os signos são os instrumentos psicológicos que orientam o comportamento, como as palavras, que se constituem na linguagem oral ou de sinais e são de importância crucial para a formação das funções psíquicas afetivo-cognitivas (MARTINS, 2013).

Um princípio importante, quando pensamos na organização das atividades escolares apoiadas na psicologia história-cultural, é de que o ensino deve versar sobre aquilo que o aluno ainda não sabe. Assim, Vigotskii (2010) explica que quando se trata da relação entre desenvolvimento psíquico e potencial de aprendizagem é importante compreender que há, pelo menos, dois níveis básicos no desenvolvimento, sendo que o primeiro deles é o nível de desenvolvimento efetivo ou zona de desenvolvimento real (ZDR), que é o nível já alcançado no desenvolvimento da criança, “resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (p. 111); e o segundo nível, que é aquilo que está na iminência de se desenvolver, chamado de zona de desenvolvimento

iminente (ZDI)⁵⁶, caracteriza-se pelo o que a criança consegue fazer apenas com a ajuda dos adultos ou crianças mais experientes. Portanto:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKII, 2010, p. 113).

A apropriação do uso dos instrumentos e dos signos, quando pensamos nos berçários de educação infantil, potencializa-se por meio da sistematização de **um ensino que cria a necessidade de os bebês comunicarem-se com as outras pessoas e ensine os meios para essa comunicação**, assim, as funções dos instrumentos e dos signos que estão num plano intersíquico (plano social, de atividades coletivas), que tem a ver com a zona de desenvolvimento iminente, passam para o plano intrapsíquico (plano psicológico, de atividades individuais), que tem a ver com o nível de desenvolvimento efetivo, o que qualificará o desenvolvimento psíquico do bebê (MARTINS, 2013).

Aquelas funções psíquicas que hoje estão situadas na ZDP e cujo emprego pela criança só é possível com ajuda, irão, num segundo momento, converter-se em desenvolvimento real. [...] A ZDP refere-se aos processos que a criança consegue realizar apenas em colaboração com outros, na atividade coletiva, ou seja, que só podem efetivar-se no plano *intersíquico*. O que a criança é capaz de fazer hoje no plano intersíquico, conseguirá fazer amanhã com autonomia, no plano *intrapíquico*, como conquista de seu desenvolvimento psíquico individual (PASQUALINI, 2010, p. 174, grifos da autora).

Isso porque o papel da aprendizagem no desenvolvimento no primeiro ano de vida é aquele que forma as bases para o desenvolvimento de formas superiores de conduta, na medida em que a professora ensina as bases do conhecimento humano, já que o bebê é um aluno que ainda precisa apropriar-se das ferramentas mais básicas do conhecimento produzido pelo gênero humano (o uso de instrumentos sociais e os signos da linguagem). O que vai ao encontro do que Vigotskii (2010) manifesta:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o *único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VIGOTSKII, 2010, p. 114, grifos da edição).

Portanto, a professora de bebês faz a mediação para que essa passagem do interpsicológico para o intrapsicológico seja possível e isso ocorre a partir do que está na iminência de se desenvolver, ou seja, do que está na ZDI do bebê; por isso, é necessário que as ações com eles sejam pedagogicamente orientadas, que além de qualificar e dar

⁵⁶ Em algumas traduções, também encontramos o termo ZDP, que diz respeito à zona de desenvolvimento potencial, ou próximo, ou proximal.

sentido ao trabalho da professora, também permite que essas atividades sejam mais apropriadas pelos bebês. Esse processo ocorre, principalmente, na e pela atividade-guia desse período, a comunicação emocional direta.

A atividade de comunicação emocional direta foi melhor aprofundada no capítulo 3 desta dissertação, mas consideramos importante retomar aqui um elemento essencial quando relacionamos isso a um *ensino que promova desenvolvimento*. Essa atividade-guia (assim como todas as outras) não é fixa, mas depende das condições de vida, de ensino e da cultura em que o bebê está inserido. A partir disso, entende-se que é preciso criar a necessidade de o bebê comunicar-se emocionalmente com o adulto, visto que essa atividade não é natural. Nesse interim, a professora estará ensinando o uso dos instrumentos socialmente mediados e dos signos da cultura humana.

Portanto, na educação infantil, temos a possibilidade de, se as ações de ensino forem assim orientadas, direcionar para formas cada vez mais humanizadas o desenvolvimento no primeiro ano de vida. Além disso, é importante compreender que é por meio da atividade-guia, nesse período, que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, as bases da formação da personalidade do bebê, assim como é um meio que o prepara para outras atividades mais complexas. Por isso:

Um dos focos do trabalho educativo nos primeiros meses de vida é, pois, a organização intencional de situações educativas que possibilitem à criança perceber cores, sons, texturas, cheiros, sabores, resultante da relação comunicativa do(a) professor(a) com o bebê. Nessa relação, esse profissional propõe oportunidades educativas capazes de garantir o direito dos bebês a ricas experiências olfativas, gustativas, auditivas, visuais e táteis, dirigindo-se carinhosamente e falando diretamente com eles, enaltecendo o barulho e o cheiro da chuva, por exemplo, ou lhe instigando a saborear uma fruta (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014, p. 29).

Nossa defesa, a partir do acúmulo teórico que tivemos até aqui, é de que a educação escolar para primeiro ano de vida é aquela que, intencionalmente, possibilita que o bebê apreenda o mundo e sua cultura de maneiras cada vez mais diferenciadas perceptivamente, ou seja, para formas cada vez mais sofisticadas de orientação na realidade (superando seus reflexos incondicionados), possibilitando um salto das funções psicológicas, de formas elementares para formas cada vez mais orientadas socialmente (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014).

Aqui, é importante retomar a tríade forma-conteúdo-sujeito, pois quando pensamos no ensino para bebês (e para todas as crianças na educação infantil), sabemos que é um campo cheio de contradições e embates teóricos. Por isso, a proposta da tríade, para nós, ajuda a superar algumas dessas contradições na medida em que considera e

respeita o nível de desenvolvimento da criança, mas sem deixar de considerar que, dentro de instituições de educação, é preciso realizar um trabalho pedagogicamente orientado.

Quando pensamos nos bebês, o trabalho não precisa ser só de cuidados higiênicos ou como um local para estarem enquanto os responsáveis trabalham e, ademais, não pode ser o mesmo modelo dos anos escolares posteriores, é preciso respeitar seu nível de desenvolvimento, mas trabalhar para que ele avance dentro de suas zonas de desenvolvimento real e iminente. Por isso, a importância de se pensar no trabalho avaliativo dentro dessa etapa educativa.

Assim, tomando como base o que expressam Magalhães e Martins (2020, p. 7) de que a ciência psicológica e a ciência pedagógica, apesar de terem objetivos distintos, estão internamente condicionadas, pois: “o objeto de estudo da psicologia - desenvolvimento psíquico - é condição para a atuação pedagógica e vice-versa: o objeto de estudo da pedagogia - o ensino - é condição para a promoção do desenvolvimento”. Buscamos lançar algumas reflexões para que possamos, na medida que se corrobora com a ciência pedagógica, responder à pergunta da pesquisa: o que é e como se efetiva o ensino na prática pedagógica dos berçários de educação infantil?

Portanto, ancoradas na psicologia histórico-cultural, defendemos que o ensino para essa etapa é aquele que se orienta para o desenvolvimento, pois entendemos que este não ocorre naturalmente, mas está condicionado social e culturalmente, e a escola teria a função social fundamental de possibilitar, por meio de ações de ensino, que o desenvolvimento direcione-se para a formação de subjetividades coletivas de sujeitos humanizados, na medida em que forma a segunda natureza no período do primeiro ano de vida.

Por isso, as ações práticas que a criança aprende, como comer com a colher, beber na xícara ou no copo, enxugar o corpo com a toalha, colocar meias e amarrar os cadarços, têm um objetivo externo no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, formam-se na criança ações internas, na medida em que observa os objetos, faz relação entre eles e compreende sua constituição.

Nas instituições educativas da primeira infância, é comum nos depararmos com práticas empobrecidas, nas quais os objetos disponibilizados aos bebês e crianças pequenas servem para simples manuseio, muitas vezes selecionados aleatoriamente, cuja finalidade é distração e passatempo. Partindo do pressuposto que esses objetos portam significações sociais, têm propriedades (cor, forma, tamanho), e que, progressivamente, a criança, ao apropriar-se das significações verbais expressas nas palavras, apropria-se também de um sistema conceitual que as subjazem, há que se saber *como ensinar* por meio desses instrumentos. Logo, as ações de ensino devem envolver: selecionar, dispor, organizar objetos que possam ser manipulados pelas crianças, ensiná-la a atuar com eles e, também, apropriar-se de seus atributos conceituais. Estas

são condições indispensáveis para o bom ensino na educação infantil, uma vez que possibilitam a complexificação das funções psíquicas e, conseqüentemente, reorganizam a consciência da criança promovendo desenvolvimento (LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 15).

Agora, como esse ensino se efetiva na prática pedagógica é o que refletiremos a seguir, elaborando algumas sínteses:

- a) A estrutura de funcionamento das escolas de atendimento dessa etapa educativa, como podemos depreender da análise dos questionários com as profissionais apresentada no segundo capítulo, não é a ideal, pois, na medida em que cada profissional tem uma função específica que diferencia cuidados de educação, a possibilidade de ensino para os bebês fica fragmentada, além de termos os cargos que não são nominados como professoras (que lidam com os “cuidados”) menos valorizados financeiramente dentro dessa lógica.
- b) A atividade de comunicação emocional direta vai se desenvolver na relação do bebê com quem supre suas necessidades físicas e emocionais, que, dentro dos espaços de educação infantil, é potencialmente quem está com ele a maior parte do tempo, é quem promove as ações de “cuidados”, os demais cargos atribuídos. Por isso, o planejamento de atividades pedagógicas com os bebês deve partir de quem está em atividade com eles, ao mesmo tempo essa profissional deve ter os conhecimentos teóricos para sua elaboração, o que perpassa, de novo, a valorização financeira e formação pedagógica do cargo.
- c) A todo momento, pode-se ensinar os bebês, pois suas aprendizagens dizem respeito à apropriação dos signos e instrumentos da cultura humana. Por isso, ter, na rotina, um momento para atividades pedagógicas não é suficiente, ou seja, todos os momentos com os bebês devem ser pedagogicamente orientados, o que exige que todas as profissionais dentro desses espaços precisam ter sua força de trabalho valorizada e qualificada.
- d) Por fim, é importante pensarmos que se currículos municipais assumirem um compromisso com uma educação direcionada à humanização dos sujeitos, eles podem desempenhar a função de instrumentos de orientação e resistência às tendências que buscam esvaziar o sentido de escola desses espaços, na medida em que previne um retorno a modelos

assistencialistas de atendimento a bebês e crianças pequenas. Sabemos, por outro lado, que é necessário também criar condições concretas para que as profissionais que trabalhem nessa etapa educativa possam ser valorizadas e consideradas, de fato, professoras.

Com isso, consideramos que, para que possamos superar algumas contradições que se colocam para essa etapa da educação, é preciso realizar um esforço coletivo direcionado à formação de sujeitos humanizados e, para tal, são necessárias mudanças na estrutura organizativa dessa etapa da educação, tanto pedagogicamente quanto nas condições de trabalho docente. Neste sentido, deve-se assumir como um projeto de humanização dos bebês para que tenham a possibilidade de se apropriar da cultura humana produzida historicamente em coletivo.

Também queremos trazer para a reflexão que essas condições que se criaram nos berçários estão configuradas em uma sociedade de consumo, que reifica as relações sociais a uma cultura que coloca o papel da mulher que lida com bebês como menos importante, o que, num processo de desvalorização do trabalho docente (já desvalorizado) de mulheres com bebês e crianças pequenas é o cerceamento do direito de se entender enquanto professora! Assim, fazemos a defesa política e pedagógica de que o trabalho com bebês seja valorizado como parte importante da práxis social.

Assim sendo, dentro de um compromisso político de humanização dos sujeitos, tanto dos bebês quanto das trabalhadoras, defendemos que o trabalho profissional na educação infantil com bebês precisa ser pedagogicamente orientado para o ensino, por isso, a necessidade da valorização docente nessa etapa e que, em contato com possibilidades de aprendizagens dos instrumentos e signos da cultura humana por meio de aspectos científicos, artísticos e filosóficos, promova o desenvolvimento de subjetividades coletivas, integrantes da cultura humana em suas dimensões humano-genéricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...*
Rubem Alves, em A alegria de Ensinar

Nesta pesquisa, buscamos percorrer a história de atendimento aos bebês no Brasil para contextualizar esse campo da educação e compreender as determinações que se inscrevem nas possibilidades de trabalho com eles, que aqui defendemos como o ensino. Por isso, longe de culpabilizar as professoras e demais atribuições de cargos que lidam com essa etapa educativa, consideramos que a conjuntura analisada aqui, bem como o levantamento feito por meio do formulário *on-line* sobre as práticas nesses espaços, possibilitaram-nos compreender as contradições ainda postas nesse campo e lançar algumas possibilidades para superá-las.

Assim sendo, consideramos que esta pesquisa contribui para pensarmos as estruturas organizativas dos espaços de educação infantil para o primeiro ano de vida, no que diz respeito às rotinas e separação de funções entre os cargos, que fragmentam o fazer pedagógico e cerceiam a possibilidade de se efetivar um ensino que promova desenvolvimento na direção do que apresentamos no quarto capítulo, na direção de formar subjetividades humanizadas.

Por isso, as ações de ensino com bebês no primeiro ano de vida devem ser feitas sempre: nos momentos de higiene, alimentação, sono, brincadeiras, no parque, na contação de histórias, nos contatos com músicas e expressões artísticas. Em razão disso, são as profissionais que estão com eles a todo momento que têm mais possibilidade de fazer essa mediação, pois, satisfazendo suas necessidades físicas e emocionais, elas são quem estão em atividade de comunicação emocional com os bebês.

Isso também diz respeito à necessidade de valorização profissional das trabalhadoras desses espaços, tanto em nível econômico quanto de formação específica para trabalhar com essa idade, ou seja, precisamos pensar a formação inicial e continuada de professoras, sobre essa última escancara-se a necessidade de mais cursos específicos sobre educação para o primeiro ano de vida, dado que podemos constatar nas respostas das profissionais a falta de cursos nessa área.

Assim sendo, nesta pesquisa, estamos fazendo a defesa política e pedagógica das escolas de educação infantil para o primeiro ano de vida como espaços de educação e ensino. O que não exclui sua importância social de serem locais para que as famílias

matriculem seus filhos para que possam trabalhar, mas que não devem servir apenas para isso. Desse modo, elas precisam ser valorizadas socialmente na medida em que assegurem uma educação de *qualidade*, com trabalho intencional apoiado nas contribuições das ciências, ao mesmo tempo que respeitem as particularidades dos diferentes costumes das regiões do Brasil.

Por fim, como desdobramentos desta pesquisa, apontamos:

- a. a necessidade de estudos sobre os conteúdos de ensino necessários para viabilizar as práticas pedagógicas, o ensino, com o primeiro ano de vida;
- b. a importância de que os currículos municipais e projetos político-pedagógicos tragam a educação escolar dessa etapa de forma mais específica, considerando a necessidade de conduzir o desenvolvimento pelo ensino;
- c. a urgência de políticas públicas para valorização econômica e profissional das trabalhadoras dessa etapa;
- d. e de cursos de formação inicial e continuada que instrumentalizem uma práxis de trabalho pedagogicamente orientado para essa idade;
- e. e, finalmente, que se considerem todas as trabalhadoras dessa etapa da educação como professoras.

Destarte, tratar de ensino no contexto do berçário pode gerar estranheza por sabermos que há uma visão dos bebês como seres passivos, não considerando que esses são capazes de aprender. Em razão disso, esperamos que a pesquisa aqui realizada possa trazer para o debate em torno dessa etapa educativa a superação dessa visão limitante e naturalizante sobre o desenvolvimento no primeiro ano de vida na medida em que se considere o ensino como possibilidade de ação pedagógica positiva com os bebês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.125-137, setembro de 2011 a março de 2012.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE Jr. Newton. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2.ed revista. Campinas: Autores Associados, p. 129-150, 2012.

ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LAZARETTI, Lucinéia Maria; MOYA, Paula Tamyris; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Ensinando Matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 24, n. Especial, set./dez. 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e Projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil—bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.19-32. ISSN 1678-7110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>>.

BERÇÁRIO. **Dicio**, Dicionário *online* de português (Atualizado em 2019). Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/bercarrio/>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em 05 de março de 2020.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> >.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB. **Diário Oficial da União**, 2007b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, ed. 65, seção 1, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 1, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 2. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**. Brasília: MTE, SPPE, 3ª ed., 2010b.

BRASIL. **Notas estatísticas – Censo Escolar 2019**. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2019/press_kit_censo_escolar_2019.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2020.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. MEC/SEB, Brasília, 2006b.

BRASIL. Resolução nº 006, de 24 de abril de 2007a. Estabelece orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – **Proinfância**. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.

BOZHÓVICH, Lidia. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2014.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto (Cap. 4). In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: no nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **As rotinas com os bebês e a organização da prática docente**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7-10 de novembro, 2011.

DAVÍDOV, Vasily. **Problemas do ensino desenvolvimental** - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. (Textos publicados na Revista Soviet Education, August, v. 30, n. 8, 1986, sob o título “Problems of developmental teaching”).

EIXO. **Dicio**, Dicionário *online* de português (Atualizado em 2020). Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/eixo/>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Característica General del Desarrollo Psíquico de Los Niños (sexta parte). In: SMIRNOV, Anatoli A., LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, RUBINSHTEIN, Sergei Leonidovich, TIEPLOV, Boris Mikhailovich (Org.). **Psicologia**. Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Grijalbo S. A, ed. 4, 1978.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre El problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua), 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2020.

IOP, Elizandra. Trabalho docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos fordista/taylorista e toyotista. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 1, n. 1, 2011. Em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloiuinternacional/article/view/1201>>. Acesso em 22 de dezembro de 2020.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil**: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; MAGALHÃES, Giselle Modé. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.3, n.3, p.01-21, set./dez. 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semyonovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda; RIBEIRO, Aline Escobar M. Teoria histórico-cultural e desenvolvimento da percepção: fundamentos para a educação de bebês. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 25-36, Setembro/Dezembro, 2014.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicacion em los niños. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política – livro 1**. 33ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Avaliação do desenvolvimento na educação infantil: uma pesquisa teórica**. (Relatório Final de Pós-doutoramento, no prelo). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, 2020.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-21, e-19150, jan./mar. 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie; VOLSI, Maria Eunice França; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 01-15, jan./dez. 2020.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO. Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. **Método histórico-social na psicologia social**, p. 25-51, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KICHIMOTO, Tikuzo Morchida; Pinazza, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre – Artmed, p. 13-42, 2007.

OLIVEIRA, Zilma, de Moraes Ramos de. **Campos de experiência**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação – São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (mestrado em educação escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 27, pp. 71-100, 2º sem. de 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização Do Desenvolvimento Psíquico À Luz Da Escola De Vigotski: A Teoria Histórico-Cultural Do Desenvolvimento Infantil E Suas Implicações Pedagógicas. (Cap. 4). In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Infância E Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 51, p. 73-79, novembro 1984.

SANTOS, Marília Alves dos; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, vol. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/75/33>>. Acesso em 10/05/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2002.

SILVEIRA, Adriana Dragone; PEREIRA, Sueli Terezinha. A Ação Brasil Carinhoso como estratégia de expansão da oferta e redução da desigualdade educacional na creche. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 11, 2015.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Creche em tempos de perdas de direitos! (Cap. 6) In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TELES, Maria Amélia de Almeida, MEDRADO, Maria Aparecida, GRAGNANI, Adriana Maria Carbonell. Creches e berçários em empresas privadas paulistas. (Cap. 8) In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VICENTINI, Carlos Alberto; STEFANINI, Maíra Aparecida; VICENTINI, Irene Bastos Franceschini. Considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso (Cap. 4). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Marcia (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campina: Editora Alínea, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11ª edição, São Paulo: ícone editora, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**, Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**, Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; tradução SANTANA, Cláudia da Costa Guimarães – 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri, CRUZ, Girlene de Albuquerque, SCARLASSARA, Bárbara Solana. A Base nacional comum curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018.

APÊNDICES

Apêndice A – Formulário *on-line* da plataforma *Google Forms*

Seção 1: Pesquisa sobre práticas pedagógicas nos berçários (Nesta seção apresentamos a pesquisa e colhemos as declarações de aceite livre e esclarecido).

Olá Educadores e Educadoras!

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado intitulada “Os conteúdos de Ensino na Educação Infantil para o Primeiro Ano de Vida” sob a responsabilidade da pesquisadora Brida Mantovan, cujo objetivo é avaliar, compreender e descrever a especificidade dos conteúdos de ensino na Educação Infantil para crianças no Primeiro Ano de Vida, a partir dos preceitos da Psicologia Histórico-cultural.

A sua participação nesta pesquisa é livre e voluntária, e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem penalização. Garantimos a privacidade e o sigilo de todos(as) os(as) participantes desta pesquisa ao longo de todo o processo.

Essa pesquisa obedece ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e está em conformidade com a Resolução N° 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e a Resolução N° 510/16 que dispõe normas sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Para acessar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido completo clique aqui: https://drive.google.com/open?id=1vk10R2KROf2FkltxlvvbGza5d_wE9M70

O TEMPO DE RESPOSTA A ESSE FORMULÁRIO LEVA EM MÉDIA 15 MINUTOS!

Somos muito gratas pela sua colaboração e atenção!

Declaração de aceite livre e esclarecido

- Concordo em participar da pesquisa acima descrita, de forma livre e esclarecida
 Não concordo em participar da pesquisa acima descrita

Seção 2: Dados pessoais, formação acadêmica e profissional (nessa seção buscamos fazer um mapeamento do perfil dos(as) profissionais dos berçários, bem como algumas condições de trabalho)

Pergunta 1: Como você se identifica? (múltipla escolha)

Pergunta 2: Qual sua idade? (texto de resposta curta)

Pergunta 3: Em qual município e estado trabalha? (texto de resposta curta)

Pergunta 4: Há quanto tempo está ou esteve trabalhando em cargo no berçário? (texto de resposta curta)

Pergunta 5: Qual seu nível de escolaridade? (caixa de seleção)

- Fundamental Incompleto
 Fundamental Completo
 Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo
 Curso Profissionalizante
 Magistério
 Curso de Nível Superior
 Outros, quais:

Pergunta 21: Os pais ou responsáveis pelos bebês participam e se envolvem com as ações da instituição? (múltipla escolha)

- A maioria participa A maioria não participa Todos participam
 Nenhum deles participa Outros, _____

Pergunta 22: Quais são as formas com que as famílias ou responsáveis participam (caso isso ocorra)? (caixa de seleção)

- Perguntam sobre o comportamento do bebê
 Perguntam sobre a higiene e alimentação do bebê
 Perguntam como o bebê interage com os outros bebês e com as profissionais
 Pergunta sobre a saúde do bebê
 Perguntam sobre avanços no desenvolvimento (se falou, ficou de pé, engatinhou, andou, etc.)
 Participam de reuniões na escola
 Atuam no conselho escolar ou APM
 Vão até a escola para o aleitamento do bebê
 Outros:

Pergunta 23: Há algum trabalho ou orientação voltado aos pais ou responsáveis dos bebês? Se sim, qual? Se não, qual trabalho você considera que deveria ser feito com os pais ou responsáveis pelos bebês? (texto de resposta longa)

Seção 4: Conteúdos de ensino e atividades trabalhadas no cotidiano do berçário (nesta terceira e última seção buscamos fazer um levantamento das atividades que são realizadas com os bebês no cotidiano dos berçários)

Pergunta 24: Como é organizada sua rotina de trabalho? (texto de resposta longa)

Pergunta 25: Para as ações com os bebês, você faz um plano de trabalho? Se sim ou não, conte-nos mais: (texto de resposta longa)

Pergunta 26: Quais ações consideradas de cuidado você realiza? (caixa de seleção)

- Dar banho
 Troca de roupas
 Troca de fraldas
 Alimentação
 Colocar para dormir
 Outros:

Pergunta 27: Quais ações consideradas educativas você realiza? (caixa de seleção)

- Contar histórias
 Levar para o ambiente externo
 Brincar com objetos diversos
 Atividades de estimulação sensorial
 Atividades de estimulação motora
 Atividades com música
 Outros

Pergunta 28: Você poderia contar mais sobre que tipos de histórias, músicas e brincadeiras você trabalha com os bebês? (texto de resposta longa)

Pergunta 29: Com relação ao brincar, quais objetos estão disponíveis na instituição: (caixa de seleção)

- Chocalhos
 Livros sensoriais
 Brinquedos de construção
 Brinquedos de encaixe

- Bonecas
- Carrinhos
- Instrumentos musicais
- Outros:

Pergunta 30: Além dos objetos disponíveis na instituição, você fabrica outros? Se sim, quais? (texto de resposta longa)

Pergunta 31: Há algum tipo de avaliação do desenvolvimento dos bebês? Se sim, como é feita essa avaliação e por qual profissional? (texto de resposta longa)

Pergunta 32: Há bebês com necessidade especiais? (múltipla escolha)

- Sim Não

Pergunta 33: Caso tenha bebês com necessidades especiais, eles são atendidos em outras instituições? Quais? (texto de resposta longa)

Pergunta 34: Há alguma orientação para os(as) profissionais do berçário quanto ao trato com bebês que apresentem necessidades especiais? (múltipla escolha)

- Sim Não Algumas

Pergunta 35: Caso tenha orientação sobre o trato com bebês que apresentem necessidades especiais, quais são essas orientações? (texto de resposta longa)

Pergunta 36: Você tem algo a acrescentar sobre a prática no berçário? (texto de resposta longa)

Apêndice B – Respostas ao formulário *on-line* da plataforma *Google Forms*

Seção 1: Pesquisa sobre práticas pedagógicas nos berçários

Declaração de aceite livre e esclarecido

- Concordo em participar da pesquisa acima descrita, de forma livre e esclarecida – **100%**
 Não concordo em participar da pesquisa acima descrita – **0%**

Seção 2: Dados pessoais, formação acadêmica e profissional

Pergunta 1: Como você se identifica

- feminino – **100%** masculino – **0%** prefiro não dizer – **0%** outro, qual – **0%**

Pergunta 2: Qual sua idade?

Prof. 1: 49	Prof. 18: 51 anos	Prof. 35: 32	Prof. 52: 33
Prof. 2: 37	Prof. 19: 39 anos	Prof. 36: 31 anos	Prof. 53: 36
Prof. 3: 47	Prof. 20: 25	Prof. 37: 25	Prof. 54: 33
Prof. 4: 28 anos	Prof. 21: 32	Prof. 38: 34	Prof. 55: 45
Prof. 5: 51	Prof. 22: 42	Prof. 39: 48	Prof. 56: 36 anos
Prof. 6: 46	Prof. 23: 33	Prof. 40: 52 anos	Prof. 57: 37 anos
Prof. 7: 35 anos	Prof. 24: 39	Prof. 41: 31	Prof. 58: 57 anos
Prof. 8: 34 ANOS	Prof. 25: 57	Prof. 42: 35	Prof. 59: 47
Prof. 9: 51 anos	Prof. 26: 45	Prof. 43: 29	Prof. 60: 37 anos
Prof. 10: 54	Prof. 27: 29 anos	Prof. 44: 37	Prof. 61: 42
Prof. 11: 34	Prof. 28: 31 anos	Prof. 45: 33	Prof. 62: 51 anos
Prof. 12: 30	Prof. 29: 39 anos	Prof. 46: suprimida	Prof. 63: 33
Prof. 13: 51 anos	Prof. 30: 46	Prof. 47: suprimida	Prof. 64: 54 anos
Prof. 14: 40	Prof. 31: 48 anos	Prof. 48: 49 anos	Prof. 65: 37
Prof. 15: 47	Prof. 32: 39 anos	Prof. 49: 45	Prof. 66: 54anos
Prof. 16: 31 anos	Prof. 33: 40 anos	Prof. 50: 28	Prof. 67: 46 anos
Prof. 17: 49 anos	Prof. 34: 46	Prof. 51: 32	Prof. 68: 36

Pergunta 3: Em qual município e estado trabalha?

Respostas: suprimidas

Pergunta 4: Há quanto tempo está ou esteve trabalhando em cargo no berçário?

Prof. 1: 6 anos	Prof. 18: 2 anos	Prof. 35: 6 meses	Prof. 52: No total quase 2 anos
Prof. 2: 5	Prof. 19: 2 anos	Prof. 36: 2 anos	Prof. 53: 2 meses
Prof. 3: 10 anos	Prof. 20: 2 ANOS	Prof. 37: 1 ano	Prof. 54: 1 ano
Prof. 4: 1 ano	Prof. 21: 2 anos	Prof. 38: 2 anos	Prof. 55: 5 anos
Prof. 5: 2 Anos	Prof. 22: 2 anos	Prof. 39: 22 anos	Prof. 56: 5 anos
Prof. 6: 3 anos	Prof. 23: 2	Prof. 40: 7 anos	Prof. 57: 7 meses
Prof. 7: 6 anos	Prof. 24: 6 meses	Prof. 41: 2 anos	Prof. 58: 7 anos

Prof. 8: 4 ANOS	Prof. 25: 30 anos	Prof. 42: 10 anos	Prof. 59: Há mais de dez anos
Prof. 9: Dois anos	Prof. 26: Dois anos	Prof. 43: 1 ano	Prof. 60: 03 anos no berçário, em outubro completo 08 anos no cargo
Prof. 10: Dois	Prof. 27: 3 anos	Prof. 44: 2 anos	Prof. 61: 1 ano
Prof. 11: 1 ano e meio	Prof. 28: 08 anos	Prof. 45: 1 ano	Prof. 62: 5 anos
Prof. 12: 2 anos	Prof. 29: 4 anos	Prof. 46: 10 ANOS	Prof. 63: 6 meses
Prof. 13: 6 anos	Prof. 30: 4 anos	Prof. 47: 3 anos	Prof. 64: 2 anos
Prof. 14: 1 ano	Prof. 31: 22 anos	Prof. 48: Ha 5 anos	Prof. 65: Mais ou menos 2 anos
Prof. 15: 4 anos	Prof. 32: Há 9 anos	Prof. 49: 5anos	Prof. 66: 5 anos
Prof. 16: 9 anos	Prof. 33: Há 2 anos	Prof. 50: 3 anos	Prof. 67: Já trabalhei com o berçário 2, durante 2 anos em outro município.
Prof. 17: 7 anos	Prof. 34: 3 anos	Prof. 51: 3 anos	Prof. 68: Dois anos

Pergunta 5: Qual seu nível de escolaridade?

- Fundamental Incompleto – 0%
 Fundamental Completo – 0%
 Ensino Médio Incompleto – 0%
 Ensino Médio Completo – 2 (2,9%)
 Curso Profissionalizante – 0%
 Magistério – 12 (17,6%)
 Curso de Nível Superior – 61 (89,7%)
 Outros, quais: Pós-graduação completa – 9 (13,5%); Mestrado completo – 1 (1,5%); Especialização completa – 1 (1,5%); Cursando pedagogia – 1 (1,5%).

Prof. 1: Curso de Nível Superior	Prof. 35: Curso de Nível Superior
Prof. 2: Curso de Nível Superior	Prof. 36: Curso de Nível Superior, Pós-Graduada
Prof. 3: Curso de Nível Superior	Prof. 37: Magistério, Curso de Nível Superior
Prof. 4: Curso de Nível Superior	Prof. 38: Curso de Nível Superior
Prof. 5: Curso de Nível Superior	Prof. 39: Magistério, Curso de Nível Superior
Prof. 6: Curso de Nível Superior	Prof. 40: Curso de Nível Superior
Prof. 7: Magistério, Curso de Nível Superior, Pós graduação	Prof. 41: Curso de Nível Superior
Prof. 8: Curso de Nível Superior, Pós Graduação Em Educação Infantil	Prof. 42: Curso de Nível Superior
Prof. 9: Curso de Nível Superior	Prof. 43: Curso de Nível Superior
Prof. 10: Pós-graduação.	Prof. 44: Curso de Nível Superior
Prof. 11: Curso de Nível Superior	Prof. 45: Curso de Nível Superior
Prof. 12: Curso de Nível Superior	Prof. 46: Curso de Nível Superior
Prof. 13: Curso de Nível Superior	Prof. 47: Curso de Nível Superior
Prof. 14: Curso de Nível Superior	Prof. 48: Curso de Nível Superior
Prof. 15: Curso de Nível Superior	Prof. 49: Curso de Nível Superior

Prof. 16: Ensino Médio Completo	Prof. 50: Magistério, Curso de Nível Superior, Mestrado em Educação
Prof. 17: Magistério, Curso de Nível Superior	Prof. 51: Cursando pedagogia
Prof. 18: Curso de Nível Superior	Prof. 52: Curso de Nível Superior
Prof. 19: Curso de Nível Superior	Prof. 53: Magistério, Curso de Nível Superior
Prof. 20: Curso de Nível Superior	Prof. 54: Curso de Nível Superior
Prof. 21: Pós graduada	Prof. 55: Curso de Nível Superior
Prof. 22: Curso de Nível Superior	Prof. 56: Magistério, Curso de Nível Superior, Pós graduação em Educação Infantil - Educação Especial e Psicopedagogia
Prof. 23: Magistério, Curso de Nível Superior	Prof. 57: Pós graduação completa
Prof. 24: Curso de Nível Superior	Prof. 58: Curso de Nível Superior
Prof. 25: Curso de Nível Superior	Prof. 59: Curso de Nível Superior
Prof. 26: Curso de Nível Superior	Prof. 60: Curso de Nível Superior
Prof. 27: Curso de Nível Superior	Prof. 61: Curso de Nível Superior
Prof. 28: Curso de Nível Superior	Prof. 62: Curso de Nível Superior
Prof. 29: Curso de Nível Superior	Prof. 63: Curso de Nível Superior
Prof. 30: Curso de Nível Superior, Pós-graduada em alfabetização, educação infantil e psicopedagogia.	Prof. 64: Magistério, Curso de Nível Superior
Prof. 31: Curso de Nível Superior	Prof. 65: Curso de Nível Superior
Prof. 32: Magistério, Curso de Nível Superior, Pós Graduação completa	Prof. 66: Ensino Médio Completo, Magistério
Prof. 33: Curso de Nível Superior	Prof. 67: Magistério, Curso de Nível Superior
Prof. 34: Especialização em Educação Infantil	Prof. 68: Curso de Nível Superior

Pergunta 6: Caso tenha marcado a opção de curso profissionalizante, magistério, curso de nível superior ou outros, especifique o curso e o ano em que foi feito.

Prof. 1: Pedagogia, 2008	Prof. 35: Pedagogia 2012
Prof. 2: Pedagogia 2004	Prof. 36: Fiz pedagogia em 2010/2013 e pós-graduação em 2013/2014
Prof. 3: Pedagogia em 92/ mais três pós na área de Psicopedagogia/Educação Infantil/Psicomotricidade	Prof. 37: Magistério 2012 e pedagogia concluída em 2018
Prof. 4: Fiz pedagogia em 2012	Prof. 38: Pedagogia- 2017 a 2010
Prof. 5: Letras Anglo/Portuguesas em 2005	Prof. 39: Fiz magistério e faculdade letras terminei 2001
Prof. 6: 2012 – 2015	Prof. 40: Fiz pedagogia em 2016
Prof. 7: Magistério em 2009; Pedagogia 2011; Pós em Educação Infantil 2015	Prof. 41: Atualmente cursando Pedagogia
Prof. 8: Pedagogia Em 2009 Pós Graduação E Em Educação Infantil 2011	Prof. 42: Pedagogia em 2009
Prof. 9: Fiz pedagógico em 2012	Prof. 43: Fiz pedagogia em 2011

Prof. 10: Pedagogia 1993 e várias especializações na área da educação.	Prof. 44: Pedagogia conclui em 2014
Prof. 11: Fiz pedagogia em 2010	Prof. 45: Fiz pedagogia em 2012
Prof. 12: Pedagogia 2011	Prof. 46: Me formei em 2012
Prof. 13: Fiz magistério em 1983 e Pedagogia em 2009.	Prof. 47: Pedagogia em 2008
Prof. 14: Magistério em 1999. Pedagogia em 2005. Psicopedagogia em 2006. Neuropsicopedagogia em 2016. Libras Básico em 2017. Libras Intermediário em 2018. Libras Avançado em 2019. Cursando Libras Profissional em 2020.	Prof. 48: Pedagogia em 2009
Prof. 15: Fiz pedagogia em 2002	Prof. 49: Fiz pedagogia em 1999
Prof. 16: Pedagogia 2011	Prof. 50: Formação de docentes- Colégio Estadual D. Pedro I -2009; Pedagogia – 2013; Esp. Educação Especial Inclusiva - Faculdade São Braz – 2014 ; Esp. Psicopedagogia institucional - Faculdade São Braz – 2014; Esp. Educação Superior - Universidade Estadual de Londrina/UEL – 2016; Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro - defesa em julho de 2020
Prof. 17: Fiz pedagogia em 2016	Prof. 51: Cursando pedagogia
Prof. 18: Fiz pedagogia em 2016	Prof. 52: Pedagogia 2018
Prof. 19: Fiz pedagogia 2011	Prof. 53: Pedagogia
Prof. 20: FILOSOFIA, 2018	Prof. 54: Fiz pedagogia em 2012
Prof. 21: Fiz graduação em 2013	Prof. 55: Fiz pedagogia em 2013
Prof. 22: Magistério 1996, Pedagogia 2006, Pós graduações: Psicopedagogia, psicomotricidade, educação especial e LIBRAS.	Prof. 56: Fiz Magistério em 2004, Pedagogia em 2008, Pós em 2009-2012-2018
Prof. 23: Fiz magistério em 2003, fiz Pedagogia em 2007	Prof. 57: Especialização em Ética, Valores e cidadania na escola -USP
Prof. 24: Pedagogia em 2014; Letras em 2007; Magistério em 1999	Prof. 58: Fiz pedagogia 1986.
Prof. 25: Pedagogia em 2013	Prof. 59: Fiz pedagogia em 2006
Prof. 26: Fiz pedagogia em 2006	Prof. 60: Licenciatura em Pedagogia - conclusão em 2019
Prof. 27: Pedagogia em 2008	Prof. 61: Pedagogia em 2014
Prof. 28: Fiz Pedagogia em 2008	Prof. 62: Pedagogia ano 2011
Prof. 29: Cegam e pedagogia	Prof. 63: Pedagogia em 2015
Prof. 30: A pós-graduação em 2018. O curso superior concluído em 1996.	Prof. 64: Conclui o curso de pedagogia em 2013.
Prof. 31: Fiz Pedagogia em 2010 e pós graduação em Psicopedagogia em 2012	Prof. 65: Fiz enfermagem em 2006
Prof. 32: Magistério em 2000; Pedagogia em 2004; Pós Graduação a última concluída em 2020	Prof. 66: Magistério em 1991
Prof. 33: Psicologia 2003	Prof. 67: Pedagogia 2019 / Magistério 1992
Prof. 34: Letras 2007 e Pedagogia 2012	Prof. 68: Pedagogia em 2012

Pergunta 7: Caso tenha feito curso de nível superior, em qual foi a modalidade?

() Presencial – 72,7%

() À distância – 18,2%

() Ambos – 9,1%

Prof. 1: Presencial	Prof. 18: Presencial	Prof. 35: Presencial	Prof. 52: Presencial
Prof. 2: Presencial	Prof. 19: À distância	Prof. 36: Presencial	Prof. 53: Presencial
Prof. 3: Ambos	Prof. 20: Presencial	Prof. 37: À distância	Prof. 54: Presencial
Prof. 4: Presencial	Prof. 21: Presencial	Prof. 38: Presencial	Prof. 55: Presencial
Prof. 5: Presencial	Prof. 22: Presencial	Prof. 39: Presencial	Prof. 56: Presencial
Prof. 6: À distância	Prof. 23: À distância	Prof. 40: Presencial	Prof. 57: Presencial
Prof. 7: Presencial	Prof. 24: Presencial	Prof. 41: Presencial	Prof. 58: Presencial
Prof. 8: Presencial	Prof. 25: À distância	Prof. 42: Presencial	Prof. 59: Ambos
Prof. 9: À distância	Prof. 26: Presencial	Prof. 43: Presencial	Prof. 60: À distância
Prof. 10: Presencial	Prof. 27: Presencial	Prof. 44: Presencial	Prof. 61: Presencial
Prof. 11: Presencial	Prof. 28: Presencial	Prof. 45: Presencial	Prof. 62: À distância
Prof. 12: Presencial	Prof. 29: Presencial	Prof. 46: Presencial	Prof. 63: Presencial
Prof. 13: Ambos	Prof. 30: Presencial	Prof. 47: Presencial	Prof. 64: À distância
Prof. 14: Presencial	Prof. 31: Presencial	Prof. 48: Presencial	Prof. 65: Presencial
Prof. 15: Ambos	Prof. 32: Ambos	Prof. 49: Presencial	Prof. 66:
Prof. 16:	Prof. 33: Presencial	Prof. 50: Presencial	Prof. 67: À distância
Prof. 17: À distância	Prof. 34: Ambos	Prof. 51: À distância	Prof. 68: Presencial

Pergunta 8: Tem formação em algum curso em que a especificidade é o trato com bebês?

Prof. 1: não	Prof. 35: Não
Prof. 2: Cursos oferecido pela secretaria municipal de Educação, PECs	Prof. 36: Não
Prof. 3: Não	Prof. 37: Não
Prof. 4: Não	Prof. 38: Não
Prof. 5: Cursos de capacitação oferecido pelo município.	Prof. 39: Não
Prof. 6: Sim	Prof. 40: Não
Prof. 7: Não.	Prof. 41: Resposta suprimida
Prof. 8: Sim, Prática Educativas Para O Berçário	Prof. 42: Não
Prof. 9: O desenvolvimento psicomotor do bebê	Prof. 43: Não
Prof. 10: Especificamente não. Foi Formação em recursos humanos para pré escola um deles.	Prof. 44: Não
Prof. 11: Não	Prof. 45: Não
Prof. 12: Não	Prof. 46: Especialização em educação infantil
Prof. 13: Psicomotricidade na creche.	Prof. 47: Oferecido pela secretaria de educação

Prof. 14: Não.	Prof. 48: Não
Prof. 15: Não	Prof. 49: Não
Prof. 16: não.	Prof. 50: Não
Prof. 17: Sim...cursos oferecidos pelo município para professores de educação infantil.	Prof. 51: Não
Prof. 18: Não	Prof. 52: Não especificamente
Prof. 19: Não	Prof. 53: Não
Prof. 20: Magistério	Prof. 54: Não
Prof. 21: Não	Prof. 55: Não!
Prof. 22: Somente psicomotricidade.	Prof. 56: SIM
Prof. 23: Não	Prof. 57: NÃO
Prof. 24: Não	Prof. 58: sim
Prof. 25: Capacitação fornecida pela secretaria de educação	Prof. 59: Cursos ofertados pela prefeitura, e cursos de formação
Prof. 26: Sim, educação infantil e Campos de Experiência.	Prof. 60: Tenho cursos de aperfeiçoamento profissional disponibilizado pela secretaria M. Educação
Prof. 27: Não	Prof. 61: Pedagogia
Prof. 28: Sim. Cursos de Capacitações pela Prefeitura Municipal. E Pós- Graduação em Educação Infantil	Prof. 62: Sim, Práticas pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos
Prof. 29: Sim, cursos de formação continuada	Prof. 63: Especialização em Educação Infantil
Prof. 30: Não.	Prof. 64: Não.
Prof. 31: Resposta suprimida	Prof. 65: Não
Prof. 32: Somente curso de extensão e a distância.	Prof. 66: Não
Prof. 33: Pós graduação em Educação Infantil	Prof. 67: Sim
Prof. 34: Não	Prof. 68: Sim. A organização do tempo e espaço. Periodização do desenvolvimento.

Pergunta 9: O sistema de educação de seu município oferece cursos de formação na área? Se sim, quais você já fez?

Prof. 1: Os cursos são para educação infantil, não especificamente para Berçário	Prof. 35: Não
Prof. 2: Sim PECs	Prof. 36: Sim. Oficinas, palestras
Prof. 3: Fiz uma capacitação quando assumi a sala	Prof. 37: Não
Prof. 4: Sim, já fiz cursos de formação ofertados pelo município.	Prof. 38: Sim. "Musicalização na Ed. Infantil"; "Considerações acerca do Planejamento nas turmas Infantil e Infantil 1; "Linguagem nos Primeiros Anos de Vida".
Prof. 5: Sim. Rotina do berçário.	Prof. 39: Uma vez no ano
Prof. 6: Sim.	Prof. 40: Não
Prof. 7: Sim. Vários	Prof. 41: Não

Prof. 8: Sim, Vários.	Prof. 42: Sim, todo início de ano tem formação continuada com palestras.
Prof. 9: Sim	Prof. 43: Não
Prof. 10: Sim, oferece.	Prof. 44: Somente os cursos de formação continuada.
Prof. 11: Sim	Prof. 45: Não
Prof. 12: Sim mas ainda não realizei.	Prof. 46: Sim, práticas no berçário
Prof. 13: Arte, linguagem, psicomotricidade, etc	Prof. 47: Sim,
Prof. 14: Sim. Linguagem nos primeiros anos de vida.	Prof. 48: sim! Práticas pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos de idade
Prof. 15: Sim	Prof. 49: Sim. Formações continuadas
Prof. 16: Sim. Educação Nutricional para professores da Educação Infantil. A organização do tempo e Espaço. Educando comportamentos. Educação Infantil e Campos de Experiências. Treinamento: alimentação para crianças menores de 2 anos. Desenvolvimento da Linguagem. Musicalização na Educação Infantil. Periodização do desenvolvimento. Considerações acerca do planejamento. O currículo da Educação Infantil: Fundamentos metodológicos.	Prof. 50: Sim, os cursos de formação continuada são oferecidos todos os anos, no início do ano letivo e se estendem durante o ano, são pelo menos 3 a 4 encontros anuais.
Prof. 17: Sim. O município oferece cursos de formação para os professores.	Prof. 51: Sim
Prof. 18: Sim não lembro no momento	Prof. 52: Pouco e os que tem e quando tem compromete a carga horária do trabalho
Prof. 19: Sim formação continuada	Prof. 53: Específico só bebê não
Prof. 20: SIM. CURSOS: EDUCANDO COMPORTAMENTOS, FONO, BNCC,	Prof. 54: Não
Prof. 21: Sim	Prof. 55: Sim, fiz vários!
Prof. 22: Não	Prof. 56: algumas palestras
Prof. 23: Sim, atividades sensoriais	Prof. 57: SIM
Prof. 24: Não	Prof. 58: sim
Prof. 25: Sim. entre eles primeiros socorros e brincadeiras e cuidados	Prof. 59: Sim, procuro sempre fazer os cursos ofertados
Prof. 26: Sim	Prof. 60: Sim: ECA, Ser Diferente é Normal e Legal, Brincando com as Sensações, Revisitando o Berçário, Síndrome Tipos e Características, etc.
Prof. 27: Não	Prof. 61: Psicopedagogia
Prof. 28: Sim. Cursos de Capacitações na Educação Infantil como: "Fases de desenvolvimento infantil; Desenvolvimento cognitivo, oral e motor; Ludicidade para cada faixa etária; Planejamento Curricular para cada faixa etária das crianças de acordo com a BNCC", et...	Prof. 62: Sim! Rotina na educação infantil; Desenvolvimento infantil - Psicologia histórico cultural e Pedagogia histórico crítica
Prof. 29: Sim	Prof. 63: Sim! Desenvolvimento da Linguagem; Musicalização; Primeiro Socorros (Brigadista)

Prof. 30: Sim, formação geral aos professores, PEC.	Prof. 64: Sim. Considerações a acerca do planejamento para crianças pequenas. Linguagem nos primeiros anos de vida e o aprendizado escolar
Prof. 31: Sim, vários porem muito repetitivo.	Prof. 65: Não
Prof. 32: Raramente	Prof. 66: Não sei
Prof. 33: Não	Prof. 67: Não
Prof. 34: Às vezes	Prof. 68: Sim. O papel da educação infantil na promoção do desenvolvimento da criança contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Pergunta 10: Você busca ou buscou se atualizar para trabalhar no contexto do berçário? Se sim, como? Se não, por quê?

Prof. 1: Sim. Cursos on line.	Prof. 35: Sim, através de pesquisas e grupos em redes sociais
Prof. 2: Sim, fazer cursos on line	Prof. 36: Sim. Estudando e buscando informações na internet.
Prof. 3: Sim, pesquisa na internet e orientação com colegas que trabalhavam a mais tempo	Prof. 37: Sim, realizando cursos online
Prof. 4: Sim. Lendo estudos relacionado a idade cognitiva dos bebês.	Prof. 38: Sim, realizando pesquisas e cursos.
Prof. 5: Sempre.	Prof. 39: Não
Prof. 6: Sim, através de Cursos On line.	Prof. 40: Tento aperfeiçoar ao máximo, quando trata de bebês trazendo para sala atividades relacionada com sua idade respeitando seu espaço.
Prof. 7: Sim. Fiz uma pós graduação em Educação Infantil	Prof. 41: Sim, cursando graduação em Pedagogia
Prof. 8: Sim, realizando cursos voltados para essa faixa etária.	Prof. 42: Busco formação em educação infantil, o berçário acaba sendo pouco abrangido.
Prof. 9: Sim	Prof. 43: Não pq comecei no berçário esse ano
Prof. 10: Sim, através de formação continuada. Pesquisa, leituras e integração corpo da escola.	Prof. 44: A atualização é contínua, sempre buscando saber mais sobre o desenvolvimento dos bebês e estratégias para contribuir para que ele ocorra. Por meio de pesquisas na internet e outros.
Prof. 11: Sim	Prof. 45: Não! Porque não encontrei um curso específico para trabalhar com berçário!
Prof. 12: Sim. Pesquisa na internet e cursos virtuais.	Prof. 46: Sim, fiz especialização em educação infantil no qual tinha disciplinas especificas de berçário.
Prof. 13: Sim. Fiz pós, cursos diversos	Prof. 47: Sim, fazendo cursos presencial e online
Prof. 14: Sim. Fazendo os cursos que o município oferece.	Prof. 48: Sim! participando de cursos e práticas de leitura
Prof. 15: Sim	Prof. 49: Sim. Sempre procuro estar me atualizando com palestras e busca de recursos pedagógicos
Prof. 16: Sim. Realizo cursos on-line, leitura de livros e pesquisa em sites confiáveis na internet.	Prof. 50: Sim, leitura de estudos científicos, livros, além dos cursos oferecidos pela rede de ensino.
Prof. 17: Sim. Fazendo cursos. pesquisando sempre atividades para berçário.	Prof. 51: Sim, estou sempre lendo cartilhas que orientam em como trabalhar com os bebês.

Prof. 18: Sim participando dos cursos oferecidos pela secretaria de educação	Prof. 52: Sim, participei de um curso de formação que era voltado ao trato com os bebês. Era uma loucura saía da escola e ia direto para o curso
Prof. 19: Sim com pesquisas na área	Prof. 53: Sim cursos online e leitura sobre o assunto
Prof. 20: Sim. Realizando cursos específicos nas áreas em que tenho mais dificuldades.	Prof. 54: Não! Porque não encontrei um curso específico para trabalhar com berçário!
Prof. 21: Não	Prof. 55: Sim, eu leio muito!
Prof. 22: Sim	Prof. 56: sim através de cursos - palestras - pesquisas na internet - blogs - revistas entre outros
Prof. 23: Sim, com pesquisas	Prof. 57: Sim, estudo sobre essa faixa etária e pesquisa para o desenvolvimento do trabalho.
Prof. 24: Sim, pesquisando e estudando sobre a formação e desenvolvimento dos bebês.	Prof. 58: sim
Prof. 25: Sim. Para me aperfeiçoar	Prof. 59: Fiz pedagogia, pós
Prof. 26: Sim, porque faz parte do meu campo de trabalho.	Prof. 60: Participo de cursos de aperfeiçoamento profissional, estudos a distância, peço orientação aos educadores mais experientes.
Prof. 27: Sim, através de pesquisas em livros e internet	Prof. 61: Sim
Prof. 28: Sim. Participando dos Cursos de Capacitações (que tive quando ingressei na rede municipal). Tivemos uma semana de cursos sobre como trabalhar com os bebês. Ministrados pelas Coordenadoras da Educação Infantil. E também, fiz a Pós- Graduação em Educação Infantil.	Prof. 62: Sim! Por meio da leitura e pesquisa
Prof. 29: Sim fazendo cursos de atualização e leitura de artigos a respeito	Prof. 63: Sim, Cursos não oferecidos pelo município, e especialização tendo como tema de pesquisa a Importância do sono para o desenvolvimento dos bebês.
Prof. 30: Sim, procuro ler literaturas relacionadas a esse contexto e canais no youtube.	Prof. 64: Sim. Realizando cursos para educação infantil, lendo livros, pesquisando em sites.
Prof. 31: Sim, estou sempre me atualizando na área	Prof. 65: Sim. Curso de primeiros socorros
Prof. 32: Sempre busco me atualizar através de leitura.	Prof. 66: Sim, em livros
Prof. 33: Sim, lendo livros sobre estimulação de bebês.	Prof. 67: Sim, leitura de livros.
Prof. 34: Somente através de pesquisas.	Prof. 68: Sim. Pesquisas e estudos.

Pergunta 11: Qual é seu cargo na instituição em que trabalha?

Prof. 1: professor	Prof. 35: Professora
Prof. 2: Professora	Prof. 36: Monitora de educação básica
Prof. 3: Professora	Prof. 37: Professora regente
Prof. 4: Professora de educação infantil	Prof. 38: Professora suporte Infantil.
Prof. 5: Professora infantil 5.	Prof. 39: ADI
Prof. 6: Professora	Prof. 40: ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil)
Prof. 7: Professora suporte do infantil 1	Prof. 41: Auxiliar de creche

Prof. 8: Professora Regente Do Infantil 1	Prof. 42: Professora substituta.
Prof. 9: Professora infantil 1	Prof. 43: Monitora
Prof. 10: Professora regente 2. Trabalho jogos e literatura em todas as turmas. Desde bebês e pré escola.	Prof. 44: Professora
Prof. 11: Professora	Prof. 45: Regente
Prof. 12: Professora de arte.	Prof. 46: Suporte do Infantil 1
Prof. 13: Professora	Prof. 47: Professora do infantil 1
Prof. 14: Professora regente do Infantil.	Prof. 48: Professora regente
Prof. 15: Professora regente	Prof. 49: Professora.
Prof. 16: Professora	Prof. 50: Professora regente
Prof. 17: Docente	Prof. 51: Auxiliar de Creche
Prof. 18: Agente educacional 2	Prof. 52: Auxiliar de creche
Prof. 19: Professora	Prof. 53: Professora
Prof. 20: Professora	Prof. 54: Regente
Prof. 21: Monitora de educação	Prof. 55: Regente do infantil 1
Prof. 22: Professora	Prof. 56: Professora
Prof. 23: Monitora de Educação Básica	Prof. 57: professora
Prof. 24: Professora celetista	Prof. 58: auxiliar creche
Prof. 25: ADI	Prof. 59: Professora
Prof. 26: Professor regente	Prof. 60: Agente Educacional Auxiliar de Creche
Prof. 27: Monitora de Educação Básica	Prof. 61: Auxiliar de creche
Prof. 28: Professora-PEB I	Prof. 62: Suporte de sala
Prof. 29: Professora	Prof. 63: Professora regente.
Prof. 30: Professora.	Prof. 64: Professora
Prof. 31: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	Prof. 65: Auxiliar de creche
Prof. 32: Professora	Prof. 66: Auxiliar de creche
Prof. 33: Professora	Prof. 67: Professora
Prof. 34: Professora	Prof. 68: Professora

Pergunta 12: Você participa da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) da escola?

Sim – 39 (57,4%) Não – 26 (38,2%) Às vezes – 4 (5,9%)

Prof. 1: Sim	Prof. 18: Sim	Prof. 35: Sim	Prof. 52: Não
Prof. 2: Sim	Prof. 19: Não	Prof. 36: Sim	Prof. 53: Sim, Não
Prof. 3: Sim	Prof. 20: Sim	Prof. 37: Não	Prof. 54: Não
Prof. 4: Não	Prof. 21: Sim	Prof. 38: Não	Prof. 55: Às vezes
Prof. 5: Às vezes	Prof. 22: Sim	Prof. 39: Não	Prof. 56: Sim

Prof. 6: Não	Prof. 23: Sim	Prof. 40: Não	Prof. 57: Sim
Prof. 7: Não	Prof. 24: Sim	Prof. 41: Não	Prof. 58: Não
Prof. 8: Não	Prof. 25: Não	Prof. 42: Sim	Prof. 59: Sim
Prof. 9: Às vezes	Prof. 26: Sim	Prof. 43: Sim	Prof. 60: Não
Prof. 10: Sim	Prof. 27: Sim	Prof. 44: Não	Prof. 61: Não
Prof. 11: Sim	Prof. 28: Sim	Prof. 45: Não	Prof. 62: Sim
Prof. 12: Sim	Prof. 29: Sim	Prof. 46: Não	Prof. 63: Sim
Prof. 13: Às vezes	Prof. 30: Sim	Prof. 47: Sim	Prof. 64: Sim
Prof. 14: Sim	Prof. 31: Não	Prof. 48: Sim	Prof. 65: Não
Prof. 15: Sim	Prof. 32: Sim	Prof. 49: Sim	Prof. 66: Não
Prof. 16: Não	Prof. 33: Sim	Prof. 50: Não	Prof. 67: Sim
Prof. 17: Sim	Prof. 34: Sim	Prof. 51: Não	Prof. 68: Sim

Pergunta 13: Se sim, você se sente contemplada em discussões sobre o trato com os bebês? De que forma?

Prof. 1: Não. É sempre sobre educação infantil de modo geral. Nunca específico sobre berçário	Prof. 35: Não, pois aqui é HTPC normalmente tratamos de assuntos gerais, e não especificamente sobre berçário
Prof. 2:	Prof. 36: Sim. Trocando informação e conhecimento entre colegas
Prof. 3: Às vezes, quando existe algum tema nesta área a ser discutido, porém é raro.	Prof. 37: Não tem essa aula
Prof. 4:	Prof. 38:
Prof. 5: Sempre q preciso, sou acolhida pela coordenação escolar, bem como procuro ler a respeito.	Prof. 39: Não trabalho em berçário, sim com maternal
Prof. 6: Sim.	Prof. 40:
Prof. 7:	Prof. 41:
Prof. 8:	Prof. 42: Sim, sempre temos espaço para discutir as dificuldades encontradas e as colegas ajudam com ideias e orientações.
Prof. 9: Sim	Prof. 43: As vezes.... compartilhando experiência com outros profissionais
Prof. 10: Intervenções Pedagógicas.	Prof. 44:
Prof. 11:	Prof. 45:
Prof. 12:	Prof. 46:
Prof. 13: Conversa, planejamentos, orientações por parte da coordenadora.	Prof. 47: Sim
Prof. 14: Sim. Sempre fazemos apontamentos para a melhora do dia a dia com os bebês, facilitando o trato e o modo de trabalho com os bebês.	Prof. 48: Sim! Por ser uma faixa etária com muitas especificidades exige-se do profissional muita dedicação e um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento da criança pequena e um pensar mais reflexivo sobre as práticas pedagógicas
Prof. 15: Sim	Prof. 49: Sim. Mas trocas de experiências.

Prof. 16:	Prof. 50:
Prof. 17: Através de práticas pedagógicas na escola e apoio da coordenação e direção.	Prof. 51:
Prof. 18: Pela troca de carinho com os pequenos	Prof. 52:
Prof. 19:	Prof. 53:
Prof. 20: Quando consigo trabalhar concomitante com a equipe pedagógica.	Prof. 54:
Prof. 21: Sim	Prof. 55: Sempre é bom mais informações!
Prof. 22: Geralmente nos HTPCs discutimos especialmente sobre o desenvolvimento pedagógico e as formas de atingir o melhor desenvolvimento das turmas de berçário.	Prof. 56: através de textos, e BNCC
Prof. 23: Não	Prof. 57: Sim
Prof. 24: Sim. Há trocas de ideias e informações entre a equipe pedagógica.	Prof. 58:
Prof. 25: Gostaria que participássemos	Prof. 59: Sim
Prof. 26: Dialogando com a equipe pedagogia	Prof. 60:
Prof. 27: Sim, sempre é aberto para todos poderem dar suas sugestões e opiniões. As vezes é convidado profissionais da área de psicologia, contadores de histórias, etc. Para compartilhar ideias e tem sido muito válido.	Prof. 61:
Prof. 28: Sim. Com as trocas de experiências. Relatos de atividades, brincadeiras e estimulações feitas em outras unidades.	Prof. 62: Sim! Porque ser uma faixa etária que demanda tanto quanto conhecimento e preparo como qualquer outro nível
Prof. 29: Sim. Com orientações da equipe gestora é da coordenação	Prof. 63: Sim, sempre temos orientações que prezam pelo desenvolvimento global dos bebês, unindo o ato de educar e cuidar, quando nesta etapa a higiene e a alimentação trabalhadas com metodologias sistematizadas também são pedagógicas e trazem um desenvolvimento físico e psíquico para a criança.
Prof. 30: Sim, recebendo dicas, apoio e projetos que tenham a participação do berçário.	Prof. 64: Na área do desenvolvimento.
Prof. 31:	Prof. 65:
Prof. 32: Não.	Prof. 66:
Prof. 33: Me sinto, pois esclareço dúvidas com as colegas e realizamos atividades em conjunto.	Prof. 67: Estudando e adquirindo conhecimento
Prof. 34: Não	Prof. 68: Sim

Pergunta 14: Quantos bebês você atende?

Prof. 1: Entre 12 e 15	Prof. 18: Atuo como auxiliar no berçário com 10 bebês	Prof. 35: 14	Prof. 52: Temos mais de 20 crianças matriculadas no berçário
Prof. 2: 13	Prof. 19: 16	Prof. 36: 12	Prof. 53: 7
Prof. 3: 12	Prof. 20: 11	Prof. 37: 16	Prof. 54: 7

Prof. 4: 7	Prof. 21: 12	Prof. 38: Este ano (2020) 6, em anos anteriores 10 e 11.	Prof. 55: 13
Prof. 5: 10/11	Prof. 22: 15	Prof. 39: 18	Prof. 56: atualmente 6
Prof. 6: 11	Prof. 23: 10	Prof. 40: 14 bebês	Prof. 57: 11
Prof. 7: 11	Prof. 24: 10	Prof. 41: Em torno de 25 crianças	Prof. 58: 26
Prof. 8: 11	Prof. 25: 4 meses a 1 ano	Prof. 42: Não tenho turma fixa.	Prof. 59: 16
Prof. 9: 7 bebês	Prof. 26: No momento estou com a pré escola	Prof. 43: 14	Prof. 60: Até março/2020 estavam matriculados 30 crianças no berçário
Prof. 10: Sete bebês. Infantil	Prof. 27: 13	Prof. 44: 14	Prof. 61: A equipe atende 25 bebês
Prof. 11: 7 alunos	Prof. 28: 15 bebês	Prof. 45: 7	Prof. 62: 13
Prof. 12: Depende, varia de 10 a 16 dependendo da turma.	Prof. 29: 10	Prof. 46: 13	Prof. 63: 6
Prof. 13: 10	Prof. 30: 14	Prof. 47: 16	Prof. 64: 9 bebês.
Prof. 14: Nove bebês.	Prof. 31: 11 bebês matriculados e 10 frequentando.	Prof. 48: 13 crianças	Prof. 65: 24
Prof. 15: 16 bebês	Prof. 32: Normalmente a sala é composta por 15 alunos.	Prof. 49: No momento 13.	Prof. 66: 25 crianças
Prof. 16: 16	Prof. 33: 10	Prof. 50: 15	Prof. 67: 11 bebês
Prof. 17: 10	Prof. 34: 16	Prof. 51: 8	Prof. 68: Dez.

Pergunta 15: Quantas profissionais trabalham com você no berçário?

Prof. 1: dois	Prof. 18: Somos em 2	Prof. 35: 2	Prof. 52: No total somos em 4
Prof. 2: 1	Prof. 19: 1 professora auxiliar	Prof. 36: 2	Prof. 53: 1
Prof. 3: 2	Prof. 20: 2	Prof. 37: 2	Prof. 54: 1
Prof. 4: 1	Prof. 21: 3	Prof. 38: 1 professora regente, 1 prof de Ed Física, 1 prof Artes e 1 estagiária em alguns momentos.	Prof. 55: 1
Prof. 5: Eu e mais uma. Total: duas profissionais.	Prof. 22: No total são 4, sendo 2 no período da manhã (Monitora e Estagiária) e 2 no período da tarde (professora e ADI).	Prof. 39: 1	Prof. 56: No período da manhã comigo, fica uma e no período da tarde duas pessoas.
Prof. 6: 1	Prof. 23: 2	Prof. 40: 3 pessoas.	Prof. 57: 1
Prof. 7: 1	Prof. 24: 2	Prof. 41: Eu e mais 3	Prof. 58: 4

Prof. 8: 1	Prof. 25: Eu Adi.1 monitora.1 professora	Prof. 42: Por não ter turma fica, fica difícil responder.	Prof. 59: Eu e a auxiliar
Prof. 9: 2 profissionais	Prof. 26: Na minha escola são dois profissionais por turma.	Prof. 43: 2	Prof. 60: 03
Prof. 10: Duas professoras.	Prof. 27: 1	Prof. 44: 1	Prof. 61: 4
Prof. 11: 1 professora pedagoga	Prof. 28: 01 profissional	Prof. 45: 1	Prof. 62: Duas fixa (regente e suporte), uma auxiliar nos momentos de rotina
Prof. 12: 1	Prof. 29: 2	Prof. 46: 1	Prof. 63: 1
Prof. 13: Uma fixa, e várias especialistas: professora de movimento, arte, jogos e literatura.	Prof. 30: Uma.	Prof. 47: Eu e mais 2.	Prof. 64: 2.
Prof. 14: Somente eu e a professora auxiliar.	Prof. 31: Somos em 03 no total, porem ficamos em2 na sala	Prof. 48: Uma suporte fixa e uma suporte nos momentos de rotina	Prof. 65: Somos em quatro
Prof. 15: 1 suporte	Prof. 32: Uma ADI	Prof. 49: Duas.	Prof. 66: 3
Prof. 16: 1	Prof. 33: 1 uma	Prof. 50: Sempre: Professoras Auxiliar, 2 x na semana: professora de movimento, professora de Arte e professora de jogos e literatura	Prof. 67: 1 ADI
Prof. 17: 1	Prof. 34: No mesmo período uma	Prof. 51: 3	Prof. 68: Uma professora.

Seção 3: Concepção sobre o contexto de trabalho com crianças no primeiro ano de vida

Pergunta 16: Você gosta de trabalhar com bebês (ou no berçário)? Por quê?

Prof. 1: Sim. Porque tenho inclinação para crianças menores
Prof. 2: Sim, é gratificante ver a evolução e aprendizado deles. São carinhosos
Prof. 3: Sim, porque é uma faixa etária de descobertas.
Prof. 4: Sim. Gosto do alto nível de desenvolvimento que eles tem nessa faixa etária.
Prof. 5: Gosto muito.
Prof. 6: Sim, uma idade na qual o desenvolvimento e a reciprocidade me encanta.
Prof. 7: Sim. Pois me identifico com está faixa etária
Prof. 8: Sim, pois me identifico muito com essa faixa etária.
Prof. 9: Sim, porque gosto me identifico mas com os menores
Prof. 10: Sim. Trabalho que envolve a profissão que escolhi, missão e muito aprendizado e alcance de objetivos e muita responsabilidade.
Prof. 11: Sim, por que gosta desta faixa etária.
Prof. 12: Sim. Porque é maravilhoso observar o desenvolvimento diário dos bebês.
Prof. 13: Amo. Porque participo de várias fases de seu desenvolvimento.

Prof. 14: Sim. É fascinante ver o progresso que os bebês tem no decorrer dos dias, mesmo que seja um pouco mais lento.
Prof. 15: Sim. Me identifico
Prof. 16: Sim. Me identifico com essa faixa etária de grandes descobertas e muito desenvolvimento.
Prof. 17: Me sinto feliz em realizar meu trabalho no berçário. Contribuir com uma fase tão importante para seu desenvolvimento.
Prof. 18: Sim porque me identifico mais com os pequenos
Prof. 19: Sim porque é gratificante ver eles se desenvolverem.
Prof. 20: A resposta ao estímulo do desenvolvimento em muitos casos ocorre de maneira mais expressiva e prazerosa.
Prof. 21: Sim! Gosto de trabalhar o desenvolvimento
Prof. 22: Sim, sou encantada com o desenvolvimento que os bebês têm durante o ano.
Prof. 23: Sim, amo ver as descobertas
Prof. 24: Amo. Apesar de ser uma experiência ainda nova, pude aprender muito e me atualizar, aprender mais sobre minha profissão e o desenvolvimento do ser humano, tanto físico quanto cognitivo.
Prof. 25: Sim porquê gosto de ver o desenvolvimento e os primeiros passos
Prof. 26: Sim. Porque gosto dessa faixa etária.
Prof. 27: Sim, é muito gratificante ver o desenvolvimento dos pequenos e os bebês são muito carinhosos
Prof. 28: Sim. Porque já faixa etárias que você vê o início, o meio e o fim de cada desenvolvimento motor, oral, cognitivo, social e o emocional (o rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, etc...).
Prof. 29: Sim. É possível acompanhar o desenvolvimento nesse primeiro estágio
Prof. 30: Sim, porque me fez enxergar alguns pontos no processo do desenvolvimento que, se não forem bem trabalhados ou estimulados, irão interferir lá no futuro quando essa criança for para os anos subsequentes de sua vida escolar.
Prof. 31: Sim, sempre gostei do que faço e tenho um carinho imenso por eles.
Prof. 32: Adoro. É uma faixa etária encantadora e com grandes descobertas.
Prof. 33: Sim...amo bebês!!!!
Prof. 34: Sim, pois é a fase das descobertas
Prof. 35: Sim pois é gratificante receber o carinho, acompanhar o desenvolvimento e ver as descobertas dos bebês
Prof. 36: Sim, gosto dessa faixa etária
Prof. 37: Não pretendo ficar muito tempo
Prof. 38: Sim, porque o retorno afetivo é muito grande. Eles dependem das professoras para realizarem todas as atividades, desde higiene e alimentação até a parte pedagógica. Eu amo estar com eles.
Prof. 39: Não, me dou melhor com crianças maiores
Prof. 40: Sim, me realizo quando vejo um sorriso, e quando eu faço parte da sua vida, no trocar, ensinar os primeiros passos, quando ouço meu nome nem que for errado, mas sei que estou no caminho certo, criança é autentica, não tem meio termo.
Prof. 41: Sim, amo crianças
Prof. 42: Sim. Gosto de perceber nitidamente o desenvolvimento de cada um dos bebês com quem tenho contato.

Prof. 43: Sim...pq gosto muito da faixa etária
Prof. 44: Sim. Porque é uma fase em que é possível contribuir e acompanhar o desenvolvimento de habilidades físicas e cognitivas do bebê.
Prof. 45: Sim! Porque os bebês são afetivos, tem uma energia boa!
Prof. 46: Sim, eu me redescubro ao participar do processo de desenvolvimento do bebê. É gratificante ver o seu desenvolvimento.
Prof. 47: Gosto, é uma faixa etária carinhosa.
Prof. 48: Sim! Pelo encantamento que os bebês proporcionam ao descobrir o mundo e suas possibilidades de conquista.
Prof. 49: Sim. Fase de muitas descobertas.
Prof. 50: Amo minha profissão, atuo na educação infantil e não faço distinção na escolha das turmas, como sou do ensino público, ocorre sempre a troca de turmas. A relação com o berçário é um trabalho contínuo, em que os "resultados" do seu trabalho são a longo prazo. É muito satisfatório ver ao final do ano letivo, todo o progresso dos seus alunos(as).
Prof. 51: Sim, É muito gratificante trabalhar com os bebês, pois acabamos aprendendo com eles.
Prof. 52: Sim, gosto do tipo de cuidado que é necessário a faixa etária, mas acho a rotina estressante
Prof. 53: Bom gosto, porém para mim nova experiência
Prof. 54: Sim! Porque os bebês são afetivos, tem uma energia boa!
Prof. 55: Amo! Porque sempre tive vontade!
Prof. 56: Sim, porque é gratificante e importante trabalhar com esta turma, os resultados do trabalho de estimulação é visível de acordo com o desenvolvimento e crescimentos dos nossos bebês.
Prof. 57: Gosto, porque além de ser algo novo, que me permite novas aprendizagens e reflexões, acho que trata-se de uma faixa etária que possibilita a interseção entre as aprendizagens direcionadas e o vínculo e emocional com a criança. Acho muito gratificante observar a evolução do bebê e contribuir para essa preparação para a vida.
Prof. 58: sim. Me identifico com os pequenos
Prof. 59: Sim, gosto de participar e contribuir com o desenvolvimento dos bebês
Prof. 60: Amo o que faço, independente da série
Prof. 61: Sim porque eu gosto de acompanhar o desenvolvimento dos bebês e a equipe é muito unida e dedicada aos cuidados com eles.
Prof. 62: Sim! É a faixa que mais me identifico
Prof. 63: Sim, sou mãe e me identifico muito com a faixa etária, e pois nela conseguimos perceber grandes saltos no desenvolvimento das crianças tanto na motora quanto na linguagem.
Prof. 64: Sim. Gosto de observar o desenvolvimento de cada criança.
Prof. 65: Gosto pq são seres humanos que depende totalmente de você, e eu gosto de cuidar e me sinto realizada de cuidar dos bebês e verem eles crescendo se desenvolvendo.
Prof. 66: Sim (amo muito).
Prof. 67: Sim, gosto de ver o seu desenvolvimento e as suas etapas.
Prof. 68: Sim. É fascinante ver o desenvolvimento do bebê.
Pergunta 17: Você gostaria de trabalhar em outro lugar ou em outro nível educativo? Justifique.
Prof. 1: Não. Eu gosto de trabalhar no berçário.
Prof. 2: No momento não

Prof. 3: Não
Prof. 4: Não
Prof. 5: Já trabalho.
Prof. 6: Não.
Prof. 7: Não. Pois já atue em vários níveis e este é o melhor
Prof. 8: Já atuei no ensino fundamental e não gostei, prefiro os bebês.
Prof. 9: Também gosto de trabalhar com crianças maiores, com crianças especiais nunca trabalhei.
Prof. 10: Já trabalhei. E uma especializações que fiz foi referente a crianças com necessidades especiais e já atendi uma em sala de aula.
Prof. 11: Não, não me identifiquei.
Prof. 12: Com crianças maiores acima de 4 anos
Prof. 13: Não. Escolhi a educação infantil. Estou satisfeita
Prof. 14: Sim. Se um dia tiver oportunidade, gostaria de trabalhar com crianças surdas. De qualquer idade.
Prof. 15: Não
Prof. 16: Não. Eu até fui convocada no concurso no município próximo, porém não assumi, pois era para lecionar para o fundamental. Não me vejo com os maiores!
Prof. 17: Não. Me identifico com os bebês!
Prof. 18: Não
Prof. 19: Não porque me identifico mais com os menores.
Prof. 20: Trabalharia com o infantil 3, para conhecer outros nível educativo.
Prof. 21: Não
Prof. 22: Já trabalhei e também gosto de crianças maiores
Prof. 23: Não gosto dos bebês
Prof. 24: Não. Estou feliz e satisfeita, e ainda tenho muito para aprender com os bebês.
Prof. 25: Não porquê trabalhei minha vida inteira
Prof. 26: No momento não.
Prof. 27: Gosto bastante de trabalhar em creche e já trabalhei com outras idades também dentro da unidade na qual trabalho, gosto bastante desta faixa etária de 0 a 3 anos. Mas gostaria sim de passar em um concurso de professora e conhecer outras etapas.
Prof. 28: Não
Prof. 29: NÃO
Prof. 30: Eu já trabalhei com crianças da educação infantil, ensino médio e atualmente trabalho com o fundamental 1, além do berçário, em períodos contrários.
Prof. 31: Não, gosto mesmo de trabalhar com bebes.
Prof. 32: Sim. Gostaria de trabalha com a faixa etária de 4 anos e crianças com necessidades especiais.
Prof. 33: Não
Prof. 34: Não
Prof. 35: Não

Prof. 36: Sim, ensino fundamental, pois já trabalhei e gostei
Prof. 37: Sim. Pra crescer profissionalmente
Prof. 38: Já tive oportunidade de ir para o Fundamental, mas um dia motivos para não ter mudado foi o de poder continuar mais um ano na turma do Infantil.
Prof. 39: Sim com crianças maiores
Prof. 40: Prefiro crianças menores. sim
Prof. 41: Não, amo trabalhar com bebês e crianças até 2 anos.
Prof. 42: Não sei responder.
Prof. 43: Não
Prof. 44: Sempre é preciso pensar que em algum momento você acaba mudando de turma, dificilmente alguém passará toda a sua caminhada com um mesmo nível de atendimento. Ou seja é preciso estar preparada para mudanças a qualquer momento.
Prof. 45: Não
Prof. 46: Com crianças especiais.
Prof. 47: Gosto do berçário
Prof. 48: Não
Prof. 49: Não.
Prof. 50: Sou professora da rede municipal, atuante da educação infantil, então todos os anos ocorre a escolha de turmas e sempre acontecem mudanças, estou preparada para atuar em todas as turmas da educação infantil.
Prof. 51: Sim, é bem interessante ter uma experiência com crianças maiores.
Prof. 52: Sim, gostaria de ter mais liderança, de desenvolver mais o trabalho pedagógico. Gostaria de trabalhar com a faixa etária entre 3 e 4 anos
Prof. 53: Se o espaço que eu estiver atuando precisar sim
Prof. 54: Não
Prof. 55: Não! Prefiro os pequenos!
Prof. 56: Sim, já trabalhei com turmas maiores, sou apaixonada por esta profissão, gosto de todas as turmas
Prof. 57: Não deixaria o berçário para trabalhar em outro nível, só por esse motivo, mas como sempre trabalhei com o ensino fundamental, me sentiria feliz em outro nível.
Prof. 58: sim. Professor
Prof. 59: No CMEI todo ano podemos optar em trabalhar com outras idades se tiver vaga disponível, já trabalhei mas prefiro os bebês
Prof. 60: O trabalho de educar e cuidar é realizado com as crianças, seja, com necessidades especiais ou não. Quanto ao ensino fundamental somente trabalharei caso, passe em concurso como professora.
Prof. 61: Sim com crianças com necessidades especiais
Prof. 62: Não! Trabalhar com os pequenos foi escolha.
Prof. 63: Sim, tenho alguns objetivos em trabalhar com alfabetização com alunos da zona rural, tive contato como suporte de turma na alfabetização de crianças de 5 e 6 anos e gostei do desafio.
Prof. 64: Sim. Com crianças maiores no ensino fundamental 1.
Prof. 65: Eu gostaria sim de experimentar trabalhar com crianças maiores, apesar de amar trabalhar com o bebês.
Prof. 66: Já trabalhei (infantil 3 e 4)

Prof. 67: Gosto de trabalhar com crianças de 4 a 6 anos, etapas 1 e 2

Prof. 68: NÃO. Gosto de trabalhar com os pequenos.

Pergunta 18: No contexto de trabalho com os bebês, você se entende como um(a) educador(a)? Justifique.

Prof. 1: Sim. Há muitos estímulos que podem ser oferecidos aos bebês para potencializar seu desenvolvimento

Prof. 2: Muitas vezes não. As famílias e até mesmo dentro da Unidade Escolar não temos reconhecimento e valorização do trabalho, acreditam que é só cuidar.

Prof. 3: Sim porque eles são surpreendentes quando estimulados, e vemos os resultados.

Prof. 4: Sim. Por mais que a aprendizagem nessa faixa etária seja bem diferente dos maiores e exija muito mais tempo dedicado aos cuidados, me sinto educadora ao incentivar os novos conhecimentos adquiridos por eles.

Prof. 5: Sim. Primeiros anos de vida, são os mais importantes p/ o desenvolvimento humano. É onde deveria atuar os melhores profissionais (capacitados, remunerados, valorizados). Porém, infelizmente vivemos no país do contra censo.

Prof. 6: Sim. O planejamento que desenvolvemos faz que o aluno tenha contato com. várias explorações e manipulações.

Prof. 7: Sim. Claro pois a criança aprende a todo momento.

Prof. 8: Sim. Todo conteúdo é voltado para a formação pessoal e social do bebê. portanto o ensino é realizado a todo momento.

Prof. 9: Sim

Prof. 10: Sim. Ele tem a mesma dinâmica das demais séries envolve desenvolvimento de aprendizagem diante do seu nível de idade.

Prof. 11: Sim

Prof. 12: Sim.

Prof. 13: Sou professora, com todas as implicações que o cargo requer.

Prof. 14: Sim. Os bebês tem vários estímulos ao seu redor, onde eu como educadora irei olhar para estes bebês não com olhar de mãe, mas sim com um olhar voltado à coisas, necessidades e maneiras de provocar estes bebês, de estimular estes bebês...

Prof. 15: Sim

Prof. 16: Sim.

Prof. 17: Sim. Sou uma profissional que busca se aperfeiçoar com as formações pedagógicas. Estar sempre em busca de estratégias de ensino.

Prof. 18: Sim

Prof. 19: Sim porque busco aprimorar o desenvolvimento dos bebês através do meu trabalho.

Prof. 20: Me compreendo como uma mediadora. possibilitadora de caminhos. fazendo as intervenções necessárias para que eles possam descobrirem o novo.

Prof. 21: Sim. Dou atividades de desenvolvimento a eles

Prof. 22: Como nosso atendimento se refere mais ao brincar e ao cuidar, papéis que eram exercidos pelas famílias antigamente, acredito que o nome educador vem daí, pois é impossível separar educação do papel pedagógico.

Prof. 23: Sim, faço parte do desenvolvimento

Prof. 24: Sim, claro. É responsabilidade minha a evolução e desenvolvimento da criança, além dos cuidados básicos. Minha missão é possibilitar atividades e interação para que os bebês desenvolvam suas diversas habilidades.

Prof. 25: Sim. Porque eu vejo os primeiros passos, a fala enfim o melhor momento da vida deles
Prof. 26: Com certeza.
Prof. 27: Sim, cuidamos educando.
Prof. 28: Sim. Nas trocas de experiências.
Prof. 29: Sim. A estimulação faz parte do desenvolvimento de aprendizagens
Prof. 30: Sim, porque não é somente o cuidado, higiene e afeto, há o fator do desenvolvimento motor, cognitivo, de linguagem e mental.
Prof. 31: Sim, somos o espelho na vida dos pequenos eles estão sempre aprendendo conosco, pois se encontram em fase de aprendizagem.
Prof. 32: Sim. O problema é ser reconhecida como tal.
Prof. 33: Sim, pois estamos introduzindo o aprendizado a eles.
Prof. 34: Sim, pois eles aprendem o tempo todo e muito rápido, inclusive pela imitação.
Prof. 35: Sim, pois procuro trabalhar atividades e recreações de acordo com planejamento que é baseado na BNCC
Prof. 36: Sim. Todos tem o que ensinar
Prof. 37: Sim, pois o trabalho de educar é estimular e tanto quanto é mais importante como nas outras áreas.
Prof. 38: Com certeza, em todos os momentos podemos ensinar algo para eles e contribuir para o seu desenvolvimento, dar um banho, trocar uma fralda também envolve educação e prática pedagógica.
Prof. 39: Sim sou uma educadora passa maior tempo comigo
Prof. 40: Sim, pois a criança de 04 meses até 2 anos que seria berçário, não é só educar mas tem que ter afeto ela tem que se sentir amada e protegida, o educador tem passar confiança para criança, assim ela vai se sentir amada pelo educador, assim que eu acho .Não desde que o cuidado esteja caminhando juntos
Prof. 41: Sim, pois passamos 8 hrs por dia com eles, eles passam bastante tempo conosco, a maior parte do tempo eles passam na escola
Prof. 42: Sim, temos a visão do trabalho pedagógico e a importância dele.
Prof. 43: Sim... pois interagimos ensinando e brincando
Prof. 44: Sim. Porque a interação com o outro é muito importante nessa faixa etária, então não são oferecidos meros cuidados mecânicos para que a criança tenha alimentação e higiene adequados, mas sim uma prática em que o cuidar e o educar são indissociáveis, você educa e cuida o tempo todo.
Prof. 45: Sim! Por mais que tenha muitos cuidados e momentos de higiene, tem também os momentos de atividades pedagógicas!
Prof. 46: Sim, o desenvolvimento do bebê na escola é pedagógico, enquanto profissional eu compreendo que o bebê é capaz de realizar atividades dentro de suas habilidades por mediação do professor.
Prof. 47: Sim, desenvolvimento de a oralidade deles, psicomotricidade.
Prof. 48: Sim, pois o trabalho com os bebês não se dissocia. o cuidar e o educar.
Prof. 49: Sim. Meu trabalho é pautado no âmbito pedagógico.
Prof. 50: Sim. Pois, o papel do professor dos bebês vai além do cuidar, está relacionado com a promoção do desenvolvimento integral da criança, proporcionando diferentes experiências para o seu desenvolvimento.
Prof. 51: Sim, pois ensinamos muitas coisas aos bebês, e eles passam a maioria do dia na escola.
Prof. 52: Eu me entendo como uma ferramenta que intermedia o desenvolvimento da socialização, da coordenação motora, da fala etc.
Prof. 53: Sim, pois durante a minha formação recebi conhecimento sobre o assunto

Prof. 54: Sim! Por mais que tenha muitos cuidados e momentos de higiene, tem também os momentos de atividades pedagógicas!
Prof. 55: Sim, sou exemplo pra eles!
Prof. 56: Sim, acho muito importante o papel do educador, entender as fases do bebê e trabalhar de acordo com o seu ritmo e perceber o que precisa mudar e como deve ser feito, e isto requer estudos e conhecimentos teóricos para agir da melhor maneira possível na prática
Prof. 57: Eu me considero educador, pois existe uma troca de aprendizagem como nos outros níveis. Por se tratar de uma fase onde prioriza-se os cuidados básicos para com um bebê, é normal que se confunda o educador como um simples "cuidador", mas a nossa prática pedagógica consciente e reflexiva nos permite ir muito além do cuidar.
Prof. 58: sim. Além dos cuidados de higiene e alimentação. Cuidamos também da parte pedagógica.
Prof. 59: Sim nossa prática é baseada nas teorias pedagógicas do nosso município
Prof. 60: Sim, estou sempre atenta a cada criança, além de planejar ou elaborar atividades lúdicas e afetivas que contribuem para melhor desenvolvimento e aprendizagem.
Prof. 61: Sim, porque em cada cuidado estimulamos a criança a adquirir novos conhecimentos.
Prof. 62: Sim! Educadora também
Prof. 63: Sim, Claro! Tudo que é ensinado em sala de aula é de maneira sistematizada, planejada e organizada, em busca de um objetivo, abarcando metodologias com diversos recursos que facilitam a internalização de conceitos e conteúdos.
Prof. 64: Sim. Busco sempre algo atrativo para sala de aula de acordo com a faixa etária dos bebês, envolvendo-os em atividades prazerosas.
Prof. 65: De certa forma sim pois no berçário não temos professor, e nos auxiliar acabamos fazendo atividades pedagógicas.
Prof. 66: Sim (porque não só cuidamos, mas ensinamos)
Prof. 67: Sim, eu cuido e educo. Um complementa a outra.
Prof. 68: Sim.
Pergunta 19: Para você, há alguma diferença entre cuidado e ensino no trato com os bebês? Justifique.
Prof. 1: Não. Os bebês necessitam muito de cuidados e esses momentos podem ser aproveitados para ensinar
Prof. 2: Os dois estão sim relacionados, o cuidado é uma forma de ensinar também.
Prof. 3: Os dois se integram no berçário
Prof. 4: Sim. Por mais que o cuidar tome a maior parte do tempo nesta faixa etária, ao aplicar as aulas elaboradas me sinto ensinando.
Prof. 5: Caminham juntos, porém penso que em algumas situações deveria se estabelecer competências.
Prof. 6: São funções indissociáveis.
Prof. 7: Não. A todo momento acontece ensino/aprendizagem.
Prof. 8: Não, pois a todo momento acontece aprendizagem. tanto no cuidar como no educar.
Prof. 9: Eu acho que cuidado e ensino tem que andar junto, porque não adianta ensinar e não ter o cuidado com a criança.
Prof. 10: Caminham juntos para alcançar os objetivos.
Prof. 11: Sim, pois os bebês precisam de estamos para se desenvolverem.
Prof. 12: Sim.

Prof. 13: Não. O cuidar faz parte do aprendizado do bebê. O ensinar tem também essa função. Uma coisa não se dissocia da outra.
Prof. 14: Não vejo diferença. Os cuidados também são aprendizagem.
Prof. 15: Sim
Prof. 16: Não. Eles são indissociáveis.
Prof. 17: O cuidado e o ensino caminham juntos no trato com os bebês. O ensino acontece todo tempo inclusive durante o cuidado.
Prof. 18: Esse trabalho envolve o cuidar e o ensinar dentro de suas especificidades
Prof. 19: Sim os objetivos são diferentes. O cuidar atende as necessidades básicas da criança. O ensinar vai aprimorar a aprendizagem da criança.
Prof. 20: Na minha opinião há uma linha tênue entre o cuidado e o ensino. Ora se está preocupado em demasia e não se prepara atividades para não sujar as roupas das crianças, ora porque não vai dar tempo de deixá-los manipular, pois tem que trocá-los e tem que deixá-los, impecáveis para ir embora.
Prof. 21: Não. São todos iguais
Prof. 22: Não, como respondi anteriormente o cuidar e o ensinar se misturam no trabalho do berçário.
Prof. 23: Não os dois estão interligados
Prof. 24: Ambos caminham juntos nessa fase, não pode haver um sem o outro, apesar de serem coisas distintas.
Prof. 25: Não. porque as mesma coisa que o professor faz eu faço até mais.
Prof. 26: O cuidar é o educar andam juntos.
Prof. 27: Sim, pois não é simplesmente uma troca de fralda ou um simples banho. Sempre estou enfatizando os nomes das crianças, falando sobre as partes do corpo, conversando sobre tudo que está acontecendo. Na alimentação também tudo é oferecido, contamos histórias com bastante ilustrações, fantoches. Sempre enfatizando a importância de se alimentar bem. Além de todas as atividades de estimulação, coordenação motora que estamos a todo momento realizando com os pequenos. Com certeza meu trabalho não se traduz em um simplesmente cuidar.
Prof. 28: Sim. Porque o cuidar entra de forma geral, desde a hora que o bebê acordo até o soninho. E o ensino, entra de forma pedagógica. A cada conversa com o bebê, as rodinhas musicais, contações de histórias adaptadas, as estimulações motoras (para o bebê aprender a rolar, sentar, engatinhar, andar, balbuciar/ passando a pronunciar palavras simples), etc...
Prof. 29: Sim porém dentro do cuidado é possível ensinar.
Prof. 30: Acredito que os dois estão interligados porque dependendo do tipo de ensino deve haver o cuidado também.
Prof. 31: Não, pois até mesmo nos cuidados estamos trabalhando a parte motora, expressão corporal etc.
Prof. 32: Ambos caminham juntos.
Prof. 33: Sim, no ensino estamos trabalha do atividades pedagógicas
Prof. 34: Não, estão interligados porque no momento do cuidado também e um momento de aprendizagem para os bebês.
Prof. 35: Sim, mas uma dependente da outra
Prof. 36: Não. Está tudo ligado.
Prof. 37: Sim, pois o bebê é dependente.
Prof. 38: Não, ensinamos no momento em que pegamos o bebê no colo e em todos os momentos de interação.
Prof. 39: Precisa dos dois para o bebê de da bem ensinar e cuida
Prof. 40: Não, desde que os dois caminhe em prol o bem estar da criança.

Prof. 41: Sim, ensinar cabe a nós ao passar maior parte do dia com eles ensinando a comer, o que é certo ou errado, ensinando a respeitar ... os cuidados oferecemos amor, carinho, atenção, cuidados como trocar, não deixar assar a criança, cuidados oferecendo sempre o melhor a eles
Prof. 42: Sim, porém é muito difícil de separar um do outro.
Prof. 43: Os dois devem caminhar juntos, pois cuidando estamos ensinando
Prof. 44: São processos interligados, o cuidar e o ensinar são diferentes, porém inseparáveis, se alguém desejar apenas cuidar é possível fazê-lo, no entanto todas as ações com a criança pequena são oportunidades de ensino a todo momento o educador deve visar o desenvolvimento integral da criança que está sob sua responsabilidade.
Prof. 45: No meu ponto de vista o cuidado já é um ensino, pois no momento do cuidado você interage com o bebê usando práticas pedagógicas!
Prof. 46: Os dois caminham juntos, ensinar e cuidar na escola, precisam estar em sintonia o tempo todo.
Prof. 47: Não, conto história, faço atividade, chamada, música, brincadeira
Prof. 48: Não há diferença pois na ação do cuidar está presente a ação de educar e vice-versa
Prof. 49: São coisas que interagem e se completam.
Prof. 50: São ações indissociáveis. Não tem como só cuidar ou só educar, uma ação complementa a outra.
Prof. 51: Sim, cuidado é a forma que zelamos pelo bebê e ensino é as coisas que eles aprendem na escola.
Prof. 52: Eu acho q não, porque vc não vai conseguir ensinar uma criança se vc não prestar atenção em como ela está ou o que ela necessita. O olhar tem q ser cuidadoso
Prof. 53: No caso dos bebês os dois caminham juntos.
Prof. 54: No meu ponto de vista o cuidado já é um ensino, pois no momento do cuidado você interage com o bebê usando práticas pedagógicas!
Prof. 55: O cuidar é educar caminham juntos!
Prof. 56: Não, pois ao cuidar também estamos ensinando (educando)
Prof. 57: Ambas são indispensáveis ao bebê e por isso, uma não podem se sobrepor à outra. Os cuidados devem ser prioridade para a segurança e o bem estar do bebê, mas as atividades pedagógicas devem ser realizadas de forma lúdica e até concomitantemente aos cuidados.
Prof. 58: Não pois em todo momento estamos ensinando.
Prof. 59: O cuidar e o ensinar devem estar juntos
Prof. 60: Cuidar é se preocupar no geral com o bem-estar das crianças (higiene, saúde física e emocional, alimentação etc.); Educar é proporcionar ambientes que traga qualidade de aprendizagem, curiosidade, afetividade, entre outros, com consciência, ética e responsabilidade.
Prof. 61: Não porque a cada troca, atividades, alimentação a criança aprende e se comunica com a equipe!
Prof. 62: Não pois o cuidar e o educar são indissociáveis
Prof. 63: Não! No ato de cuidar também estamos ensinando algo, tudo pode ter um objetivo, um banho pode ser pedagógico, a alimentação pode ser pedagógica se considerarmos a maneira como ela será mediada. Os bebês não são robôs toda conversa e atitude tomada em favor do seu bem-estar físico é uma maneira de ensinar algo, contudo deve ser sistematizado e mediado corretamente.
Prof. 64: Não. Quando realizado de forma indissociável o cuidar e ensinar, pois os mesmos contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês.
Prof. 65: Sim para mim cuidado se resumi em alimentar, dar banho trocar fraldas etc e o ensino é qdo realizamos algumas atividades pedagógicas.
Prof. 66: Não, os dois estão ligados
Prof. 67: Os dois estão ligados. Ao mesmo tempo que educa você está cuidando.

Prof. 68: Cuidar e educar caminham juntos.

Pergunta 20: Geralmente, os bebês que são atendidos pela instituição ficam em período integral?

- () A maioria sim – **10,3%** () A maioria não – **0%**
 () Todos ficam em período integral – **89,7%** () Nenhum fica em período integral – **0%**
 () Outros, _____ – **0%**

Pergunta 21: Os pais ou responsáveis pelos bebês participam e se envolvem com as ações da instituição?

- () A maioria participa – **75%** () A maioria não participa – **14,7%**
 () Todos participam – **10,3%** () Nenhum deles participa – **0%**
 () Outros, _____ – **0%**

Pergunta 22: Quais são as formas com que as famílias ou responsáveis participam (caso isso ocorra)?

- [] Perguntam sobre o comportamento do bebê – **54 (79,4%)**
 [] Perguntam sobre a higiene e alimentação do bebê – **57 (83,8%)**
 [] Perguntam como o bebê interage com os outros bebês e com as profissionais – **38 (55,9%)**
 [] Pergunta sobre a saúde do bebê – **40 (58,8)**
 [] Perguntam sobre avanços no desenvolvimento (se falou, ficou de pé, engatinhou, andou, etc.) – **32 (47,1)**
 [] Participam de reuniões na escola – **58 (85,3%)**
 [] Atuam no conselho escolar ou APM – **18 (26,5%)**
 [] Vão até a escola para o aleitamento do bebê – **5 (7,4%)**
 [] Outros: Respondem aos recados da agenda. Realizam as tarefas (pesquisas) (Prof. 16) – **1 (1,5%)**;
 No momento atual, a maioria participa desenvolvendo atividades propostas por nós professores (Prof. 24) – **1 (1,5%)**.

Pergunta 23: Há algum trabalho ou orientação voltado aos pais ou responsáveis dos bebês? Se sim, qual? Se não, qual trabalho você considera que deveria ser feito com os pais ou responsáveis pelos bebês?

Prof. 1: Não há nenhum trabalho atualmente. A comunidade na qual atuo é muito carente, muitos pais são usuários de drogas, alguns pais estão presos e não conseguimos muito envolvimento dos responsáveis pelas crianças, nem mesmo vêm à reunião de pais.

Prof. 2: Reunião de pais para acompanhar o desenvolvimento e mostrar através de fotos as atividades realizadas

Prof. 3: Sim nas reuniões periódicas

Prof. 4: Sim. São realizadas reuniões em que é apresentado aos pais o que é esperado em relação ao desenvolvimento nessa faixa etária.

Prof. 5: Quando surge algo, convocamos os responsáveis a comparecer na escola.

Prof. 6: Não. Deveriam ter palestras.

Prof. 7: Não.

Prof. 8: NÃO.

Prof. 9: Não a instituição deveria fazer reuniões com os pais ou responsáveis, com palestras com psicólogo, tirar as dúvidas dos pais que se preocupam com os filhos, e para aqueles que não participa nem de reuniões da e avaliação de seus filhos.

Prof. 10: Sim reunião e atendimento individual de orientação e encaminhamentos a rede de necessário.

Prof. 11: Sim.

Prof. 12: Não. Eu considero que deveria ter.

Prof. 13: As respostas acima, respondem a essa pergunta.
Prof. 14: Sim. É feito orientações sobre as mordidas, sobre os dentes, sobre a alimentação.
Prof. 15: Sim
Prof. 16: Sim. Seguir a rotina da unidade escolar e desenvolver a autonomia da criança.
Prof. 17: Sim. Reuniões. Acompanhamento diário prof. X pais através de agenda.
Prof. 18: Sim de estar sempre buscando que os pais se interagem com a escola em benefício de seu filho
Prof. 19: Sim. Sempre que necessário os pais são orientados quanto aos cuidados com as crianças.
Prof. 20: Palestras sobre o que a crianças, os bebês, fazem nas escolas.
Prof. 21: Existem reuniões
Prof. 22: Não são realizados, a não ser as reuniões de pais, onde já organizamos palestras sobre mordidas e outros temas pertinentes.
Prof. 23: Não deveriam vir profissionais específicos para falar sobre a importância dos pais no desenvolvimento do bebê
Prof. 24: Sempre há orientações quanto à higiene, alimentação, movimentos que se deve praticar em casa com o bebê etc.
Prof. 25: Sim sobre a higiene, como cortar unha, olhar a cabeça
Prof. 26: Uma questão muito difícil em relação a faixa etária é em relação às mordidas.
Prof. 27: Sim, em reuniões sempre é falado a forma como trabalhamos, sobre a rotina. Sempre que é pedido orientação eu junto com a equipe escolar (Professor/ Diretor) as vezes acionamos secretaria de educação e orientamos da melhor forma possível
Prof. 28: Sim. As reuniões pedagógicas com os pais.
Prof. 29: NÃO. Orientação a estimulação em casa
Prof. 30: Sim, orientações através das reuniões de pais, bimestrais, palestras voltadas para a orientação sobre desenvolvimento e cuidados com bebês, limites entre outros.
Prof. 31: Não.
Prof. 32: Não. Seria interessante palestra com diversos profissionais para orientação.
Prof. 33: Não. Um trabalho que mostre a importância de estimular o bebê e realizar atividades pedagógicas, pois a maioria pensa que a creche é um lugar apenas para cuidar.
Prof. 34: Não, poderia ser feita reuniões mais frequentes para conversar sobre o desenvolvimento e comportamento do bebê.
Prof. 35: Não
Prof. 36: Não. Palestras
Prof. 37: Precisaria ser feito um trabalho com o apoio da psicóloga pois, muitos não compreendem as fases que a criança está. Não entendem o choro, a mordida e nem as disputas.
Prof. 38: Há sempre reuniões e conversas para dúvidas quando necessário e há a semana da família, mas isso acontece em todos os níveis... Acho que poderia haver sim algo específico para os bebês, dinâmica e atividades de fortalecimento do vínculo entre bebê e família, e família, bebê e professoras.
Prof. 39: Não
Prof. 40: Sim através de reuniões com os pais para participarem com a creche.
Prof. 41: Sim, reuniões voltadas as crianças do berçário
Prof. 42: Sim, temos reuniões bimestrais para falar sobre o trabalho pedagógico e abrir espaço para esclarecimentos de dúvidas, temos também htpi's semanais, período que os pais podem utilizar para conversar conosco.

Prof. 43: Sim em reunião de pais, as vezes com palestra
Prof. 44: Não.
Prof. 45: Não!
Prof. 46: Acredito, que seria importante uma reunião semestral com os pais, para tirar as dúvidas.
Prof. 47: São bem participativos
Prof. 48: Sim! As famílias são orientadas de forma individual quando necessário.
Prof. 49: Orientações em reunião de pais.
Prof. 50: Nas reuniões de pais, sempre passo as ações trabalhadas e as projeções de trabalho com a turma. Pois, com o auxílio da família a formação e o desenvolvimento da criança acontecem de forma integral.
Prof. 51: Sim, os pais sempre são orientados de acordo com a necessidade do bebê.
Prof. 52: Não há. Deveriam mostrar as diversas formas de atividades que podem serem feitas. Bebês são inteligentes e sensíveis
Prof. 53: Reuniões e orientação caso apresentar algo que não esteja de acordo com a criança.
Prof. 54: Não!
Prof. 55: Sim, a coordenadora faz as orientações!
Prof. 56: DURANTE A REUNIÃO DE PAIS, COLOCAMOS A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR AS ESTIMULAÇÕES PARA UM BOM DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ E DE ELES TEREM UM TEMPO COM ELES EM CASA, APROVEITAR E CURTIR ESTES MOMENTOS E DESCOBERTAS, ATRAVÉS DE REUNIÃO DE PAIS, VÍDEOS DO BIMESTRE COM A FOTO E VÍDEOS, DINÂMICAS E DIÁLOGOS
Prof. 57: São orientados durante as reuniões.
Prof. 58: Apenas reuniões com os pais.
Prof. 59: Sempre se procura interagir os pais com a escola com reuniões, atendimentos, amostras pedagógicas
Prof. 60: A orientação é feita diariamente, seja, verbalmente ou por agenda. Mas, na minha simples opinião, há a necessidade de criar um projeto em que os pais, percebam que a escola de ensino infantil não é assistencialismo ou um lugar apenas para deixar seus filhos enquanto trabalham e que a responsabilidade maior é e sempre será do(s) responsável(is) pela criança.
Prof. 61: Sim são realizadas reuniões pedagógicas com pais e responsáveis
Prof. 62: Há orientação em casos específicos
Prof. 63: Sim, Dia da família na escola.
Prof. 64: Não. Sobre o aleitamento materno.
Prof. 65: Não. Acho que deveria fazer mais reuniões com o país.
Prof. 66: Não
Prof. 67: Não, um projeto para trazer a família para interagir com a instituição.
Prof. 68: Sim.
Seção 4: Conteúdos de ensino e atividades trabalhadas no cotidiano do berçário
Pergunta 24: Como é organizada sua rotina de trabalho?
Prof. 1: Alimentar, trocar fraldas, dar banho, brincar, contar história, assistir vídeos curtos, cantar cantigas infantis, brincar no solário, colocar para dormir, manusear livros, manusear brinquedos.

Prof. 2: Despertar, rotina diária, leitura, cântico, atividade pedagógica, atividade externa, janta, higiene, atividade pedagógica, saída
Prof. 3: Entrada, mamadeiras, roda cantada e história, atividades de estimulação, solário, fruta, movimento, banho, almoço e soneca.
Prof. 4: Dar banho, dar atividades elaboradas e adequadas para a faixa etária, brincar, trocar fralda, colocar para dormir e alimentar.
Prof. 5: Mamada, higiene, atividade pedagógica, alimentação, sono...
Prof. 6: Sim. Todas as respostas acima.
Prof. 7: Acolhimento, organização dos pertences, mamadeira, troca de fraldas, solário, atividades pedagógicas, alimentação, atividade pedagógica, alimentação, sono, mamadeira, troca de fralda, atividade pedagógica, alimentação, higiene pessoal atividades pedagógicas e saída.
Prof. 8: Acolhimento, organização dos pertences, mamadeira, troca de fraldas, solário, atividades pedagógicas, alimentação, banho, alimentação, sono, mamadeira, atividade pedagógica, fruta, troca de fraldas, atividade pedagógica, alimentação, atividades pedagógicas, higiene pessoal, saída.
Prof. 9: Recepcionar os bebês, organizar o ambiente, bolsas, agendas, cantar músicas, higiene trocas de fraldas, colação banho e atividades. como parque, brincar no solário ler histórias e colocar para dormir.
Prof. 10: Além do citado temos conteúdos a serem desenvolvidos dentro da proposta do município. Trabalho bem planejado com feedback da coordenação e direção.
Prof. 11: Chegada, acolhida, mamadeira, fruta, soninho, almoço, atividades, banho, brincar com os bebês, momento do conto, troca de fraldas.
Prof. 12: Tudo o que vc citou acima, exceto caixa de areias.
Prof. 13: Sons, atividade sensoriais e outros já citados.
Prof. 14: 7:30 entrada 8:00 mamadeira 8:30 banho 9:00 as 10:15 aula com as professoras específicas (Arte/ Movimento/ Literatura) 10:15 almoço 11:30 as 13:00 soninho 13:00 mamadeira 13:30 fruta 14:00 solário 14:30 atividade em sala 15:15 lanche da tarde 15:30 atividade em sala 16:00 trocas de roupa 16:30 músicas 16:30 as 17:00 saída
Prof. 15: Como está escrito acima
Prof. 16: Rotina organizacional: acolher os alunos; retirar da bolsa agenda, fralda descartável e babador; Servir a mamadeira; oferecer a fruta; musicalização; atividade pedagógica (nos ambientes externos e internos a sala de aula, de acordo com o planejamento) troca de fralda; parque ou área verde - depende da disponibilidade do local; almoço/ fruta; higienização bucal; repouso; mamadeira; troca de fralda; fruta; atividade pedagógica (no salão coberto ou sala de aula, outros ambientes é sem cobertura e exposto ao tempo) lanche da tarde; troca de fralda, arrumação dos cabelos; música, história, jogos calmos para aguardar par ir embora.
Prof. 17: Rotina diária, atividades pedagógicas envolvendo aulas de artes, movimento.
Prof. 18: Rotina do dia, banho, alimentação sono, trocas de fraudas sempre que necessário e apresentar para a criança todos os recursos que o espaço oferece.
Prof. 19: Mamadeira, troca de fraldas, aulas de arte, almoço, dormem, brincadeiras com fantoches, parque, banho, etc.
Prof. 20: Mamadeira, fruta atividade, troca, atividade, almoço, sono, mamadeira, troca, fruta, atividade, atividade, janta, fruta troca, atividade troca (se necessário) saída.
Prof. 21: Banho, troca, atividades, alimentação, soninho, pátio
Prof. 22: Tenho uma rotina bem definida, até porque acredito que isso dá mais segurança aos bebês. Quando chego eles estão acordando, tomam mamadeira e trocam as fraldas. Daí em diante, todas as atividades são estabelecidas por horários: roda de cantigas, histórias, chamada, refeições, parque, tv, etc. A creche toda segue o cronograma pré-estabelecido.
Prof. 23: Acordar, dar mamadeira, dar banho, contar história, dar comida, trocar fralda, brincar com os bebês.

<p>Prof. 24: no período em que estou na escola: hora do sono, mamadeira, cantiga, leitura, chamadinha com interação, atividade pedagógica (brincadeiras, tv, bandinha, caixa tátil etc), janta, higiene, soninho.</p>
<p>Prof. 25: Recepção, mamadeira, banho de sol, suco atividades brinquedos, história, almoço, soninho, mamadeira, banho, janta preparar pra saída</p>
<p>Prof. 26: Dar banho, alimentação, atividade pedagógica</p>
<p>Prof. 27: Eu neste ano estou no período da manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acolhida dos bebês que vem com sua família. - Higiene (Trocar fralda caso necessário/ Lavar as mãos) - Café da manhã - Atividades variadas - Espaço externo (cada dia é um lugar diferente que varia entre brinquedoteca/ tanque de areia/ quadra/pátio/ sala de tv, sempre com atividades dirigidas) - Higiene e troca de todas as fraldas - Contação de história/música - Almoço - Higiene - Soninho <p>Obs: Sempre que necessário realizamos troca de fraldas.</p>
<p>Prof. 28: Rotina pedagógica: recepção dos bebês; acolhimento; brincadeiras dirigidas; mamadeira; rodinhas musicais e contação de histórias adaptadas para os bebês, solário; lanche; higienizações de fraldas e mãos; brincadeiras ou estimulações pedagógicas; higienizações de mãos e rosto; preparação para o almoço, almoço, sobremesas, higienizações de fraldas, mãos, rosto e roupas; preparação para sono, soninho das crianças.</p>
<p>Prof. 29: Acolhida, mamadeira, atividades, área externa, suco ou água, troca de fraldas e almoço</p>
<p>Prof. 30: Lanche, rodinha para cantar com gestos, troca de fraldas, banho, ler histórias, parque, pátio externo, brinquedoteca, quadra, atividades dirigidas envolvendo a parte psicomotora, passeio, brincadeiras, alimentação entre outros.</p>
<p>Prof. 31: Pela manhã, recepção, mamadeira, troca de fraldas, brincadeiras, alimentação, repouso, solário</p>
<p>Prof. 32: Acolhimento / Mamadeira / Contação de História / Chamadinha / Atividade Dirigida / Atividade livre / Higienização / Almoço / Troca / Soninho</p>
<p>Prof. 33: Mamadeira, chamada lúdica, troca de fralda, atividade pedagógica, estimulação motora ou sensorial, brincar no ambiente externo, janta, história, banho, soninho.</p>
<p>Prof. 34: Acolhida, canções/história, mamadeira, troca, atividade, almoço, troca e sono, o banho fica para o outro período.</p>
<p>Prof. 35: Trabalho no período da tarde então é acordar, dar mamadeira, trocar, roda de conversa-leitura, músicas, atividades, jantar, recreação no ambiente externo ou interno, trocar, vídeo e saída.</p>
<p>Prof. 36: 11h... Hora do sono, mamadeira, banho, atividades lúdicas, janta, asseio, história e saída</p>
<p>Prof. 37: Banho, atividade l, alimentação, fraldas, higiene, sono, alimentação, atividades, fraldas</p>
<p>Prof. 38: Manhã: Recepção, mamadeira e lanche (fruta), banhos e atividades pedagógicas, soninho. Tarde: Troca, mamadeira e lanche novamente, atividades pedagógicas, jantar, trocas e saída. Toda sexta hora do conto no início da tarde com outras turmas no pátio.</p>
<p>Prof. 39: Sala de aula atividade, brinquedo de montar, café da manhã, atividade motora, leitura, hora do banho, almoço, hora do sono, café da tarde, atividade sopa, brincadeira</p>
<p>Prof. 40: Recepção, dar mamadeira, trocar fraldas, brincadeiras dirigidas (dança, histórias, caixa de areia, parque, bola, bolinha de sabão, bexigas, dormir.</p>
<p>Prof. 41: Eles chegam tomam leite, brincam entre eles, comem fruta, daí brincam na área externa, almoçam, trocamos as fraldas, colocamos pra dormir ... acordam, tomam leite, brincam na área interna do berçário, jantam, trocamos a fralda, dançam música, daí assistem TV até os pais chegar</p>
<p>Prof. 42: Participo de diversas atividades, desde o acolhimento até alimentação, troca, banho e a hora do descanso dos bebês.</p>

<p>Prof. 43: Mamadeira, hora da atividade, troca de fraldas, hora da fruta, estimulação, hora do almoço, hora do sono</p>
<p>Prof. 44: A rotina é organizada de forma a atender as necessidades fisiológicas das crianças, bem como a receber os educadores de disciplinas específicas como movimento, artes, literatura infantil e jogos pedagógicos. Assim, ao serem recebidas na escola as crianças mamam e comem fruta no desjejum, após esse momento iniciam-se as atividades de higiene como banho e troca de fraldas, juntamente com as atividades pedagógicas do professor regente ou de disciplinas específicas, na sequência o almoço e fruta, higiene dental, preparação para dormir, no período vespertino colação com mamadeira e fruta ao acordar, troca de fraldas e pedagógicas novamente, lanche da tarde (alimentação sólida), trocas de fraldas e roupas para saída, momentos de parque, solário, leituras de histórias são contemplados durante os momentos de atividades pedagógicas conforme planejamento do dia.</p>
<p>Prof. 45: Dar mamadeira, soninho, fruta, atividade, banho, almoço, hora do soninho, mamadeira, troca de fralda, atividade, fruta, atividade, janta, troca para ir embora.</p>
<p>Prof. 46: Dar banho, trocar as fraldas, colocar para dormir, alimentação, levar para o ambiente externo, no parque entre outros.</p>
<p>Prof. 47: Banho de manhã, trocas todos os períodos, de manhã história, música, brincadeira no solário, a tarde parque e outras brincadeiras e alimentação.</p>
<p>Prof. 48: O trabalho é organizado de forma a intercalar a rotina de banho, troca, alimentação e sono com as ações específicas para o desenvolvimento integral da criança, contempladas na organização curricular</p>
<p>Prof. 49: Recepção, alimentação (mamadeira), hora da história, chamadinha, painel do tempo, atividade pedagógica dirigida, solário, brincadeiras livres, higienização para alimentação (almoço), almoço, higiene bucal e descanso (hora do sono).</p>
<p>Prof. 50: A rotina escolar da minha turma, possui um horário para as aulas diversificadas (arte, movimento, literatura e jogos) que acontecem duas vezes na semana para cada eixo. Os eixos sob minha responsabilidade são: linguagem oral e escrita; matemática; natureza e sociedade; formação pessoal e social. Dentro deles procuro explorar os espaços do cmei, contato com diferentes objetos, livros, materiais. A minha turma deste ano não toma banho no cmei, ocorrem as trocas de fraldas, intercaladas a cada 1 hora e meia/2 horas. As 7 refeições oferecidas pela instituição são: mamadeira, fruta manhã; almoço; mamadeira; fruta; janta.</p>
<p>Prof. 51: Receber as crianças, fruta, solário, troca, almoço, água, soninho, leite, troca, janta, água e saída. Quando necessário banho.</p>
<p>Prof. 52: As pessoas que estão nas escolas organizam e dividem a rotina de diversas formas. Mas no momento há um rodízio entre as trocas. Ex a dupla troca as crianças menores naquele dia, uma delas de manhã e a outra de tarde. O almoço é um momento bem crítico pq são só quatro funcionárias para quase 20 crianças. Cada uma costuma alimentar 3 crianças por vez, enquanto as outras esperam a sua vez. Soninho alguns dormem por mais tempo outros por menos e nesse "intervalo" temos que nos revezar para a nossa hora do almoço e troca de fraldas que necessitam. Período da tarde a dupla que está com as crianças maiores saem para a área externa com alguns brinquedos. Antes das crianças irem embora é feita mais uma troca de fraldas</p>
<p>Prof. 53: Acolhida, alimentação, atividade pedagógica voltada à estimulação do desenvolvimento e higiene.</p>
<p>Prof. 54: Dar mamadeira, soninho, fruta, atividade, banho, almoço, hora do soninho, mamadeira, troca de fralda, atividade, fruta, atividade, janta, troca para ir embora.</p>
<p>Prof. 55: Acolhida, mamadeira atividades, dormir, mamar, atividades, banho, alimentos, etc..</p>
<p>Prof. 56: Acolhimento - Soninho - Mamadeira - Solário - História - Atividade Estimulação - Troca/Banho - Almoço - Soninho</p>
<p>Prof. 57: Aleitamento, trocas, brincadeira livre, música, almoço, sono, aleitamento, trocas, atividade pedagógica, brincadeiras, histórias/música/pátio/espelho, jantar, sono e troca.</p>
<p>Prof. 58: Acolhimento na entrada, hora da fruta, trocas de fraldas ou roupas, atividades pedagógicas. Hora da higiene das mãos para o almoço, hora do sozinha. Por mais ou menos 1 hora, 1 hora e meia. Mamadeiras, atividades pedagógicas, Trocas de fraldas e roupas se necessário. Higiene das mãos para o jantar. Atividades ao ar livre, Preparação para a saída. As trocas são feitas o dia todo conforme necessidade das crianças.</p>

Prof. 59: Os bebês tem toda a rotina desde a horas que chegam na escola intercalando com atividades pedagógicas

Prof. 60: Acolhida 7:30h; café da manhã 8h; troca de fraldas; solário; higiene; almoço 10h; troca de fraldas; das 11h às 13h soninho, como no berçário têm crianças a partir de 04 meses, respeitamos o tempo de cada uma em relação ao sono; mamadeira; troca de fralda, atividades livres; higiene; janta 15h; após atividade fora ou dentro do berçário; troca de fralda e higiene; saída 16:30h (como sabem é uma faixa etária que exige, troca de fraldas constante, então, independente do horário de trocas se houver necessidade trocamos).

Prof. 61: Acolhimento, alimentação, brincadeiras com os bebês, leitura de histórias, os maiores brincam na área externa, na alimentação são auxiliados para adquirir a capacidade de realizar a alimentação por si mesmo, como comer frutas, segurar a mamadeira, levar a colher a boca, acompanhamos o seu soninho, etc.

Prof. 62: Banho, troca de fraldas, alimentação e auxilio nas atividades pedagógicas

Prof. 63: Recepção dos alunos. Rotina organizacional. Café da manhã (mamadeira e fruta). Banhos. Rotina diária com roda de conversa e músicas. Atividade no parque. Atividade no solário. Almoço. Higiene, escovação e troca de fraldas. Sono. Café da tarde (Fruta e mamadeira). Atividade em sala conjunta com infantil 2. Troca de fraldas. Atividade de contação de histórias. Jantar. Higiene. Organização para a saída.

Prof. 64: Organização dos bebês conforto individual de cada bebê, estimulação psicomotora, madeira, fruta, atividade, almoço, sono, mamadeira, fruta, trocas de fraldas, levar para o ambiente externo, brincar com os bebês, ler história, retorno para sala, higiene e troca, janta, estimulação psicomotora, saída.

Prof. 65: Entrada 7:30 às 8:00 / café da manhã /área externa ou brinquedos / troca de fraldas às 9:00/ almoço 10:30/ 11:45 soninho / 12:10 mais ou menos mamadeira / 13:00 frutinha e começo do banho / 15:00 jantar e após o jantar uns dormem outros brincam / 16:45 saída

Prof. 66: Os bebês só não vão no parque e na areia, o resto fazemos tudo

Prof. 67: Troco fraldas, dou banho, brincadeira no solário, parque, pátio, leitura, história, verifico as agendas, músicas, estimularão, etc.

Prof. 68: Organização do ambiente, verificação dos pertences das crianças, acolhida das crianças, preparação para o desjejum, higiene pessoal, alimentação, atividade ling. oral, matemática, almoço, sono, higiene pessoal, banho, alimentação, atividade de natureza e sociedade, atividade ling. Oral.

Pergunta 25: Para as ações com os bebês, você faz um plano de trabalho? Se sim ou não, conte-nos mais:

Prof. 1: Sim. Um plano de trabalho semanal que além das atividades diárias que demandam muito tempo inclui uma tarefa pedagógica por dia. Nesse plano contemplo os cinco campos de experiência na semana.

Prof. 2: Sim. Temos o planejamento anual a ser seguido, temos o rotinário com a descrição das atividades propostas diariamente, e tbm as ações e projetos que são estipulados pela SME que são incluídos.

Prof. 3: Sim no início do ano letivo

Prof. 4: Sim. Elaboro aulas para abordar todos os conteúdos adequados a faixa etária.

Prof. 5: Sim. Planejamentos detalhados com atividades e rotinas a serem seguidas. Avaliações do desenvolvimento.

Prof. 6: Sim. Planejamento diário

Prof. 7: Não. Sou professora suporte só oriento conforme a regente se organiza.

Prof. 8: Óbvio que sim. planejo minhas aulas de acordo com a organização curricular do CMEI.

Prof. 9: Sim tem planejamento com essa faixa etária.

Prof. 10: Sim. Plano de ação e avaliações referente a estas ações.

Prof. 11: Sim, fazemos planos de aulas sempre com uma semana de antecedência, confeccionamos atividades lúdicas, as atividades tem supervisão da coordenadora pedagógica.
Prof. 12: Sim. planejamento semanal.
Prof. 13: Sim. Temos planejamento semanal. Seguimos orientações do currículo para educação infantil do município.
Prof. 14: Sim. As atividades são pensadas de acordo com os eixos.
Prof. 15: Sim
Prof. 16: Sim. Temos 12 hora atividade destinada a organizar material, planejar atividades e estudos.
Prof. 17: Sim. Durante a hora atividade planejamos as ações a serem desenvolvidas em sala ou fora dela e preparamos os materiais que for preciso.
Prof. 18: Sim são feitos todos os planejamentos necessários.
Prof. 19: Sim fazemos os planos de aulas com objetivos específicos para cada atividade que vamos aplicar, seguindo os conteúdos que o município propõem a ser trabalhados para cada faixa etária.
Prof. 20: SIM. PLANEJAMENTO DIÁRIO CONTENDO 3 EIXOS.
Prof. 21: Sim, fazemos planejamento
Prof. 22: Eu elaboro um rotinário, que na maior parte do tempo segue uma rotina. Então, são acrescentadas atividades que são definidas por toda equipe escolar através de temas geradores.
Prof. 23: Sim, temos planejamento semanal acompanhado por coordenação pedagógica
Prof. 24: Sim. Há uma rotina a ser cumprida. Todos os dias além das atividades de rotina (soninho, alimentação, higiene, leitura, cantiga e chamadinha) desenvolvemos atividades para a interação entre os bebês; atividades que possibilitam o movimento, rolar, virar, sentar, engatinhar, de acordo com a idade de cada um; atividades visomotoras, sensoriais, cognitivas etc.
Prof. 25: Não
Prof. 26: Sim, planos de aula para cada dia da semana.
Prof. 27: Sim, toda semana é feito o planejamento semanal. Já temos um anual no qual nos baseamos sobre os temas e assuntos.
Prof. 28: Sim. Plano de trabalho de acordo com a BNCC. Fundamentado nos campos 05 de experiências como: O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gesto e movimento; Relações, transformações tempos e espaços. Tendo como objetivo as adaptações necessárias para cada faixa etária dos bebês.
Prof. 29: Sim. É feito um semanário com a descrição das atividades.
Prof. 30: Sim, elaboro projetos semanais trabalhando as propostas da BNCC.
Prof. 31: Não, plano de trabalho é feito por professores.
Prof. 32: Sim. Há um planejamento anual e através dele é que planejo a semana de cada mês. Cada bimestre é trabalhado um tema norteador.
Prof. 33: Sim, faço um plano diário.
Prof. 34: Sim, pesquisa sobre quais habilidades as músicas irão trabalhar.
Prof. 35: Sim, faço rotinário semanalmente.
Prof. 36: Sim. Planejamos e usamos semanário.
Prof. 37: Sim, um planejamento com objetivos e conteúdos e que respeite a rotina do bebê
Prof. 38: Não atualmente devido minha função de suporte, mas já fiz planejamento pedagógico diário na função de regente também. Porém, temos uma rotina organizada nas trocas, banhos e higienização. Participo também dando sugestões para a professora regente. Trabalhamos em conjunto.
Prof. 39: Não

Prof. 40: O berçário tem uma rotina, porém quando eles estão muito agitado, temos que providenciar uma atividades que acalmam eles.
Prof. 41: Sim, costumamos fazer trabalhos com eles em datas comemorativas, como mãozinha em cartões, lembrancinhas com o toque das crianças
Prof. 42: Como sou substituta, sigo o planejamento da professora responsável pela turma.
Prof. 43: Sim... faço semanário organizando a rotina e as atividades
Prof. 44: Sim, atividades de intervenções pedagógicas são planejadas para cada dia, sendo revisadas e aprovadas pela coordenadora do trabalho pedagógico na instituição semanalmente e quando há necessidade as mesmas são discutidas e reelaboradas de forma a atender melhor a criança.
Prof. 45: Sim! Planejamento para todos os dias!
Prof. 46: Eu participo do plano de trabalho, juntamente com a regente da turma.
Prof. 47: Sim, de acordo com a secretária de educação e coordenação.
Prof. 48: Sim! Toda ação é planejada a partir dos conteúdos curriculares, respeitando a faixa etária e o nível de desenvolvimento da criança, sempre de forma lúdica e prazerosa,
Prof. 49: Sim. Todo planejamento do trabalho com base na bncc.
Prof. 50: Sim, desenvolvo planejamento semanal, trabalhando todos os eixos, mencionados na questão anterior.
Prof. 51: Sim, sempre estou pesquisando atividades na internet.
Prof. 52: Não faço. Mas no momento que fico sozinha com elas costumo cantar e conversar para chama-las a atenção
Prof. 53: Sim e fundamental, pois a partir do momento que estão na escola a instituição precisa ter um direcionamento do desenvolvimento da criança.
Prof. 54: Sim! Planejamento para todos os dias!
Prof. 55: Faço planejamento!
Prof. 56: Sim, a rotina podendo ser flexível de acordo com o andamento dos bebês
Prof. 57: sim, faço um planejamento semanal
Prof. 58: Trabalhamos com projetos. Ou bimestrais ou semestrais.
Prof. 59: E feito todo um planejamento das nossas práticas com orientação da coordenação
Prof. 60: Gosto de planejar atividades e projetos, mas, além de mim, existem mais 03 auxiliares, que podem concordar ou, não, pois no nosso C.B.O, não obriga as auxiliares elaborar atividades... Já montei projetos, trouxe serviço para casa e na maioria das vezes apliquei sozinha, coloquei o nome de todos, para depois receber críticas nada construtivas de minhas colegas de trabalho, uma situação negativa que causa a desunião da equipe do berçário...
Prof. 61: Sim temos sempre uma rotina e nela acrescentamos atividades, brincadeiras e o estímulo a gatinhar, falar, andar, organizar os brinquedos, esperar, nas trocas falamos com os bebês.
Prof. 62: No momento participo do plano auxiliando na execução
Prof. 63: Sim, todas as atividades, metodologias e recursos são planejados, seguindo os conteúdos direcionados e orientados pela coordenação.
Prof. 64: Sim. Planejamento semanalmente, com orientações da coordenação pedagógica.
Prof. 65: Não fazemos plano de trabalho, vai depender do dia mesmo, por exemplo se estiver um dia de sol vamos para área externa, programamos no dia o que será feito com as crianças.
Prof. 66: Só seguimos uma rotina
Prof. 67: Sim, faço o rotinário da semana em consonância com a BNCC
Prof. 68: Sim.

Pergunta 26: Quais ações consideradas de cuidado você realiza?

- Dar banho – 58 (85,3%)
 Troca de roupas – 63 (92,6%)
 Troca de fraldas – 63 (92,6%)
 Alimentação – 67 (98,5%)
 Colocar para dormir – 64 (94,1%)
 Outros: Olhar além destes cuidados, pelo comportamento dos bebês e olhar paralelo ao ensino tbm. Muitas vezes bebês tem uma linguagem que vão além de cuidados básicos (Prof. 10) – 1 (1,5%); Higienização bucal e toda as ações mencionadas na primeira questão dessa sessão (Prof. 16) – 1 (1,5%); Nessa fase, todas as atividades podem ser consideradas de cuidado, já que o bebê necessita de carinho e possibilidades de interação para se desenvolver. O contato físico e visual é essencial (Prof. 24) – 1 (1,5%); Pentear cabelo, lavar as mãos antes de todas as refeições (Prof. 27) – 1 (1,5%); Atividades pedagógicas que planejei para a semana (Prof. 30) – 1 (1,5%); Quando necessário auxílio na troca de fraldas. O banho é realizado no período oposto do professor (Prof. 32) – 1 (1,5%); Eles se sentir bem (Prof. 40) – 1 (1,5%); Lembrando que as ações de cuidados são também ações educativas, de forma que ao cuidar também se educa (Prof. 44) – 1 (1,5%); Banho é outra professora que realiza (Prof. 47) – 1 (1,5%); O banho só quando necessário (Prof. 58) – 1 (1,5%); Observar a saúde física e emocional das crianças, lutar pelos direitos da criança, respeitar seus limites, dar atenção de forma igualitária, etc (Prof. 60) – 1 (1,5%); Auxiliar pedagógica (Prof. 62) – 1 (1,5%); O cuidado emocional (Prof. 67) – 1 (1,5%).

Pergunta 27: Quais ações consideradas educativas você realiza?

- Contar histórias – 65 (95,6%)
 Levar para o ambiente externo – 63 (92,6%)
 Brincar com objetos diversos – 66 (97,1%)
 Atividades de estimulação sensorial – 68 (100%)
 Atividades de estimulação motora – 67 (98,5%)
 Atividades com música – 67 (98,5%)
 Outros: Estimula o cognitivo. Plano de ação (Prof. 10) – 1 (1,5%); Intervenção nas relações sociais (Prof. 16) – 1 (1,5%); Parque (Prof. 48) – 1 (1,5%); Higiene pessoal (Prof. 58) – 1 (1,5%); Atividades de acordo com a faixa etária de cada criança que tenham objetivos (Prof. 60) – 1 (1,5%); Brincar no parque, apresentar músicas ou histórias em um momento social com a participação de todas as turmas, mostra pedagógica com tema definido, atividades envolvendo a família, interação com outras turmas (Prof. 63) – 1 (1,5%); DVD / atividade com tinta guache (Prof. 65) – 1 (1,5%).

Pergunta 28: Você poderia contar mais sobre que tipos de histórias, músicas e brincadeiras você trabalha com os bebês?

Prof. 1: Histórias curtas de preferência com animais, livros com ilustrações grandes sem muitos detalhes; músicas como cantigas de ninar, parlendas e de grupos especialistas em músicas infantis como Palavra Cantada, Barbatuques, entre outros; brincadeiras com bolinha de sabão, lego, caixas, espelho, tintura a dedo, explorar texturas, bolas, brincadeiras no pátio com gira-gira, gangorrinha de plástico, escorregador pequeno, etc.

Prof. 2: Músicas com movimentos corporais, expressão facial, palmas, instrumentos musicais, fantoches... Leitura com livros 3D, dedoches, fantoches, figuras grandes, de texturas, parlendas, uso de objetos para ilustrar as histórias, contos....

Prof. 3: Músicas diversas sobre animais, história diversas sobre animais, alimentação, família, outras crianças.

Prof. 4: Principalmente músicas e histórias sobre animais, nas quais podemos abordar os sons.

Prof. 5: Músicas diversas cantadas e vídeo. Histórias diversas com fantoches, aventais, luvas entre outras. Sempre com repertório selecionado.

Prof. 6: Muitas músicas sobre animais que trabalhamos os sons

Prof. 7: Soa história relacionadas a oralidade, músicas relacionadas a movimentos corporais, brincadeira culturais

Prof. 8: História Sobre: Partes Do Corpo, Animais, Família, Tudo Que Diz Respeito Ao Desenvolvimento Da Oralidade Em Bebês.

Prof. 9: História com livros que chama atenção do bebê, música sobre animais como o Sítio do senhor Lobato imitando o som do animais
Prof. 10: Sigo currículo Município baseado BNCC em que trabalho músicas, histórias ...
Prof. 11: Músicas sobre os animais, histórias diversas com uso de fantoches.
Prof. 12: O que vc citou acima e como estou na disciplina de arte, trabalho muito com estimulação sensorial como manipulação de diferentes texturas.
Prof. 13: Todas citadas acima.
Prof. 14: Sempre atividades com bastante gestos, diferentes entonações de voz, com movimentos de braços, pernas, contato visual...
Prof. 15: Trabalho diversas músicas ex: palavra cantada e histórias
Prof. 16: Música: Trabalhamos com o grupo Tri, palavra Cantada, Ritmus dali, entre outras que não pertence ao senso comum. Histórias: trabalhamos de acordo com o conteúdo a ser ministrado algumas que já trabalhe: o grande rabanete; animais brilhantes; animais da fazenda; O casamento da Dona baratinha; A cesta da dona Maricota... Dramatizamos músicas e histórias. Resgatamos brincadeiras antigas: cantiga de roda, esconde-esconde (adaptamos) pinguela...
Prof. 17: Gosto muito de trabalhar músicas com os bebês... Elvira Drummond... Palavra cantada.... tiqueque... livros emborrachados. Etc.
Prof. 18: Tudo que envolve o desenvolvimento da criança, e a música é muito importante
Prof. 19: História e músicas que tem sons de animais e partes do corpo. Fotos da família
Prof. 20: História Cantada, Músicas Utilizando Latas E Colher Para Fazer Ritmo, Brincadeira De Passar Dentro Da Caixa, Ir No Parquinho, Colocar Palitos De Sorvete Dentro Da Lata, Rasgar Revistas.
Prof. 21: Oralidade, aprendizado motor, intelectual
Prof. 22: Eu costumo usar figuras grandes de animais e vou mostrando e cantando a música referente ao bicho mostrado. As histórias selecionadas são mais curtas e com maior número de figuras.
Prof. 23: Músicas e histórias diversas
Prof. 24: As atividades acabam sendo interdisciplinares e abordam vários temas, mas com linguagem adaptada para a idade; animais, família, datas comemorativas, higiene etc.
Prof. 25: História e músicas diversas
Prof. 26: Música e história voltadas para o público infantil.
Prof. 27: Músicas e histórias sobre animais, frutas, papai, mamãe e toda família. Brincadeiras de esconder/achar. Barras de estimulação. Bandinha musical. Peças de encaixe. Atividades de equilíbrio e coordenação.
Prof. 28: As rodinhas musicais são voltadas aos animais. Associando o animal com a sua respectiva música. E também, as contações de histórias.
Prof. 29: Músicas e histórias sobre animais, diferentes objetos.
Prof. 30: Se for tema animais: músicas em que eles ouçam e tentem imitar o som característico do animal, histórias que tenham imagens de alguns animais, levar algum bichinho pra eles tocarem, sentirem, enfim, muitas outras coisas podemos trabalhar nesse mesmo direcionamento quando for outros temas.
Prof. 31: Músicas sobre animais, instrumentos musicais, história sobre família, animais etc.
Prof. 32: As histórias são referentes ao contexto dos bebês (alimentação, animais, cores etc) e as brincadeiras respeito a faixa etária e a área a ser trabalhada.
Prof. 33: Músicas e vídeos dos mais variados temas que estamos trabalhando, como cores, animais, esquema corporal, entre outros.
Prof. 34: Músicas que estimulem o desenvolvimento da linguagem oral e coordenação motora
Prof. 35: Sobre animais, pessoas, cores, objetos, datas comemorativas, sobre corpo humano, nomes

Prof. 36: Músicas sobre animais, sons... contação de histórias com dedoches, ilustração grande e colorida. Brincadeiras com estimulação motora e sensorial.
Prof. 37: Músicas alegres, livros curtos e com animais e sons
Prof. 38: Cantamos muitas músicas de tradição popular, músicas de momentos específicos e músicas que não estão habituados a ouvir em casa como "Palavra cantada "Grupo Free". Brincamos de diversas formas utilizando materiais feitos de sucatas, brinquedos próprios para a idade, chocalhos. Brincadeiras e brinquedos de estimulação sensorial, auditiva, visual e tátil, entre outros.
Prof. 39: Músicas ensinando sobre animais, história com os animais Também etc.
Prof. 40: Músicas de animais, frutas, cores, histórias com animais, famílias etc.
Prof. 41: Histórias sobre animais, músicas infantil.
Prof. 42: Músicas que estimular o movimento e aprendizagem das partes e cuidados do corpo, histórias com animais e seus sons, etc.
Prof. 43: História com fantoche, musica
Prof. 44: São escolhidos temas para serem trabalhados periodicamente, assim as atividades pedagógicas são pensadas e elaboradas contemplando o tema escolhido, assim as canções, histórias, brincadeiras e outras ações seriam relacionadas com o tema escolhido, exemplo: corpo humano, animais, família, entre outros.
Prof. 45: Histórias sobre animais, pessoas usando fantoches! Cantigas de roda, músicas infantis, brincadeiras com manipulação!
Prof. 46: Contação de histórias lúdicas, musical interativo, brincadeiras de estímulo.
Prof. 47: Muitas músicas de animais, história com fantoche, circuito em área externa, atividade sensorial, luvas, sentir diversas texturas.
Prof. 48: Historias sonorizadas e em sequência de imagem; com fantoches e dedoches; músicas para o desenvolvimento da expressividade; para a discriminação sons de animais e sons diversos; reprodução de sons
Prof. 49: Livros infantis com temas variados de interesse dos bebês.
Prof. 50: Histórias de animais, histórias de repetição; músicas que exploram o movimentos e ações do corpo; músicas com instrumentos musicais de acesso as crianças
Prof. 51: Músicas que estimulam o desenvolvimento e ensinam, brincadeiras com bolas, pega pega, histórias como chapeuzinho vermelho...
Prof. 52: Música sobre animais, partes do corpo humano e livros diversos
Prof. 53: Recursos estes todos pautados em estímulos para contemplar o desenvolvimento da criança.
Prof. 54: Histórias sobre animais, pessoas usando fantoches! Cantigas de roda, músicas infantis, brincadeiras com manipulação!
Prof. 55: Músicas e histórias sobre animais, são as preferidas deles!
Prof. 56: Histórias com fantoche, livros sensoriais, história com objetos, livros de pano, plástico, cantigas de roda com imagem impressa ou na tv, lata com a foto da família.
Prof. 57: Músicas, cantigas e histórias conhecidas, movimentos orientados, cores e socialização.
Prof. 58: Com os bebês são mais através de músicas mesmo.
Prof. 59: Músicas sobre as partes do corpo, história com fantoche de animais
Prof. 60: Exemplo de história: A Casa e Seu Dono; caixa musical que contempla vários personagens de música infantil ou cantigas de rodas; atividade sensorial como pintura ou manuseio de objetos com diferentes texturas confeccionados com material reciclável, usando a Caixa do Tesouro para trazer o encantamento as crianças; dança; brincadeiras de rodas; jogos de montar; entre outros (respeitando a faixa etária de cada criança).
Prof. 61: Leitura e apresentação de livros, histórias com fantoche, cantamos com as crianças e estimulamos a se conhecerem pelo nome e aos amiguinhos, dançamos com eles, e sempre deixamos que brinquem livres com os brinquedos.

Prof. 62: Sim! As músicas e as história são quase sempre a partir de temas propostos pela organização curricular
Prof. 63: Histórias curtas e com linguagem adequada e imagens ilustrativas, que trabalham valores, higiene, cores, seres vivos, contos clássicos, sobre o corpo. Músicas que buscam imitar gestos e movimentos, que tratam de conteúdos, que trabalham conceitos musicais (ritmo, timbre, etc...) Brincadeiras lúdicas diversas que buscam abarcar os conteúdos, brincadeiras tradicionais e cantigas.
Prof. 64: Músicas para relaxar, sobre animais, gestos de dança, histórias com livros, fantoches, sobre a família, brincadeiras com personagens confeccionado pelos professores, ex. Músicas, borboleta, passarinho, jacaré, peixinho, outras.
Prof. 65: Bolas, bambolê
Prof. 66: Música (através de vídeo na TV, cantamos e dançamos com eles)
Prof. 67: Músicas sobre animais, história dos animais, músicas envolvendo esquema corporal, lateralidade e movimento.
Prof. 68: Música de animais, músicas com reprodução de sons. Historias cantadas. rimas infantis.
Pergunta 29: Com relação ao brincar, quais objetos estão disponíveis na instituição: <input type="checkbox"/> Chocalhos – 62 (91,2%) <input type="checkbox"/> Livros sensoriais – 56 (82,4%) <input type="checkbox"/> Brinquedos de construção – 58 (85,3%) <input type="checkbox"/> Brinquedos de encaixe – 65 (95,6%) <input type="checkbox"/> Bonecas – 65 (95,6%) <input type="checkbox"/> Carrinhos – 61 (89,7%) <input type="checkbox"/> Instrumentos musicais – 59 (86,8%) <input type="checkbox"/> Outros: Túnel, escorregador de plástico, motoca (Prof. 07) – 1 (1,5%) ; TÚNEL, ESCORREGADOR, MOTOCAS (Prof. 08) – 1 (1,5%) ; móveis; pelúcia; tapete sensorial (Prof. 16) – 1 (1,5%) ; bolas, dados, bichos de pelúcia e brinquedos confeccionados pela equipe pedagógica, como garrafinhas multicoloridas com glitter e gel, caixa tátil etc (Prof. 24) – 1 (1,5%) ; Brinquedos são poucos e antigos. Para os bebês quase não temos (Prof. 32) – 1 (1,5%) ; Bolas, motocas, dados temáticos (Prof. 44) – 1 (1,5%) ; Motoca (Prof. 48) – 1 (1,5%) ; Objetos confeccionados (Prof. 58) – 1 (1,5%) ; Sucatas, triciclo (Prof. 62) – 1 (1,5%) ; Jogos, sucata, bolas, cordas, bambolês, painelinhas, brinquedos de profissões, meios de transportes, gibis, literatura infantil, Brinquedos em miniaturas de animais, fantasias e adereços (Prof. 63) – 1 (1,5%) .
Pergunta 30: Além dos objetos disponíveis na instituição, você fabrica outros? Se sim, quais?
Prof. 1: Não
Prof. 2: Sim, livro gel, garrafas e tapete sensorial, caixa de encaixe, chamadinha com foto, etc
Prof. 3: Tapetes sensoriais, instrumento de sucata, brinquedos de sucata
Prof. 4: Sim, chocalhos, móveis, levo instrumento musical como violão.
Prof. 5: Sim. Fantoches, aventais, brinquedos com sucatas.
Prof. 6: Fantoches
Prof. 7: Sim. Jogos pedagógicos com matérias recicláveis
Prof. 8: Sim, com certeza, jogos pedagógicos com materiais reciclados.
Prof. 9: Sim garrafas sensoriais, chocalho com garrafas pets, latinha de extrato de tomate para barulhinho entre outros.
Prof. 10: Sim, muitos...caixa sensorial, materiais musicais e outros.
Prof. 11: Sim, caixas sensoriais, cartazes com imagens diversas, melecas com farinha e frutas (texturas), chocalhos com garrafinhas pet.
Prof. 12: Sim. Fantoches.

Prof. 13: Utilizamos utensílios como panelas, colheres, lençóis, caixas, potes, etc.
Prof. 14: Sim. Fantoques com reciclagem. Potes de abrir e fechar feitos com tampas de toalhas umedecida... e outros, sempre com reciclagem.
Prof. 15: Sim, diversos dados sensitivos chocalhos, tapetes sensoriais, entre outros
Prof. 16: Sim. Brinquedos de sucata bem como aquisição de brinquedos particulares com guizo; polibol (peças plásticas grandes, coloridas) bacias; panelinhas e colherinhas...
Prof. 17: Sim... muitos com sucata.
Prof. 18: Não
Prof. 19: Sim móveis e brinquedos com sucata
Prof. 20: De dobraduras, e utilizados materiais recicláveis.
Prof. 21: Sim. Fantoques, chocalhos...
Prof. 22: Sim, com sucatas: latas, garrafinhas de refrigerante, etc.
Prof. 23: Sim, chocalhos, tapetes sensoriais, recursos pra contação de história
Prof. 24: Sim, caixa cones de encaixe com diferentes tamanhos, personagens com texturas diferentes, caixa de balaio etc.
Prof. 25: Sim com sucatas
Prof. 26: Sim, brinquedos com materiais reciclável.
Prof. 27: Sim, caixa surpresa, chocalho, pescaria, livro sensorial, garrafa sensorial, animais simples, palitoches, dedoches, livro, boliche, etc
Prof. 28: Sim. Brinquedos e jogos sensoriais. As chamadinhas, o calendário lúdico, etc...
Prof. 29: Sim. Materiais com Eva e sucata
Prof. 30: Sim, sugestões de brinquedos de sucata, onde podem enfeitar com tinta, colagem, etc.
Prof. 31: sim, chocalhos com garrafas descartáveis
Prof. 32: Sim. Os recursos utilizados nas atividades são confeccionados por mim (caixa musical, chocalhos, tapete sensorial, caixa das cores, caixa dos sentidos, figuras ilustrativas entre outros.
Prof. 33: Chocalhos, arco de fitas coloridas, caixa com passa fitas, colagem com velcro das partes do corpo, garrafas sensoriais, encaixe com bola de isopor, fantoches, o que precisar.
Prof. 34: Eu compro, quebra cabeça, por exemplo, não tenho habilidade artesanal.
Prof. 35: Sim chocalho, pote da calma, prendedores de animais, palitoches, de encaixar formas geométricas, boliches, pescaria de tampinhas
Prof. 36: Sim.
Prof. 37: Brinquedos com materiais recicláveis.
Prof. 38: Sim, com sucata e materiais sensoriais.
Prof. 39: Chocalho, massinha, fantoche
Prof. 40: Chocalho.
Prof. 41: Chocalhos com garrafas pequenas pet
Prof. 42: Brinquedos de encaixe, tipo garrafa para encaixar palitos de sorvete.
Prof. 43: Sim... coisas com sucatas
Prof. 44: Sim, brinquedos improvisados com sucatas: como chocalhos, potes da calma...
Prof. 45: Sim! Tapete das sensações, luva sensorial, fantoches!

Prof. 46: Sim, objetos com sucatas entre outros.
Prof. 47: Sim, formas geométricas de velcro, garrafa das cores.
Prof. 48: Sim! Fantoches, dedoches; mobiles com temas diversos e outros
Prof. 49: Sim. Diversos com materiais recicláveis.
Prof. 50: Sempre! Atividades de encaixe, percepção visual, sonoros; desenvolvimento motor (psicomotricidade fina e ampla)
Prof. 51: Não
Prof. 52: Não
Prof. 53: Sim tapete sensorial, trabalho com texturas molhadas, formas.
Prof. 54: Sim! Tapete das sensações, luva sensorial, fantoches!
Prof. 55: Sim, são vários!
Prof. 56: Sim, livros sensoriais, atividades com garrafas sensorial, caixa de papelão, tapete sensorial, fitas e bambolês coloridos entre outros
Prof. 57: Sim, chocalhos com garrafas e diferentes objetos para diferentes sons, garrafas sensoriais com líquidos coloridos, oferta de potes plásticos de diferentes tamanhos com tampas, pelúcias, tapete sensorial, boliche com garrafa, móbile, bolas presas no teto, entre outros.
Prof. 58: Foi confeccionado por uma funcionária. Caixa musical. túnel. por ex
Prof. 59: Sempre que necessário, brinquedos com sucatas
Prof. 60: Sim, para atividade ou projeto, pois, tenho que confeccionar em casa, exemplo, carrinho com rolo de papel higiênico, alguns animais, jogo de argola com caixa de papelão, jogo com bolinhas, etc.
Prof. 61: Sim, garrafas pet para estimulação sensorial, painéis sensorial e que estimulam a percepção de si e do outro!
Prof. 62: Sim! Fantoches; deboche; jogos e outros
Prof. 63: Sim, jogos sensoriais, latas musicais, instrumentos musicais com sucata, garrafas sensoriais, latas de encaixe de palitos, latas de contação de histórias, avental de histórias, materiais que auxiliam na compreensão de conceitos e conteúdos.
Prof. 64: Sim. Instrumentos musicais com reciclados, personagens de histórias infantis, outros...
Prof. 65: Não
Prof. 66: Não
Prof. 67: Sim, chocalhos, livros sensoriais, garrafinhas sensoriais, sucatas.
Prof. 68: Sim.
Pergunta 31: Há algum tipo de avaliação do desenvolvimento dos bebês? Se sim, como é feita essa avaliação e por qual profissional?
Prof. 1: Sim. É elaborada pela secretaria municipal de educação e quem avalia o desenvolvimento da criança é o professor
Prof. 2: Sim, avaliação diagnóstica. Respondemos uma que vem padronizada da SME, três vezes no ano.
Prof. 3: É feita através de portfólio e fichas de observação do desenvolvimento
Prof. 4: Eu mesmo como professora realizo a avaliação elaborada pela secretaria de educação.
Prof. 5: Sim. Há uma avaliação que é preenchida pelos professores.
Prof. 6: Sim avaliação diagnóstica no início do ano e ao primeiro e segundo semestres de todo desenvolvimento.

Prof. 7: Sim. É de forma continua descrita ou fotografada e anexa aos diários de classe. Posteriormente dúvida em avaliações semestrais que contém intenso a ser avaliados pelos professores regentes e especialistas.
Prof. 8: Sim, é feita avaliação de forma continua, descritas ou fotografadas e anexadas planejamento diário, posteriormente dividida em semestres composta por itens do desenvolvimento do bebê feita pela professora regente e pelos professores especialistas.
Prof. 9: Sim avaliação diagnóstica
Prof. 10: Sim, pela professora regente de sala. Como disse sou regente 2 sou aulas de jogos e literatura em todas as turmas.
Prof. 11: Sim, avaliação diagnóstica e avaliações bimestrais (múltipla escolha)
Prof. 12: Sim. Avaliação semestral por todas as professoras que passam pela turma.
Prof. 13: Os professores realizam. É diagnóstica e abrangem o desenvolvimento da criança durante o semestre.
Prof. 14: A avaliação é feita por mim diariamente, através da observação cuidadosa de como o bebê se saiu naquela atividade (se realizou ou não e por quê)
Prof. 15: Sim descritiva e por questões
Prof. 16: Sim. Avaliação semestral de alternativas realizadas pelas professoras que lecionam na turma.
Prof. 17: Sim. Ficha de avaliação feita pela coordenação.
Prof. 18: Sim através da observação, feita pelo professor regente
Prof. 19: Sim são feitas 3 avaliação. Uma diagnóstica e duas de desenvolvimento.
Prof. 20: É feita no início do ano, chamada diagnostica, uma no meio para saber se as dificuldades foram alcançadas, e se não quais as estratégias para isso. e uma no final do ano relatório final. Essas são as avaliações oficiais. porém em todas as reuniões pedagógicas a discussões acerca das dificuldades enfrentadas em sala de aula.
Prof. 21: Sim, através do portfólio
Prof. 22: Somente avaliação de desenvolvimento padrão utilizada por toda a rede de ensino. A avaliação é feita semestralmente pela professora da sala.
Prof. 23: A avaliação é feita diariamente pelos profissionais que trabalham com o bebê
Prof. 24: A avaliação é feita diariamente pelo professor da turma, através de observação e registro em portfólio.
Prof. 25: É feita diariamente com a gestora
Prof. 26: Sim pelo professor regente.
Prof. 27: Sim é feito avaliação do desenvolvimento, no qual é realizada pela professora da sala
Prof. 28: Sim. Feita por registros e portfólios que contenham um relatório semestral dos bebês.
Prof. 29: Sim portfolio de atividades
Prof. 30: Sim, são feitas por mim, são fichas de desenvolvimento da criança de acordo com os campos de experiência da BNCC.
Prof. 31: Sim, observação no desenvolvimento em geral, a avaliação é feita por professor.
Prof. 32: Sondagem no início do ano e bimestralmente é realizada uma outra sondagem para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.
Prof. 33: É realizada uma avaliação bimestral realizada por nós mesmas
Prof. 34: A avaliação é feita diariamente através de observação e posterior registro em portfólio.
Prof. 35: Sim, avaliação de múltipla escolha feita através da observação e atividades com o propósito sugerido

Prof. 36: Sim, pela professora
Prof. 37: Apenas acompanhamento do desenvolvimento
Prof. 38: Sim, perguntas com respostas descritivas do desenvolvimento do bebê preparada pela SEMED e respondida pelas professoras regentes com ajuda da professoras suportes.
Prof. 39: Professor
Prof. 40: Professora
Prof. 41: Não
Prof. 42: Fazemos com observação do desenvolvimento, caso acreditamos ser necessário, encaminhamos para outros profissionais especializados.
Prof. 43: Sim a professora avalia através do portfólio
Prof. 44: Existe um instrumento avaliativo da prefeitura, que trata-se de observações do desenvolvimento de habilidades psicomotoras, artísticas e musicais, sociais e cognitivas. Realizada pelos professores que interagem com a turma.
Prof. 45: Sim! Feito pela própria regente da sala! É um questionário que primeiro é feita a avaliação diagnóstica e depois repete no primeiro e segundo semestre para observar o desenvolvimento da criança!
Prof. 46: Sim, esta avaliação é feita pelas educadoras da turma orientado pela coordenação.
Prof. 47: Sim, avaliação diária, eu mesma realizo.
Prof. 48: Não é feita avaliação e sim uma ficha de acompanhamento do desenvolvimento da criança
Prof. 49: Sim. Ficha avaliativa e relatórios.
Prof. 50: Na rede de ensino na educação infantil, são 3 avaliações - avaliação diagnóstica; avaliação do 1 semestre, avaliação do 2 semestre. Está avaliação de múltipla escolha (sim, não, às vezes) contempla questões referentes a: sono; hábito; alimentação; linguagem; desenvolvimento psicomotor; sociabilidade; linguagem corporal e musical; higiene e frequência
Prof. 51: Sim, normalmente é feito pela professora
Prof. 52: Não
Prof. 53: Sim
Prof. 54: Sim! Feito pela própria regente da sala! É um questionário que primeiro é feita a avaliação diagnóstica e depois repete no primeiro e segundo semestre para observar o desenvolvimento da criança!
Prof. 55: Sim, a avaliação diagnóstica feita pela regente da turma!
Prof. 56: Sim, é feito em diálogo com a monitora, professora e A.D.I da sala
Prof. 57: É feita durante todo o processo educacional, pelo professor e monitor.
Prof. 58: não.
Prof. 59: E feita pelo professor.
Prof. 60: No berçário não é exigido avaliação, mas, geralmente conversamos com os pais na última reunião do ano.
Prof. 61: A equipe compartilha o desenvolvimento que tem percebido em cada criança e comunica aos pais e a direção, quando apresenta alguma dificuldade!
Prof. 62: É preenchida uma ficha de acompanhamento do desenvolvimento da criança realizada pelos professores
Prof. 63: Sim, é feito pela observação do desempenho do aluno nas atividades propostas e na rotina diária.
Prof. 64: Sim. Através de relatórios. Os professores.

Prof. 65: Sim pela professora do especial
Prof. 66: Não
Prof. 67: Sim, avaliação do desenvolvimento. É feita por mim, professora.
Prof. 68: Sim. Professor regente.

Pergunta 32: Há bebês com necessidade especiais?

() Sim – 19,1% () Não – 80,9%

Pergunta 33: Caso tenha bebês com necessidades especiais, eles são atendidos em outras instituições? Quais?

Prof. 1: Sim, um aluno. APAE.	Prof. 18: Na nossa instituição não temos bebês nessas condições	Prof. 35:	Prof. 52:
Prof. 2: Apae	Prof. 19:	Prof. 36: Não.	Prof. 53: APAE
Prof. 3: Sim APAE	Prof. 20:	Prof. 37:	Prof. 54:
Prof. 4:	Prof. 21:	Prof. 38:	Prof. 55: Não tem!
Prof. 5: Já tive.	Prof. 22: Eu percebo dificuldades acentuadas, porém, nenhum dos meus alunos têm ainda um laudo.	Prof. 39: Não	Prof. 56:
Prof. 6:	Prof. 23:	Prof. 40: APAE	Prof. 57:
Prof. 7:	Prof. 24:	Prof. 41: Sim, Sorri	Prof. 58:
Prof. 8:	Prof. 25:	Prof. 42: Sim. APAE.	Prof. 59:
Prof. 9: Não tenho	Prof. 26: Sim, Apae é Capsi	Prof. 43:	Prof. 60: APAE, SORRI
Prof. 10:	Prof. 27:	Prof. 44:	Prof. 61: Apae
Prof. 11:	Prof. 28: Não tenho.	Prof. 45:	Prof. 62: Não
Prof. 12:	Prof. 29: NÃO tenho	Prof. 46:	Prof. 63: 1 na APAE
Prof. 13: Ambos acima citados	Prof. 30: Sim, quando há, são encaminhados à APAE e CAPSI.	Prof. 47:	Prof. 64: Sim. APAE e CAPSi.
Prof. 14: Não tenho.	Prof. 31: APAE, Cedap	Prof. 48: Não há caso nesse ano (2020) mas já houve um caso no ano anterior e sim era atendido também em outra instituição (Apae).	Prof. 65:
Prof. 15:	Prof. 32:	Prof. 49: No momento não tenho bebê com necessidades especiais.	Prof. 66: Sorri
Prof. 16:	Prof. 33:	Prof. 50:	Prof. 67:
Prof. 17:	Prof. 34:	Prof. 51: APAE	Prof. 68:

Pergunta 34: Há alguma orientação para os(as) profissionais do berçário quanto ao trato com bebês que apresentem necessidades especiais?

() Sim – 41,2% () Não – 42,6% () Algumas – 16,2%

Pergunta 35: Caso tenha orientação sobre o trato com bebês que apresentem necessidades especiais, quais são essas orientações?

Prof. 1: Não há	Prof. 35:
Prof. 2: As que as famílias passam para nós	Prof. 36:
Prof. 3: Vindas da família apenas	Prof. 37:
Prof. 4:	Prof. 38:
Prof. 5: Não tive.	Prof. 39: Não
Prof. 6: Profissional de apoio	Prof. 40: A coordenadora que passa para os profissionais
Prof. 7: Não tenho	Prof. 41: Cuidados na alimentação
Prof. 8: Não tem	Prof. 42:
Prof. 9: Não	Prof. 43:
Prof. 10:	Prof. 44:
Prof. 11:	Prof. 45:
Prof. 12:	Prof. 46:
Prof. 13: Relatórios médicos e outros. Orientações todos os aspectos da criança. Profissionais que o acompanham ajudam.	Prof. 47:
Prof. 14: É passado para o pessoal da Semed, para as pessoas que tem especialização nesta área, onde então vão pensar em como trabalhar com este bebê.	Prof. 48: Faz- se necessário um atendimento conjunto com profissionais das outras especialidades como fisioterapeuta e fonoaudióloga
Prof. 15:	Prof. 49: Normalmente em palestras e de um modo geral.
Prof. 16:	Prof. 50: Nos cursos de formação continuada
Prof. 17: Buscar apoio a outros profissionais como Fono. Psicóloga.	Prof. 51: Temos que nos informar sobre a necessidade, para que seja possível trabalhar e desenvolver habilidades que ele tenha dificuldade.
Prof. 18: Todo trabalho e voltado de acordo com suas necessidades	Prof. 52:
Prof. 19: Cursos de formação	Prof. 53: Seus limites
Prof. 20:	Prof. 54:
Prof. 21:	Prof. 55: Não tem!
Prof. 22: Quando percebemos alguma dificuldade, temos a coordenadora de educação especial que oferece suporte a escola.	Prof. 56:
Prof. 23:	Prof. 57: Recebemos do professor coordenador de educação especial da nossa rede.
Prof. 24: Depende de cada necessidade, no entanto, é necessário que o professor estude e pesquise sobre a necessidade da criança e peça ajuda a um profissional capacitado, caso seja necessário.	Prof. 58: na escola existe profissional especializado
Prof. 25:	Prof. 59: Incluir o bebê dentro da rotina escolar e com todos que estão com ele

Prof. 26: São feitas de acordo com a especificidade de cada criança.	Prof. 60: Com necessidades visuais: falar passo a passo o que está fazendo; Com necessidades auditivas: falar de frente para a criança; Mental: tentar a socialização, dar segurança através do afeto. Esses são um dos exemplos.
Prof. 27:	Prof. 61: Sempre comunicar os progressos no desenvolvimento e estimular a criança a interagir no berçário
Prof. 28: Orientações pautadas pela BNCC e dentro da LDB e o ECA.	Prof. 62: No presente ano não tem nenhuma criança com necessidades especiais, mas no caso se houver são seguidas as orientações de forma específicas a partir de laudo clínico
Prof. 29: Orientações da equipe gestora é coordenação	Prof. 63: Buscar integrar este aluno com os demais e não deixar que atitudes prejudiquem a criança, e que ela se sinta parte do processo de ensino aprendizagem.
Prof. 30: Quais aspetos devemos estimular, o que devemos adaptar no ambiente e os cuidados que devemos ter.	Prof. 64: Se houvesse teria sim orientações, mas não temos no CEMEI.
Prof. 31: Quase sempre essa orientação é dada por profissionais da área.	Prof. 65: Depende das necessidades especiais da criança, aí recebemos a orientação.
Prof. 32:	Prof. 66: As profissionais de fisioterapia nos ensina como estimular a criança
Prof. 33:	Prof. 67:
Prof. 34:	Prof. 68:

Pergunta 36: Você tem algo a acrescentar sobre a prática no berçário?

Prof. 1: É muito exaustivo o trabalho no berçário, o cansaço é mais físico do que intelectual ou emocional mas é também muito gratificante. No final do ano a gente colhe os frutos e o professor do maternal I é o mais beneficiado pelo nosso trabalho.
Prof. 2: A Educação infantil deveria ser mais valorizada por ser o início do desenvolvimento escolar, assim como nos países mais desenvolvidos. Ser valorizada primeiramente pelos órgãos da educação.
Prof. 3: Trabalho muito enriquecedor e que exige amor, paciência e criatividade
Prof. 4:
Prof. 5: Gosto de trabalhar com os bebês, porém não sou a favor de creches. Minha opinião pessoal é de que o estado deveria dar condições para as mães ficarem com os seus filhos nos primeiros anos de vida, como acontece em alguns países de primeiro mundo. Porém, como isso não é possível no Brasil, torço p/ que todos os bebês, sejam acolhidos por profissionais humanos e que acima de tudo, ama o que fazem.
Prof. 6: Não
Prof. 7: No momento não
Prof. 8: Não
Prof. 9: Não
Prof. 10:
Prof. 11: Cursos bem específicos sobre atividades (como aplicar as atividades)
Prof. 12:
Prof. 13: O bebê é um indivíduo em desenvolvimento. A afetividade, é primeira coisa que tenho que demonstrar para conseguir realizar meu trabalho.

Prof. 14: Não pensei a respeito.
Prof. 15: Não
Prof. 16: Não. Apenas digo que é maravilhoso lecionar para essa faixa etária. Acompanhar seu desenvolvimento e sobre tudo o amor que eles tem por nós.
Prof. 17: Sim... berçário significa vc iniciar um trabalho voltado primeiramente no carinho... afeto... e responsabilidade.
Prof. 18: Não
Prof. 19:
Prof. 20:
Prof. 21:
Prof. 22: Trabalhar em berçário é bastante desgastante fisicamente, mas é muito gratificante e prazeroso.
Prof. 23: Não
Prof. 24:
Prof. 25: Não
Prof. 26: Não
Prof. 27:
Prof. 28: Não.
Prof. 29: Não
Prof. 30: Colocar atividades, experiências que deram certo a essa faixa etária, porque é pouco abordado, e também com crianças especiais nessa mesma faixa etária.
Prof. 31: Não
Prof. 32: Acho importante o reconhecimento dos professores que trabalham com essa faixa etária. A diferença é nítida
Prof. 33: Não
Prof. 34: Não
Prof. 35: Não
Prof. 36:
Prof. 37:
Prof. 38: Sou muito feliz por trabalhar com os bebês. Me encontrei na profissão.
Prof. 39: Não
Prof. 40: Para eu esse trabalho é muito gratificante.
Prof. 41:
Prof. 42:
Prof. 43:
Prof. 44:
Prof. 45:
Prof. 46: Não
Prof. 47: Carinho e estimulação da oralidade

Prof. 48: Não
Prof. 49: Muito importante para o desenvolvimento integral das crianças.
Prof. 50:
Prof. 51: Berçário é gostoso de se trabalhar, podemos ver os primeiros passos, primeira fala, além de ensinar os bebês.
Prof. 52: Não
Prof. 53: Não
Prof. 54:
Prof. 55: Não!
Prof. 56:
Prof. 57: É uma prática desafiadora e ao mesmo tempo gratificante.
Prof. 58: Trabalho gratificante, mas que exige muito de nós o tempo todo.
Prof. 59: E um aprendizado diário
Prof. 60: Com exceção das crianças que possuem laudo, na maioria dos casos, a escola que descobre algumas necessidades especiais no aluno; Nem todas as auxiliares estão preparadas profissionalmente para lidar com crianças com necessidades especiais; Berçário de escolas municipais há lotação de crianças para poucos funcionários, então, nem sempre o trabalho é de qualidade; Há momentos em que auxiliares, têm que cuidar das crianças, fazer limpezas do ambiente (quando falta servente), alguns serviços de merenda (na falta da merendeira); Referente as atividades pedagógicas planejadas, existe uma relutância em fazer por parte de algumas auxiliares, primeiro por não estar no C.B.O, entende-se que não recebemos para esse fim, professor(a) sim; segundo, para elaborar, confeccionar etc. tem que levar serviço para casa, pois, em lugar com muita criança, não se pode, deixar de dar a atenção a elas, até mesmo por segurança.
Prof. 61: Sim, as práticas devem ser realizadas com dedicação e respeito e com carinho porque esses bebês passam muito tempo conosco, obrigada.
Prof. 62: Não
Prof. 63:
Prof. 64: Sim. Tudo que faço e com muito amor, profissionalismo e dedicação a minha profissão. Por isso busco sempre me aperfeiçoar com os cursos oferecidos pelo Município e outros que busco fora..
Prof. 65: Não
Prof. 66: Não
Prof. 67: Sim, as ajudantes dos berçários não aceitam professora fazendo atividades com as crianças e elas tendo que fazer a parte do cuidado. Todos os dias tinha tenho que parar a minha aula ou interromper, para realizar o cuidado com a criança, o dia acaba ficando em trocas, banho e alimentação, e o planejado das atividades acaba não sendo realizado. O berçário é muito importante, mas as ajudantes não colaboram e as crianças acabam sendo prejudicadas.
Prof. 68:

Apêndice C – TCLE: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Título da pesquisa: Os conteúdos de Ensino na Educação Infantil
para o Primeiro Ano de Vida
Pesquisadora: Brida Mantovan



Pesquisadora orientadora: Prof. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da
Faculdade de Ciências da Unesp Bauru

Olá Educadores e Educadoras!

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado intitulada “**Os conteúdos de Ensino na Educação Infantil para o Primeiro Ano de Vida**” sob a responsabilidade da pesquisadora Brida Mantovan, cujo objetivo é **avaliar, compreender e descrever a especificidade dos conteúdos de ensino na Educação Infantil para crianças no Primeiro Ano de Vida, a partir dos preceitos da Psicologia Histórico-cultural**. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de aproximações com as práticas das profissionais do berçário para pensarmos a especificidade dos conteúdos de ensino nessa etapa escolar.

Os **procedimentos de coleta de dados** de minha pesquisa ocorrerão por meio de um formulário *on-line* da plataforma Google para que o levantamento de respostas acerca do tema da pesquisa, todavia, sua participação na pesquisa é **voluntária, opcional e não é obrigatória**, ficando a seu livre critério optar pela participação ou não. Deixo claro que, caso você opte por não participar da pesquisa isso não incorrerá em nenhum prejuízo ou desvantagem, visto que este é um pleno direito seu.

A sua participação nesta pesquisa é livre e voluntária, e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem penalização. Garantimos a privacidade e o sigilo de todos(as) os(as) participantes desta pesquisa ao longo de todo o processo.

É importante ressaltar que, toda pesquisa que envolve seres humanos pode incorrer em **riscos e/ou desconfortos**; no entanto, organizei a coleta de dados de forma a **minimizar** a possibilidade de que ocorra tais riscos e/ou desconfortos, que poderão incluir: pequeno gasto de tempo para responder o formulário *on-line*; mobilização de afetos referentes à sua prática como profissional do contexto estudado; dentre outros.

Além disso, também podemos citar os **benefícios** esperados, que são: contribuir para o estudo da especificidades dos conteúdos de ensino para o contexto do berçário; auxiliar no seu desenvolvimento profissional e nos(as) demais profissionais que trabalham neste contexto; você poderá contatar a pesquisadora ou o Comitê de Ética da

instituição a qualquer momento quando sentir necessidade (os dados estão no final deste documento).

Você **não** receberá nenhuma **compensação financeira** e não terá que arcar com nenhum custo adicional, pois a coleta ocorrerá de forma *on-line* e o(a) senhor(a) poderá respondê-lo num horário que considere mais conveniente.

Os dados coletados por mim serão utilizados única e exclusivamente para fins de minha pesquisa, podendo ser publicados em revistas científicas e/ou apresentados oralmente em eventos científicos. Seus dados pessoais **não serão divulgados por mim incondicionalmente em nenhum momento**, prezando pelo seu direito ao sigilo e assegurando sua privacidade. Caso, no decorrer do trabalho, a pesquisadora precise citá-los(as) será usado um pseudônimo (ou um código) ao qual irei me referir ao discutir e analisar os dados coletados. Assim, caso você queira **deixar de participar** da pesquisa, mesmo tendo assinado este TCLE, isso não incorrerá em nenhum prejuízo e **seus dados não serão utilizados** em meus procedimentos de análise.

Este documento é realizado em conformidade com a Resolução N° 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e a Resolução N° 510/16 que dispõe normas sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Esta pesquisa obedece ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências, cujos endereço e informações para contato encontram-se no cabeçalho deste documento.

Somos muito gratas pela sua colaboração e atenção!

Brida Mantovan (pesquisadora responsável)

Seção Técnica de Pós-Graduação, Faculdade de Ciências Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, CEP: 17033-360, Bairro Vargem Limpa, Bauru/SP
Telefone: (14) 3103-6077 E-mail: brida.mantovan@unesp.br

Professora Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr (orientadora da pesquisa)

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, 17033-360, Vargem Limpa, Bauru/SP Telefone: (14) 3103-6087 E-mail: flavia.asbahr@fc.unesp.br

Comitê de Ética

Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, 17033-360, Vargem Limpa, Bauru/SP Telefone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Caso o(a) senhor(a) queira uma cópia impressa deste TCLE deixe seus dados para que possamos fazer a correspondência do mesmo!