



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

IZABEL CARVALHO DA SILVA VIEIRA

**AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE BERÇÁRIO NO
CONTEXTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA
CRECHE MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO: A
INTERAÇÃO E A BRINCADEIRA EM DESTAQUE**

Presidente Prudente
2016



IZABEL CARVALHO DA SILVA VIEIRA

**AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE BERÇÁRIO NO
CONTEXTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA
CRECHE MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO: A
INTERAÇÃO E A BRINCADEIRA EM DESTAQUE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude

Orientadora: Prof^a Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms

Presidente Prudente

2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

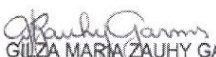
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

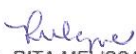
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO BERÇÁRIO NO CONTEXTO
DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA CRECHE MUNICIPAL DO
INTERIOR DE SÃO PAULO

AUTORA: IZABEL CARVALHO DA SILVA VIEIRA

ORIENTADORA: GILZA MARIA ZAUHY GARMS

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


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


Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação Docência para a Educação Básica / Faculdade de
Ciências, Campus de Bauru - Unesp


Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 21 de setembro de 2016

Vieira, Izabel Carvalho da Silva.

V715p As práticas de professoras de Berçário no Contexto da Proposta Pedagógica de uma Creche Municipal do Interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque / Izabel Carvalho da Silva Vieira. - Presidente Prudente : [s.n], 2016

140 f.

Orientador: Gilza Maria Zauhy Garms

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Proposta Pedagógica. 3. Prática Pedagógica. I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. As práticas de professoras de Berçário no Contexto da Proposta Pedagógica de uma Creche Municipal do Interior de São Paulo : a interação e a brincadeira em destaque.

Aos meus grandes incentivadores...
Ronaldo, Zilmar, Roni, Julhy, Lorena e Kalébi, que jamais deixaram de acreditar e contribuir para a realização deste sonho. Meus eternos amores. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, minha fonte de sabedoria e forças necessárias para a concretização deste trabalho;

à minha família, meu bem maior, por ser minha estrutura na qual sempre posso me apoiar, por estimular em mim a busca de novos conhecimentos e conquistas: Ronaldo, Zilmar, Lorena, Julhy e Ronielli. Amo vocês;

ao meu esposo, Kalébi de Assis Vieira, pelo apoio e compreensão, nos meus momentos de ausência, e de alegria, nos momentos de vitória, e ao meu filhote Sebá, pela companhia nos momentos de escrita desse trabalho. Amo vocês;

à minha orientadora, Gilza Maria Zauhy Garms, por acreditar em mim, pelos materiais emprestados e pela disponibilidade em me ajudar;

às professoras Dr^a Rita Melissa e Dr^a Leny Teixeira, pelas contribuições precisas para o melhor desenvolvimento do texto;

aos meus sogros, Fátima Santa e José Vieira, por estarem sempre dispostos a me ajudar, acreditando e se alegrando com as minhas vitórias;

às minhas companheiras de Mestrado, Ariadne Evangelista e Vanessa Redígollo, que fizeram este momento ainda mais alegre e especial;

às professoras, funcionárias, diretora, coordenadora e demais funcionários da creche, pelo enorme apoio e colaboração prestados à pesquisadora e à pesquisa;

aos professores da Graduação em Pedagogia da FCT/UNESP, que lecionaram para a turma do período vespertino, durante os anos de 2010 – 2013:

O meu muito obrigada.

RESUMO:

A pesquisa “As práticas de Professoras do Berçário no contexto da Proposta Pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque” vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”. O objetivo geral da investigação é verificar se as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário (0-2 anos) condizem com a Proposta Pedagógica da creche pesquisada e se estas se enquadram no que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009a). Os objetivos específicos são discutir a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a), explicitar o que está conceituado sobre a Proposta Pedagógica/currículo nos documentos oficiais e no Projeto Pedagógico da instituição investigada e verificar se os avanços presentes na legislação, nas DCNEI (BRASIL, 1999; 2009a) e no Projeto Pedagógico (2014) da creche, quanto à função do professor de Educação Infantil, desenvolvido por meio das interações e brincadeiras, integram as práticas das professoras. A pesquisa parte da premissa de que, apesar das conquistas no âmbito legal e na produção científica, as práticas continuam improvisadas e os direitos da criança não são integralmente contemplados, desse modo, quisemos verificar se isso ocorre na instituição investigada. Neste trabalho, as práticas pedagógicas em creche são vistas por nós como elemento da Proposta Pedagógica/Currículo. A pesquisa é qualitativa e se enquadra nos princípios da descrição e análise, com discussões sobre a Proposta Pedagógica/Currículo, práticas pedagógicas, interação e brincadeira, na Educação Infantil. O universo de investigação foi uma instituição pública que atende exclusivamente à faixa etária Creche (0 a 4), no interior do estado de São Paulo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras que atuam no Berçário (0 a 2 anos). Os procedimentos de recolha de dados foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação do cotidiano do Berçário, acompanhada de registros sobre as práticas docentes. Com a análise documental, inferimos que grande parte dos itens estabelecidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) foram cumpridos na Proposta Pedagógica da instituição. Nas entrevistas, as respostas das professoras não evidenciaram questões referentes aos eixos interação e brincadeira, como prática a ser promovida na creche, mas, ao ressaltarem que há uma especificidade na creche, através do brincar, inferimos que retrataram os eixos, pois estes se inter-relacionam. Os resultados relativos aos eixos de análise escolhidos, a interação e a brincadeira, revelaram que as práticas planejadas intencionalmente para a ocorrência desses momentos respondem mais às experiências vistas nas DCNEI (BRASIL, 2009a) do que àquelas especificadas no Projeto Pedagógico da instituição, pois não consta nesse último, finalidades e objetivos referentes ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças. A instituição investigada apresenta uma estrutura diferenciada e a formação das professoras, bem como, o modo como se consideram professoras-pesquisadoras. Em razão disso, se notabilizam num contexto quase sempre tão necessitado de práticas que integrem o cuidar e o educar, por meio de interações e brincadeiras.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Proposta Pedagógica. Prática Pedagógica. Interação e Brincadeira.

ABSTRACT

The present work, entitled “Practices of Nursery Teachers within the Context of the Pedagogical Proposal in a Municipal Nursery in Sao Paulo State: interaction and play featured”, is linked to the Graduate Program for Master’s in Education at UNESP “Julio de Mesquita Filho” Campus, and also follows the research trend of “Formative Processes, Childhood and Youth”. The general goal of this research is to see whether the Practices of two Nursery (0-2 year-olds) teachers match with the Pedagogical Proposal in the assigned municipal nursery as well as with the DCNEI (BRASIL, 2009a). The specific goals are to discuss the Revision of the National Curricular Headlines for Child Education (2009a), in relation to the pedagogical proposals, to the teachers’ knowledge and practice, to the daily projects and practices developed for the children, that is, to the curricular questions, to explicit what Pedagogical/Curricular Proposal means within the official documents and within the Pedagogical Project of the research institution; and to verify whether the advancement in the legislation, in the DCNEI (BRASIL, 1999; 2009a) and in the Pedagogical Project (2014) in the assigned municipal nursery, regarding the Child Education teacher role, integrate such teachers’ practices. This work starts from the view that in spite of the legal improvement and the rich scientific production, the practice continues being improvised and the children’s rights are not being completely considered, thus, we want to see whether if this occurs the investigated institution. In this work, pedagogical practices in nurseries are understood as an element of the Pedagogical/Curricular Proposal. The research is qualitative and follows the analytical and descriptive principles, with discussions on Pedagogical/Curricular Proposal, pedagogical practices, interaction and play in Child Education. The universe of the research was limited to a public institution which takes care of 0 to 4 year old children in a city of Sao Paulo state. The subjects who took part in the research are two Nursery (0-2 year olds) teachers. In order to collect data, document analysis, semi-structured interviews, daily observation at the nursery, and registration of the teachers’ notes were used. Through the document analysis, we infer that great deal of the items established in the DCNEI (BRASIL, 2009a) complied by Pedagogical Proposal of the researched institution. During the interviews, the teachers’ answers did not reveal questions related to the axes of interaction and play, but when they underlined that there is a peculiarity in nurseries, through playing, we infer that those axes were present since they are interrelated. The findings in relation to the chosen analytical axes, interaction and play, show that the intentional planned practices for those moments respond more to the experiences seen in the DCNEI (BRASIL, 2009a) than to those specified by the Pedagogical Project of the institution, it does not appear in the latter, goals and objectives for the work to be developed with the children. The investigated institution a differentiated structure and training of teachers and the way they consider teachers-researchers. Because of this, it is noteworthy in the context almost always so in need of practices that integrate care and education through interaction and play.

Key words: Child Education; Pedagogical Proposal; Pedagogical Practice; Interaction and Play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Espaço “Eu me remexo muito”	51
Figura 2 - Espaço “Pista de carros”	52
Figura 3 - Espaço “Era uma vez”	53
Figura 4 - Espaço “Lar, Doce lar”	53
Figura 5 - Espaço do “Descanso”	54
Figura 6 - Espaço “Espelho, espelho meu”	55
Figura 7 - Cesto dos Tesouros	56
Figura 8 - Playground	57
Figura 9 - Banheiro	58
Figura 10 - Diferentes recursos	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FORPEDI - Fórum Regional Permanente de Educação da Infância 0 a 12 anos

FOPREI – Formação de Professor para a Educação Infantil

IQEI - Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNEI - Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL	23
2.1 A origem da creche.....	23
2.2 Legislação e Políticas Públicas de Atendimento	29
2.3 O Cuidar e o Educar como Função da Educação Infantil.....	32
SEÇÃO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 Objetivos.....	45
3.2 Levantamento bibliográfico.....	46
3.3 A trajetória da pesquisa	46
3.4 Caracterização da Pesquisa.....	48
3.5 O universo pesquisado.....	50
3.6 Os sujeitos da pesquisa	60
3.7 Instrumentos utilizados na pesquisa	61
SEÇÃO 4. A PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRÍCULO	65
4.1 Comparando e analisando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 1999 e de 2009	65
4.2 Analisando os Documentos Oficiais sobre a Proposta Pedagógica/ Currículo	74
4.3 O que pensam os profissionais de Educação Infantil sobre a Proposta Pedagógica/Currículo	80
4.4 O Projeto Pedagógico da instituição pesquisada	85
SEÇÃO 5. INTERLIGANDO A RECOLHA DOS DADOS	100
5.1 Os eixos de análise: a interação e a brincadeira	100
5.1.1 Interação e a brincadeira na perspectiva teórica.....	102
5.1.2 Interação e brincadeira na perspectiva prática.....	112
5.1.2.1A interação.....	113
5.1.2.2 A brincadeira.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	140

INTRODUÇÃO

Chegar ao que constituiu esta Dissertação, com as discussões sobre o objeto de pesquisa aqui abordado, não foi algo linear, pois, no momento da formação acadêmica, muitas questões de diversos temas me inquietavam, tais como a distância que as políticas públicas apresentam da prática escolar, as relações entre professor e aluno, a construção do conhecimento na formação inicial e a difícil relação família-escola, na responsabilidade pela educação da criança pequena.

No ingresso do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UNESP, campus de Presidente Prudente, vi-me angustiada pela qualidade e quantidade de políticas públicas deliberadas para a educação, em nosso país, mas com um ponto crucial que, muitas vezes, deixa de ser qualidade efetiva: o seu não cumprimento.

Outro impasse foi no momento dos estágios supervisionados de gestão escolar, em instituições de Ensino Fundamental e Infantil, com o tratamento dado aos alunos pelos gestores e professores, o que resulta – a meu ver – numa educação e escola não muito atrativas a todos os envolvidos. Aprofundando nesse momento, em algumas leituras, uma posição de Rosenthal e Jacobson (1983) sobre a profecia autorrealizadora me chamou a atenção, quando explicitam que a forma com a qual esses profissionais representam a escola e os alunos pode resultar em determinadas atitudes, mais ou menos favoráveis, em relação a uma aprendizagem significativa dos alunos (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983).

Envolvida por essa questão, comecei uma pesquisa de Iniciação Científica¹ com duração de seis meses, no ano de 2011, financiada pelo CNPq. Nesse momento, pudemos investigar as representações sociais dos gestores educacionais e comparar se essas representações são diferentes em relação às representações dos professores já investigadas.

Estudar a teoria das representações sociais ajudou-me a analisar a forma como os gestores educacionais representam a escola em que atuam e os alunos, já que a representação social é uma forma de conhecimento que um determinado grupo elabora e partilha socialmente e que possui um objetivo prático. Assim, as representações sociais, além de ser um tipo de conhecimento, também possuem a função de guiar as ações dos sujeitos, sendo natural que, para entendermos o mundo e sua estrutura, é preciso estar informado sobre elas (JODELET, 2001).

¹ Pesquisa intitulada “Representações Sociais dos Gestores da Rede Municipal de Rancharia sobre a Escola Pública e os Alunos”, desenvolvida do período de 2011, num município do interior do Estado de São Paulo, sob a orientação da Profª Drª Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Aos serem questionados sobre como viam a escola e os alunos reais e a escola e os alunos ideais, pudemos constatar, através das palavras evocadas, ou seja, as que vinham à memória quando pensavam na escola e nos alunos, que a representação social dos gestores quanto à escola ideal é aquela que desenvolve a aprendizagem, o compromisso e a qualidade, e a escola de hoje é aquela que tem compromisso e qualidade.

Como resultados da pesquisa sobre as representações que os gestores têm sobre a escola ideal e real, houve um direcionamento de concepções em que ambas são locais perfeitos, com compromisso, por parte dos agentes do processo educacional, de aprendizagem e qualidade que atendem à necessidade de todos sem conflitos ou divergências.

Quanto aos alunos ideais, obtive uma maior quantidade de respostas que apontavam para o aluno assíduo e comprometido, porém, ao tratar do aluno real os gestores os viam como desinteressados.

É importante assinalar que, se os gestores tivessem representações negativas em relação à própria escola e aos alunos, dificilmente realizariam um trabalho de qualidade e, conseqüentemente, fariam com que o aluno aprendesse diante da expectativa baixa que lhe está sendo dirigida, pois esta se apresentou como fator desanimador.

Com os dados empíricos da pesquisa, verifiquei que, em face das representações, podemos destacar que os sujeitos representaram a escola pública ideal e a real, de forma positiva, enquanto o aluno ideal e o real diferem, pois sobre o aluno ideal predominam representações positivas e sobre o aluno real há representações negativas.

As representações sociais a respeito do que os gestores consideram que seria o aluno ideal compõem-se de elementos relacionados a uma criança perfeita, crítica e assídua. Ao idealizarem um aluno crítico, responsável, interessado, compromissado, respeitador, disciplinado, participativo e educado, demonstram que se esqueceram de que o papel da escola é exatamente o de educá-las com essas características, para que se firmem dessa maneira, ao longo de seu desenvolvimento, e conseqüentemente possam atuar na sociedade.

Outro momento enriquecedor foi uma breve participação no Grupo de Pesquisa FORPEDI - Fórum Regional Permanente de Educação da Infância 0 a 12 anos, quando era examinada a formação continuada de professores e gestores que atuavam na Educação Infantil de 29 municípios circunvizinhos de Presidente Prudente- SP.

Ao participar da pesquisa “(Des) Caminhos da Educação da Infância na Região de Presidente Prudente: políticas necessárias para um atendimento de qualidade”, acompanhei as discussões, as dúvidas, os dilemas e os momentos de aprofundamento teórico dos profissionais, registrei as reuniões mensais e, a partir da coleta de dados dos professores e

gestores, identificando quais eram as suas concepções de criança, de creche, de cuidar e educar e de profissional, foi possível iniciar a elaboração de um Currículo tendo em mãos os pressupostos teóricos e concepções comuns aos municípios envolvidos, gerando, desse modo, um avanço para a creche.

Após esse período, já cursando as disciplinas voltadas para a Educação Infantil, no ano de 2012, deparei-me com algumas situações no período de estágio supervisionado que me levaram à seguinte questão: o profissional que trabalha com crianças pequenas pode e deve atuar de maneira que elas se apropriem do conhecimento produzido culturalmente, de forma que suas práticas pedagógicas entrelacem o cuidar e o educar?

Diante dessa questão, entendi que o professor tem um papel essencial no processo de construção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, apoiando-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) quanto à determinação do papel do professor como sendo o cuidar e o educar, vi que, na creche investigada durante o estágio supervisionado, não existiam práticas sendo desenvolvidas para e com as crianças pequenas, resultando apenas em práticas cujos momentos eram de alimentação, higiene e descanso.

Essas questões foram sendo reforçadas em momentos de discussões no Grupo de Pesquisa FOPREI – Formação de Professor para a Educação Infantil –, que como um de seus objetivos “[...] contribuir para o avanço do conhecimento em relação à criança, assim como para a adequação de práticas educativas para criança de 0 a 5 anos [...]”. Esses períodos, recheados de relatos de profissionais, de discussões teóricas e metodológicas, colaboraram para o esclarecimento de questões e suscitaram o desejo de investigar o tema tão recorrente na Educação Infantil, ou seja, o da Proposta Pedagógica e sua relação com o Currículo, isto é, com as práticas desenvolvidas pelos professores.

A partir desses momentos e inquietações, os quais contribuíram para que iniciasse a investigação aqui levantada, comecei a pesquisa intitulada “Legislação, Políticas Nacionais para a Infância no Brasil e o Currículo (0-3 Anos): por onde começar?²”, tendo como objetivo identificar as concepções teóricas e práticas de professoras que fundamentam a proposta pedagógica no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. A inserção numa instituição de Educação Infantil me fez refletir sobre como as concepções docentes refletem diretamente nas ações com as crianças.

² Pesquisa intitulada “Legislação, Políticas Nacionais para a Infância no Brasil e o Currículo (0-3 Anos): por onde começar?”, desenvolvida do período de 2012 a 2014, num município do interior do Estado de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms. Essa pesquisa teve como objetivo identificar as concepções teóricas e práticas de professoras que fundamentavam a Proposta Pedagógica da instituição creche.

Através dos relatos, notei que as professoras entendem a infância como um momento único, em cujo processo a criança é vista como um sujeito que pensa e é diferente do adulto, de sorte que o desenvolvimento infantil ocorre em função nas interações das crianças com seus pares, com os adultos, com o ambiente e os recursos disponibilizados. Reconhecem também a educação das crianças como espaço de promoção do bem-estar e de estimulação, por meio das ações que envolvem o cuidar e o educar, permeados pela brincadeira.

Portanto, este trabalho se apresenta como continuidade da pesquisa de Iniciação Científica, da qual foram escolhidas, neste momento, as práticas concebidas a partir do que está explícito na Proposta Pedagógica da unidade. Com base no que destacam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), darei destaque para as práticas das professoras, verificando se estas vão em direção ao cumprimento ou não das ações de interação e brincadeiras expressas no cuidar e no educar, determinadas pelas DCNEI e que deverão integrar a Proposta Pedagógica da instituição. O objetivo geral da investigação é verificar se as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário (0-2 anos) condizem com a Proposta Pedagógica da creche investigada e se essas se enquadram no que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009a).

A pesquisa parte da premissa de que, apesar das conquistas no âmbito legal e na produção científica, as práticas continuam improvisadas e os direitos da criança pequena não são totalmente respeitados, como podemos verificar em dissertações e artigos que discutem a Proposta Pedagógica/Currículo na Educação Infantil. Encontramos duas dissertações, uma de Carvalho (2011) e outra de Melo (2013), assim como duas teses, uma de Amorim (2011) e outra de Trois (2012). Quanto aos artigos, identificamos as produções de Richter e Barbosa (2010), Amorim (2010), Sobral e Lopes (2011), Amorim e Dias (2012), Carvalho e Bissoli (2012), Brito (2014) e Lopes e Sobral (2014).

Para conhecimento dos trabalhos que se referem às práticas ou ao currículo, elemento que não vemos separado da Proposta Pedagógica, visto que, ao longo do trabalho, decidimos contemplar os dois conceitos de modo unívoco, realizamos um levantamento bibliográfico de trabalhos a partir do ano de 2009, quando houve a publicação da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), até o ano de 2014.

O mapeamento inicial foi de teses e dissertações cuja busca foi realizada no *site* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio do *link* < <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>, de artigos de periódicos no Scielo (Scientific Electronic Library Online) através do *link* < <http://www.scielo.org/php/index.php>> e de artigos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPed (Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre os anos 2009 e 2013, no *link* <www.anped.com.br>.

Em todos, utilizamos critérios específicos, apesar de esperar encontrar o maior número de trabalhos, para assim selecionar os que poderiam contribuir para a presente investigação.

No *site* da CAPES, procuramos por teses e dissertações em cujos títulos ou resumos houvesse as expressões “proposta pedagógica”, “currículo” e “educação infantil (creche)”. Os critérios para a seleção dos trabalhos foram pesquisas em instituições públicas, de âmbito nacional, com conceitos 4, 5, 6 e 7, avaliados pela CAPES, e em cujos Programas de Pós-Graduação em Educação existissem linhas de pesquisa que explicitassem, em suas Ementas, temas como infância, educação da criança pequena (0 a 5 anos) e Educação Infantil.

Das 41 instituições públicas detectadas, com Programas de Pós-Graduação em Educação conceituadas com notas de 4 a 7, dezenove continham linhas de pesquisa que mencionaram, em suas ementas, a infância, a educação da criança pequena (0 a 5 anos) e a Educação Infantil.

Dos 23 programas cotados com nota 4 pela CAPES, na área da Educação, onze abordaram em suas ementas temas relacionados à educação da criança pequena (0 a 5 anos). Neles, encontramos a tese de Amorim (2011) e a dissertação de Carvalho (2011).

Amorim (2011), em sua tese, revela o descompasso entre documentos legais, o que defende a proposta curricular, o planejamento das professoras e o currículo em ação, no qual prevalecem atividades espontâneas e improvisadas, provenientes de professores sem formação mínima exigida para atuar em creches. Para ela, esses impasses reforçam a negação do direito da criança pequena a uma Educação Infantil de qualidade e a necessidade de elaboração, em creches, de suas propostas pedagógicas/curriculares.

Carvalho (2011) encontrou, em sua dissertação, uma diferença entre o que está elencado na proposta curricular da creche e o real vivido no cotidiano da instituição, gerada, segundo ela, pela não participação dos professores na elaboração desse documento, deixando de ser sujeitos do processo educativo, resultando, então, num planejamento fragmentado, não coletivo e dissociado da prática, que faz com que a rotinização e/ou mecanização do trabalho pedagógico persista na creche.

De um total de 13 programas de Pós-Graduação em Educação com nota 5, seis deles citaram em suas ementas aspectos associados à infância, porém, nenhum publicou trabalho sobre a temática da pesquisa em questão.

Já de três programas de Pós-Graduação em Educação com conceito 6, apenas um tinha linha de pesquisa que explicitasse produções voltadas para a Educação infantil; nesse programa, encontramos a tese de Trois (2012).

Em sua tese de doutorado, Trois (2012), ao investigar como ocorreu a participação das crianças na escola, quais as marcas registraram e produziram no currículo, notou que o currículo foi concebido a partir das intenções confirmadas nas ações e nas interações. Para ela, o currículo das infâncias se constitui no diálogo intenso entre adultos, crianças, objetos e o mundo demarcado por experiências.

Ainda no *site* da CAPES, por meio de dois programas Pós-Graduação em Educação de conceito 7, pudemos verificar que em um deles continha linha de pesquisa com discussões sobre a infância e a educação da criança pequena (0 a 5 anos) e, nesse programa, foi publicada a dissertação de Melo (2013).

Melo (2013), ao averiguar a articulação entre os projetos de trabalho, a proposta pedagógica e a produção das crianças desenvolvidos numa creche, constatou a existência de articulação entre projetos e proposta pedagógica, complementando-se e dialogando com a pesquisa, ensino e extensão, com as orientações pedagógicas e o projeto institucional de comemoração do aniversário da Creche. Comprovou, ainda, a visibilidade das produções das crianças, nos portfólios, consubstanciada em três aspectos: na academia, através das produções sobre o tema da metodologia de projetos pedagógicos para a Educação Infantil; nas aproximações com as orientações curriculares; nas produções das crianças registradas nos portfólios da Creche.

No *site* do Scielo, de um total de 14 encontrados, destacamos apenas 7 artigos em cujos títulos localizamos os descritores “proposta pedagógica”, “currículo” e “educação infantil (creche)”. Nesse levantamento, localizamos os trabalhos de Richter e Barbosa (2010), Amorim (2010), Sobral e Lopes (2011), Amorim e Dias (2012), Carvalho e Bissoli (2012), Brito (2014) e Lopes e Sobral (2014).

Richter e Barbosa (2010), em seu trabalho, apontam a existência de três modalidades de propostas curriculares que são vistas na creche: a pedagogia adultocêntrica, a pedagogia higienista e a pedagogia escolarizada. Diante dessa realidade, defendem uma concepção curricular interativa, pautada nas narrativas que adultos, bebês e crianças estabelecem, quando na construção de um espaço educacional há a interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade. Desse modo, o professor é concebido como coprodutor do currículo.

Amorim (2010), analisando os avanços e retrocessos presentes no campo teórico, a legislação, as políticas educacionais e os documentos oficiais que definem o currículo da Educação Infantil, identificou o reconhecimento do avanço teórico e legal da área da Educação Infantil e o descompasso em relação à implementação de políticas públicas que garantam o direito das crianças. Para a autora, os desafios podem favorecer um maior acesso a esse nível de ensino e possibilitar que as instituições desenvolvam ações educativas que visem ao desenvolvimento integral das crianças, com ações integradas de cuidado e de educação.

Sobral e Lopes (2011) elencaram, em seu artigo, saberes necessários para a construção de um currículo na Educação Infantil junto a professores e observaram que aqueles foram importantes na formação de novos olhares, concepções e no comprometimento de uma mudança de postura. No entanto, apesar de inúmeros saberes irem se destacando como imprescindíveis, havia uma necessidade também de formação permanente dos professores, a fim de possibilitar a construção e desconstrução de propostas curriculares.

Ao discutir a elaboração de um currículo para as crianças de 0 a 3 anos e defenderem a elaboração da proposta curricular no contexto local, Amorim e Dias (2012) observam desvios das rotas pensadas pela área, no que diz respeito à elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil, quando da publicação do RCNEI (1998), e correção dessa rota, através da elaboração das DCNEI (BRASIL, 2009a) em que há a necessidade de as instituições e profissionais reconhecerem os documentos oficiais para iniciar a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil capazes de orientar as ações intencionais as quais reconheçam as crianças como sujeitos de direito e lhes garantam um desenvolvimento pleno e absoluto.

O artigo publicado por Carvalho e Bissoli (2012) revela também que há uma dicotomia entre o que preconiza a proposta pedagógica e o que é vivido, no cotidiano da creche. Essa realidade se deve ao fato de os professores não participarem da elaboração do documento, resultando num planejamento fragmentado, não coletivo e dissociado da prática. As autoras ressaltam a importância da formação continuada para esses professores.

Brito (2014) defende que o aprendizado começa desde cedo com os bebês. Nesse sentido, afirma a necessidade de um pensar reflexivo sobre o currículo norteador da prática docente, de maneira que este seja possível no trabalho específico e próprio para a faixa etária.

Ao discutir o modo como os principais documentos das políticas curriculares nacionais têm abordado as especificidades curriculares para a Educação Infantil, o que propõem como experiências a serem propiciadas às crianças, Lopes e Sobral (2014) destacam que as significações oficializadas como instrumentos/fundamentos para a construção de

propostas e práticas pedagógicas de instituições e profissionais em que atuam, carecem, ainda de precisão e objetivação.

Por fim, nos Anais das Reuniões Anuais da ANPed, efetuamos o levantamento de artigos que fizeram parte do GT (Grupo de Trabalho) de Educação de crianças de 0 a 6 anos e que explicitassem, nos títulos ou resumos as palavras-chave “proposta pedagógica”, “currículo” e “educação infantil (creche)”.

Conforme os anais da 32ª Reunião Anual da ANPed, realizada de 04 a 07 de outubro de 2009, com o tema central “Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?”, o resultado do levantamento levou-nos a selecionar apenas o trabalho de Wiggers (2009).

Ao buscar identificar os principais aportes teóricos e metodológicos, conceitos, autores, correntes filosóficas que fundamentam as orientações curriculares para creches e pré-escolas, nas redes municipais de ensino do Estado de Santa Catarina, Wiggers (2009) evidenciou que, apesar de Propostas Pedagógicas apresentarem os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e aquelas que unem esses pressupostos aos que se vinculam à abordagem construtivista, há uma dificuldade geral, quanto à desarticulação desses pressupostos gerais com as orientações metodológicas.

A autora demonstrou que o discurso de certo número de propostas explicita conceitos e tece considerações extremamente pertinentes e articuladas à concepções renovadas de homem, sociedade, educação, criança, infância, professor/educador, Educação Infantil, currículo/proposta pedagógica etc. Por outro lado, no conjunto dos documentos, são percebidas críticas endereçadas aos processos educativos, como atividades sem significação para a criança; a estruturação do trabalho a partir da ótica do adulto, sem nela considerar a criança envolvida no processo; as configurações espaciais e posturas típicas das escolas tradicionais que dificultam e por vezes impedem os processos interativos entre as crianças e profissionais, porém, é preciso que esses processos sejam questionados e repensados.

Outro texto encontrado nos anais da 35ª Reunião Anual da ANPed, realizada de 21 a 24 de outubro de 2012, com a temática “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos em Desenvolvimento: o Brasil do século XXI”, foi o de Ramos (2012).

Ramos (2012), ao pesquisar as ações dos bebês como elemento para a organização das práticas educativas na creche, chega à conclusão de que é possível favorecer as aquisições sociocomunicativas do bebê, reconhecendo-o como sujeito socialmente competente e capaz de organizar suas percepções e expressá-las criativamente, atribuindo diferentes sentidos ou, quem sabe, elaborando novos significados das situações propostas pelo professor. Nesse sentido, estará o professor ajudando na ressignificação de seus atos, quando considera ações

importantes num ambiente pedagógico que apoia e impulsiona o modo próprio de agir, de pensar e de sentir do bebê.

Diante desse levantamento bibliográfico, reiteramos a observação de Silva (2014, p. 10) de que, logo após a Educação Infantil ter sido inserida no sistema de ensino pela LDB 9394/96, “[...] mudanças significativas ocorreram no atendimento às crianças e no trabalho dos professores, incluindo procedimentos como a elaboração do projeto político pedagógico e definição de currículo”, o que, indiscutivelmente, abrange a creche.

Considerando os trabalhos apresentados, vimos que há muito que avançar em relação ao planejamento e as práticas desenvolvidas com os bebês. Desse modo quisemos verificar se isso ocorre na creche investigada comparando as determinações das DCNEI (BRASIL, 2009a), dando destaque para a interação e a brincadeira entendidas como o eixo central da Educação Infantil.

Outro impasse mais essencial a se superar é que, embora não seja obrigatório as crianças de 0 a 3 anos frequentarem as instituições de Educação Infantil, o fato de a creche começar a integrar a Educação Básica, de sorte a ter seu caráter educacional, exige um documento que norteie as práticas para que se cumpra a função de cuidar e educar integralmente as crianças, nesses espaços.

Com esse levantamento, justificamos nosso trabalho na tentativa de achar coerência entre as práticas efetivadas pelas professoras do Berçário e a Proposta Pedagógica, diante do que recomendam as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Entendemos que a presente investigação tem sua relevância para a Educação Infantil, pela contribuição de uma análise da legislação atual, do documento que rege a instituição e das ações cotidianas em creche desenvolvidas por professoras, o que pode colaborar para a contínua ação-reflexão-ação da prática e, concomitantemente, da de professores de creche, de maneira a cooperar no seu planejamento.

Discussões referentes ao currículo implementado no Berçário da creche e sua Proposta Pedagógica se somam também à importância desta pesquisa, pois o tema sobre as práticas pedagógicas, entendido por nós como o Currículo em ação, tem estado entre aqueles que mais inquietam os profissionais da área infantil, visto que as práticas principalmente em creches continuam improvisadas e não sistematizadas, quando pensamos na criança em processo de ingresso nos momentos de socialização naquele ambiente.

Na realização desta investigação, concebendo-a como qualitativa com viés descritivo-analítico, optamos por acompanhar o trabalho de duas professoras de Berçário por quatro meses, em uma creche, procurando destacar se as práticas de interação e brincadeira

desenvolvidas no Berçário estão em consonância com o que consta na Proposta Pedagógica, e necessariamente, com as DCNEI, documento norteador dos Projetos Pedagógicos e que constitui um caso especial, o qual, a nosso, ver é digno de atenção.

Como instrumentos de pesquisa para a recolha de dados, escolhemos a análise documental, a entrevista e a observação. Esclarecemos que este trabalho tem sua relevância ainda porque, no levantamento das pesquisas e trabalhos realizados sobre a Proposta Pedagógica/Currículo, aqui em questão, não foram encontradas muitas produções acadêmicas, totalizando somente duas dissertações, duas teses e sete artigos.

As seções que compõem esta Dissertação abordam as discussões teóricas acerca dos avanços históricos da Educação Infantil, suas conquistas quanto ao número de legislações específicas para o momento educacional, o que constitui um tema inquietante na Educação Infantil, sobretudo na creche, que nos levou a observar se as práticas acompanham essas conquistas, se estão baseadas nos documentos oficiais e na Proposta Pedagógica/Currículo da creche.

Assim, na segunda seção, apresentamos a história da creche, espaço de investigação escolhido por nós, que, em sua longa trajetória, chegou ao que hoje entendemos como conquista na composição de um espaço educativo. Esse avanço se traduz na grande quantidade de leis que versam sobre essa etapa e como deverá ser seu atendimento rumo a um ambiente de qualidade. O cuidar e o educar, tomados de modo integrado, são por nós explicitados quanto àquilo que hoje compreendemos como sendo o papel do professor nesse espaço infantil.

Na terceira seção, Procedimentos Metodológicos, reiteramos os objetivos desta pesquisa e pontuamos quais autores embasaram nossas discussões sobre o Currículo, isto é, as práticas de professores no Berçário e dos teóricos escolhidos para a fundamentação da metodologia de investigação escolhida para este trabalho. Seguimos com a explicitação do universo estudado, bem como na identificação dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos análise documental, entrevista e observação, adequados para o tratamento dos dados coletados na pesquisa de campo. Por fim, esclarecemos quais são os eixos de análise dos dados.

A quarta seção, composta da análise documental, inicia-se por uma análise comparativa das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e de sua revisão, dez anos mais tarde (DCNEI, BRASIL, 2009a), paralelamente a uma análise documental acerca do que os diferentes documentos oficiais versam sobre a Proposta Pedagógica/Currículo, na Educação Infantil. A seguir, trazemos o que os autores defendidos por nós pensam sobre a Proposta Pedagógica/Currículo, na

Educação Infantil. Por último, realizamos a análise documental da Proposta Pedagógica da creche investigada, em sua posição teórica e concepções atinentes à prática educativa defendida pelos profissionais.

Se as práticas dos professores de Educação Infantil não podem ocorrer de uma maneira qualquer, mas devem ser baseadas nos documentos oficiais e legais, bem como no documento da instituição, gostaríamos de justificar que este é um dos motivos de que vimos a necessidade de fazer uma análise documental, quer da proposta Pedagógica da unidade elencada, quer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Por fim, já nos resultados, abordamos os eixos interação e brincadeira, definidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) como base para as práticas efetivadas por professoras de Berçário, se estas acompanham a Proposta Pedagógica da creche escolhida e ainda se estão de acordo com definições para o atendimento das crianças pequenas, em instituições de Educação Infantil justificadas pelas DCNEI.

Até o momento, indicamos a trajetória da pesquisa, em seus diversos momentos de inquietações e reflexões junto a grupos de pesquisas e o envolvimento em investigações de Iniciação Científica. Assim, conforme frisado, a justificativa deste trabalho está na existência de poucas produções acadêmicas sobre o tema por nós escolhido. Finalizamos, mostrando a construção deste trabalho que, a nosso ver, tem-se constituído de modo interessante, quando estudamos a creche e sua constituição, ao longo da história, às legislações vigentes que organizam e regem o atendimento nesse espaço e como têm sido as práticas do berçário, enquanto, nos resultados, examinamos o material colhido à luz da Proposta Pedagógica de uma creche escolhida por nós e das DCNEIs (BRASIL, 2009a), documento mandatório das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

Damos início, apresentando a seguir a creche em sua trajetória histórica, as leis que foram pensadas para esse espaço de Educação Infantil e o papel do professor.

SEÇÃO 2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Aqui, explicitamos a trajetória da instituição creche até chegar ao que hoje reconhecemos como espaço de Educação Infantil, as leis atuais específicas para essa faixa etária e as finalidades e os objetivos pensados na ação do professor, o cuidar e o educar.

2.1 A origem da creche

Educação Infantil – a própria descrição remete ao fato de que é um espaço de educação das crianças pequenas, por este ser um “[...] espaço institucional e educacional” (CRUZ, 2013, p.15).

Reforçando a posição defendida acima, remetemos a Bondioli (2004), quando esclarece que a creche e a pré-escola constituem a Educação Infantil, um espaço educativo, um ambiente único destinado à disponibilização de condições positivas de crescimento e de desenvolvimento para as crianças nela presentes e que fornece às famílias garantias do desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, a creche, portanto, não é apenas um aparelho para as famílias que precisam do atendimento para suas crianças, mas é um “lugar público de educação infantil”, um lugar legalmente educativo.

Por seu turno, Leite Filho e Nunes (2013) assinalam que a Educação Infantil, a partir da promulgação da Constituição de 1988, passou a ser direito da criança, e a creche foi, ao lado da pré-escola, reconhecida como instituição educacional.

Diante desse avanço com relação às conquistas referentes às políticas públicas para a infância, é possível afirmar que esse segmento nem sempre esteve fundado apenas no aspecto educacional e, para entendermos sua história, é imprescindível que percebamos que esse processo ainda está em construção, juntamente com outras histórias, tais como da infância, da família, da população e dos demais espaços educacionais.

A infância passou, ao longo dos tempos, por uma ausência de entendimento e depois por diferentes concepções. Até a Idade Média, havia uma ausência de percepção de quem era o sujeito criança, no século XVI, conforme ressalta Ariès (1981), sustentando que a criança era um ser desconhecido, ao ponto de ser considerado um adulto em miniatura.

No século XVIII, uma nova visão romântica de infância emerge, com Rousseau (1712-1778), através da ideia de que a infância não era um caminho, uma forma de preparação para a vida adulta, mas que ela tinha um valor próprio. Se a sociedade corrompia a criança, necessário era dar-lhe liberdade para aprender, por meio de sua própria experiência.

Essa nova visão de infância surgiu lado a lado com a criação das instituições para as crianças. Froebel (1782-1852) consolidou o entendimento da infância, assegurando que as crianças “[...] eram sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento [...]”, nesse sentido, precisavam estar livres para aprender sobre o si e sobre o mundo a sua volta (OLIVEIRA, 2011, p. 67).

Dessa forma, Tomé (2014, p. 9) destaca que, nessa época, no Brasil ainda não existiam espaços coletivos de atendimento à infância pequena, visto que “[...] as funções de socialização e educação eram compreendidas como restritas ao âmbito familiar.”

No entanto, de acordo com Felipe (2001), é necessário que saibamos que a compreensão de infância, criança e desenvolvimento tem passado por várias transformações, sobretudo desde o final do século passado. Para a autora,

[...] o avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das ciências sociais nas últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia, etc.) produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena. (FELIPE, 2001, p. 27).

Segundo Felipe (2001) Piaget altera essa imagem de infância trazendo o conceito contemporâneo de infância com uma visão, a cognitivista, compreendida como um momento de interação do sujeito com o meio, onde, através do manuseio de diferentes objetos, o sujeito construiria seu conhecimento. Diante dessa nova concepção o atendimento nas instituições infantis começa a mudar.

Para a autora esse processo envolve a capacidade de organizar, estruturar, entender, para depois, com a aquisição da fala, a criança começar a esclarecer pensamentos e ações. Assim, a inteligência vai se aperfeiçoando, na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente.

Felipe (2001), retomando uma experiência essencial para o desenvolvimento do bebê, assinala que, para Piaget, ao pegar um objeto, a criança tem a oportunidade de explorar e observar de forma atenta suas propriedades e, gradativamente, vai estabelecendo relações com outros objetos. Conforme Piaget, esse desenvolvimento ocorre em diferentes estágios: o sensório-motor (0 a 2 anos), o pré-operatório (2 anos 7 anos), o operatório concreto (7 anos aos 11 anos) e o operacional abstrato (dos 12 anos em diante)

Nessa tendência, a criança é concebida como um ser construtor, que pensa e, como tal, constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos, aprende a partir da interação que mantém

com o meio físico e social, desde o seu nascimento, passando por diferentes estágios de desenvolvimento (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2006).

Outro representante de uma nova visão de infância mais crítica é Vygotsky. Suas principais ideias iam em direção à criança enquanto sujeito capaz de mudar seu contexto social. Essa abordagem sociohistórica tem enfoque social e cultural, no qual a educação está direcionada à cidadania.

Vygotsky esclarece que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa papel central, pois, além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento.

Para o autor, primeiro a criança utiliza a fala socializada para se comunicar e, mais tarde, a criança passará a usá-la como instrumento de pensamento (FELIPE, 2001).

De acordo com Felipe (2001, p. 29), Vygotsky observa que a criança, em seu processo de desenvolvimento, apresenta um nível real e outro potencial. O primeiro nível de desenvolvimento real “[...] refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, as coisas que ela já consegue fazer sozinha [...], já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros.”

Vygotsky salienta que o brinquedo e a brincadeira do faz-de-conta têm grande importância no desenvolvimento infantil, quando a criança percebe que é capaz de simbolizar, em uma realidade ausente, cujo momento faz com que ela se desvincule de situações concretas e imediatas, sendo capaz de abstrair (FELIPE, 2001)

Para Azevedo e Schnetzler (2006), o pressuposto básico dessa concepção crítica é favorecer a formação de pessoas - crianças e adultos - interessados e capazes de contribuir na transformação do contexto social.

Nota-se que, no caso brasileiro, tivemos “[...] um olhar plural sobre a infância”, como afirma Pereira (2011, p. 232), porque, ao longo da história, algumas concepções se destacaram: a assistencialista, a criança cidadã concebida como o futuro da sociedade, a criança como sujeito de direitos, juntamente contextualizando a necessidade do atendimento especializado às crianças em instituições de Educação Infantil.

Hoje, temos práticas cujas condições instauram uma compreensão liberal da infância, fundamentada na ideia da criança como sujeito autônomo, com liberdade, com interesses e desejos e, portanto, como sujeito de direitos (PEREIRA, 2011).

Desse modo, as concepções sobre a infância acompanham a criação das creches. Quando o país ainda não era uma República, as creches se firmaram como entidades de

amparo, com o intuito de cuidar de crianças pobres, em sua maioria abandonadas, e aquelas filhas de escravos, as quais, após a abolição da escravatura, não mais assumiriam a posição de seus pais.

Já na República, muita atenção era dada às questões sociais enfrentadas pelas classes menos privilegiadas, dentre elas a preocupação com a saúde da população. Vieira (1988, p.4) afirma que as creches, “[...] integrando uma política de proteção à maternidade e à infância, estiveram vinculadas às instituições da área da saúde e a assistência social [...]” A função assistencialista de caráter médico-higienista se firma nessa época, nas creches, em decorrência também do processo de urbanização e industrialização por que passou o país, no século XX.

Com a mudança da estrutura familiar, a mulher começa a ser empregada em atividades industriais, e essa necessidade fazia com que houvesse um deslocamento do local de moradia e o de trabalho. Com a mãe saindo para trabalhar, surge o problema de onde deixar a criança. De início, a solução era deixar as crianças com outras mulheres que se propunham cuidar delas, em troca de uma quantia em dinheiro.

Na definição de Vieira (1988), essas mulheres denominadas “criadeiras” geralmente

[...] eram velhas, vizinhas das empregadas ou moradoras nas mesmas estalagens que, durante o dia, mediante retribuição, cuidam dos filhos das que vão trabalhar. Algumas eram consideradas ignorantes e más, outras portadoras talvez de doenças contagiosas, que só por interesse ou necessidade sujeitam-se a tal mister; outras finalmente, são boas e carinhosas. (VASCONCELOS; SAMPAIO, 1938 apud VIEIRA, 1988, p. 9).

Sobre o dia a dia das crianças com essas criadeiras, Oliveira (2011) ressalta que as condições materiais e de higiene das casas em que as crianças permaneciam eram precárias e, por esse motivo, houve um aumento na mortalidade infantil, o que provocou a intensificação da discussão sobre problemas psicológicos sofridos pela criança pequena, por causa da separação de sua família.

Mais tarde, imigrantes europeus chegaram ao Brasil, ocupando os muitos cargos preenchidos por mulheres. Ainda assim, apesar do que se referia a um espaço,

[...] o problema da mulher operária com seus filhos pequenos teve algum tipo de resposta. Esta surgiu em meio a embates entre trabalhadores e patrões, como se verá. Entretanto, embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos. (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Diante da elevada mortalidade infantil, como forma de se combater as criadeiras, algumas reivindicações feitas pela classe operária se ligavam à criação de espaços para a

guarda e atendimento, onde as crianças pudessem permanecer durante o dia, enquanto suas mães trabalhavam. Nesse período, as creches foram mantidas pelas empresas.

O direito das creches pelas mães trabalhadoras foi sendo exigido nos contratos de admissão pelas empresas. No cenário nacional, debates surgiram em torno da renovação das escolas brasileiras, originando, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual defendeu a

[...] educação pública, a existência de uma sala única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo em salas de aula e de o ensino elementar laico, gratuito e obrigatório. As intervenções educacionais propostas seriam parte de um processo de luta pela cultura historicamente elaborada. (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

No entanto, essas iniciativas se voltavam apenas para as pré-escolas que atendiam a crianças oriundas de classes sociais privilegiadas, e a creche passa a ser somente condição necessária para uma melhora de vida dos trabalhadores da zona urbana, já mantida pelo Estado, no intuito de preservar a classe operária, por não ter condições mínimas de saneamento no local onde moravam.

Com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, uma atenção é dada aos filhos de operários. Porém, o atendimento das crianças desses trabalhadores que não frequentavam o ensino primário se resumia a questões de saúde, a cuidados com o corpo e a higiene. Logo, as creches se tornaram um “mal necessário”, com um caráter assistencial, cuja preocupação era “[...] alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo” das crianças pertencentes a famílias pobres (OLIVEIRA, 2011, p. 101).

Para Vieira (1988) “mal” se referia ao sintoma de desajustamento moral e econômico, característico de uma sociedade mal-organizada, onde a mulher precisa abandonar a educação dos filhos para ajudar no sustento da família. “Necessário” porque sua não existência acarretaria males maiores.

Já Oliveira (2011) aponta que os textos oficiais do período recomendavam que as creches, além dos jardins de infância, tivessem um material apropriado para a educação das crianças, todavia, o atendimento em creche e parques infantis continuou a ter caráter de educação assistencialista, porque havia uma diferenciação desses espaços pelos diferentes estratos sociais.

Na segunda metade do século XX, o aumento da industrialização e da urbanização motivou a crescente procura por creches, não só por mães operárias, mas mulheres de outros setores. Mantidas pela Assistência Social, continuaram com o discurso médico de cuidado da

saúde das crianças, porém, já modificado pela inquietação de evitar a marginalidade e a criminalidade das crianças pobres.

Em 1970, teorias davam conta de que as crianças pobres sofriam de “privação cultural”, como carência e marginalização cultural, e o atendimento de crianças em creches e pré-escolas se converteu em uma “educação compensatória”. Nesse período, creches e pré-escolas particulares começaram a defender um modelo educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Mais tarde, uma nova concepção de infância faz com que diferentes áreas de estudos, como a psicologia, a sociologia e a educação passassem a considerar as crianças indivíduos com necessidades e características específicas. Nesse rumo, a criança é instituída como sujeito de direito à educação e o professor passa a ser visto como a figura mais importante no processo de vivência das crianças, no ambiente educacional. Doravante, a função de cuidado e educação da criança pequena é requerida pelos espaços institucionais que a recebem.

Entretanto, a insuficiente atenção, no que se refere a lutas políticas alusivas à creche, fez com que lhe fosse atribuído um caráter de educação assistencialista. Essa visão resultou em práticas tradicionais, através da ausência de sistematização e planejamento da rotina, ou seja, em geral, a preocupação estava na higiene, na alimentação e no sono (WIGGERS, 2012).

Essa separação da intencionalidade educativa “[...] ora está explicada por meio de práticas de maternagem – o cuidar – especialmente em relação às crianças de até 3 anos, ora pelas práticas escolarizantes – o educar – direcionadas a idade de 3 até os 5 anos.” (GUIMARÃES; GARMS, 2011, p.8).

Kulmann Júnior e Fernandes (2012, p. 33), no entanto, discordando do exclusivo caráter assistencialista que foi sendo conferido ao espaço creche, afirmam que “[...] se apresentou como uma instituição educacional que permitiria à mãe ter onde deixar seu filho enquanto trabalhasse, sem precisar abandoná-lo na casa dos expostos ou enviá-lo para os cuidados de uma ama de leite [...]”

Nesse sentido, os autores retomam o conceito de “assistência”, para esclarecer que a palavra, vista “[...] como termo vulgar que remete a práticas clientelistas e personalistas”, não pode ser incluída na Educação infantil, pois “[...] significa *estar junto a* ou *estar em grupo*. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais [...]”

Fullgraf (2012, p. 64) reitera a posição acima, acrescentando que, “[...] na verdade, todas as instituições têm um caráter educativo: as creches tinham uma proposta de educação

assistencial voltada para a educação de crianças pobres, ao passo que as pré-escolas tinham uma proposta escolarizante voltada para as crianças menos pobres.”

Logo, do ponto de vista da explicação histórica, a dicotomia entre assistência e educação tem sido superada. Há inúmeras “[...] evidências de que a distinção não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social, assim tanto a creche quanto a pré-escola se constituíram historicamente como instituições educacionais.” (KUHLMANN JUNIOR, 1999 apud FULLGRAF, 2012, p. 63).

Percebemos que, ao longo da história, os espaços de estadia das crianças pequenas passaram por diferentes concepções quanto ao seu atendimento, em decorrência dos muitos entendimentos sobre a infância, até que, finalmente, a criança passa a ser considerada sujeito de direitos. A partir dessa percepção, almejam-se agora a melhoria e a consolidação da Educação Infantil enquanto espaço de direito ao cuidado e educação da criança pequena, as quais, através da publicação, nos últimos anos, de documentos oficiais cujas finalidades são descritas a seguir, favorecerá esse atendimento educacional pensado para as crianças.

2.2 Legislação e Políticas Públicas de Atendimento

Iniciamos este tópico com a definição do termo *política pública*, defendida por Palma Filho (2010, p. 157): “[...] são as ações desenvolvidas pelo poder público, com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional e em leis que a ele se seguiram.”

Como pudemos perceber, os avanços acima expostos, na conquista da creche como estabelecimento educacional, não escondem, portanto, os desafios, apesar da grande publicação de documentos voltados para a organização das instituições infantis, como veremos, pois, conforme salienta Souza (2006 apud KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013), ao resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações, isso não significa efetivação dessas ações nos espaços educativos.

A busca por concretização dessas políticas caracteriza-se como um caminho árduo, complexo e longo. Contudo, vamos nos ater aos avanços pelo simples fato de terem sido publicadas.

Mundialmente conhecida, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) instituiu os direitos à proteção, à provisão e à participação. De acordo com Sarmento (2005), o documento é marco da mudança de concepção social de criança, considerando-a como ser capaz, competente e participativo:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o seu senso de responsabilidade social e moral. (UNICEF, 1959, p. 2).

No caso brasileiro, a primeira ação com destaque para a primeira etapa da educação foi a Constituição Federal de 1988, a qual acolheu o direito social das crianças menores de seis anos de serem educadas, ou seja, reconheceu creches e pré-escolas como integrantes do sistema básico de educação.

Esse direito foi ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA –Lei 8.069/90), em 1990, o que vai provocar o repensar das ações do cuidar com foco educativo no atendimento às crianças até três anos de idade

E também em cumprimento ao disposto na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº9394/96) insere a criança de zero a cinco³ anos no contexto da Educação Básica, como primeira etapa desse nível de ensino a ser garantida pelo Estado.

A Emenda nº 12.796 (2013) que altera a LDB explicita que é "[...] dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade." Apesar do avanço, nota-se que a creche, mesmo sendo inserida no contexto educacional, recebe uma menor atenção no que se refere às questões do ensino, já que a obrigatoriedade e gratuidade se firmam a partir dos quatro anos de idade.

Ainda assim, a LDB, em seu art. 29, ordena que a Educação Infantil, na primeira etapa da Educação Básica, tem a finalidade de “[...] promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Além da Legislação citada, outros documentos foram divulgados pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação, pensando no atendimento de crianças em instituições de Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos

³ A etapa da Educação Infantil foi alterada de 0 a 5 anos pela Lei nº 12.796, de 2013.

à educação (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009a), os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009b) e os Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995, 2009c).

Detalhando cada um desses documentos, temos, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em três volumes, porém, de caráter não obrigatório. Mesmo considerado um documento não obrigatório para orientação da prática docente com crianças pequenas, seu objetivo foi de

[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondem às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p.7).

A despeito de ser alvo de muitas críticas, de não ter sido obrigatório e não ter sido publicado após uma longa discussão conduzida por pesquisadores, diretores municipais e profissionais da área de conhecimento, vale ressaltar que os professores tinham em mãos apenas esse documento, o que fez com que suas práticas fossem baseadas nele.

Ainda com relação ao atendimento de crianças na Educação Infantil, temos a divulgação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006, em dois volumes. O primeiro volume do documento tem a finalidade de constituir modelos de referência orientadores para o sistema educacional, relativos à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

O segundo volume ilustra que um exemplo de parâmetro de qualidade é a

[...] formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil [...] A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior. (BRASIL, 2006, v.2, p.8).

Outro documento promulgado nesse mesmo ano foi a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, com vistas a combater

[o] panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. (BRASIL, 2006, p.5).

Em consonância com o referido documento, no ano de 2009, foi anunciada a segunda edição do documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, composto de duas partes. As autoras Campos e Rosenberg assinalam:

A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no

trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (BRASIL, 2009, p.7).

Também em 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), explicitando a identidade da Educação Infantil, mediante o estabelecimento das funções das instituições de Educação infantil, a saber - cuidar e educar - que deverão coexistir para dar condições às crianças de explorarem o ambiente de distintas maneiras e construir sentidos pessoais e coletivos, ao mesmo tempo em que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo individual das formas culturais. O documento, de caráter mandatório, norteia

[...] a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009, p. 3).

Uma das determinações das DCNEI (BRASIL, 2009b), quanto ao cumprimento de alguns princípios para se discutir, elaborar e desenvolver, através do currículo em ação, a Proposta Pedagógica nos espaços de Educação Infantil, é entender o cuidar e o educar como práticas indissociáveis para o cumprimento do desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

Sabemos que as políticas públicas existentes para a Educação Infantil são consideradas um avanço para a área, porém, encontram-se muitas vezes marcadas por motivo maior de junção das forças legislativas, profissionais e outras necessárias para os aspectos formação de professor, financiamento, capacitação de profissionais, espaço adequado ao atendimento infantil, que remetem ao tão sonhado atendimento de qualidade às crianças. Discorreremos adiante sobre uma das ações que se refletem no atendimento de qualidade: o cuidado e a educação da criança considerada ainda bebê, aquela de 0 a 2 anos.

2.3 O Cuidar e o Educar como Função da Educação Infantil

A partir do reconhecimento da criança pequena como sujeito de direitos, dentre tantos, à educação, algumas mudanças de concepções com relação às necessidades e características específicas da criança, do processo de aprendizado e de desenvolvimento, as instituições de Educação infantil receberam novas funções: o cuidar e o educar.

O entendimento de um espaço educacional foi conquistado com base no ordenamento legal de integração da Educação Infantil, creche e pré-escola, à educação básica, pela consolidação da Constituição Federal de 1988, quando a criança obteve o direito social à educação. Nesse momento, a educação da criança pequena passa a ser um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205).

Mais tarde, o ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 54, corrobora a postura da Carta Magna, determinando que é dever do Estado assegurar à criança de zero a seis anos de idade atendimento em creche e pré-escola, isto é, o atendimento também se fará em um espaço próprio de educação.

Já a LDB (BRASIL, 1996) retoma o texto da Constituição, em seu artigo 21, afirmando que a educação escolar se compõe de: I- Educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II- Educação Superior.

A LDB, ao determinar a forma de organização da educação brasileira (BRASIL, 1996, art. 29, p.21), salienta que a “[...] educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Sobre essa definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, Leite Filho e Nunes (2013, p. 75) destacam que “[...] estão agora na lei maior da educação do país, e isso é o reconhecimento de que a educação é um direito desde os primeiros anos de vida.” De acordo com os autores, “[...] a inclusão da creche no capítulo da educação explicita sua função eminentemente educativa, da qual é parte intrínseca a função do cuidar.”

Para eles, essa inclusão constitui um resultado sem precedentes na vida da educação infantil, em nosso país, quando essa educação, antes entendida como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever no Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Asseveram ainda que, “[...] para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, é imprescindível a indissociabilidade das funções de educar e cuidar.” (2013, p. 75).

Nesse sentido, as DCNEIs firmaram os espaços das creches, assim como os das pré-escolas, como

[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p.4).

Esse documento obrigatório assinala que o cuidar e o educar implicam reconhecer que o desenvolvimento, a construção de saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos compartilhados, por isso, devem caminhar juntos. Tais funções são definidas no trecho que se segue:

[...] o cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. E educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil. Na Educação Infantil, a especificidade da criança pequena, que necessita de um professor até adquirir sua autonomia de cuidar e educar de si próprio, expõe de modo mais evidente a relação indissociável do educar e do cuidar nesse contexto. (BRASIL, 2009, p. 10).

Ao observar as práticas, assumimos a posição de que, apesar de a legislação reconhecer o direito à educação à primeira infância, desde o nascimento, sua efetivação não aconteceu, pois ainda nos deparamos com concepções de Educação Infantil cujo caráter está estritamente ligado ao assistencialismo, já que, de acordo com Weiss (2012), a coexistência da educação e do cuidado, apesar de amplamente debatida e defendida no espaço acadêmico e na formação continuada de professores da Educação Infantil, não se evidencia como uma realidade presente em todas as instituições.

Maranhão e Zurawski (2014, p. 9) reafirmam a posição acima, destacando que, mesmo que os especialistas e diferentes documentos publicados no processo de implementação de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil explicitem que cuidar e educar sejam “facetas da mesma moeda”, no “cotidiano das creches e pré-escolas, ainda se observam, na organização do trabalho dos professores, “[...] momentos chamados de ‘cuidado’ e momentos considerados como ‘educativos’.”

Isso nos leva a considerar que as práticas estão dicotomizadas porque, com a determinação da LDB (BRASIL, 1996) de que a Educação Infantil tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança, verificamos ainda, na creche, que mesmo com essa intenção e fazendo parte da primeira etapa educacional, recebe uma menor atenção, no que se refere às questões educativas.

Um dos fatores para essa falta de atenção, pode-se assim sustentar, é a determinação de obrigatoriedade e gratuidade do atendimento apenas a partir dos quatro anos de idade, de sorte que notoriamente as políticas e ações se voltam para a etapa posterior à creche, ignorando a primeira etapa, tão essencial, em que as interações, os aprendizados e o desenvolvimento da criança ocorrem significativamente.

Contudo, a concepção de espaço, ora entendido como de cuidado, ora de educação, precisa ser superada e, é válido lembrar que todo progresso enfrenta desafios; junte-se a isso o avanço no modo de compreender a criança, o que fez emergir o impasse em torno das ações que precisam ser efetivadas diante da nova concepção de criança e, principalmente, em relação à reflexão que cabe ao professor realizar sobre sua prática educativa, bem como sobre o papel da criança na relação adulto/criança (VIEIRA; MELONI; GUIMARÃES, 2016).

E o fato de ter sido promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a LDB (1996) não significa, como toda política pública, que o que se apresenta na lei escrita é o que se manifesta na prática educativa desenvolvida junto à criança institucionalizada (VIEIRA; MELONI; GUIMARÃES, 2016).

Nesse sentido, precisamos compreender, antes de mais nada, o que destacam Craidy (2005), Guimarães e Garms (2012), Kuhlmann Junior e Fernandes (2012) e Fullgraf (2012): a circunstância de a Educação Infantil ter sido inserida no sistema educacional, recentemente, não fez com que a mesma se transformasse em instituições educativas. Para eles, é preciso esclarecer que sempre foram instituições educativas, uma vez que não é possível educar sem cuidar, e vice-versa.

Por muito tempo, o cuidar foi entendido como ação sobre as ações da criança, de “tomar conta”, zelar, mas, examinando a etimologia da palavra, de acordo com o que nos mostra Montenegro (2005 apud GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 248-249), *cuidar*

[é] uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto que se cuida; também, no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pensar, avaliar ou examinar). Pode-se entender que cuidar envolve não só uma habilidade técnica, mas atenção, reflexão, contato e, levando-se em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, emoção e da mente, de modo integrado [...] implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas; portanto, voltado para si e para o mundo.

Fixando também a etimologia da palavra *cuidado* como atitude de desvelo, solicitude, com um significado emocional/afetivo e racional e educação concebida como condução, originada da palavra grega *paidogéin*, intrínseca às relações humanas e sociais, Macêdo e Dias (2006) reforçam que as práticas de cuidado e educação sugerem alguns comportamentos, atitudes, conhecimentos, habilidades e valores, para que se consiga promover o desenvolvimento da criança. Diante dessas competências, o objetivo é ajudar o outro a se identificar enquanto pessoa e melhorar sua vida enquanto cidadão.

Essas ações se voltam para pessoas completas, em suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, o que exige um caráter multidimensional, “[...] que, por se constituir de relações com crianças pequenas, potencializa a constituição de vínculos entre crianças e adultos ensinantes.” (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 4).

Concordamos com Guimarães, Guedes e Barbosa (2013) que, desde a criação das creches, ações de cuidado e educação estiveram combinadas no cotidiano desses espaços e, ainda que elas continuem dissociadas, tendo o *cuidado* como sinônimo de “dar conta” da rotina, nas situações de alimentação, banho, sono, e a educação compreendida como instrução, transmissão de conhecimentos e valores, num caminho unilateral que vai do professor para a criança, é imprescindível compreender que são ações do campo da educação aquelas que envolvem a atenção ao corpo como as que focalizam a motricidade, a inteligência, a afetividade.

De acordo com os autores, o cuidado visto dessa forma amplia as possibilidades da educação, pois, quando substituímos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos, “[...] para colocá-lo no campo da existência humana, ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 250).

Moss (2014) ressalva, igualmente, que o cuidado por vezes é entendido como um pacote de tarefas cujo objetivo é manter as crianças limpas, alimentadas e seguras, enquanto educação é a garantia de que elas obtenham certos resultados; porém, apoiando-se em Fisher e Tronto (1990), vê o cuidado no sentido ético relacional, pois se refere a nossas ações, mas também a ter uma sensibilidade em relação aos outros.

Quanto à educação, Moss (2014) retoma duas posições, uma que destaca a cognição acima de todas as outras áreas de desenvolvimento do ser humano, e outra que promove todas as facetas da identidade pessoal, chamada pelo autor de educação “holística”. Amparando-se na segunda abordagem, o autor trata o cuidado e a educação como termos intrínsecos, pois a educação também é compreendida como uma prática relacional e ética, com propósitos relacionais e éticos.

Nesse sentido, de acordo com Moss (2014, p.6), cuidado e educação, na prática, correspondem a

[...] uma escola que ofereça uma educação em seu sentido mais amplo inscrita em uma ética do cuidado. A escola, evidentemente, tem horários de funcionamento que reconhecem que a maioria dos pais de seus alunos está trabalhando e precisa saber

que seus filhos estão em um ambiente protegido e seguro enquanto eles estão no trabalho.

Para o autor, a escola cuida de todas as crianças e não apenas daquelas cujos pais estão trabalhando, através “[...] da adoção de uma sensibilidade atenciosa e de relacionamentos compassivos - uma ética do cuidado.” Portanto, para haver uma plena integração dos termos, é imprescindível um claro acordo de que cuidado e educação são inseparáveis para todas as crianças e que esse novo olhar seja acompanhado de reformas políticas e pela oferta de serviços de maneira muito mais rica e holística (MOSS, 2014, p.7).

Segundo Savio (2014, p.13-14), sustentando-se no pensamento heideggeriano defendido por Mortari (2006), “[...] ter cuidado significa cuidar do outro de modo a ‘assumir’ a intenção de melhorar a qualidade de sua existência.” Conforme a autora, essa posição só se concretizará por meio da empatia pelo outro, quando o valor educativo desse cuidar se firma “[...] no reconhecimento atento e valorizante da consciência do corpo e pessoa, entre necessidade fisiológicas e vivências tão mais profundas porque primárias, particularmente no caso da primeira infância.” (SAVIO, 2014, p.14).

Retomando uma publicação da UNESCO (2002) sobre ações de países pertencentes ao grupo da OCDE, na luta por políticas em favor do acesso equitativo a uma educação e cuidado de qualidade, na primeira infância, fica evidente a importância de favorecer experiências precoces e de qualidade para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, de forma que a ajudem para o sucesso na escola e na vida. Esse documento também explicita o cuidado e a educação como conceitos inseparáveis, os quais, necessariamente, deverão ser levados em consideração nos serviços de qualidade destinados às crianças.

Em se tratando de qualidade do atendimento das instituições de Educação Infantil, tomando a criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser histórico social, produtor de cultura e nela inserido, o documento *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006) afirma que a concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças reflete diretamente na promoção dessa qualidade.

Ao esclarecer esses conceitos, Bujes (2001, p. 16) assegura haver uma interdependência entre eles e ressalta que cuidar inclui preocupação com a higiene, saúde e alimentação; acoplada a isso está “[...] a organização dos horários de funcionamento da creche, compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização do espaço, pela atenção aos materiais que são oferecidos como brinquedos, pelo respeito às manifestações da criança.”

Para a autora, ver os cuidados dirigidos à criança dessa forma explícita ainda mais a indissociação de uma proposta educativa para a criança pequena, porque a criança vive em um momento criativo, no qual a “[...] interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca.” (BUJES, 2001, p.16). Esse processo, pelo qual a criança passa a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, a autora chama de educação. Segundo Bujes (2001), essa participação na experiência cultural da criança não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto real que lhe dá auxílio.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico visa a atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”.

Nas ações da creche, Guimarães, Guedes e Barbosa (2013, p. 250) esclarecem:

Cuidado presentifica-se quando o adulto dialoga com o choro das crianças, buscando seus sentidos; quando responde aos seus gestos comunicativos com seus próprios gestos e palavras; quando dá a visibilidade às suas brincadeiras, nomeando iniciativas, observando atentamente o elo que produz com seus movimentos e palavras; quando festeja suas conquistas; quando reconhece as exigências de limites nas suas relações com o mundo. Essas situações ocorrem no banho, no sono, na roda, na narrativa de uma história, na construção de um jogo e em diversos momentos em que se concretiza a educação na creche, momentos de interação das crianças entre si e com os adultos.

Os autores prosseguem, assinalando que o cuidar é seguir o bebê e as crianças pequenas conversando com suas ações, garantindo o valor de suas iniciativas, mais do que conduzir seus movimentos. Para eles, esse percurso de compreender o cuidado “[...] como ética implica problematizar as formas tradicionais e dominantes de considerar a criança pequena, ou seja, a perspectiva da fragilidade, da carência, da dependência, da necessidade, buscando também seus modos próprios de estabelecer contatos.” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 250).

Entendido o cuidar como parte integrante do educar, na primeira infância, é imprescindível reconhecer que o desenvolvimento, a construção de saberes, a constituição do ser não ocorrem em momentos estanques. Forest e Weiss (2003, p. 2) salientam que “[...] a criança é um ser em construção, mas ao mesmo completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral”, porque as ações de cuidar e educar pressupõem compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige esforço particular e mediação, como forma de proporcionar ambientes capazes de estimular a curiosidade, com consciência e responsabilidade.

O cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, ou seja, é um ato em relação ao outro e a si próprio, enquanto educar corresponde, por conseguinte, a propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma também integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis. Desse modo, plenamente entendidas e aplicadas, “[...] cuidar e educar caminham simultaneamente e de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e a autonomia da criança.” (FOREST; WEISS, 2003, p. 2).

Acrescentam os autores:

É de suma importância que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou àqueles que trabalham com as de mais idade. As novas funções da educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia. (FOREST; WEISS, 2003, p. 5).

Guimarães e Kramer (2009) também concordam que as ações pedagógicas e de cuidado devem se complementar, compreendendo-as como ações relacionais, em que as crianças se expressam e se constituem subjetivamente, no diálogo com o adulto.

Nesse sentido, Gasparin e Mariotti (2009) afirmam que não há educação sem cuidado, e essa articulação deve ser a espinha dorsal do trabalho pedagógico, nas escolas de Educação Infantil, para que o professor possibilite, em seus procedimentos, a prática educativa, ações condizentes com as necessidades de desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças. Para os autores, é preciso ainda atentar para outros aspectos inerentes à Educação Infantil, como saúde, segurança, afeto e a alimentação, mas também interação, estimulação, brincadeira, entre muitos, requer efetivar as ações de cuidado e educação de forma dinâmica, a fim de que se perceba a relação constante entre tais funções básicas dessa etapa educacional.

Pensando nas práticas cotidianas na Educação Infantil, Barbosa (2009), ao organizar o “Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil”, enfatiza que, pela inserção da Educação Infantil na primeira etapa educacional, começou-se a questionar a especificidade dos espaços creche e pré-escola e, para demarcar a identidade, foi necessário ressaltar a indissociabilidade do cuidar e educar. Conforme a autora, esses conceitos significam afirmar, na Educação Infantil, a dimensão de

defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais. Assim, é certo que

[...] o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, [...] apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BRASIL, 2009d, p.68-69).

De acordo com a autora, ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos, brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo “[...] são proposições de cuidados educacionais ou ainda significam uma educação cuidadosa”, pois os conceitos são entendidos de modo complementar (BARBOSA, 2009, p.70).

Tomado o cuidado na organização curricular como algo indissociável do processo educativo, as DCNEIs (BRASIL, 2009) asseveram que o mesmo tem um caráter ético e é seguido pela concepção de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral à criança. Retomam, ainda, que o cuidado na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de afetividade e intimidade não é característica apenas da etapa da Educação Infantil, mas de todos os níveis. Por conseguinte, essas Diretrizes defendem que é preciso

[e]ducar de modo indissociado do cuidar [...] dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isto requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica a criança. (BRASIL, 2009, p. 10).

Com base na citação acima, Oliveira (2012) destaca que a rotina pedagógica na Educação Infantil deve ser integrada e ressalva que cuidado e educação constituem um importante princípio para a definição de práticas educacionais, visto que a rotina tem a finalidade de desenvolver as crianças, quando

[...] as situações de aprendizagem mediadas devem estar integradas ao conjunto das experiências: o tempo de ser acolhido, de alimentar-se, de repousar, de ser cuidado, de cuidar de si próprio e do outro é também tempo de aprender a expressar-se em diferentes linguagens, a conhecer mais sobre o mundo, sua cultura e a de outros povos, entre tantas aprendizagens importantes na infância. (OLIVEIRA, 2012, p. 57).

Para a autora, essa relação direcionada para a promoção de experiências ocorre na relação entre sujeitos que estabelecem uma intimidade, o professor e as crianças. Portanto,

cuidar e educar envolvem “[...] acolher a criança nos momentos difíceis, orientá-la quando necessário, apresentar-lhe o que há de encantador no mundo [...], de modo a enriquecer a trajetória de cada criança e ajudá-la a construir sua história pessoal.” (OLIVEIRA, 2012, p. 57).

Para tanto, é válido colocar-se no lugar do outro, já que, com base no entendimento de cuidado e educação como uma relação cheia de dialogicidade entre os sujeitos, para Weiss (2012, p.131), numa “[...] concepção transformadora e emancipadora”, entendida “[...] em ato social revestido de responsabilidade para com o despertar das potencialidades humanas”, há o atendimento integral da criança.

A autora acrescenta:

As ações de educação e cuidado devem ser trabalhadas através da ludicidade promovendo atividades estimulantes, criativas, por meio das quais as discussões criam sentido real, através da experiencição, do ver, do tocar, do representar, do desenhar, do teatro, dos jogos, da mímica, das gravuras. Sempre levando em consideração a faixa etária e o comportamento real da criança, lembrando que a aprendizagem não se dá através do mero contato com os objetos de conhecimento, mas através da intervenção deliberada do mediador, que promove o desenvolvimento de experiências interacionais quantitativas e qualitativas com o mundo histórico-cultural, transformando-as em apropriação de conhecimentos científicos. (WEISS, 2012, p.132).

Considerado como o mediador da ação pedagógica, é imprescindível o professor olhar para a nova função da Educação Infantil, e isso retoma diretamente a discussão da formação de professores, pois é notório que muitos não estão recebendo preparo inicial necessário, nas instituições formadoras, para o enfrentamento da nova realidade da Educação Infantil, assim como para assumir as novas atribuições que passam a ser cobradas desses docentes, pela sociedade – a função de cuidar e educar. Por isso, é essencial e indispensável refletir sobre o papel do professor para atender a essas novas exigências educacionais, porque qualquer atividade que tenha por referência a criança, seja na família, seja na instituição infantil, implica ações educativas e de cuidado.

De acordo com Weiss (2012), a prática de educação e cuidado voltada às crianças é precedida por uma atitude do professor de reconhecer-se, inicialmente, como educador e cuidador. Para isso,

[...] devem prever em sua formação o desenvolvimento de competências que atendam às necessidades biopsicosociocultural das crianças, pois na educação infantil, outras dimensões da existência humana passam a ser consideradas, tais como o desenvolvimento infantil em todos os aspectos: físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; o bem-estar das crianças e seu direito a um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como a interação entre os pares e as crianças e adultos. (WEISS, 2012, p. 130-131).

Haddad (2006 apud WEISS, 2012) destaca que a formação do educador não pode ser aquela que visa apenas ao amontoamento de informações, exige, portanto, um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática. Deve abranger atenção ao corpo, aos sentimentos, às emoções, à fala, à arte, ao canto, ao conto e ao encanto.

Em se tratando ainda da formação de professores, no sentido de se ver como pessoa ativa, quando se esculpe a si mesmo e refletindo sobre o dilema característico da Educação Infantil, o cuidar e o educar, Nörnberg (2014, p. 20) ressalta que “[...] aprendemos a ser professores cuidando e educando, assim como aprendemos a cuidar e educar sendo professores.” Segundo a autora, para cuidar e educar chegarem a ser entendidos como indissociáveis, é preciso que, impreterivelmente, a ideia de formação seja compreendida como disposição e modo de ação, isto é, forma e ação.

Esse modo de concepção indica, para a formação,

[...] a ideia de caminhada e de movimento como experiência ético-estética do existir humano. Experiência ética porque cumpre a responsabilidade de acolher e apresentar a quem chega – a criança – o que é o mundo em que vivemos, o que implica respeitar a lógica da confiança pública da educação. Experiência estética porque envolve sensibilidade e atitude afirmativa ante a vida como jeito de ser e estar, que pode levar a pessoa a uma máxima intensidade organizativa, reconfigurando suas relações nas diferentes dimensões e situações da vida cotidiana. (NÖRNBERG, 2014, p. 20).

Reiteramos a posição de Macêdo e Dias (2006), quando afirmam que, para haver uma superação da dissociação entre cuidar e educar, é importante que, inicialmente, tomemos a educação infantil como fruto de ações complementares, tendo como base propostas pedagógicas que levem em consideração a criança como ser completo, em suas várias dimensões, e que analisemos o contexto de vida mais próximo possível das crianças, suas necessidades, peculiaridades e diferenças culturais, étnicas e de gênero.

Conforme as autoras, há efetividade no processo de cuidar e educar as crianças pequenas, quando este possui uma harmonia “[...] entre quem cuida e quem é cuidado, por meio da qual a professora é capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervém no sentido de acolher e envolver a criança no processo educativo [...]” (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 5).

Diante da nova função dos espaços de Educação Infantil, ainda que determinada há seis anos, concebendo como complementares o cuidar e o educar, por vezes, estes têm sido compreendidos e visivelmente separados nas práticas dos professores. Defendidos como ações que enriquecem e, portanto, se combinam para que melhor sejam atendidas as especificidades infantis, essa tarefa se mostra igualmente a partir da consideração da criança como um ser

integral que necessita de cuidados e educação. Por conseguinte, segregar essa função única pode significar a visão de criança também segmentada.

A fim de que haja avanços, é necessário que os professores tenham discutido e elaborado o Projeto Político-Pedagógico do local de trabalho, para que possa ser minimizada a visão de cuidado e educação como elementos díspares, a partir da participação no processo de discussão teórica que embasará a prática.

É imprescindível, por isso, uma mudança nos cursos de formação de professores, a ponto de priorizar, além dos saberes necessários e os específicos, ignorados na maioria dos cursos, uma formação que articule teoria e prática, que forme para a interação dos sujeitos envolvidos na educação das crianças e, principalmente, uma formação que parta das necessidades dos sujeitos em processo educativo, pois, como enfatiza Machado (2000, p.191), precisamos atentar para a formação de professores capazes de “[...] integrarem os sistemas educacionais e, respectivamente, atuarem nas etapas de ensino sustentados em aportes teóricos fundamentados de modo consistente nas necessidades e características do desenvolvimento das crianças.”

Daremos continuidade à discussão sobre a função requerida dos professores de crianças pequenas, com a explicitação de um documento institucional que organiza a prática educativa nos espaços infantis, a proposta pedagógica/currículo, a qual toma também recentemente o lugar das discussões no campo acadêmico, em resposta “[...] às propostas de cunho assistencialista existentes até então, marcadas por uma pedagogia de orientação preconceituosa da pobreza, uma educação mais moral do que intelectual” (GUIMARÃES; GARMS, 2014, p. 24), pois, se a função da Educação Infantil é cuidar e educar, o documento que orienta as ações nas instituições tem que ir na direção desse novo papel.

Esclarecemos que, se cuidar e educar constituem tarefas do adulto que passa um bom tempo com as crianças pequenas, essas são, portanto, as ações que entendemos como o currículo por ele desenvolvido.

Desse modo, não podemos nos referir à nova função dos professores, sem antes voltar-nos ao documento elaborado pela instituição para organização administrativa, pessoal, material e profissional e, essencialmente, do currículo, isto é, da prática que deverá ser coerente com esse documento de identidade de cada instituição, a Proposta Pedagógica, como faremos no quarto capítulo.

Neste tópico, discorreremos sobre a história da creche e da Educação Infantil, até o que compreendemos hoje como espaço educativo para crianças de 0 a 5 anos. Trazemos ainda a legislação e os documentos oficiais da Educação Infantil, no que se refere à finalidade de cada

um, quanto ao modo de proceder para o cumprimento do atendimento de qualidade dos pequenos e, finalmente, apresentamos o papel do professor do segmento infantil, respondendo ao que é definido como sendo seu papel, o cuidar e educar desenvolvidos com base na Proposta Pedagógica/Currículo da instituição, cujo objetivo é desenvolver integralmente a criança.

Seguimos com a explicitação das nossas escolhas metodológicas para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

SEÇÃO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste ponto, apresentamos os objetivos deste trabalho, o levantamento bibliográfico de teóricos da área da Educação Infantil que versam sobre a Proposta Pedagógica/Currículo e a trajetória desta investigação. Mostramos também qual o tipo de pesquisa foi escolhido por nós, o universo e os sujeitos da pesquisa. Por último, promovemos uma discussão teórica, justificando os instrumentos utilizados na pesquisa de campo.

3.1 Objetivos

Com esta pesquisa, verificamos que, apesar das conquistas no âmbito legal e na produção científica, as práticas com os bebês continuam improvisadas e questões de âmbito educacional referem-se apenas às crianças maiores, o que faz com que os direitos dos menores não sejam totalmente contemplados. Diante dessa realidade nas creches, quisemos verificar se essa realidade se cumpre na creche investigada por nós.

Nesse sentido, temos como objetivo geral verificar se as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário (0-2 anos) condizem com a Proposta Pedagógica da creche investigada e se se enquadram no que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Em busca de respostas à nossa questão central, discutiremos a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), no que concerne às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular; procuramos explicitar o que está conceituado sobre a Proposta Pedagógica/currículo, nos documentos oficiais e no Projeto Pedagógico da instituição investigada, assim como verificar se os avanços da legislação, das DCNEI (BRASIL, 1999; 2009a) e do Projeto Pedagógico da creche, quanto à função do professor de Educação Infantil, por meio das interações e brincadeiras, estão presentes nas práticas das professoras.

3.2 Levantamento bibliográfico

Para que este trabalho fosse finalizado, necessário era que fizéssemos um levantamento dos autores que participam da discussão atual sobre a Proposta Pedagógica/Currículo na Educação Infantil. Escolhemos os seguintes autores, para embasar nosso trabalho: Kishimoto (1996), Oliveira (1996, 2010, 2012), Machado (1996), Mello (1996), Kramer (1996, 2002), Guimarães e Garms (2011), Kuhlmann Junior e Fernandes (2012), Amorim e Dias (2012), Lins e Diniz (2012), Wiggers (2012) e Salles e Faria (2012).

Em continuidade, com o intuito de explicitar o que indica a legislação atual sobre a Proposta Pedagógica/currículo na Educação Infantil, foram lidos os seguintes documentos: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Por fim, ao definir a metodologia e os instrumentos adequados para o esclarecimento do problema inicial da investigação, retomamos os seguintes autores: Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), André (2001, 2008) e Szymanski (2010).

3.3 A trajetória da pesquisa

A presente investigação nasceu com a realização do Estágio Supervisionado de Educação Infantil (0-3 anos), no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2012, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Campus de Presidente Prudente. Muitas inquietações surgiram e uma delas foi a de que, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2009a) firmarem as funções cuidar e educar de maneira inter-relacionada, no trabalho com as crianças pequenas, pudemos inferir, ao observar as práticas de professoras de uma creche, que ainda existe dificuldade destas em perceberem que tais funções não são dicotomizadas, o que acaba determinando concepções de que a “creche cuida” e a pré-escola “educa”.

Fomos constatando que o tempo em que as crianças permaneciam na creche era dividido entre alimentação, higiene e descanso. Esse fato nos intrigou muito, a ponto de

querer investigar políticas e documentos que explicitassem a ação educativa na creche. Refletindo sobre a prática das professoras, a seguinte questão surgiu: o profissional que atua junto às crianças pequenas pode aproveitar melhor o tempo, a fim de fazer com que se apropriem do conhecimento produzido culturalmente, sendo realizadas, portanto, atividades com intencionalidade educativa no sentido de entrelaçar o cuidar e o educar dessas crianças?

Com base nessa questão e movidos pela certeza da importância do papel do outro como colaborador do processo de construção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, iniciamos uma investigação da qual participamos com bolsa de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq. Diante da oportunidade de realizar essa investigação em outra creche que havia elaborado recentemente seu Projeto Pedagógico, buscamos identificar as concepções teóricas e práticas de professoras que fundamentam tal proposta, no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Nela, pudemos notar o que professoras de creche – sendo duas do Berçário (0-2 anos) e três do Maternal I (2-3) – entendem por Infância, Educação Infantil e Desenvolvimento Infantil.

Verificamos que as professoras compreendem a infância como momento singular, em cujo processo a criança é considerada sujeito social e histórico, dotado de identidade própria com particularidades singulares quanto ao modo de ser e de pensar, portanto, diferente do adulto.

O desenvolvimento infantil, para elas, ocorre a partir das interações das crianças com seus pares, com o ambiente e recursos por este disponibilizado e também na interação com os adultos. Nesse processo, o objetivo é a formação integral da criança, nos aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e físicos.

Nesse contexto, a Educação Infantil é concebida como espaço de promoção do bem-estar da criança e espaço de estimulações por meio de ações que envolvem o cuidar e o educar, permeados pela brincadeira, a qual permite à criança interpretar a realidade, tornando-se protagonista de suas ações.

Os resultados apareceram em razão da existência de Guia Curricular Municipal e de uma Proposta Pedagógica/Currículo elaborado no município escolhido para a pesquisa. Ou seja, são concepções relevantes, por terem se originado de discussões sobre os aspectos que serão necessários para se elaborar um documento que traduz a identidade da instituição.

Desse modo, a inserção numa instituição de Educação Infantil faz-nos refletir que as concepções docentes influenciam diretamente nas ações com as crianças e estas constituem exatamente o foco de nossa investigação.

Sabemos que a infância tem sido campo de estudos de várias vertentes teóricas, por ser momento em que as crianças têm necessidades e características específicas. Com isso, o professor e sua prática docente passam a ter destaque no processo de vivência das crianças, no ambiente educacional.

Nesse sentido, a presente investigação é continuidade da pesquisa de Iniciação Científica e nosso foco agora está em saber se as práticas desenvolvidas por duas professoras do Berçário condizem com a Proposta Pedagógica elaborada na instituição e se contemplam as determinações das DCNEI (BRASIL 2009a). Apoiando-nos nessas Diretrizes, daremos destaque para a questão de se a prática das professoras vão em direção ao cumprimento ou não da discussão entre cuidar e educar alcançadas através da interação e da brincadeira, dos problemas e avanços refletidos na proposta, o que igualmente entendemos como o currículo da instituição.

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é constatar ou não se as práticas de duas professoras do Berçário (0-2 anos) condizem com a Proposta Pedagógica da creche investigada e se estas se enquadram no que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Para cumprimento do objetivo norteador da nossa investigação, discutiremos o que está conceituado sobre a Proposta Pedagógica/currículo nos documentos oficiais e no Projeto Pedagógico da instituição implicada, para, finalmente, verificar se os avanços da legislação, as DCNEI (BRASIL, 1999; 2009) e o Projeto Pedagógico (REGENTE FEIJÓ, 2014) da creche, quanto à função do professor de Educação Infantil desenvolvida por meio das interações e brincadeiras, estão presentes nas práticas dos professores.

Para tanto, faz-se necessária a análise da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), no que se refere às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos implementados junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular.

3.4 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa de cunho descritivo-analítico: descritiva, porque apresenta as práticas no espaço da creche desenvolvidas com crianças do Berçário de 0 a 2 anos, e analítica, pois implica a análise de documentos oficiais sobre a Educação Infantil e da

Proposta Pedagógica da instituição investigada, observando se as práticas condizem com esse documento mandatório da creche e das DCNEI (BRASIL, 2009a).

Apoiando-se em Bogdan e Biklen, André (1986, p.11) destaca cinco características da pesquisa qualitativa. A primeira propriedade é que tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador, como seu principal instrumento. Os autores nos quais André se apoia acreditam que, nesse tipo de pesquisa, há a “[...] obtenção de dados descritivos, alcançados no contato direto do pesquisador com a situação estudada.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.13).

Uma segunda questão é que os dados recolhidos são predominantemente descritivos e ricos, ao retratar o universo pesquisado. “São ricos em descrições de pessoas, situações acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos.” (BOGDAN; BIKLEN apud ANDRÉ, 1986, p.12).

Outra característica é que essa pesquisa se preocupa mais com o processo do que o produto. O “[...] interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” (BOGDAN; BIKLEN apud ANDRÉ, 1986, p.12).

Retratar a perspectiva dos participantes da investigação constitui também uma das características da pesquisa qualitativa, pois é uma forma de capturar como os informantes encaram as questões que estão sendo investigadas.

Por último, a análise dos dados tende a seguir o processo indutivo, quando o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem as hipóteses, mas focaliza os dados, à medida que o estudo se desenvolve.

Nesse sentido, nós nos apropriamos do conceito de André (2001), ao apresentar a pesquisa qualitativa como aspecto de relevância científica e social, o que significa estar inserida num quadro teórico em que se evidencie sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas pertinentes à prática social.

Nesta investigação, optamos por verificar se as práticas das professoras que atuam no Berçário estão coerentes com a Proposta Pedagógica da creche e se estas estão de acordo com a legislação e avanços na área da Educação Infantil, visto que a instituição estudada possui um Projeto Pedagógico/currículo elaborado pelos professores e gestoras, sendo modificado todo ano e ajustado à realidade da instituição.

Notamos que, apesar de as instituições começarem a elaborar suas Propostas Pedagógicas específicas, em consideração ao desenvolvimento e aprendizado das crianças pequenas, é possível notar que a expansão quantitativa de vagas em creches e pré-escolas não

veio acompanhada de uma proposta pedagógica específica para as crianças pequenas, especialmente as de 0 a 3 anos, as quais, muitas vezes, acabam sendo esquecidas das políticas para a infância; por isso, afirma Barbosa (2010, p. 1) que “[...] até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia nacional privilegiam a educação das crianças maiores.”

Por existir um documento elaborado coletivamente, na instituição investigada, quisemos retomar se as práticas de professoras do Berçário condizem exatamente com o que foi pensado na Proposta pedagógica da creche e se estas vão em direção ao documento mandatório, as DCNEI (BRASIL, 2009a).

3.5 O universo pesquisado

Antes de apresentarmos a creche, destacamos que o critério para a escolha da unidade a ser investigada foi que houve a possibilidade de continuidade da pesquisa de Iniciação Científica, mediante a renovação do pedido de autorização da Diretora Municipal de Educação e da gestora da unidade.

De todos os ambientes educacionais, escolhemos o berçário, por este ser espaço de identificação da pesquisadora e por pensarmos que as crianças, nessa faixa etária, bem como o trabalho das professoras, têm uma singularidade, em comparação com todos os outros ambientes.

Desse modo, seguimos com o pedido de autorização para a continuidade da pesquisa e com a delimitação dos sujeitos, os quais, posteriormente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O universo desta pesquisa compreende, portanto, uma instituição de Educação Infantil e duas professoras que atuam com crianças de 0 a 2 anos.

O atendimento nessa Instituição de Educação Infantil é de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, na modalidade Creche, do horário das 7h às 17h, com três agrupamentos: o Berçário I (0-2 anos), o Maternal I (2-3 anos) e o Maternal II (3-4 anos). É uma instituição cuja dependência administrativa é municipal e o funcionamento é integral, porém, algumas crianças, em sua minoria, permanecem somente de manhã e outras apenas à tarde.

A equipe é composta por uma coordenadora pedagógica, seis professoras, uma estagiária, uma cozinheira, uma auxiliar de limpeza e uma secretária.

O espaço da creche é dividido em três salas de aula, decoradas de acordo com as Áreas que serão trabalhadas, como as Linguagens Oral, Motora, Cognitiva, Afetiva e Lúdica, no caso do Berçário I, e com o trabalho dos Eixos Temáticos Identidade, Música, Natureza e

Sociedade, Matemática, Linguagem Oral, Artes, Movimento e Linguagem Escrita, nos Maternais I e II.

Como nosso foco está no Berçário, destacamos que a sala tem três professoras, sendo duas efetivas e uma estagiária. Cada professora permanece na unidade diariamente por 5h20 e a estagiária, durante 8 horas diárias. São atendidas 12 crianças de 0-2 anos. No período de observação no Berçário, houve três estagiárias e, por serem esporádicas, nenhuma fez parte dos sujeitos desta pesquisa.

Com base no Projeto Pedagógico e no planejamento semanal das duas professoras, a sala está organizada em cantos temáticos denominados “Eu me remexo muito”, “Pistas de carros”, “Era uma Vez”, “Lar, Doce lar”, “Descanso” e “Espelho, espelho meu”. Apresentamos a seguir fotos desses espaços retiradas do Blog das Professoras. Lembramos que esses recursos foram confeccionados pelas próprias professoras do Berçário.

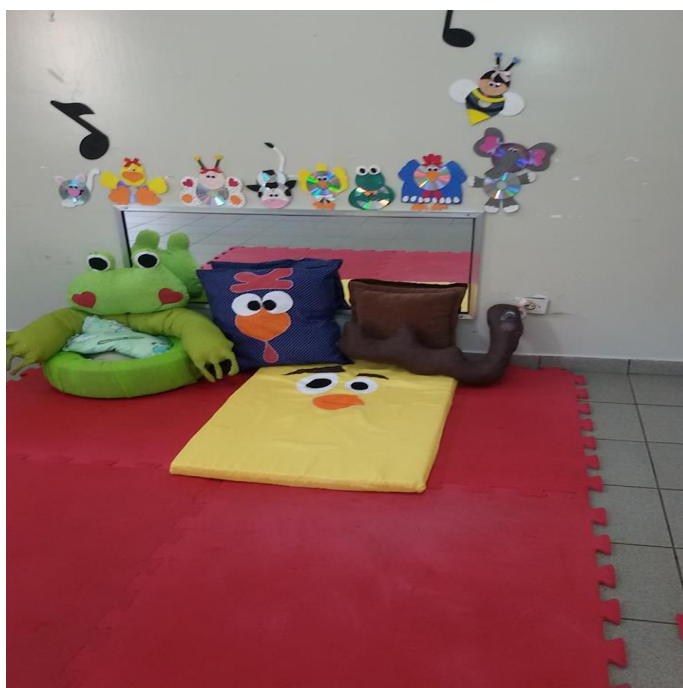


Figura 1- Espaço “Eu me remexo muito”

Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

Esse espaço é composto por diferentes animais configurados em CDs, que estão colados em recursos para acomodar da criança. De acordo com as professoras, nele é trabalhada a parte motora e a cognitiva, além da oralidade, pois é utilizado para momentos específicos de cantar cantigas, músicas e dançar, podendo, conforme o dia, ser inserido o recurso de jogo de luz.

Vemos que o pneu é empregado para fazer o recurso do sapo, cuja finalidade é o recostar da criança que ainda não tem o tônus muscular firmado, portanto, a borda do pneu impede a criança de cair para os lados. Há ainda as diferentes almofadas em formato de minhoca, o galinho carijó e o colchonete amarelo, representando um pintinho.



Figura 2- Espaço “Pista de carros”
Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

Essa “Pista de carros” é composta por um “Batmóvel”, que guarda todos os diferentes veículos motores, e um percurso que sai dele. De acordo com as professoras, além de trabalhar a parte motora da criança, ao estender o braço para pegar o que deseja dentro da caixa representada pelo “Batmóvel”, a criança se locomove com os diferentes carrinhos, jipes e motos pelo percurso. Escolhem ainda brincar com os objetos ao lado da caixa, sem se locomover, ou andar pela sala toda, reproduzindo o som desses objetos.



Figura 3- Espaço “Era uma vez”
Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

Do lado da pista de carros, há o espaço “Era uma Vez”, recurso no qual há vários bolsos, onde ficam exposto diferentes livros para a criança pegar o que é de seu interesse, além de ter em cada bolso um livro para a leitura com as crianças, em cada dia da semana. Há um balde com muitos livros de fácil manuseio pelos bebês, pois são confeccionados com tecidos. Também há recursos chamados *dedoches* e *palitoches*, essenciais para a contação de histórias. Segundo as professoras, nesse espaço se trabalham as áreas da Linguagem e da Oralidade.



Figura 4- Espaço “Lar, Doce lar”
Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

O canto “Lar, Doce lar”, como podemos observar, há utensílios em miniatura reproduzindo os objetos de uma casa. No centro desse espaço, há um tapete sensorial em que

as crianças podem testar diferentes texturas. Para as professoras, esse espaço é ideal para trabalhar o jogo simbólico em que as crianças praticam tudo, ao ver os adultos fazendo, ou seja, os papéis sociais, além de reproduzirem as práticas sociais como sentar à mesa para se alimentar, falar ao telefone, cozinhar, passar roupas e colocar a boneca para ninar, no berço.

Outro espaço é o do “Descanso”, o qual, como vemos na figura abaixo, é organizado com a rotina da sala, diferentes objetos almofadados, espelho e calças sensoriais elaboradas pelas professoras para as crianças descansarem, visto que as crianças pequenas dormem mais ao longo do dia do que as crianças maiores.

As calças, além proporcionarem um espaço mais aconchegante para os pequenos, são, segundo as professoras, para aquelas crianças que ainda dormem acompanhadas das mães e necessitam de um maior vínculo afetivo, no momento do sono, por isso são entendidas por elas como objetos de apego. Com elas, as crianças são envoltas para se sentirem amparadas, já que as professoras, com a quantidade de crianças, não podem estar com todas ao mesmo tempo no colo.



Figura 5- Espaço do “Descanso”
Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

Um último cantinho é o do “Espelho, espelho meu”, em que há roupas de personagens de histórias infantis penduradas em cabides, óculos, objetos de ornamentação corporal, como pulseiras, colares, perucas, óculos infantis, uma minipenteadeira com espelho,

escova, pente, minissegador de cabelo e maquiagem para o momento de se trabalhar a fantasia com as crianças.



Figura 6- Espaço “Espelho, espelho meu”
Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

Notamos que, com todos esses espaços pensados para a criança, no momento da realização da pesquisa, estavam sendo implantados os “Cestos dos Tesouros”, propostos por Goldschmied e Jackson, os quais discutem a educação da criança de 0 a 3 anos. As autoras reforçam que “[...] o cesto de tesouros bem abastecido, oferecido por um adulto atento, pode proporcionar experiências que são interessantes e absorventes, capacitando o bebê a buscar uma aprendizagem vital para a qual ele está pronto e ansioso.” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.115).

Os itens sugeridos para o cesto de tesouros, segundo as autoras (2006, p. 114), são:

Objetos naturais: limão, maçã, caroço de abacate. Objetos feitos de materiais naturais: tapetinho de ráfia, pincel de pintura. Objetos de madeira: apito de bambu, colher de pau. Objetos de metal: molho de chaves, sinos, caneca de metal. Objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele: bola de golfe, bola de tênis.

O Cesto de Tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos. O uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê, em um momento no qual o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e, assim, utilizar essas informações (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).



Figura 7- Cesto dos Tesouros

Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

A finalidade desse recurso, de acordo com as professoras, é apresentar objetos de diferentes funcionalidades para as crianças manusear e se apropriar da função desse objeto. Observamos, na pesquisa de campo, que foram sendo apresentados às crianças copos e canecas de diferentes formas, tamanhos e cores, pincéis de diferentes tamanhos e objetos de acordo com sua natureza, a saber, garrafas de plástico.

Outro recurso, o “Playground”, adotado pela gestora e pelas professoras do Berçário, visto na figura abaixo, também estava sendo implantando na sala do berçário, a partir de uma deliberação da Secretaria Municipal de Educação.



Figura 8- Playground

Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

Na sala do Berçário, há ainda um banheiro adaptado com uma pia grande, vários cestos com papel higiênico, pentes, pomadas para assaduras, prendedor de cabelo para as meninas, sabonetes e buchas de diferentes cores, uma estante onde bolsas das crianças com fraldas e trocas de roupas estão organizadas pelo nome, uma madeira atrás da porta com vários pregos para colocar as toalhas das crianças e um trocador para a hora do banho. O espaço decorado pode ser visto na figura abaixo.



Figura 9- Banheiro

Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

Ao lado desse banheiro, há uma sala pequena com uma pia, mamadeiras e copos, mesas, cadeiras pequenas, colchonetes empilhados nas mesas e uma estante cheia de materiais pedagógicos, como jogos, palitoches, dedoches, objetos sensoriais e diferentes recursos confeccionados pelas professoras, os quais são apresentados às crianças de acordo com o planejamento.



Figura 10- Diferentes recursos

Fonte: Blog “Amigas do Berçário”

Espaços como esses, os quais promovem o desenvolvimento integral da criança, e o trabalho realizado pelas professoras serão retomados mais adiante, já nos resultados, com o objetivo de verificar se acontece ou não a devida interação e se é um espaço totalmente preparado para a brincadeira, conforme a Proposta Pedagógica da instituição e as DCNEI (BRASIL, 2009a).

De acordo com o RCNEI (1998, p. 61), a organização do berçário, com vários cantos estruturados com colchonetes e almofadas, “[...] promove a livre movimentação e exploração dos bebês e sua interação com objetos e companheiros”, além de “[...] possibilitar maior liberdade de ação e ao mesmo tempo períodos de relaxamento e acolhimento.”

Vimos que, na sala do Berçário, a rotina denominada permanente estrutura-se em recepcionar a criança; alimentar e higienizar; proporcionar o banho de sol; estimular o desenvolvimento por meio das diferentes áreas; construção da identidade e autonomia; favorecer o acesso a ambientes cultural e letrado; atividade com música, adequar uma alimentação adequada e saudável; hora do sono; hora da história; criar hábitos de higiene e retornar ao lar.

Segundo o RCNEI (1998, p.55), atividades permanentes

[...] são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular.

As Salas do Maternal I e II têm 35 metros quadrados, contendo estantes dividindo os espaços das salas, em zonas circunscritas, cuja decoração faz referência aos Eixos Temáticos, e uma mesa, na qual estão os colchonetes sobrepostos.

A rotina dessas salas também é nomeada de permanente ou estruturante, com uma dinâmica flexível, tendo, portanto, as seguintes atividades: acolhida das crianças; café da manhã; música; oração; roda da conversa; chamadinha; calendário; combinados; hora da História, sendo os eixos temáticos trabalhados um por dia.

Na creche também há uma cozinha pequena, unida a uma sala com mesa e cadeiras organizadas no canto da sala. Ao sair na porta dessa sala, encontramos uma lavanderia e um refeitório enorme, em cujo espaço há um mural para exposição das atividades das crianças, quatro mesas com dois bancos em cada uma e, no outro lado, cadeiras e antigos berços amontoados.

Nesse local, acontecem todas as reuniões de HTPC e a reunião de Pais. O refeitório dá acesso aos banheiros feminino e masculino, em que os móveis são adaptados ao tamanho das crianças. Desse refeitório tem-se ainda o acesso a um enorme pátio, no qual as crianças fazem atividades ao ar livre.

A Creche é toda murada e, na frente, há um portão e um pátio onde as crianças são recebidas pela manhã pelas funcionárias e encaminhadas às salas de aula.

Na entrada, há a sala da gestora, composta por duas mesas e um armário. E logo adiante, três banheiros para as professoras, sendo um para portador de deficiência.

No corredor da creche, que dá acesso às salas de aula e ao refeitório, também há um banheiro enorme, com 5 chuveiros e estantes para colocar as roupas das crianças do Maternal I e II.

Conhecido o espaço da pesquisa, as crianças atendidas e seus profissionais, atentamos, na sequência, para os sujeitos participantes da pesquisa.

3.6 Os sujeitos da pesquisa

Para que esta investigação fosse realizada com base nos objetivos que procuramos adquirir em observação a prática profissional, foi necessário que convidássemos professoras que atuassem na faixa etária creche, para que, além de conhecermos suas concepções e suas práticas com crianças pequenas, seu perfil profissional fosse obtido. Realizamos a entrevista semiestruturada acompanhada da observação do cotidiano de um berçário (0-2 anos), para reunir os dados das profissionais descritos abaixo. As questões da entrevista que formaram o perfil das professoras do berçário são: sexo, idade, tempo de docência na Educação Infantil. Com relação à formação inicial, requisitamos que falassem o nome do curso, a instituição e o ano de conclusão. Se tivessem alguma especialização, esta seria descrita com indicação do curso, da carga horária, da instituição e do ano de conclusão.

É válido ressaltar que as duas professoras, Alice e Beatriz⁴, tiveram a livre escolha em participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, necessário na realização desta pesquisa empírica, tendo garantido o sigilo total de suas identidades e dados para além desta pesquisa.

⁴ O nome escolhido para representar as professoras do Berçário é fictício, para que sua identidade seja preservada.

As duas professoras atuam numa sala de Berçário com crianças de 0 a 2 anos, antes em conjunto, agora cada uma em um período, uma pela manhã e a outra à tarde, completando 5h20 cada com os bebês, acompanhadas de uma auxiliar de sala.

A professora Alice tem 30 anos, Graduação em Pedagogia pela UNIESP – Faculdade de Presidente Prudente - SP, em Letras pela UNINOVE - Universidade Nove de Julho, Polo de Bauru - SP e Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial pela UNIVEL – Universidade de Cascavel - PR, em Ciências e Tecnologia da Educação pela UFABC – Universidade Federal do ABC – SP e em Educação Infantil pela UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente. Atua desde 2004 na Educação Infantil, passando pelo Berçário, Maternal I e Maternal II.

A professora Beatriz não revelou sua idade. Tem Graduação em Pedagogia pela UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente – SP, junto ao programa Pedagogia Cidadã, e Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial pela UNIVEL – Universidade de Cascavel - PR e em Educação Infantil pela UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente- SP. Sua atuação se iniciou na APAE, onde permaneceu por 15 anos. Atua desde 2008 na Educação Infantil.

Conhecemos até o momento o perfil das professoras e alguns aspectos de suas formações. Continuamos a expor os instrumentos necessários para a recolha e a análise dos dados.

3.7 Instrumentos utilizados na pesquisa

Escolhemos como procedimentos metodológicos para recolha dos dados a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação acompanhada de registro sobre a prática docente. Destacamos que a apreciação dos dados ocorreu por meio de eixos de análise contidos nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

No caso desta pesquisa, os eixos são a interação e a brincadeira, determinadas pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) como práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com a criança de creche.

Pensamos que as práticas desenvolvidas no interior de uma creche não são implementadas de modo aleatório ou assistemático, ou seja, não ocorrem sem uma base teórica, sem concordância com os documentos legais e institucionais. Por isso, gostaríamos de

justificar que, se as práticas na creche seguem os avanços legais e educacionais, este é um dos motivos pelo qual vimos a necessidade de fazer uma análise documental, quer da proposta Pedagógica da unidade selecionada, quer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Lüdke e André (1986) esclarecem que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, tanto complementando informações obtidas por outras técnicas, quanto desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Apoiando-se em Phillips, as autoras afirmam ainda que “[...] são considerados documentos quaisquer materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Citando Caulley, as autoras reiteram que a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse. Acrescentam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Dando continuidade à análise documental, escolhemos as entrevistas semiestruturadas com as professoras para obtenção do conhecimento do perfil socioeconômico, da formação das profissionais e de respostas a questões abertas que se referem ao tema da pesquisa. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita de acordo as normas para transcrição do Projeto NURC⁵, cuja representação é de uma conversa artificial compreendida como aquelas que “[...] seguem algum tipo de *script* ou roteiro prévio, com simulações simplificadoras” (MARCUSCHI, 1986, p. 13). O roteiro de entrevista realizado poderá ser visualizado no Apêndice A desta Dissertação.

Lüdke e André (1986, p.34) observam que a entrevista é vantajosa, porque “[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” A entrevista com roteiro adotada nesta pesquisa, com base na autora, “[...] seguirá certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.35).

⁵ Consultar os critérios para transcrição de entrevistas proposto por Ataliba T. de Castilho, no texto “Refletindo sobre a língua portuguesa”. Disponível em: < http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_15.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

Apoiando-se em Lakatos, Szymanski (2010, p. 10) ressalta que a entrevista tem sido analisada como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.”

Para a autora, a entrevista frente a frente constitui uma interação humana e, portanto, nela estão em jogo as concepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações dos sujeitos principais: o entrevistador e o entrevistado. A entrevista se caracteriza, por conseguinte, como um momento de organização das ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que constitui o caráter de recorte da experiência e confirma a existência de uma interação como geradora de um discurso particularizado.

Portanto, concretiza-se no que os autores chamam de entrevista reflexiva, quando “[...] ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador.” (SZYMANSKI, 2010, p. 15).

Esse voltar à fala do entrevistado é apontado por Cripa (1998 apud SZYMANSKI, 2010, p. 15) como “[...] o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições diante da entrevista [...] e cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista [...].”

A estudiosa finaliza que a entrevista é “[...] um processo cuidadoso”, pois há vários momentos, como o contato inicial, a condução da entrevista, até chegar à devolução – e cada um desses momentos deve ser considerado relevante por propiciar informações importantes ao pesquisador. (SZYMANSKI, 2010, p. 27).

Tendo em vista os objetivos propostos, fizemos também a observação direta, acompanhada de registros de campo, porque nos parece um instrumento de coleta de dados adequado, já que, segundo Lüdke e André (1986),

[...] o observador chega mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

Para as autoras, a observação permite a coleta de dados em situações nas quais é impossível outra forma de comunicação, quando o informante não pode falar, como é o caso dos bebês.

A duração da observação da prática docente na instituição foi de quatro meses. Permanecemos *in loco* entre os meses de março a junho do ano de 2015. Pudemos acompanhar o trabalho realizado pelas professoras do berçário um dia da semana, em período integral, das 7h às 17h.

Desse modo, levando em conta o professor como imprescindível nas instituições de Educação Infantil, reconhecido como um dos responsáveis pela educação de qualidade, capaz de transcender os limites que se apresentam no cotidiano de seu trabalho, descrevemos suas práticas, a fim de esclarecer se estas se enquadram nas práticas de interação e de brincadeira presentes na Proposta Pedagógica da instituição e nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

Vimos que as partes desta seção foram aquelas de ordem metodológica e as referentes a pesquisa de campo, tais como levantamento bibliográfico de autores que fizeram a discussão teórica e as discussões sobre os instrumentos escolhidos nesta pesquisa, assim como a apresentação do universo e dos sujeitos da pesquisa.

Diante da escolha desses instrumentos, seguimos com a explanação dos elementos necessários para que chegássemos ao nosso objeto de estudo, a análise documental das DCNEI de 1999 e a de 2009, e a análise documental de diferentes textos legais relativos à Educação Infantil, para vermos a definição de Proposta Pedagógica/Currículo e como esta deverá ser elaborada para essa etapa. Em seguida, trouxemos a discussão sobre o currículo na Educação Infantil, com base na posição de profissionais da área. Encerramos com a análise documental da Proposta Pedagógica da instituição investigada.

Entendemos que a parte que se segue já é atinente aos resultados desta investigação, pois, para conhecimento das práticas desenvolvidas, necessário era que fizéssemos uma análise daqueles documentos que orientariam essas práticas.

SEÇÃO 4. A PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRÍCULO

Na presente seção, apresentamos uma análise documental comparativa para conhecimento dos avanços que tivemos, a partir da publicação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e de sua revisão, dez anos mais tarde. Continuamos examinando as Diretrizes atuais, para atendimento das instituições infantis com foco no que é entendido por Proposta Pedagógica/Currículo e sua relação com o cuidar e educar, por sua vez, compreendidos por nós também como o currículo desenvolvido nos espaços das creches e pré-escolas, visto que são as práticas executadas pelos professores.

Mais tarde, tomamos os documentos oficiais para a Educação Infantil e identificamos qual definição trazem sobre a Proposta Pedagógica/Currículo e como estes deverão ser implementados pelas unidades infantis. Em seguida, contextualizamos a discussão sobre o currículo na Educação Infantil, com base na posição de profissionais da área e, depois, destacamos qual nossa posição teórica. Finalizamos com a análise documental do Projeto Pedagógico da instituição investigada.

4.1 Comparando e analisando as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 1999 e de 2009

Faremos, neste tópico, uma análise comparativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999 (citada, ao longo do trabalho, como D1- Diretriz de 1999 – e da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (referida, nesta Dissertação, por meio da sigla D2), cuja apresentação será dos avanços obtidos.

Ao observar os documentos, vemos que as primeiras Diretrizes estão organizadas em quatro artigos, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de dezembro de 2009, foram publicadas com treze artigos. Os quatro artigos iniciais do primeiro documento estão presentes nas atuais Diretrizes, mas vêm reproduzidos com algumas mudanças na escrita, como podemos ver a seguir, no artigo 1º:

D1: Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. (BRASIL, 1999, p.1).

D2: Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p.18).

Nota-se que, apesar de as primeiras Diretrizes não virem anexadas a um relatório contendo o histórico da Educação Infantil em relação às lutas, avanços e conquistas que tivemos, com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, esta já deixava claro que a Educação Infantil integrava os diferentes sistemas de ensino, ao passo que, no outro documento, quanto à elaboração das propostas pedagógicas em creches e pré-escolas, remete apenas à Educação Infantil, não destacando seu pertencimento à Educação Básica, mas podemos subentender que esta é um espaço educacional, pois sua origem e finalidade estão explícitas no corpo do documento.

No que concerne ao segundo artigo, cuja descrição se refere à finalidade das Diretrizes, observamos:

D1: Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999, p.1).

D2: Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009a, p.18).

Nas duas diretrizes, são destacados os princípios, fundamentos e procedimentos para organização, elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas que vêm em conformidade com o que é estabelecido para a Educação Básica, através do Conselho Nacional de Educação, porém, nas Diretrizes de 2009 (p.19) há um acréscimo do conceito ‘curriculares’, que tem sua definição no artigo seguinte (art. 3º), sendo concebidos como “[...] práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos.”

Dessa forma, a Proposta Pedagógica, como a própria descrição esclarece, relaciona-se a proposições, planos, anseios, os quais são explicitados como modo de deixar registrado o que se pretende alcançar, através do currículo, que, como vimos, se refere às ações concretizadas no cotidiano das creches e pré-escolas.

Já o inciso um do artigo 3º das primeiras Diretrizes é comparado ao artigo 6º das novas Diretrizes, porém, nesta há uma continuação do que é o currículo (art. 3º) e um esclarecimento de que as propostas pedagógicas são elaboradas pensando-se essencialmente na criança, sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art. 4º).

Enfatiza ainda que a Educação Infantil, constituída por creches e pré-escolas, é a primeira etapa da Educação Básica, com oferta garantida pelo Estado. Afirma também que são espaços públicos ou privados que educam e cuidam crianças de 0 a 5 anos (art. 5º) e, posteriormente, em seu artigo 6º, comparado ao documento antigo, no inciso um do artigo 3º, vem apresentar os princípios que deverão sustentar as propostas pedagógicas, como se segue:

D1: Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, p.1).

D2: Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009a, p.19).

Entendendo-se os princípios éticos, políticos e estéticos como base na elaboração das propostas pedagógicas, nas Diretrizes atuais, há uma ampliação do que foi redigido sobre os princípios éticos, quando se menciona ainda o respeito ao meio ambiente, às diferenças culturais, identidades e singularidades.

Sabemos que, nas propostas elaboradas pelas instituições, é preciso haver a preocupação com o meio ambiente, as maneiras de cuidar dele e preservá-lo, quanto às formas de vida e com relação a seus recursos naturais. A conscientização se inicia bem cedo, incluindo crianças de creche, por intermédio das apresentações de diferentes culturas existentes em nosso país e até mesmo em nosso espaço de educação, compreendendo, desse

modo, que há, portanto, várias identidades que constituem as pessoas ao nosso redor, cada uma tendo seu modo de vida e opiniões distintas.

Como podemos observar, a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais. (BRASIL, 2009a, p.8).

Por fim, comparando o quarto artigo das Diretrizes de 1999, com relação ao que descreve o novo documento, temos:

D1 Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

D2 Art. 13. A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 1/99.

Percebemos que a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, através do Parecer nº 20 de 2009, foi uma complementação da Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, porém agora com seu caráter mandatório. Assim, continuamos a apresentar o que foi acrescentado a essa nova Diretriz.

Antes de dar sequência, ressaltamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é de caráter mandatório e, além de orientar a formulação de políticas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da Educação, também norteia o planejamento, desenvolvimento e avaliação, pelas unidades, de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

Vale lembrar que o viés democrático atribuído à elaboração da proposta pedagógica das instituições pressupõe ainda a participação das famílias, pois “[...] a família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de

significar o mundo.” Nesse sentido, na “[...] perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil [...] assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias [...]” (BRASIL, 2009a, p.13).

Prosseguindo, no artigo 7º, através dos incisos um, dois, três, quatro e cinco, o documento atual afirma que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir a função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009a, p.19-20).

Para cumprimento da função sociopolítica e pedagógica, quando da elaboração da proposta pedagógica, o relatório que acompanha as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelece cinco atitudes para cumprir tal desempenho. Primeiro, é necessário que o Estado assuma a “[...] responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias.” (BRASIL, 2009a, p.5).

Em segundo plano, imprescindível é que as mulheres sejam consideradas sujeitos de direitos iguais comparados aos dos homens, na medida em que exista um espaço para que suas crianças sejam atendidas e elas possam trabalhar, porque as “[...] creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico.” (BRASIL, 2009, p.5).

Outro elemento para se efetivar a função sociopolítica e pedagógica é que os espaços criados para as crianças devam ser ambientes

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

Sabemos que a organização de um espaço em que haja boa convivência entre as crianças e seus pares e delas com os adultos afeta diretamente a construção das identidades

infantis, o que ocorre quando promovemos chances iguais de educação às diversas crianças pertencentes às camadas populares. Outro aspecto é “[...] oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais [...]” (BRASIL, 2009a, p.6).

E se quisermos romper com as diferentes formas de dominação que predominam em nossa sociedade, ainda com relação às nossas crianças, é importante que consideremos, finalmente, as creches e pré-escolas como espaços de “[...] sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania”, por meio da aceitação das diversas manifestações infantis e das crianças como sujeitos de direitos (BRASIL, 2009a, p.6).

Referindo-se ao artigo 8º das DCNEIs, Faria e Angotti (2014) destacam que o currículo deve ser desenvolvido num lugar cheio de experiências, para que a criança tenha o acesso à

[...] apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.20).

Diante da observação desses direitos a serem garantidos às crianças, quando norteados pela interação e pela brincadeira, observa-se que, no artigo 9º, algumas experiências devem ser alcançadas através das práticas pedagógicas pelos professores, de forma que

- I - 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;
- II - 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;
- III - 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;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - 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;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - 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;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009a, p.21-22).

É oportuno sublinhar que essas práticas, respeitando a política nacional inclusiva, quando da adaptação dos espaços, materiais, objetos e brinquedos, devem atender às crianças com as diversas deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Necessitam também atentar para a diversidade, ao valorizar a história e a cultura de crianças afrodescendentes, combatendo o preconceito e o racismo. A escolha em adaptar os currículos deverá ser opção dos povos indígenas e de crianças que residem no campo, como agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta.

Sobre a avaliação dessas práticas, o artigo 10 das DCNEIs (BRASIL, 2009a, p. 22) deixa claro que “[...] as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, levando em conta

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009a, p. 22).

Sabemos que, para garantir os direitos das crianças a aprender, cada instituição deverá, no conjunto de seus profissionais, através da avaliação, refletir sobre que trabalho está sendo realizado, de modo a alcançar melhores caminhos para dirigir as aprendizagens das crianças. Essa avaliação envolve a totalidade da aprendizagem, quanto “[...] às atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças [...]” (BRASIL, 2009a, p. 16).

Apoiando-se na LDB, fica evidente que a avaliação tem o objetivo de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Esse objetivo vem acompanhado da ideia de que “[...] não

devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil.” (BRASIL, 2009a, p. 16).

De acordo com os dois procedimentos apontados como necessários, a avaliação das crianças pequenas tem que ter em vista

[a] observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (BRASIL, 2009a, p. 17).

Pensando-se no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme podemos ver no artigo 11 das Diretrizes, as propostas pedagógicas, sua realização e avaliação, pela documentação dos instrumentos avaliativos, devem garantir uma continuidade do processo educativo, que, de acordo com as Diretrizes, ocorrerão se a instituição:

- a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;
- b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;
- c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;
- d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro [...] que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil [...]. (BRASIL, 2009a, p. 17).

Após tudo isso, encerramos com a explicitação do artigo 12, de que “[c]abe ao Ministério da Educação elaborar orientações para essas Diretrizes.” Nota-se que, mesmo tendo sua publicação em vigor no artigo 13, é tarefa do poder público estabelecer meios para firmar essa política pública obrigatória. Todavia, uma coisa nos intriga: como as instituições deverão acolher esses regulamentos, se apenas isso foi estabelecido e não veio acompanhado de orientações mais detalhadas para sua concretização?

Vemos que muitas escolas infantis não têm acesso a esse documento mandatório e se apoiam ainda no RCNEI (BRASIL, 1998), que, na maioria das instituições, é o único documento que esclarecem, para os professores, as práticas a serem realizadas na Educação Infantil.

É certo que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi um avanço para a área, no que diz respeito à determinação de espaços educacionais que cuidam e educam os pequenos, enquanto sujeitos de direitos, com o estabelecimento de princípios para o atendimento de qualidade nesses espaços, a declaração de que todas as instituições devem organizar a proposta pedagógica e o currículo, nos seus ambientes, todavia, como toda política, esta se torna válida quando é exequível – e, se o poder público não estabeleceu os meios para concretizar essa política, os avanços comentados constituem, logo, uma conquista inacabada.

E, para que esta se efetive enquanto política de combate à improvisação e falta de compromisso com os direitos e necessidades das crianças, outros fatores se combinam, como a forma de escolha dos dirigentes para atuar nos espaços de administração escolar, visto que são esses sujeitos que influenciam a maneira como as decisões são tomadas, unilateral ou compartilhadamente, nas instituições, a forma como o professor está sendo conduzido para atuar nas instituições infantis, o que reflete diretamente na participação dos professores nas decisões escolares, como na elaboração da proposta pedagógica das instituições.

Com a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e 2009, observamos que tivemos consideráveis avanços na última publicação, pois a promulgação desse documento fez com que os direitos das crianças a uma educação e políticas que os organizem direito se cumprissem.

Os avanços estiveram pautados mais em questões de ordem conceitual e de complemento do texto anterior ao que está em vigor. O primeiro refere-se à supressão da expressão “educação infantil integrante ao sistema de ensino”, porém, o fato de atualmente não vir destacado nas DCNEI (BRASIL, 2009a, art. 1º, p. 18) “o pertencimento ao sistema de ensino” não quer dizer que hoje não se faz. A Educação infantil desde a creche constitui um espaço educacional.

Tivemos também o acréscimo do termo ‘curriculares’ à Proposta Pedagógica das instituições infantis, observado nos segundos artigos das duas Diretrizes. Sabendo que as Propostas Pedagógicas das instituições devem vir baseadas em princípios éticos, políticos e estéticos, tivemos a extensão do que sejam os aspectos éticos: “respeito ao meio ambiente e às diferenças culturais, identidades e singularidades.”

Por fim, tivemos a ampliação das Diretrizes de 1999 para que a Resolução de 17 de dezembro de 2009 entrasse em vigor com seu caráter mandatário, tendo seu modo democrático na elaboração das Propostas Pedagógicas das instituições infantis.

Em síntese, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil progrediram na determinação da função sociopolítica e pedagógica das Propostas Pedagógicas, no desenvolvimento de práticas pedagógicas norteadas pela interação e brincadeira, no esclarecimento de como deverá ser a avaliação dessas instituições e da transição para o Ensino Fundamental. As práticas das professoras serão vistas a partir desses elementos: a interação e a brincadeira.

Daremos continuidade à discussão da Proposta Pedagógica/Currículo, contudo, destacando, na sequência, o que diferentes documentos e autores retratam sobre o tema. Começamos pela Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação com vigência para 2014-2024, sempre considerando a etapa da Educação Infantil, na tentativa de definição dos termos e do modo como deverá ser elaborada nessa instituição.

4.2 Analisando os Documentos Oficiais sobre a Proposta Pedagógica/ Currículo

Apresentamos, neste tópico, o que a legislação e os documentos oficiais definem e destacam como deve ser a elaboração de uma Proposta Pedagógica/Currículo para a creche.

Em se tratando da conceituação e modos de se organizar uma proposta pedagógica/currículo na Educação Infantil, a Constituição Federal (1988) não apresenta nada referente a essa discussão. Apenas no que se refere à Educação Infantil, deixa claro, em seu art. 208, que é dever do Estado a promoção da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e, de acordo com o texto, é assegurada essa oferta gratuita a todos os que a ela não tiverem acesso. Complementa, em seu art. 211, no inciso 2, que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

A LDB (BRASIL, 1996) não fornece subsídios para elaboração do projeto pedagógico, mas determina sua pertinência no título IV, referente à Organização da educação nacional quando determina, em seu art. 12, no inciso I, que “[...] os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica.” No artigo seguinte, afirma que os professores deverão, de acordo com o inciso I, “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica” e, no inciso II, “[...] elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.” Esclarece ainda que a participação dos docentes é determinada no art. 14, conforme os princípios da gestão democrática.

A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 10) define objetivos para a área da Educação Infantil como a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento. Estes serão cumpridos a partir de quatro ações, sendo uma delas “[...] a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.” Nota-se que os termos *proposta pedagógica* e *curriculares* aparecem como distintos e não complementares.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009a), há quatro termos que remetem à identidade das instituições de Educação Infantil, sendo eles a proposta pedagógica, o projeto político pedagógico, o currículo e a proposta curricular, porém, a explicitação do que sejam estes conceitos se restringe à proposta pedagógica e ao currículo.

A Proposta Pedagógica é entendida como “[...] o plano orientador das ações da instituição e esclarecedor das metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados [...]” (BRASIL, 2009a, p. 6).

Já o currículo pode ser concebido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços educacionais. Portanto, na execução da proposta pedagógica, o currículo deve assegurar as metas educacionais presentes nessa proposta.

Ao entendermos a Proposta Pedagógica e o Currículo como o plano e a execução do objetivo educacional, ou seja, como termos complementares, mas não simétricos, preferimos descrevê-los, ao longo deste trabalho, apenas separados pelo sinal barra (/), para que fique compreendido que não é possível separar o currículo da proposta pedagógica, pois, depois de se elaborar uma proposta pedagógica, sua execução se expressa no currículo em ação, isto é, no cotidiano, das instituições e, dessa maneira, nós os tomamos como termos complementares.

Em seu caráter mandatório, as DCNEI (BRASIL, 2009a), reafirmando o exposto na LDB (BRASIL, 1996, art.12, 13), destacam que as propostas pedagógicas ou proposta curricular deverão ser construídas com autonomia por cada instituição, através da elaboração coletiva.

Sobre essa questão de elaboração coletiva, Oliveira (2010) sustenta ser relevante considerar a comunidade em que a criança está inserida e sua família, ao apreciar o planejamento do currículo nas instituições de Educação Infantil, pois, se a participação é

coletiva, todos os sujeitos envolvidos nessa educação deverão participar – os professores, a comunidade, as crianças e outros.

As DCNEI continuam a explicitar, em seu artigo 8º, que

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a, p.20).

Desse modo, pensando no sujeito do processo educativo, através da elaboração de uma proposta pedagógica, o art. 4.º desse documento preconiza

[...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p.19).

Na defesa da criança como essência do planejamento curricular, Oliveira (2010) assegura que ela não só se adéqua à cultura, mas constrói a sua própria, em suas relações sociais estabelecidas com adultos, seus pares e através dos contextos culturais de que é procedente. Isso, nos leva a compreender que

[a] atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (OLIVEIRA, 2010, p.5).

Em se tratando do currículo, as DCNEI apontam que as práticas planejadas devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, elencar as experiências de aprendizagens que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2009a).

O currículo aparece nas creches e pré-escolas como meio de concretizar situações cotidianas capazes de promover a convivência agradável entre crianças, crianças e adultos, a brincadeira em grupo, o expressar-se, o comunicar-se, bem como criar e reconhecer novas linguagens.

Sobre a relevância de se construir uma proposta pedagógica/currículo para a Educação Infantil especificadamente para crianças de 0 a 3 anos, outro aspecto nos faz ver sua

importância, como reconhecer que a aprendizagem infantil se dá através das habilidades que gradativamente se constroem, quando a criança conquista sua independência, portanto, é capaz de participar e ser crítica com relação ao mundo em que vive, tudo isso adquirido por meio das relações que ela estabelece.

As habilidades para ocorrer o desenvolvimento pleno acontecem

[...] quando o bebê aprende a reconhecer rostos e vozes de pessoas próximas, quando a criança pequena começa a engatinhar e explorar o ambiente, quando dá os primeiros passos, quando desenvolve a fala e amplia seu vocabulário, quando aprende novas brincadeiras, quando consegue se alimentar sozinha, quando observa imagens de um livro infantil, quando escuta histórias, quando se olha no espelho, e assim por diante. (BRASIL, 2009a, p.40).

Com isso, as experiências promovidas pelo professor no espaço de Educação Infantil devem “[...] possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas.” (OLIVEIRA, 2010, p.6).

Em se tratando dos bebês, as DCNEI destacam três aspectos que podem orientar a efetivação de uma proposta pedagógica para estes. Quanto ao primeiro, devemos reconhecer os bebês como sujeitos históricos e de direitos, e isso está fortemente ligado a uma oferta de serviço educacional que forneça para eles a possibilidade de vivenciar uma infância envolvida com a aprendizagem suscitada pela ludicidade, experimentação, narrando, perguntando e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Um segundo aspecto está na defesa da diversidade social e cultural e construção da igualdade de oportunidades educacionais, oferecendo acesso a bens culturais e procurando romper com relações de dominação.

Por último, o papel da Educação Infantil tem, pela valorização das relações interpessoais, o meio favorável para a interação entre pessoas, na construção das identidades pessoal e coletiva das crianças.

Por conseguinte, entendemos que o professor é o responsável por promover o “[...] desenvolvimento das crianças e responsável pelas práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças.” (BRASIL, 2009a).

O professor, enquanto mediador das relações que as crianças mantêm com seus pares e outros adultos, tem o papel de articular as experiências, saberes e conhecimentos que fazem circular a cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças.

É essencial a presença de profissionais com formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, consubstanciada “[...] um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2004, p.18), que possa atender ao ser criança, provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento, de acordo com os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a): Éticos, Políticos e Estéticos.

Quanto aos princípios éticos, cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades, ao participar das práticas educativas; valorizar suas produções individuais e coletivas; trabalhar para que elas conquistem a autonomia na escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários; proporcionar às crianças oportunidades para ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprias, por meio do conhecimento contido também em diferentes tradições culturais capazes de contribuir para a elaboração de atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos entre criança/criança e criança/adultos.

A Educação Infantil, em relação aos princípios políticos, deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, através da análise de práticas educativas que, de fato, promovam a formação participativa e crítica das crianças em contextos que lhes permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.

Quanto aos princípios estéticos, as instituições de Educação Infantil devem se comprometer com a valorização do ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. Tudo isso é apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

Nos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), não há definição concreta do que seja uma proposta pedagógica, mas ressaltam que, para orientar as atividades desenvolvidas com as crianças, é necessário que a equipe da instituição infantil conte com um documento, a proposta pedagógica, discutido e elaborado por todos, a partir do conhecimento da realidade local, mencionando os objetivos que se quer assumir com as crianças e os meios para concretizá-los.

Esclarecemos, portanto, que a proposta pedagógica não deve ser apenas um documento que se “[...] guarda na prateleira. Ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas

avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem.” (BRASIL, 2009b, p.37). Nessa perspectiva, antes da elaboração desse documento, é preciso se inteirar sobre as orientações legais vigentes e sobre os conhecimentos já acumulados a respeito da educação infantil. No documento, a concretização da proposta pedagógica é vista com base na resposta às seguintes questões:

A instituição tem uma proposta pedagógica em forma de documento, conhecida por todos? A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças? A proposta pedagógica estabelece diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres e pessoas com deficiências? (BRASIL, 2009b, p.38).

Podemos entender, no trecho acima, que o documento deverá ser elaborado, conforme o que foi publicado na LDB, a partir da discussão constante sobre a realidade e os sujeitos envolvidos na educação, com a participação de todos, o que concretizará o caráter democrático dessa decisão.

Seguindo a análise dos documentos, vemos que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), a qualidade da educação escolar, compreendendo a Educação Infantil como integrante da Educação Básica, se expressa de, acordo com o art. 9º, inciso III, no “projeto político pedagógico”. Essa resolução aponta, no art.13, quanto à organização da proposta pedagógica, que se deve assegurar a compreensão de currículo “[...] como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.”

Por fim, explicitamos a estratégia 1.9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em sua meta 1, atinente à universalização da Educação Infantil, através da

[...] articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5 anos. (BRASIL, 2014, p.4).

Vemos que a construção da proposta pedagógica/currículo é um dos fatores para se firmar a Educação Infantil como um espaço educacional, visto que nesse documento estará explícito o que foi ensinado e, por sua avaliação, quais as aprendizagens observadas.

Podemos concluir, a partir de todos os documentos analisados, a importância da elaboração da Proposta Pedagógica/currículo nas instituições infantis e que esta deve firmar-se coletivamente, com a participação da direção, professores, comunidade, famílias e crianças.

Constatamos que, apesar desses documentos legais não terem uma definição concreta do que seja proposta pedagógica, trata-se de um instrumento que deve garantir a função sociopolítica e pedagógica das instituições, por meio de práticas essencialmente planejadas, executadas e com foco nas necessidades e peculiaridades das crianças de modo a “[...] garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens”, concebido, portanto, como o currículo desenvolvido no chão da sala de aula (BRASIL, 2010, p.18)

Finalizamos esta parte, esclarecendo que a Proposta Pedagógica/Currículo dá voz aos contextos, guarda as especificidades e tem finalidades para que possam garantir práticas educativas que emergem do cotidiano das crianças e adultos reais. Traremos, a seguir, a contextualização do processo de discussão sobre a Proposta Pedagógica/Currículo e a posição teórica defendida por nós.

4.3 O que pensam os profissionais de Educação Infantil sobre a Proposta Pedagógica/Currículo

Apresentamos, neste tópico, o que diferentes autores engajados na área da Educação Infantil concebem como proposta pedagógica e currículo. São eles: Kishimoto (1996), Oliveira (1996, 2012), Machado (1996), Mello (1996), Kramer (1996, 2002), Guimarães e Garms (2011), Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012), Amorim e Dias (2012), Lins e Diniz (2012), Wiggers (2012) e Salles e Faria (2012).

No Brasil, as principais ideias sobre o currículo na Educação Infantil foram se alargando no momento em que o MEC (BRASIL, 1996b) publicou a opinião de profissionais da área, respondendo à questão: o que é proposta pedagógica e currículo, na Educação Infantil?

Kishimoto (BRASIL, 1996b, p.13), respondendo à questão acima, entende o termo *currículo* como “[...] explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais.” Já proposta pedagógica é compreendida pela autora como “[...] explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma.” (BRASIL, 1996b, p.14). Para ela, o currículo deve incluir

[...] tudo o que se oferece intencionalmente para a criança aprender, abrangendo não apenas conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação

das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica. (BRASIL, 1996b, p.14).

Partindo de uma abordagem sócio-interacionista do desenvolvimento infantil e levando em conta a criança como sujeito de direitos, Oliveira (BRASIL, 1996b, p.14) não se refere ao termo *proposta pedagógica*, mas considera o *currículo* como um “[...] roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor [...]. Embora também incluam as necessárias tarefas de cuidado, como merenda e higiene, as atividades têm seu foco central no trabalho propriamente pedagógico realizado com as crianças.” (BRASIL, 1996b, p.15).

Machado (BRASIL, 1996b, p.15) identifica o *currículo* “[...] com uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações.” Compreendendo os termos *proposta pedagógica*, *proposta educativa*, *projeto pedagógico* e *projeto educativo* como semelhantes, a autora prefere assumir o termo *projeto educacional-pedagógico*, definindo-o como

[...] esboço, de incompletude a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil. (BRASIL, 1996b, p.16).

Essa defesa da expressão *projeto educacional-pedagógico* se deve à consideração do termo *proposta* com um significado mais impreciso do que *projeto*, pois, para a autora, o uso da palavra *projeto* seguida do termo *educacional* “[...] indica uma intencionalidade e um comprometimento por parte do adulto em relação à sobrevivência e ao desenvolvimento da criança, tanto no plano físico quanto no psicológico ou social.” (BRASIL, 1996b, p.16).

Retomando a concepção de que as instituições infantis são espaços coletivos de cuidado e educação privilegiados de socialização e aprendizagem para as crianças e que a organização e a sistematização do trabalho passam necessariamente pela elaboração da proposta, Mello (BRASIL, 1996b, p.17) prefere adotar o termo *proposta psicopedagógica*.

Pensando em crianças de 3 meses a 3 anos, assegura que o termo explicita melhor a necessidade de se atender às características do sujeito que aprende e, apoiando-se na afirmação de Coll (1991), defende a questão do currículo aberto como aquele que

[...] concede grande importância às diferenças individuais, no contexto social, cultural e geográfico onde se aplica o programa pedagógico. Propõe a interação permanente entre o sistema e seu entorno, integrando as influências externas no próprio desenvolvimento do programa educativo que está aberto a um contínuo processo de revisão e reorganização. (COLL, 1991, p.45 apud BRASIL, 1996b).

Mello (BRASIL, 1996b, p.17), para não repetir os mesmos erros vistos ao longo da história da educação, conclui que a *proposta psicopedagógica* “[...] deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, além de fornecer caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações possíveis e às especificidades regionais.”

Por fim, Kramer (BRASIL, 1996b) não diferencia *proposta pedagógica* de *currículo* e destaca que “[...] toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada.” Para ela, nessa proposta, estão expressos “[...] sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas.” Pensando em cada realidade, a autora aponta para a “[...] impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória.” (BRASIL, 1996b, p.18).

Nota-se que as autoras não chegaram a um consenso sobre os conceitos, pois defini-los não é uma tarefa fácil; todavia, todas defendem que, no currículo, é preciso deixar explícitos valores e concepções de infância, de homem, de educação, de educação infantil, de conhecimento, de cultura, de desenvolvimento infantil e a função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. Defendem ainda que aspectos institucionais/organizacionais e a natureza dinâmica e aberta devem ser registrados no currículo.

Outros autores, como Guimarães e Garms (2011), ressaltam que, no início dos anos de 1980, impulsionada pela expansão do atendimento infantil, surgiu a necessidade de um currículo para a área, primeiro para a pré-escola e, posteriormente, para a creche, trabalho este diferenciado com as crianças para além do cuidar – definido com a formulação da Proposta Pedagógica/Currículo. Elas defendem que

[...] a proposta curricular da creche/pré-escola, no bojo de sua proposta pedagógica, comparece na contemporaneidade como eixo articulador da identidade deste nível da educação básica e da formação inicial específica de futuros professores das crianças, bem como da formação continuada. (GARMS; GUIMARÃES, 2011, p.15).

Sobre a identidade da Educação Infantil, Kramer (2002) já afirmava que o currículo era essencial para sua garantia, portanto, para a autora, precisamos definir o espaço que queremos garantir, na construção da história dessa etapa educacional.

A autora assinala que toda proposta pedagógica tem uma história, a qual necessita ser contada, e que toda proposta contém uma aposta, por conseguinte, nasce da realidade que questiona e é também busca de uma resposta, sendo, pois, um diálogo, trazendo consigo o lugar de onde se fala e um número de valores que a constitui; focaliza também as dificuldades

que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. Desse modo, acredita que é um caminho a se construir.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009a), a defesa de um currículo para a infância tem sido um campo de polêmicas, ainda mais no Brasil, onde nem sempre foi aceita a ideia de currículo para a Educação infantil, uma vez que, em geral, esse termo quase sempre aparece associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental.

Craidy (2002), Guimarães e Garms (2012), Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012) e Fullgraf (2012) salientam que, diante do fato de a Educação Infantil ter sido inserida no sistema educacional, é necessário que se construa Proposta Pedagógica/Currículo para todos, com base na Pedagogia da Infância, elementos estes que melhorariam sua qualidade.

Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012, p.34) sustentam que

[...] a educação infantil necessita de um arranjo organizacional que garanta o atendimento em tempo integral; a organização adequada do espaço físico, de modo que a criança se sinta acolhida e confortável; a realização de um projeto educativo sistemático, intencional, que promova o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual e a socialização e o diálogo frequente com as famílias.

Para Oliveira (2010), Guimarães e Garms (2011), Amorim e Dias (2012) e Wiggers (2012), a ideia do currículo é um aspecto que gera muitas discussões, no momento em que é entendido na Educação Infantil como uma preparação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando-se como um conjunto de disciplinas e conteúdos. O estranhamento é ainda maior, quando a referência ao currículo se faz para crianças de zero a três anos de idade.

Contudo, Oliveira (2010) defende esse conceito como forma de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil, cujo fim está na promoção do desenvolvimento das crianças e foge da ideia de conteúdos de disciplinas fragmentadas.

Guimarães e Garms (2011, p. 16) pensam que se trata de um documento “[...] onde está registrado um programa de atividades específicas, cujas intencionalidades estejam delineadas com clareza e com base em ações e interações entre crianças e seus pares e crianças e adultos.”

Amorim e Dias (2012, p.126) assumem uma concepção aberta de currículo, “[...] compreendido como um todo significativo, uma produção social e um artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências [...]”

Para Lins e Diniz (2012, p.10), o currículo é considerado “[...] espaço de construção de subjetividades e lócus de materialização/apreensão de concepções de infância e educação.” Retomando as DCNEI (BRASIL, 2009a), em que currículo é concebido como “[...] um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças [...]", as autoras defendem um currículo "[...] desenhado para aproximar o sujeito aprendiz dos objetos significativos do conhecimento e de sua necessidade e desejo em aprender, conviver e brincar na escola [...]" (LINS; DINIZ, 2012, p. 38).

Wiggers (2012), retomando a etimologia da palavra *currículo*, afirma que este é derivado do termo latino *currus*, que significa *carruagem*, um lugar no qual se corre. Referindo-se à educação, seria a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir certa finalidade. Assim, para autora, currículo "[...] é concebido como artefato culturalmente determinado por um campo social, para ser desenvolvido em uma realidade específica, ou seja, nas instituições de educação coletiva." (WIGGERS, 2012, p.83).

Salles e Faria (2012) levam em conta os dois termos: *proposta pedagógica* e *currículo*. Segundo as autoras, a Proposta Pedagógica

[é] a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituídas por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações. (SALLES; FARIA, 2012, p.20).

Desse modo, compreendem a Proposta Pedagógica como a busca de organização do trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade, e veem o currículo como um "[...] conjunto de experiências de cuidado e educação, relacionadas aos saberes, conhecimentos, intencionalmente selecionadas e organizadas pelos profissionais de uma instituição de Educação Infantil." (SALLES; FARIA, 2012, p. 20). Entendido como um dos elementos da Proposta Pedagógica, o currículo se constitui de experiências vividas pelas crianças, na perspectiva da formação humana.

Para nós, o currículo comparece nas instituições educacionais como expressão da Proposta Pedagógica, isto é, são as práticas ali concebidas; Proposta Pedagógica, por sua vez, é um instrumento político, cultural, institucional e educacional formulado cientificamente e coletivamente, com princípios que refletem na ação pedagógica, de sorte que a organização do trabalho docente demonstra intencionalidade e comprometimento, a fim de promover o desenvolvimento integral da criança.

É essencial que, antes da elaboração desses documentos, tenhamos um processo de transposição da prática de uma pedagogia tradicional para uma que promova "[...] reflexão

crítica e atualizada sobre a prática educativa” e privilegie a criança “[...] baseada na concepção de criança competente, que requer uma escuta e condições de aprendizagem que a respeitem enquanto sujeito social”, Pedagogia esta da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2007 apud CAMPOS, 2012, p. 15).

De acordo com Cerisara et al. (2002), os profissionais que pensam na Educação Infantil estão fazendo, nos últimos anos, um movimento de rompimento de uma visão adultocêntrica de criança, o que se configura como um início da construção de uma Pedagogia da Infância, cuja peça fundamental é a própria criança, nos seus processos de constituição como seres humanos, em diferentes contextos sociais e culturais e nas suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Os autores esclarecem:

É preciso, portanto, repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições de Educação infantil, que tem sido centrado muito na prática dos adultos do que nas práticas com crianças. Não estamos dizendo que um deva se sobrepor ao outro, mas sim que devemos incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental – os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em seu proveito. Outrossim, uma Pedagogia da Infância e, mais precisamente, uma Pedagogia da Educação Infantil teria um de seus princípios buscar a voz das crianças pequenas sobre sua vida, vivida no contexto das instituições de educação Infantil. (CERISARA et al., 2002, p. 2).

Portanto, para que se tenha clareza qual Proposta Pedagógica/Currículo deverá fundamentar a identidade na Educação Infantil, conhecemos até aqui o que diferentes autores teorizam sobre a mesma, para dar continuidade a seguir, à verificação de como está organizada, à luz do exemplo de uma Proposta Pedagógica, a da instituição investigada por nós.

4.4 O Projeto Pedagógico da instituição pesquisada

Neste ponto, pontuamos quais as considerações que Bondioli (2004), Ferrari (2004), Becchi (2004) e Sales e Faria (2012) trazem sobre o Projeto Pedagógico e, em seguida, apresentamos o Projeto Pedagógico da instituição, descrito com base nos tópicos estabelecidos por Sales e Faria (2012) como essenciais na composição de um Projeto Político-Pedagógico institucional. São eles: a história da instituição, o contexto sociocultural, as concepções norteadoras do trabalho, a estrutura, a finalidade e os objetivos e a organização e a gestão do trabalho.

Sabemos que, nesses elementos, estão incluídos ainda o currículo e a ação do grupo, “[...] constituídos com a finalidade de formar cidadãos de 0 a 5 anos, com base em princípios éticos, políticos e estéticos, em uma sociedade democrática e em constante mudança.” (SALLES; FARIA, 2012, p. 53).

Mas, antes dessa apresentação, gostaríamos de ressaltar a afirmação de Bondioli (2004, p. 27) quanto à determinação de cada instituição organizar sua Proposta Pedagógica. Para a autora, “[...] esta é uma forma de apostar na capacidade autônoma das redes para a infância de definir e expor a própria identidade educativa e, com esse fundamento, na capacidade de encontrar em si próprios a possibilidade de renovar-se.”

Vemos que a autora defende uma posição que supera o ato de apenas reproduzir algo previamente determinado, processo este em que não houve uma discussão necessária entre os sujeitos da instituição e o encontro de um consenso entre as concepções norteadoras da prática. A defesa de uma elaboração coletiva coloca os profissionais na posição de constituintes de uma educação que se planeja para si e para o outro. Assim, a elaboração de um documento realizado por todos os torna sujeitos da educação, juntamente com nossas crianças. É planejar um bem para uma geração futura.

A autora acrescenta que elaborar um projeto é o mesmo que testar uma hipótese, quando, por antecipação do que deseja, vão sendo testadas determinadas experiências quanto a sua realização. Para ela, a antecipação da experiência, cuja significação deve ser avaliada depois, serve para verificar se, por meio dela, “[...] os resultados esperados foram obtidos, se foram obtidos resultados diferentes dos esperados, [...] e refletindo, ao mesmo tempo, a razoabilidade, a plausibilidade, a significação dos objetivos vislumbrados.” (BONDIOLI, 2004, p. 28).

Concordando com Bondioli (2004) e apoiando-se em Calvo (1980), Ferrari (2004, p. 45) assinala que “[...] o projeto é uma antecipação para o vir a ser de algo que, em relação ao futuro, pode ser qualificado como possível”, na medida em que, com a elaboração do projeto pedagógico, “[...] a creche tem diante de si uma oportunidade para refletir sobre as ideias que se relacionam com seus princípios: sobre a ideia de criança, sobre a ideia de educador, sobre a ideia de creche.”

Ferrari (2004, p.49) continua a esclarecer que, em um projeto educativo baseado em uma pedagogia da infância, sempre há um risco relacionado a uma antecipação de possibilidades e que, portanto, é “[...] preciso prever o apoio necessário para as educadoras de creche, além de uma série de oportunidades de reflexão no grupo, que garantem um ‘ir’ e ‘vir’ juntos, para voltar a administrar mais conscientemente a incerteza do cotidiano.” Nisso reside

a importância de um desenvolvimento profissional propiciado pelas secretarias, quanto à efetivação de um momento coletivo de formação aos profissionais de creche.

Fazê-los participantes do processo de construção de um documento, em cada unidade, além de valorizar os professores, faz com que eles se envolvam nas deliberações de projetos e problemas que giram em torno de seu próprio fazer educacional.

Nesse sentido, Becchi (2004) ressalta que, por ser a creche um espaço livre em que se pode inventar e ir em direção de uma pedagogia própria, o “[...] projetar implica um ver o que há – e o que falta – e, ao mesmo tempo, imaginar o que poderia ser.” Todavia, por ser esse espaço livre, não foge da ideia de que necessita de um projeto bem pensado e realizado, pois ele

[...] é, sobretudo: um elemento de apoio para si e para a criança, um documento que diz com certeza qual o caminho, quanto se caminhou e se o caminho foi percorrido na direção desejada e sem gastos supérfluos, um modo de dizer a si mesmo que a economia doméstica e pedagógica da creche é, de fato, um conjunto de regras colocadas em prática, não é confiada ao acaso, mas é boa organização de lugares, recursos, ações necessárias também para o próprio crescimento. (BECCHI, 2004, p.110).

Além de pontuar o que se avançou e o que precisa ser repensado, é preciso ter claro, inicialmente, que um projeto, em uma instituição como a creche, não é um manifesto nem uma fantasia. “O que caracteriza é o fato de que pretende ser concretizado, que essa concretização indica meios, modos, prazos, além, é claro, dos fins a que aspira.” (BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2004, p. 213-214).

Becchi, Bondioli e Ferrari (2004, p.214) aludem aos objetivos que necessitam ser definidos e indicados de modo evidente, que podemos chamar de elementos indispensáveis, ou seja, “[...] o conjunto de objetivos que devem ser definidos de maneira precisa.” Para as autoras, exige-se que estes sejam discutidos com insistência pelos que têm a tarefa de elaborar o projeto – professores, gestores, famílias:

O ponto de partida e de chegada do concretizar-se do projeto, que é sempre uma modificação de um estado de fato, é a hipótese que caracteriza a experimentação pedagógica, e não somente ela. Aqui também é necessário ter clareza para poder constatar, poderíamos também dizer controlar, se houver variações, que importância tiveram, que aspectos da realidade relacionada ao projeto (condutas infantis, contexto, competências dos educadores) foram tocados.

Analisar se os objetivos foram alcançados leva-nos ao processo de avaliação desse projeto que, de acordo com Ferrari (2004, p. 162), realizá-lo, não somente na creche, é um trabalho complexo e cansativo em termos de tempo e recursos, por motivos aparentes: “[...] porque os fenômenos educativos são caracterizados por uma série de variáveis difíceis de

manter sob controle e porque o próprio objeto da avaliação é o projeto, uma aposta cultural que segundo Calvo (1980) é uma antecipação de possibilidades.”

Sales e Faria (2012, p. 22) acrescentam que, em todo processo de organização para se elaborar a Proposta Pedagógica, a instituição infantil e seus atores “[...] não podem perder de vista a história que as constituiu, com todos os seus acúmulos, avanços e dificuldades, como também não podem deixar de considerar as normas determinadas pelo poder público, fruto de uma história de lutas e reivindicações [...]”

Todos os avanços presentes nas determinações legais, como a instituição da criança como sujeito de direitos, reconhecido pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009), devem ser considerados na elaboração desse documento.

Desse modo, uma Proposta Pedagógica, segundo as autoras,

[...] pode contribuir para uma maior compreensão dessas práticas, vem como apontar a necessidade de avanço e de maior coerência entre aquilo em que se acredita e o que se faz. Pode também orientar a prática pedagógica de forma mais intencional e consequente. Além disso, a maior clareza quanto aos pressupostos norteadores de uma prática possibilita que, de maneira reflexiva e crítica, se estabeleçam relações entre a proposta em andamento e aquilo que é preconizado nas definições legais. (SALLES; FARIA, 2012, p. 21).

Assim entendidas, essas normas legais, juntamente com as produções científicas de diversos autores que se debruçam sobre a Educação Infantil, servem para sistematizar, organizar e orientar as práticas na unidade infantil.

Diante dessas colocações, examinamos o Projeto Pedagógico da unidade investigada, com base nos elementos pontuados por Sales e Faria (2012): a história da instituição, o contexto sociocultural, as concepções norteadoras do trabalho, a estrutura, as finalidades e os objetivos e a organização e a gestão do trabalho.

É válido lembrar que os elementos que compõem uma Proposta Pedagógica são decididos por cada Conselho Municipal de Educação, junto a seus profissionais, comunidade e famílias envolvidas. Sobre isso, Sales e Faria (2012) destacam que o importante é que os itens definidos nas redes municipais de educação tenham uma articulação entre eles, com base numa teoria e nas normas legais.

A fim de tornar essa articulação possível, basicamente,

[...] é necessário que seja tecido o “pano de fundo”, constituído pela história da IEI e de sua Proposta Pedagógica, pelos dados do contexto sociocultural no qual a instituição se insere, pelas concepções que norteiam a ação educativa, pelas decorrentes finalidades e objetivos do trabalho que será desenvolvido com as crianças. É com base nesse “pano de fundo”, que ilumina constantemente a dinâmica

das ações cotidianas da IEI, que serão definidos e avaliados todos os aspectos relativos à organização e à gestão do trabalho de cuidar e educar as crianças. (SALES; FARIA, 2012, p. 26).

Antes de captar os detalhes de cada questão apresentada por Sales e Faria (2012), gostaríamos de deixar claro que, no momento da pesquisa de campo, apenas o documento de 2014 estava acessível e é este o documento que será detalhado aqui, pois o de 2015 ainda não havia sido elaborado. Começamos por focalizar alguns pressupostos que compõem a introdução do Projeto Pedagógico da creche. Já no primeiro parágrafo, fica explícito que o documento está em contínua construção, pois as questões que envolvem o ato pedagógico e suas relações faz com que os sujeitos envolvidos pensem e reflitam, constantemente, ações estas que definem o caráter aberto do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico.

Logo depois de apresentar a creche com um lugar que favorece o desenvolvimento global da criança, ressalta que a criança, em todo esse processo, deve ser devidamente respeitada em sua singularidade e em seu próprio ritmo de desenvolvimento.

Nesse sentido, traz a definição de Projeto Político-Pedagógico como

[...] um documento que define as intenções da creche, em realizar um trabalho de qualidade, mediante um diagnóstico da situação da unidade, tanto do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, como das relações entre todos os envolvidos que, de uma forma ou de outra participam do processo educacional desenvolvido pela unidade escolar. (REGENTE FEIJÓ - SP, 2014, p.5).

Nesse projeto, fica evidente que a atualização ou a reestruturação teve a ajuda dos Supervisores, Assessores e Direção da unidade, cumprindo não somente uma exigência legal, mas buscando constantemente a qualidade da educação na creche, através de sua escrita formal. Continua, frisando que essa formalização visa a gerar uma articulação no interior da escola e, além disso, acender um diálogo inicial e constante com a comunidade e com os órgãos dirigentes. O objetivo do mesmo é transpor os limites entre os dados, as informações e os conhecimentos, pelas discussões coletivas, a fundamentação teórica e a participação de todos.

Esclarece ainda que tal Projeto tem por base o enfoque sócio-interacionista, pois se entende que a aprendizagem poderá fluir sempre que ocorrer a interação com o meio em que vivemos. Finaliza essa parte, destacando que o conhecimento em movimento, na escola, ganha força quando “[...] é produto de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que a criança aprende na escola e o que ela traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição e construção do conhecimento.” (REGENTE FEIJÓ - SP, 2014, p.6).

No que refere ao primeiro aspecto, história da instituição, Sales e Faria (2012, p. 27) ressaltam que, “[...] na elaboração de uma Proposta Pedagógica, é muito importante que seja feito um levantamento da história da instituição de Educação Infantil. [...] Os documentos elaborados [...] ajudam a compreendê-la, na perspectiva de reconstruí-la.”

Vemos que, no documento da unidade investigada, o espaço definido como sendo o histórico da unidade escolar é composto pela localização da instituição, data de início das atividades educativas determinadas através do Decreto nº 2410, com aprovação da Câmara Municipal, tipo de atendimento das salas de Berçário I e II, Maternal I e II e pelos espaços que compõem o prédio da creche. Logo em seguida, há uma breve apresentação da vida ativa do homem que recebeu homenagem através do inciso XI, do artigo 16 da Lei Municipal, quando seu nome foi dado à nova creche – Domingos Alves Villela.

O outro elemento do Projeto Pedagógico, o contexto sociocultural, serve, de acordo com Sales e Faria (2012, 28), para “[...] caracterizar a população e a comunidade atendidas, explicitando a realidade sociocultural na qual estão enraizadas, como são as crianças e as famílias com as quais a instituição trabalha.”

Para as autoras, isso é uma forma de apreciar

[...] as condições de vida, trabalho, profissão dos pais, mães e outros familiares, serviços a que têm acesso, costumes e tradições da comunidade, religiões, músicas, danças e outras formas de lazer. Em relação as crianças, mais especificadamente, é fundamental, dar destaque às atividades que realizam no seu cotidiano fora da instituição: o que fazem, como fazem, de que e com quem brincam, produções culturais a que têm acesso, entre outros. (SALES: FARIA, 2012, p. 28).

Pudemos perceber, no documento da creche, que, com relação às famílias, há um maior esclarecimento quanto à explicitação de sua situação. Com efeito, os dados das famílias atendidas nessa unidade, foram obtidos por meio de entrevistas realizadas no início do ano letivo. O diagnóstico resultou nos esclarecimentos, principalmente, se a criança tem alguma patologia ou outras questões de saúde, se a vacinação estava atualizada, qual a situação conjugal dos pais, a opção religiosa, o grau de escolaridade dos pais, o número de pessoas na família, a renda familiar e a situação de moradia, se em zona rural ou urbana.

A relação da escola com as famílias é relatada de modo positivo, pois o documento afirma que há uma grande adesão destes nas reuniões de pais, conhecida na creche como “Escola de Pais”, cujo objetivo é tornar a creche mais atrativa, quando estes são convidados a conhecer o espaço em que seus filhos passam o dia com mais detalhes, a dialogar diretamente com a professora para esclarecer possíveis dúvidas e para ser-lhes apresentadas todas as produções das crianças, por meio do portfólio, podendo acompanhar o trabalho realizado com elas.

Porém, mais adiante, ainda na parte do contexto sociocultural, são relatados alguns problemas que precisam ser enfrentados, como o não comparecimento dos pais na escola para se inteirar da vida escolar dos filhos. Parece-nos um tanto contraditória a afirmação inicial da participação maciça dos pais e, depois, um dos desafios a ser superado ser o comparecimento destes na escola.

Vemos que o desejo de os pais participarem mais da vida escolar dos filhos é compreendido no trecho a seguir, como um anseio da escola, na afirmação de uma parceria cujo interesse maior é o sujeito comum dessa relação, a criança. Para contribuir no seu desenvolvimento, cada um precisa compreender o seu papel na educação da criança:

No que diz respeito à relação com as famílias, exemplificada no início, cremos que o mais determinante no sucesso desse contato profundo entre creche e família, está na definição dos papéis de cada um desses no mundo da criança. Cada qual tem sua tarefa importância, específicas e complementares. Respeitar as tarefas de cada um, trocando informações e apoiando-se em subsídios facilitadores de fazer de cada um, é a grande tarefa dessa relação. (REGENTE FEIJÓ, SP, 2014, p. 14).

Entendemos que, na concretização dessa relação necessária, outro aspecto essencial da gestão escolar vai se firmar, isto é, a instituição democrática que tanto se almeja, pois está registrado no Projeto Pedagógico que este é um dos meios para “[...] não só selecionar e tratar os conteúdos, mas também da organização escolar.” (REGENTE FEIJÓ, SP, 2014, p. 14). Sabemos que compartilhar a educação das crianças com as famílias é um dos caminhos para a concretização dessa escola democrática, visto que esse momento serve para se tomar decisões coletivas cujo foco é a criança.

Quanto às crianças, há a especificação da faixa etária do atendimento da creche – 0 a 3 anos e 11 meses –, a quantidade de crianças atendidas nas três salas de aula da unidade (total de 50) e o esclarecimento de que não há crianças com problema familiar, saúde ou em relação ao ensino-aprendizagem, porém, está especificado que, quando houver algum desses casos, a instituição se compromete a encaminhá-los a profissionais específicos.

Nesse ponto, outra questão nos parece contraditória: o fato de citar no documento que não há nenhuma criança que enfrente qualquer um dos problemas citados, mas, logo abaixo, há outro desafio a ser superado – o fato de que, quando alguma criança é encaminhada para outro profissional, os pais interrompem o tratamento antes de findá-lo.

Quanto ao atendimento e estada das crianças na creche, o documento aponta o critério de heterogeneidade seguido por todos, visando à transformação da sala de aula em espaço de interação e interlocução com crianças de ambos os sexos.

No Berçário, há 15 crianças atendidas em período integral, com 3 professoras de creche. No Maternal I, contabilizam-se 15 crianças com atendimento integral, com 1 professora e 1 estagiária. Já no Maternal II, 20 crianças são atendidas em período integral, com 2 professoras e 1 estagiária.

É válido lembrar que, no momento da pesquisa de campo, que durou quatro meses, cujo acompanhamento e observação da prática dos professores no Berçário foi de um dia inteiro de trabalho por semana, no ano de 2015, pudemos perceber que, nesse ambiente, havia 14 crianças matriculadas, porém, apenas 12 frequentando. No Maternal I, todas as 12 crianças matriculadas frequentavam. Já no Maternal II, das 10 crianças matriculadas, apenas 8 delas frequentavam a creche. Contabilizamos, nesse período de observação *in loco*, um total de 36 crianças matriculadas.

A outra questão apresentada por Sales e Faria (2012, p. 29) como parte da Proposta Pedagógica são as concepções norteadoras do trabalho. Para as autoras, esse elemento “[...] significa refletir e explicitar uma visão de sociedade, ser humano, de criança, de desenvolvimento e aprendizagem, de educação e cuidado.” Citando o art. 4º das DCNEI (BRASIL, 2009a), na consideração da criança como “centro do planejamento curricular”, as autoras enfatizam a necessidade de as creches e pré-escolas considerarem em seu trabalho as especificidades e interesses próprios desse período de vida. Considerar a criança desde o nascimento é o mesmo que possibilitar-lhe

[...] conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. (SALES; FARIA, 2012, p. 29).

Citando as DCNEI (BRASIL, 2009a), as autoras ressaltam a importância de que a criança seja vista, em qualquer ocasião, como um sujeito completo, no qual os diferentes aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos sejam levados em conta de modo integrado.

Sales e Faria (2012) ressaltam a questão de se conceber a Educação Infantil como um espaço diferente do lar de origem da criança, que, por conquistas históricas, passou a ser um ambiente educacional que cuida e educa crianças de 0 a 5 anos, em período parcial ou integral, cuja regulamentação passa por um órgão competente do sistema de ensino e ainda está sujeito à análise social.

O professor precisa entender ainda que, no atendimento das crianças, é preciso garantir a indissociabilidade do cuidar e educar, de maneira que, ao ter em vista essa possibilidade, estará ajudando a criança a “[...] explorar, compreender e transformar o mundo, vivendo ricas experiências nas práticas sócias das quais participam, sem fragmentá-las.” (SALES; FARIA, 2012, p. 30).

Diante dessas pontuações, vemos que as concepções presentes no documento da escola se dirigem à concepção de homem, educação e criança, concebendo o homem como um ser que age conscientemente, no meio, a ponto de melhorá-lo para conviver com outras pessoas, nas diversas situações do dia a dia.

Quanto à educação, entende-a “[...] como um processo, algo ininterrupto, do qual não se restringe ao espaço escolar, sendo responsabilidade dos pais e de toda a comunidade participar de maneira ativa no processo de formação do sujeito” (REGENTE FEIJÓ, SP, 2014, p. 15). Nota-se que essa concepção satisfaz o que consta na LDB (BRASIL, 1996), quando, em seu art. 29, fixa que a família e a comunidade têm o papel de auxiliar na educação das crianças atendidas em instituições infantis.

A criança é compreendida como um sujeito que participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem, ora aprendendo, ora ensinando, numa troca de saberes com pessoas de diferentes idades; por isso, a criança, pela educação, é vista como um ser “[...] formado integralmente nos aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e físicos que devem ser considerados durante o processo de ensino e aprendizagem.” (REGENTE FEIJÓ, SP, 2014, p. 15).

Sales e Faria (2012, p. 31) asseveram que o outro elemento do Projeto Pedagógico, “finalidades e objetivos” serve para “[...] apontar o sentido e a razão de ser dessa instituição, colocando a criança como centro do processo educativo”, sempre a reconhecendo como “[...] sujeito que tem direito ao cuidado e à educação em instituições de caráter educativo, em complementação à ação da família e da comunidade.”

Segundo as autoras, para promover a qualidade desse atendimento, nas instituições infantis, os objetivos devem ir em direção às concepções que se tem de cuidado e educação, de aprendizagem e de desenvolvimento, de infância e de criança. Devem também “[...] orientar o processo a ser desenvolvido, fornecendo elementos para o planejamento e para a concretização da proposta e dialogar com sua finalidade.” (SALES; FARIA, 2012, p. 31).

Apoiando-se no art. 7º das DCNEI (BRASIL, 2009a), as autoras salientam que, para cumprir o cuidar e o educar nesses espaços, algumas finalidades, a função sociopolítica e pedagógica, devem ser cumpridas a partir da oferta de condições e recursos para que as

crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais; da responsabilidade em compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; da promoção tanto da convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto da ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; da geração de igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância e, por fim, do estabelecimento de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

No projeto da unidade, o elemento “finalidades e objetivos” aparece como sendo as “metas e ações” da instituição, contudo, notamos que nem todas remetem ao trabalho com as crianças. Vemos que, para as 8 metas presentes no documento, 20 ações são pensadas como relevantes para o cumprimento daquelas.

A primeira meta pensada para escola é a reestruturação do sistema de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das três salas da escola. Para tanto, foi pensado em coletivo que é necessário estudar as diretrizes curriculares da rede municipal de ensino; realizar reuniões pedagógicas para discutir o processo de implantação do sistema de avaliação; promover encontros bimestrais entre coordenação e docentes para orientação individual para encaminhamentos necessários; realizar atividades diversificadas que contemplem os vários níveis de aprendizagem; conseguir uma formação continuada para os educadores em HTPC e realizar estudos do Guia Curricular da rede de ensino.

Outra meta é dinamizar a gestão escolar e programar o gerenciamento e organização escolar. As ações possíveis foram incentivar a autonomia dos funcionários dentro das atribuições de suas funções e acompanhar a organização e o planejamento das aulas e das atividades extraclasse.

Uma meta voltada para a criança pequena surge com o objetivo de desenvolver sua criatividade, inventividade, criticidade, autonomia intelectual e moral, na interação com o outro e o meio. A sistematização, organização e aplicação de atividades pedagógicas que contemplem o desenvolvimento do pensamento, da reflexão e do autoconhecimento, quer nos aspectos cognitivos, quer nos emocionais, é a ação que almeja cumprir essa meta.

Adquirir material de apoio pedagógico é outra meta que pretende ser alcançada por meio do estabelecimento de parcerias com a comunidade, convidando-a para conhecer o trabalho realizado na escola e participarem das comemorações, palestras e reuniões e de solicitações ao órgão responsável por essa escola.

Uma quinta meta é aprofundar os conhecimentos referentes à função e atribuição, segundo as leis que regulam o Estatuto do Magistério e o Estatuto do Funcionalismo Público, cujas ações acontecerão no horário de HTPC, através de pesquisas e estudos de materiais específicos, participação em cursos de formação continuada e orientações técnicas oferecidas pela Assessoria da Educação Infantil.

A meta seguinte é ampliar os conhecimentos necessários sobre primeiros socorros, doenças transmissíveis e cuidados relativos à creche. Desse modo, foi pensada a participação em cursos de capacitação, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e com outros profissionais que se fizerem necessários, para o cumprimento dessa meta.

Fortalecer parcerias com os pais constitui mais uma finalidade, a qual se tornará viável com reuniões e palestras com temas voltados para motivação, procedimentos pedagógicos que auxiliem as crianças em casa e com a participação e envolvimento das famílias, no Projeto Escola de Pais.

Uma última meta a ser atingida é a adequação dos espaços internos e externos da escola, por meio da proposta de atividades desenvolvidas nos cantinhos dentro da sala de aula.

Gostaríamos de ressaltar que o próximo aspecto que compõe a Proposta Pedagógica, “a organização e a gestão do trabalho” não veio acompanhado no momento de acesso desse documento dos demais elementos explicitados acima. Ainda assim, optamos, a partir do que observamos *in loco*, trazer o que Sales e Faria (2012) destacam da organização e gestão do trabalho e complementar com o que o projeto da unidade destaca, a propósito dos processos pedagógicos para a Educação Infantil. Vemos que, para as autoras,

[...] significa definir – de maneira coerente com o contexto, com as concepções, com as finalidades e objetivos explicitados – as formas de organizar tanto as questões pedagógicas e administrativas gerais da instituição, quanto a prática que os (as) professores (as) desenvolvem com as crianças no trabalho cotidiano de cuidar delas e de educá-las, estabelecendo uma relação entre o discurso e prática. (SALES; FARIA, 2012, p. 32).

Para tratar da proximidade ou distância entre o proposto e o vivido numa instituição infantil, Sales e Faria (2012) assinalam que é necessário observar como estão organizados o currículo, os tempos, os espaços, os equipamentos e os materiais, as crianças, as metodologias de trabalho, as relações entre os diversos atores envolvidos, os instrumentos de trabalho do(a) professor(a), os profissionais e suas condições de trabalho, o trabalho com a comunidade e a família, a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e as formas de gestão institucional.

Notamos que, no item “processos pedagógicos” do Projeto Pedagógico da unidade, há o que os atores da creche entendem por período de adaptação, rotina, brincar, cuidar e educar e avaliação. Tais elementos têm uma relação com os itens apontados acima pelas autoras, porque, no documento, está claro que fazem parte dos processos pedagógicos a organização do tempo, espaço e seleção de materiais, as estratégias, as interações entre as crianças, o mobiliário, a observação, registro e avaliação formativa.

Detalhando cada aspecto dos processos pedagógicos, no documento, observamos que a adaptação é compreendida pelos primeiros dias da criança na escola que devem ser muito bem planejados para que a criança se sinta acolhida. Veem a necessidade da presença da mãe, nesse processo gradual de inserção na creche ou um objeto de apego, a fim de a criança se sentir segura ou até ter estabelecido um vínculo afetivo com o educador. Ressaltam ainda a importância do envolvimento de toda a equipe escolar, desde que se considere o planejamento prévio das atividades organizadas, desde a entrada, o andamento da rotina, até a saída.

A rotina é vista como uma prática que contribui na organização e na gestão do tempo por parte do educador e também para a criança, pois entendem que este é um processo que partilha com a criança, diariamente, as atividades. Desse modo, veem o tempo como uma previsão de atividades diversas e, às vezes, referentes à área de trabalho escolhida pelo professor, o que o torna um instrumento de dinamização da aprendizagem, porque contribui para as percepções infantis sobre o tempo e o espaço e também transmite segurança para as crianças. Sendo assim, a rotina orienta as ações das crianças.

Entendida como uma das atividades essenciais para desenvolver a identidade e autonomia da criança, a brincadeira promove a imaginação, a interação, a experimentação de regras e papéis sociais. Através dela, a criança amplia e transforma um cenário, a ponto de modificá-lo. É uma atividade interna da criança que contribui para a imaginação e a interpretação da realidade, tornando-a autora de papéis sociais, nos quais coloca em prática suas fantasias e conhecimentos que a ajuda a solucionar problemas de forma livre das pressões do mundo real.

Ao destacar o que é o cuidar e o educar, na creche, primeiro é assegurado que a criança, como um ser único, é vista com identidade própria e tem o direito de receber uma atenção adequada às suas necessidades. Assim, para cuidar e educar essas crianças, é preciso conhecer primeiramente seus interesses e necessidades.

Retomando o exposto no RCNEI (1998), o cuidar é parte integrante da educação, quando as necessidades das crianças são observadas, ouvidas e respeitadas. A promoção da saúde está inclusa nessas necessidades atendidas pelo ato de cuidar, bem como atitudes com

base nos conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças. Porém, o Projeto esclarece que, para desenvolver ações de forma integrada, o professor precisa se comprometer com todas as crianças, estabelecendo um vínculo com elas. O professor, nesse momento, ajuda a criança a identificar suas necessidades e passa a priorizá-las, a ponto de atendê-las de forma adequada.

Ao perceber o processo de cuidar e educar de modo integrado, no documento da instituição, a educação é compreendida como a promoção de situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens que contribuem no desenvolvimento das capacidades infantis. Todavia, esse processo é visto de várias formas, na família, na rua, nos grupos sociais e na creche, de forma inacabada, como ocorre com o desenvolvimento da criança. E essas aprendizagens se dão através dos estímulos, da interação com o meio, com o outro, com os materiais explorados na participação das atividades preparadas intencionalmente para elas, ao se ter em conta as várias dimensões do sujeito: afetiva, cognitiva, social e psicológica.

Por último, a avaliação é descrita como um aspecto importante para que o educador possa obter dados sobre o processo de aprendizagem de cada criança, reorientar a prática e elaborar seu planejamento, propondo situações capazes de gerar novos avanços. Os instrumentos necessários para o acompanhamento do trabalho são a observação e o registro que conterà as expressões das crianças, de suas capacidades e envolvimento nas atividades. Nesse momento, o professor irá captar não só o resultado final, mas, principalmente, o que aconteceu durante o processo, dotando-o de interpretações sobre o desempenho da criança, bimestralmente, em fichas de acompanhamento das crianças, com a apresentação aos pais, em reuniões.

Focalizamos até aqui o que Sales e Faria (2012) trazem como essenciais num Projeto Pedagógico e como esses elementos aparecem, no Projeto da unidade investigada. A fim de concluirmos se esse Projeto Pedagógico se adequa às disposições estabelecidas pelas DCNEI (BRASIL, 2009a), desvelamos a definição de Projeto Pedagógico e, na sequência, veremos se os cinco itens considerados no documento da creche correspondem às determinações do documento oficial, que “[...] explicita princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.” (BRASIL, 2009a, p. 2).

Asseveram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A proposta pedagógica ou o projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nelas são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Esse documento afirma que o objetivo da Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil é “[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade [...]” (BRASIL, 2009a, p. 9). cremos que esse objetivo começa a ser cumprido a partir da elaboração coletiva de um Projeto Pedagógico, na creche, e, como bem frisaram os autores do documento, este não esteve apenas na direção de uma exigência legal, mas na busca constante pela qualidade da educação, na creche, simplesmente por ter sido escrita formalmente.

Houve adequação do Projeto Pedagógico às DCNEI (BRASIL, 2009a), quando, na explicitação do histórico da unidade e do contexto sociocultural, foi definido que o espaço creche seria um “[...] lugar que favorece o desenvolvimento global da criança e da aceitação que toda criança deve ser devidamente respeitada em sua singularidade e seu ritmo de desenvolvimento” (REGENTE FEIJÓ, 2014, p. 5), além do esclarecimento da situação das crianças e das famílias atendidas nesse ambiente, apesar de ter-se voltado mais para o detalhamento da situação das famílias.

Olhando para as concepções norteadoras do trabalho, percebemos que também vão em direção ao proposto nas Diretrizes (BRASIL, 2009a) e na LDB (BRASIL, 1996), por meio da concordância de que “[...] a Educação Infantil sendo primeira etapa da educação básica [...] complementa a ação da família e da comunidade” e de que a criança é um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, sendo um sujeito completo em formação nos aspectos cognitivos, motores, emocionais, afetivos e linguísticos.

As finalidades e objetivos ratificam as DCNEI (BRASIL, 2009a), quando assinalam que a instituição tem a tarefa de cuidar e educar as crianças, porém, ao atentar para o termo *pedagógico*, percebemos que se refere às ações destinadas às crianças, visto que elas são o centro do trabalho educativo: contudo, apenas uma meta esteve voltada para as crianças, a de desenvolver a autonomia, a criatividade, a inventividade e a criticidade; o restante das metas pensadas para a creche se volta para o professor, para a gestão da escola e aspectos de infraestrutura.

Podemos enfatizar que o último aspecto contemplado na Proposta Pedagógica da creche, a organização e a gestão do trabalho, detalhadas no documento como sendo os processos pedagógicos, estiveram em conformidade com as DCNEI (BRASIL, 2009a), ao reconhecer a necessária parceria com as famílias, tiveram o caráter democrático na elaboração do Projeto da unidade e dispensaram cuidado com a organização do tempo, espaço e seleção de materiais, as estratégias, as interações entre as crianças, a observação, registro e avaliação.

De tudo o que foi apresentado, não vimos as finalidades e objetivos da Proposta Pedagógica, entendidos como as metas a serem cumpridas, voltadas para a criança.

Nesse contexto, a Proposta Pedagógica obedece às DCNEI (BRASIL, 2009a), nos aspectos que se referem ao histórico da unidade e do contexto sociocultural, às concepções norteadoras do trabalho, à organização e à gestão do trabalho, porém, falha em questões como as finalidades e objetivos que não são voltados para as crianças e em sua elaboração não ter envolvido a comunidade e as famílias das crianças.

Vimos que por ser um documento que deverá explicitar o trabalho pedagógico realizado com as crianças, este se mostrou muito genérico, o que justifica a postura das professoras, percebida nos resultados desse trabalho, ser mais coerente com as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Nota-se que a Proposta Pedagógica da creche teve a preocupação em cumprir a reivindicação legal de ter sido elaborada e trazer elementos essenciais ao desenvolvimento do trabalho de qualidade com as crianças pequenas, em cumprimento também da legislação vigente. Sabemos que muita coisa está em processo de construção e, para que esse caminhar dê passos largos, imprescindível é que as ações dispensadas às crianças pelos professores e demais atores do processo educativo sejam orientadas por esse documento identidade das instituições infantis.

Ao longo deste capítulo, comparamos os textos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1999 com o de 2009, detalhamos o que a legislação atual define e como deverá ocorrer a elaboração da Proposta Pedagógica/Currículo. Trouxemos a posição de autores da área acerca desse tema. Encerramos com uma análise documental da Proposta Pedagógica da creche escolhida para a pesquisa e se esta se adequou às DCNEI (BRASIL, 2009a).

Concebida como as intenções a serem cumpridas na creche, analisamos a Proposta Pedagógica e o Currículo como as ações que sintetizam essas intenções, ressaltando que não verificaremos todas as questões do currículo, mas apenas como os professores estão vivenciando a Proposta Pedagógica. Focalizamos, na última seção deste trabalho, os resultados com base nos trechos da entrevista semiestruturada realizada com as duas professoras do Berçário e na observação realizada das práticas desenvolvidas por essas professoras.

SEÇÃO 5. INTERLIGANDO A RECOLHA DOS DADOS

A recolha dos dados, por meio dos procedimentos metodológicos, entrevista e observação, possibilitou organizá-los nos eixos de análise: interação e brincadeira. As entrevistas tiveram como objetivo apresentar o perfil, a formação, aspectos da Proposta Pedagógica da instituição e Currículo e o papel do professor de Educação Infantil, no trabalho com as crianças de Berçário. Nessa primeira parte de exame dos dados, os eixos de análise se interligam para ciência dos aspectos da entrevista.

Ressaltamos que, para o conhecimento das práticas desenvolvidas pelas professoras do berçário, vistas por meio da interação e brincadeira, necessário foi que realizássemos a análise documental da Proposta Pedagógica da instituição, como fizemos no capítulo anterior. Com a análise documental da Proposta Pedagógica, verificamos que os cinco aspectos analisados de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009a), tais como o histórico da unidade e do contexto sociocultural, as concepções norteadoras do trabalho e a organização e a gestão do trabalho, cumprem o proposto no documento.

Porém, não correspondem ao documento com relação às finalidades e objetivos, os quais não se voltam para as crianças e à continuidade e transição da educação dos pequenos para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, a finalidade é constatar se as práticas estão em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009a). Os eixos de análise, interação e a brincadeira, aparecem separados para fins didáticos, apesar de serem interdependentes.

5.1 Os eixos de análise: a interação e a brincadeira

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), várias categorias ou eixos de análise poderiam ter sido extraídos para a composição da análise dos dados deste trabalho, porém, escolhemos *a priori* os eixos, a interação e a brincadeira, pelo fato de virem destacadas no documento obrigatório (DCNEI, BRASIL, 2009a) como sendo os elementos norteadores da Proposta Pedagógica a serem desenvolvidos nas práticas dos professores em instituições infantis, através de diversas experiências.

Como nosso propósito é constatar ou não se as práticas das duas professoras de berçário estão em consonância com a Proposta Pedagógica e, necessariamente, com as DCNEI (BRASIL, 2009a), entendemos que esses eixos são indispensáveis para a finalidade deste estudo.

Assim, sabemos que, dentro desses eixos, outros elementos do currículo desenvolvido no cotidiano das instituições infantis aparecem. Na interação, por exemplo, é possível perceber aspectos do desenvolvimento, aspectos da inclusão, das relações familiares e sociais, das manifestações culturais, da afetividade e questões de gênero e étnica. Na brincadeira, estão implícitos os brinquedos e objetos escolhidos, a imaginação, através do faz de conta, o espaço destinado, as questões de ordem pessoal, como a preferência, a resolução dos conflitos e a expressão dos desejos infantis, bem como as questões e relações sociais. Diante desses elementos, percebemos que a brincadeira se inter-relaciona com a interação, por isso, nossa junção na análise dos dados da entrevista.

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças “[...] aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças mais velhas e nessa interação são construídas as culturas infantis.” (BRASIL, 2009a, p. 7).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009b) afirmam que a instituição infantil

[é], portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias. (BRASIL, 2009b, p. 45).

Nesse sentido, não só estaremos contribuindo com o desenvolvimento da criança, com a proposição de uma boa interação, mas também a ajudando a se destacar enquanto sujeito que decide aspectos da vida social, quando observa as diferenças e contribui para o bem-estar social.

Ao estabelecer as interações entre as crianças pequenas, é preciso que os adultos estejam vigilantes para modificar aquelas práticas que dificultam as oportunidades de desenvolvimento infantil, pois favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional.

De acordo com Oliveira (2010, p. 6), a brincadeira dá à criança a oportunidade de imitar o que ela vê e, por si, construir algo novo. “Nas brincadeiras de faz de conta se produz um tipo de comunicação rica em papéis diferentes e que possibilita às crianças colocar-se no lugar do outro, a indagar sobre o mundo e sobre ela própria.”

Como vimos em Vygotsky, a brincadeira ajuda no desenvolvimento infantil, ao passo que a criança vai tendo contato com questões de ordem social, como as relações entre os

sujeitos, as funções sociais e a funcionalidade dos objetos em que a linguagem faz o intercâmbio entre esses indivíduos.

As atividades realizadas pelo(a) professor(a) de brincar com a criança, contar-lhe histórias ou conversar com ela são, para as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 7), meios para promover “[...] tanto o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.”

Enfatiza Oliveira:

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. (OLIVEIRA, 2010, p.5).

As crianças precisam brincar em todos os espaços: pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, pois, conforme as DCNEI (BRASIL, 2009a, p 15), isso lhes permite “[...] a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza.” Essa legislação continua a afirmar que os espaços culturais também deverão ser frequentados pelas crianças, como a “[...] participação em práticas da comunidade, ou seja, em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques e jardins.”

A seguir, trazemos os resultados da pesquisa com os dados da entrevista em direção aos eixos de análise.

5.1.1 Interação e a brincadeira na perspectiva teórica

Aqui mostraremos as respostas das questões da entrevista com relação ao eixo interação e brincadeira, que são interdependentes, presentes na formação das professoras, na Proposta pedagógica/Currículo da instituição e no papel de professor de Educação Infantil.

Inicialmente, quisemos saber se, na formação inicial das professoras, houve alguma disciplina que abordasse a interação e a brincadeira na Educação Infantil, porém, como verificamos abaixo, a professora Alice não se recordou desse aspecto no período de formação, pois afirmou: *“não me vem à memória para eu te exemplificar”*.

A professora Beatriz apenas lembrou que seu curso era realizado em módulos e que, em um desses, poderia ter discutido esse tema, como observa no trecho a seguir: *“Não me recordo... quando eu fiz a Pedagogia na época... ela foi realizada em módulos... e a gente tinha o módulo de Educação Infantil.”*

Com o estudo da formação das professoras, não podemos afirmar se tiveram ou não contato com a interação e a brincadeira, na Educação Infantil, pois, como vimos, não se recordaram de nenhuma disciplina. Apenas uma professora relatou que seu curso era realizado em módulos e que achava que, em um desses, poderia ter feita referência à interação e à brincadeira, na Educação Infantil.

Em continuidade, perguntamos quais os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação foram necessários para conhecimento de como a interação e a brincadeira estariam presentes em sua ação como professora.

A professora Alice esclareceu: *“Em grande parte ajudou bastante... só que eu vejo mais a questão da prática em si ...e::: a busca por pesquisas”*. Ela acrescenta que *“[...] eu tenho que estar pesquisando sempre...buscando o porquê daquilo acontecer para eu poder fazer.”*

Essa professora entende que apenas a formação prática veio em direção ao que ela desenvolveria mais tarde, como profissional, vendo a pesquisa como retomada da formação teórica, como meio para explicar sua prática, a qual, em seu ponto de vista, precisa estar fundamentada a todo o momento, para explicar sua razão de fazê-la. Esse aspecto é relevante, pois se nota que as ações não são realizadas de qualquer modo e há uma preocupação em justificá-las.

No entanto, a professora não menciona se ela pesquisa em documentos legais ou teóricos da área da Educação Infantil, os quais apresentam abordagens teóricas para explicar as práticas no cotidiano da creche.

A professora Beatriz afirma que o curso de Pedagogia, em sua formação teórica e prática, não a subsidiou no desenvolvimento das interações e brincadeiras com as crianças, mas enfatiza: *“Na Pedagogia não... por si só comecei a procurar através de livro, informações e... a prática... que me levou a me colocar no lugar do outro.”*

Percebemos aqui que a professora vê a necessidade de se colocar no lugar da criança e vê a pesquisa em livros e informações referentes à criança como meio para atender às suas necessidades. De certa forma, a professora condiz com o que preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009a), no sentido de que a Educação Infantil vive um momento de revisão de concepções que exige também a revisão das práticas pedagógicas mediadoras de

aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, porque, concebendo a criança como sujeito que aprende desde muito pequena, as ações deverão ser condizentes, para que o aprendizado e o conhecimento do mundo a sua volta aconteçam.

Gatti (2010), referindo-se à formação de professores, pensa ser necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação.

Para a autora, a

[...] fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p.1375).

É preciso implementar uma mudança nos Cursos de Formação de professores, que priorize, além dos saberes necessários e os específicos, ignorados na maioria dos cursos, uma formação que articule teoria e prática, que forme para a interação dos sujeitos envolvidos na educação das crianças e, principalmente, que parta das necessidades dos sujeitos em processo educativo.

Sobre esses princípios, Roldão (1998) salienta que o saber que faz o professor exercer sua função não pode ser entendido como mero domínio de conhecimentos científicos concernentes aos conteúdos escolar, nem limitado às noções científicas e metodológicas do campo das ciências da educação, ainda que sejam essenciais. Tão pouco pode ser delimitado ao domínio de técnicas e rotinas de ensinar. Para a autora, o “[...] saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional - a aprendizagem do aluno.” (ROLDÃO, 1998, p. 82).

O estágio supervisionado bem articulado na formação inicial, em que há relações fixas entre o professor formador e o sujeito em formação, no bojo da observação participante, cujas práticas educativas são analisadas, discutidas, havendo um direcionamento para que a práxis seja melhorada, também é um dos eixos a ser pensado na formação de professores (MACHADO, 2000). A simples observação e a descrição da prática educativa, que acontecem em muitos Cursos de Formação, não são suficientes para o saber fazer em sala de aula. A indissociabilidade entre teoria e prática deve integrar a formação inicial de professores.

Outro ponto que se coloca na formação de Professores é a devida relação dialógica entre a escola e a comunidade, professores e famílias, professores e professores, professores e crianças e, indiscutivelmente, interações de crianças com seus pares, valorizando o diálogo e trocas entre os envolvidos na educação das crianças (MACHADO, 2000).

Por último, é preciso atentar para a formação de professores capazes de “[...] integrarem os sistemas educacionais e, simultaneamente, atuarem nas modalidades de ensino sustentados em aportes teóricos fundamentados de modo consistente nas necessidades e características do desenvolvimento das crianças”, como afirma Machado (2000, p.191).

Sabemos que, na formação do professor, além da aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos, outras referências são necessárias, como aquelas concernentes à legislação vigente, pois, no ambiente de trabalho, a participação do professor na elaboração da Proposta Pedagógica corresponde à adequação dos conhecimentos elaborados e dos avanços contidos na legislação.

Questionada sobre o que compreendia ser a Proposta Pedagógica da instituição, a professora Alice respondeu: *“É um documento que todas as escolas precisam ter... é um PLAno que tem que ter dentro da escola e que todos precisam trabalhar... são metas que precisam ser desenvolvidas.”*

Observamos que a professora Alice deixa clara a necessidade de as instituições terem uma Proposta Pedagógica e que todos devem se esforçar para cumprir as metas pensadas, além de ser importante, mesmo com a mudança da equipe, o trabalho ter continuidade. Porém, nota-se que ela não se referiu à questão da interação e da brincadeira, concebidas como elementos norteadores da Proposta Pedagógica.

Já a professora Beatriz foi mais contundente em sua resposta, quando ressaltou a especificidade do trabalho na creche e se referiu à Proposta Pedagógica da unidade: *“A Proposta Pedagógica ela tem que... inicialmente atender a especificidade da faixa etária... se ela não atender essa especificidade da faixa etária ela não é uma proposta pedagógica ideal para a creche...”*

Ela mostrou-se preocupada com as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental, as quais normalmente são destinadas às creches, quando afirma que *“[...] tem muitas creches que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos como se eles fossem alunos do Ensino fundamental pequeninhos... quando você vê a questão das filas... do papel mimeografado... do xerox...”*

Vimos que a professora critica essa postura e concorda que deve haver um trabalho específico na creche. Ao perceberem que a criança de berçário tem sua especificidade, as professoras se prontificam na confecção de recursos voltados para as conquistas do bebê, a fim de que as práticas sejam desafiadoras e contribuam para o desenvolvimento das crianças do Berçário, além de promoverem momentos de formação de professores para conversarem sobre essa singularidade do bebê, bem como confeccionar e entender a finalidade dos

recursos. Os recursos foram mostrados nos cantos temáticos presentes na parte do universo pesquisado, na terceira seção deste trabalho.

Entendemos que, quando a professora fala de especificidade das DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 7), já ressalva que o primeiro momento atendido na Educação Infantil é marcado por aquisições “[...] da marcha, da fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de representar usando diferentes linguagens”. É por isso que a professora lembra: “[...] *tem que trabalhar outros tipos de desenvolvimento antes de chegar lá na escola de Ensino fundamental.*”

Ela acrescenta:

[...] eles têm uma rotina diferenciada da rotina de uma criança maior...eles têm mais sono... as necessidades fisiológicas são diferentes...então esse projeto tem que partir desse princípio...de atender as necessidades que essa criança tem...que é diferente da criança que está lá de 6 a 10 anos de idade.

Quando a professora Beatriz menciona as singularidades dos bebês, retoma a rotina, que é diferente das crianças maiores. Nessa direção, Barbosa (2010, p. 9) assevera que rotina são aquelas experiências que se realizam ao longo do dia, “[...] essa repetição para os bebês oferece certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles a segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer.”

Continua a autora:

Geralmente as salas de bebês organizam seu tempo em momentos que iniciam com o acolhimento, passam pelas refeições, pela brincadeira, por atividades de higiene, pelas práticas de repouso, por uma ida ao pátio, isto é, pela construção de contextos educativos que possibilitam aos meninos e às meninas adquirir conhecimentos e habilidades e a realizar interações que instituem e ampliam seu repertório motor, cognitivo, emocional, social e cognitivo. Ter uma jornada diária pensada “na medida do grupo e de cada criança” significa também estar aberta ao inesperado, aquilo que “sem aviso” emerge no cotidiano e propicia as reavaliações de percurso, oferecendo novas opções aos bebês. (BARBOSA, 2010, p.9).

Vemos, desse modo, que para a criança se desenvolver, sempre pensando em sua especificidade, necessário é que o professor entenda que aspectos do desenvolvimento infantil, como a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade, a sociabilidade, bem como as necessidades fisiológicas integram os momentos de interação e brincadeira e são essenciais nessa faixa etária. Esses momentos são diferentes das crianças maiores de 3 anos.

Sobre isso, Machado (2000, p. 93) afirma que, numa visão histórica, identificar bebês e crianças pequenas como grupo social distinto implica o reconhecimento de características específicas dessas crianças, pela sociedade como um todo.

A autora ressalta, ainda:

Se há tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto as mães estavam trabalhando, a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade elevado vem responder ao clamor de democratização de educação e melhoria da qualidade do atendimento, argumentos que se potencializam quando associados ao reconhecimento do especial valor das interações dos bebês e crianças pequenas com adultos e companheiros de mesma idade [...]. (MACHADO, 2000, p. 93).

Olhando para as concepções sobre os bebês, Barbosa (2010) destaca que estas vêm diretamente voltadas para a compreensão de um currículo que perpassa o desenvolvimento integral das crianças, nas suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo as crianças em sua multiplicidade e individualidade.

Como podemos perceber, na continuidade da fala da professora Beatriz, reafirmando o exposto nas DCNEI (BRASIL, 2009a), nessa especificidade, retoma a brincadeira como imprescindível para esse período da vida, enfatizando que, “[...] *para começar nele deverá estar claro que o brincar é essencial para a criança.*”

De acordo com o documento citado, está claro que o brincar dá oportunidade de a criança imitar o conhecido e construir o novo, a possibilidade de fantasiar, aproximando-se ou não da realidade, ao assumir personagens e transformar objetos. Esses momentos não são distantes da interação, pois ocorrem concomitantemente, visto que as interações de que a criança participa, “[...] na realização de tarefas diversas, na companhia dos adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros a criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.” (BRASIL, 2009a, p. 7).

A professora Beatriz, pensando na criança pequena, entende que o currículo para os bebês foge da ideia de aulas e ações iguais às desenvolvidas no Ensino Fundamental e vê a brincadeira como importante para a criança.

Nesse momento da vida, a brincadeira e as interações convergem para que as crianças expostas desde bebês a uma gama de possibilidades interativas tenham seu universo pessoal ampliado. Citando Bondioli e Mantovani, Machado (2000, p. 195-196) esclarece que “[...] a imitação, as trocas, o jogo cooperativo, a atenção seletiva, a intencionalidade comunicativa e a construção de significados compartilhados são alguns dos exemplos de adaptação da conduta das crianças que frequentam creches [...]”.

Portanto, quando a professora Beatriz diz que há uma especificidade do trabalho do professor de creche, por meio da organização da rotina, do tempo e dos espaços diferenciados e na Proposta Pedagógica, isso tem que estar em evidência, já que essa postura vai em direção

ao que Machado (2000, p. 196) ressalta: “[...] a postura ideal do professor encontra-se na mescla de garantir às necessidades e interesses da criança [...]”

A fim de entender o processo de participação e momentos de elaboração da Proposta Pedagógica da instituição, as professoras relataram que “*professores e gestores*” participaram em momentos de HTC. Percebemos que a resposta das professoras aparece diferente do que está exposto no Projeto Pedagógico, o qual se afirma ter sido elaborado por meio do viés democrático, em que houve a participação dos pais, professores e gestores. Sabendo que a criança, por ser o sujeito do processo educativo, deve participar também dessa elaboração, vimos que não consta sua referência no documento e nem na fala das professoras.

Assim, se as professoras consideram que a Proposta Pedagógica deverá ser específica para as crianças pequenas e se, no documento da unidade, a educação delas ocorre de modo compartilhado com a comunidade e a família, observa-se que, a despeito de concordarem com Oliveira (2010), quando concebe a criança como sujeito do planejamento curricular, que significa também compreender seus grupos culturais, em particular suas famílias, na prática isso não acontece. No relato da professora Beatriz, vimos que há a atualização do projeto todo ano, de acordo com a necessidade da creche e crianças atendidas, e a participação da família se dá num projeto denominado pela creche como “Escola de Pais”.

.....
[...] a gente vai complementando e é adequado conforme a necessidade atual... todo ano a gente revê...temos momentos do projeto Escola de Pais...trazemos os pais para escola para discutir os assuntos... há momentos só para isso...discussão de Projetos que caminham a unidade toda... de festas... nos HTPCs é feito isso...usado para esse momento.

O que pudemos perceber, acompanhando essa reunião, é que a coordenadora da creche convida uma psicóloga para, juntamente com os pais, conversarem sobre a ocorrência de mordidas entre as crianças, levando em conta o período do desenvolvimento em que a criança se encontra e a organização de dias festivos.

Sabemos que os contextos coletivos de educação para as crianças pequenas diferem do ambiente familiar e, mesmo assim, as instituições precisam conhecer a comunidade atendida, as diferentes culturas que adentram o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, ou seja, os modos de vida das crianças pertencentes a grupos distintos (OLIVEIRA, 2010).

Explicitam as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 6):

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

Portanto, esse princípio reforça a gestão democrática como elemento indispensável, uma vez que é por meio dela que a unidade infantil também se abre à comunidade, aceita sua entrada e permite sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular.

Sobre o Currículo da creche, as professoras assim se expressam:

A- [...] o currículo na creche não se refere às matérias... se o professor atenta para a legislação ele vai entender que o currículo na creche parte dali...eu trabalho... por exemplo... algumas áreas que são específicas na creche...a linguagem que é abrangente, o cognitivo...o motor... o socioafetivo... eles se interligam.

B- Eu entendo ele... junto com essa Proposta... nesse currículo tem que estar bem claro o que vou trabalhar... por exemplo...os berçários são diferentes dos maternais...tanto é que no berçário eu vou trabalhar por áreas... e no maternal você trabalha com Eixos temáticos. Essas áreas seriam a área motora, a linguagem, a afetiva e a social... também a cognitiva.

Percebemos que, quando as professoras se referem ao currículo, mais uma vez elas destacam que, no berçário, ele se planifica de modo diferente. Nota-se que não citam a interação e a brincadeira como formas de desenvolver o que foi pensado na Proposta Pedagógica, mas o fato de citarem que o Currículo faz parte da Proposta Pedagógica e ele se expressa em áreas do desenvolvimento que não ocorrem em momentos estanques, porém, simultaneamente, entendemos que esse progresso acontece através da interação e a brincadeira, porque o desenvolvimento das áreas de linguagem, motora, cognitiva, afetiva e social se dá em momentos como esse. Desse modo, inferimos que legitimam Barbosa (2010), ao resumirem que a especificidade do trabalho realizado junto aos bebês é a centralidade das brincadeiras e das relações sociais.

A posição das professoras ainda se coaduna ao que mostra Barbosa (2010, p. 5), que salienta:

[...] quando pensamos nas crianças bem pequenas, isto é, nos bebês temos dúvidas sobre como propor este currículo. Ora, não será certamente através de aulas, de exposições verbais, mas, como vimos anteriormente, a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, através das brincadeiras, na relação com os outros – adultos e crianças – que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

A autora assegura que o currículo para os bebês é a promoção de experiências com pessoas, objetos, bem como a interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Assim, compreendemos que a ida da criança para a creche proporciona a ampliação dos contatos com o mundo.

Por fim, perguntamos sobre sua função de professor da criança pequena e sua relação com as práticas intencionalmente planejadas de interação e brincadeira. As docentes expuseram:

A- [...] é::: assim... dentro da sala de aula não estou mais atuando como professor de creche... mas como professor-pesquisador... pelo fato de que a gente já expandiu as coisas... temos formações... temos cursos... que a gente trabalha com capacitação com outros professores... levamos para outros Estados o curso... tanto eu como minha companheira a gente está integrada em Pós-Graduação...então está além de um professor de creche... é um professor-pesquisador... sim, eu me considero um professor-pesquisador... ainda que meu cargo não leva essa nomenclatura.

B- Hoje eu vejo a minha função de professor da educação da criança pequena junto com a função de pesquisadora na área... hoje eu... [como posso te dizer?...] eu desenvolvo recursos para identificar como ele gerou a aprendizagem na criança...então quer dizer... eu estou pesquisando algo... sou um professor-pesquisador dentro da sala... um professor em ação...me vejo assim hoje...

O que nos chamou muito a atenção é a postura das professoras em se colocarem como professoras-pesquisadoras, pelo fato de estarem realizando um Curso de Pós-Graduação e terem o espaço do berçário como lócus de suas investigações, ao confeccionarem recursos para os bebês e passarem adiante a finalidade de cada recurso, em momentos de formação com outros professores, ou seja, observam o manuseio, as reações e os avanços dos bebês diante desses recursos.

Lüdke (2001, p. 80) afirma que estudos sobre “[...] o professor-pesquisador, tem recebido uma atenção crescente, acentuadamente nos últimos tempos.” A autora cita o trabalho pioneiro de Stenhouse (1975), para quem “[...] o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem.”

Em nosso entendimento, é exatamente o que as professoras do berçário vêm realizando, quando se preocupam em confeccionar recursos pedagógicos e, ao perceberem o avanço do bebê diante desses elementos, no progresso das diferentes áreas de desenvolvimento, apresentam os resultados em trabalhos publicados em eventos (OLIVEIRA; SILVA, 2013, 2015) e se prontificam em ensinar a confecção a outros professores que trabalham com os pequenos.

Lüdke (2001) mostra, mais tarde, que através de Schön (1983), esse conceito de professor-pesquisador é comparado ao do professor-reflexivo, pois “[...] o recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor.” (LÜDKE, 2001, p. 81). Segundo a autora, “[...] pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön (1983),

entraram as ideias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador” (p. 81).

Outros representantes, segundo Lüdke (2001, p. 81) são Zeichner e Noffke (1998), que há muito tempo têm se dedicado “[...] à defesa do exercício de uma pesquisa próxima à realidade do professor que atua em sala de aula, ou na escola, o *practitioner*”. De acordo com Lüdke (2001), são muito importantes e oportunas as análises feitas pelos dois autores, sobre as “[...] evoluções sofridas por esses vários tipos de investigação e como eles vêm surgindo em resposta às necessidades sentidas pelos professores e suas escolas, que não têm sido atendidas pela pesquisa educacional denominada de ‘acadêmica’.” (LÜDKE, 2001, p. 82).

Defendendo a posição de professor-pesquisador, Lüdke (2001, p. 83) traz a tradução do trabalho de Zeichner e Noffke (1986), destacando:

Se a docência nas escolas de educação elementar e secundária deve atingir a maturidade como profissão — se o papel do professor não deve continuar infantilizado — então os professores precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática.

Observamos que, se as professoras percebem que as práticas desenvolvidas com os bebês são diferentes, porque estes se encontram num período especial de desenvolvimento e os recursos confeccionados por elas promovem esse progresso, nota-se que elas se consideram como professoras-pesquisadoras, como apontadas por Schön (1983), Zeichner e Noffke (1986).

Essa postura das professoras vai em direção ao exposto nas DCNEI (BRASIL, 2009a), igualmente ao garantir que o conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que, desde muito cedo, a criança busca atribuir sentido a sua experiência e, nesse processo, volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando o campo de sua curiosidade e inquietações, mediadas pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 7), “[...] esse processo ocorre quando interagem com os companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com as crianças mais velhas.”

Percebendo que a criança se desenvolve nas interações e brincadeiras a ela oferecidas e observando o contato dos bebês com os recursos disponibilizados pelas professoras Alice e Beatriz, vemos que esses momentos vão em direção ao que o documento aponta, quando, “[...] nessas condições, ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja,

aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009a, p. 6-7).

Até aqui, direcionamos o eixo de análise interação e brincadeira dos dados obtidos da entrevista semiestruturada realizada com as professoras do berçário. Seguimos com os resultados recolhidos por meio da observação do cotidiano no berçário, de sorte a verificar se as práticas planejadas pelas professoras com as crianças de berçário estão em consonância ao proposto na Proposta Pedagógica da Creche e, necessariamente, nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

5.1.2 Interação e brincadeira na perspectiva prática

Elucidamos esta parte do trabalho com os registros das observações feitas na pesquisa de campo, direcionando sempre os eixos de análise à interação e à brincadeira, escolhidas para a análise dos dados, pois elas, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009a), são essenciais para o desenvolvimento desse grupo infantil. Apoiados nesse documento, acreditamos que

[a] observação sistemática, crítica e criativa do comportamento da criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e das interações entre as crianças no cotidiano e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, feito ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (BRASIL, 2009a, p.17).

Para compreender como a criança se porta no mundo real, entendemos que o papel essencial do professor é garantir oportunidades para a criança interagir com seus pares de mesma idade, pois elas aprendem ações significativas e, à medida que se socializam, acabam construindo culturas infantis.

A despeito da existência de uma rotina permanente, no Berçário, observamos que esta não era fixa e as atividades de interação e brincadeiras ocorriam a todo instante e, como sabemos, não são dicotômicas. Porém, para fins didáticos, a esta altura, elas serão focalizadas separadamente.

O eixo de análise “interação” foi apresentado a partir de eventos escolhidos no Projeto entre as salas e no Berçário. Do mesmo modo, o outro eixo, “brincadeira”, será visto por meio de episódios entre as salas e no Berçário.

Apesar de o nosso foco de estudo ser o Berçário, tomamos a liberdade de trazer resultados mesmo entre Berçário e Maternais, pois algumas práticas foram desenvolvidas pensando no coletivo da creche.

Com base nos episódios selecionados abaixo, buscamos enfatizar as práticas que os professores intencionalmente criam, de maneira a propiciar a interação entre as crianças, a fim de constatar se se aproximam do pensado na Proposta Pedagógica da unidade e, portanto, se estão em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009a), ficando como questionamento se se distanciam do proposto ou não.

5.1.2.1 A Interação

O episódio descrito abaixo se refere a um dos Projetos da creche proposto no planejamento coletivo desenvolvido na sala do Berçário, pela professora Beatriz, a respeito da conscientização sobre a falta de água que estávamos passando, no Estado de São Paulo:

Enquanto as crianças dormiam num ambiente levemente escuro e ao som de cantigas de ninar, a professora Beatriz chegou com um boneco chamado “A Gotinha”, confeccionado por ela de manta acrílica e TNT azul, e o colocou estrategicamente no centro da sala. Quando as crianças iam acordando, locomoviam-se diretamente para a gota gigante e a professora ia logo apresentando a elas a nova almofada da sala. Uma a uma, tiveram a oportunidade de abraçar, sentir o cheiro e manusear a almofada. Assim que todas acordaram, a professora abriu as cortinas e as acomodou em roda e falou-lhes da importância que a água tem no banho, na ingestão, no preparar alimentos e na sua preservação. Ainda que os bebês não falassem, alguns balbuciavam a palavra “água”, que foi repetida pela professora várias vezes. Como proposta de atividade, a professora trouxe outra gota gigante de cartolina e colou no azulejo do banheiro. Levou todos ao chão do banheiro, deixou-os apenas de fralda e despejou dois tons de tinta azul em pratinho que ela mesma foi pegando e ensinando-lhes a pintar a gota gigante de água. Algumas crianças sorriam muito, ao sentir as tintas nas mãos, enquanto outras choravam, ao estranhar o contato com a tinta. Estas foram logo retiradas pela professora Beatriz e levadas ao banho. As crianças que sentiram prazer no contato com a tinta não se sentiram atraídas para pintar a gota colada na parede e começaram a pintar seus braços e pernas, bem como colocá-las na boca, para conhecer o sabor e a textura (a tinta era apropriada).

Pudemos notar que esse evento foi de entusiasmo e cuidado: entusiasmo, porque as crianças, ao perceberem a textura das tintas, inicialmente seguiram a proposta da professora em pintar com as mãos a gota gigante, porém, ao verem umas às outras passando nas partes do corpo, todas decidiram sentir as tintas também, bem como pintar umas às outras; cuidado, com relação à reação negativa no contato com a tinta, quando os bebês, ao primeiro estranhamento, foram retirados da atividade pela professora, respeitando o momento da

criança em explorar os materiais. Os sorrisos e sentimentos diversos, ao manusearem as tintas, puderam ser vistos nos registros fotográficos realizados pela professora.

Salientam Oliveira et al. (2012, p. 111):

A familiaridade da criança com cada tipo de material e reação positiva dos adultos diante dessas experiências irá favorecer a exploração prazerosa do mesmo. Nas primeiras experiências de contato direto das crianças com tintas, areia, massas, (o mesmo ocorre com alimentos novos) a criança pode demonstrar aflição. É preciso ser paciente e respeitar o tempo da criança, não forçando esse contato, mas oferecendo repetidas vezes a oportunidade de utilizar determinado material e observar o professor e outras crianças manuseando-o. Dessa forma, poderá se sentir segura e à vontade para arriscar-se na experimentação e ir se familiarizando com as novas sensações.

Através do momento proposto pela professora Beatriz, vimos que a interação desenvolvida se aproxima das experiências que as professoras de Educação Infantil devem desenvolver, com as crianças pequenas, geradas “[...] na interação, cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.” (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo X, p. 22).

Mostra-se, ainda, em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009a), ao se perceber que, apesar de a professora ter uma proposta do Projeto Água para as crianças, no pintar a gota confeccionada de cartolina, o fato de elas pintarem o chão, de escolherem pintar a si mesmas e às outras crianças possibilitou “[...] 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.” (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo I, p. 21).

O outro projeto, denominado Projeto Dengue, realizado entre as salas, foi pensado na interação dos bebês com outras crianças pela professora Alice:

Numa sexta-feira de março cheguei às 7h da manhã na instituição e, ao me dirigir à sala do Berçário, deparei com três bebês sentados, brincando no centro da sala de carrinho, bichinhos e bonecas, enquanto a professora trocava a fralda de um bebê no banheiro. Sentei com elas para esperar todas as doze crianças chegarem e tomarem a primeira mamadeira de leite oferecida na creche. Assim que todas se acomodaram nas calças sensoriais e nos colchonetes, para tomar a mamadeira, a professora Alice anunciou que, após realizarmos as trocas de fraldas, íamos para o espaço externo da creche para uma apresentação sobre a Dengue. Terminando de trocá-las, a professora chamou-os até a porta e pediu que a acompanhassem. No percurso até o pátio a professora entoou uma música e algumas crianças saíram da sala engatinhando, outras andando e outras sendo levadas no colo, pela professora Alice e pela auxiliar de sala, que tinha acabado de chegar. Lá fora, deparamos com as crianças das outras salas sentadas em roda. Os recursos visuais, como o Mosquito *Aedes Aegypti*, confeccionado de garrafa pet, um alvo desenhado como um “não” ao mosquito e bolinhas de papel chamaram a atenção das crianças. Os bebês, cujos irmãos também estudavam na creche, foram logo se acomodando um do lado do outro e entrando na enorme roda. A professora do Maternal I apresentou-lhes o Mosquito da Dengue, o que ele fazia, quais eram as reações que tínhamos, ao sermos picados por ele e o que fazer, para não sermos picados pelo mesmo. Ao terminar, a

professora Alice correu com o mosquito de garrafa pet, falando que ia picar as crianças, mas que elas deveriam correr, para não deixarem ser picadas. Ao retornarem da correria, fizeram uma roda de conversa e as professoras pediram que transmitissem o recado à mamãe de não deixar água limpa parada, senão o mosquito colocaria ovinhos. Elas perceberam que as crianças maiores já conheciam o assunto, pois haviam assistido na TV e a mãe havia falado. Para encerrar, as professoras propuseram que as crianças representassem e despejassem no jardim a água parada preparada em copos pelas professoras e depois brincassem de “Tiro ao alvo” colado na parede, para não deixar o mosquito viver. Todas as crianças, mesmo as de colo, tiveram a oportunidade de lançar a bolinha e serem aplaudidas pelos colegas!

Como bem sabemos, os casos de dengue foram alarmantes no país todo e, ainda que a Proposta Pedagógica necessitasse de atualização do ano referente à minha observação, notamos que as professoras, nos planejamentos coletivos, viram a necessidade de alertar as crianças e as famílias para o cuidado e a prevenção a dengue.

As conversas do cotidiano servem para aquisição da linguagem da criança. Para Oliveira et al. (2012, p. 160), “[...] fica evidente que a interação com um parceiro mais experiente no uso da linguagem é o recurso básico para a criança construir instrumentos para conhecer o mundo e a si mesmo.”

Conforme os autores, ao chegar à creche, as crianças passam por um processo de deixar de ter interesse nas próprias percepções corporais e no corpo de quem cuida dele, para transitar para um interesse do mundo dos objetos. Oliveira et al. (2012, p. 161) concluem:

Tudo isso possível por meio da interação dos bebês com outros sujeitos falantes, em contextos sociais significativos, e isso nos dá a dimensão da importância do desenvolvimento da linguagem oral e de considerarmos que as características da comunicação do professor com bebês facilitam a aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal em crianças de 0 a 2 anos.

Vimos, na apresentação do projeto Dengue, esse momento de comunicação entre professor e crianças, familiares e crianças, na prevenção do mosquito da Dengue e, por meio da imitação, em jogar a água fora e não deixar o mosquito picar.

Ao serem lembradas que todo projeto tem sua aplicação, questionamos se o que foi planejado em conjunto na Proposta Pedagógica foi considerado na prática.

A professora Alice respondeu:

Os projetos sim... principalmente os projetos quando são voltados pra dentro da unidade... ou pra dentro da sala... ele acaba acontecendo... porque você é um professor... você tem que lidar com aquilo que se responsabilizou a fazer... algo tem que acontecer.

Com o relato da professora, verificamos que há a preocupação em desenvolver o que é planejado em coletivo, seja para a creche, seja para as salas individuais, porque, ao lembrar que um dos requisitos para desempenhar seu papel é crer no que faz, persistir, acreditar no

potencial do bebê e propor algo para ele realizar, a professora entende que este é um meio para desenvolver o que foi pensado na Proposta Pedagógica da unidade, como observa no relato abaixo:

[...] porque cabe a cada professor que acredita no que faz, ter a persistência do que quer... porque se eu não fosse persistente...acreditasse naquilo que eu faço com meu aluno... acreditar no potencial dele... que muitos dizem...é um bebezinho indefeso... mas não ele é um bebê que é capaz de fazer... eu trabalho a muito tempo dentro de um berçário... eu quis o berçário, porque eu vejo o avanço... a capacidade do bebê em fazer... eu não vou falar para você que tudo é um mar de rosas... mas eu posso te dizer que tudo é um processo... que ele vai acontecer...

A professora Alice ressalta que o bebê, desde pequeno, deve ser considerado um ser capaz de explorar e interagir com o meio, de sorte que suas proposições de atividades devem contribuir para isso.

A professora Beatriz também ressalta a adequação do foi proposto da Proposta Pedagógica e sua concretização: “Sim, a gente consegue... bom... quase tudo que a gente colocou lá é por conta da realidade que a gente tem... então, a gente consegue adequar”, porém, esclarece que, muitas vezes, um Projeto que envolve toda a creche fica comprometido, quando o restante das professoras não tem essa preocupação de promover o que foi pensado coletivamente.

Observa-se que essa professora ainda destaca ter relação entre o proposto e o vivido, mas que esse processo não ocorre isoladamente: todos precisam unir esforços para a concretização do que foi pensado para a criança pequena, por meio da Proposta Pedagógica.

Sabemos que a garantia de concretização da Proposta Pedagógica de uma unidade passa pelo envolvimento e responsabilização de toda a equipe de trabalho, visto que a realização de partes do que foi elaborado para o coletivo não se resume em sua concretização total.

Assim, vemos que, não importando o tipo de proposta de interação visto nos eventos acima, se dentro ou fora do berçário, ela vai em direção ao que recomendam as DCNEI (BRASIL, 2009), no sentido de que as práticas devem desafiar os bebês e as crianças maiores a construir e se apropriarem dos conhecimentos gerados por seu grupo cultural, onde há uma articulação entre os eventos vividos no entorno e no cotidiano das crianças, pois ampliam suas possibilidades de ação no mundo.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 14) e olhando para as experiências de interação promovidas pelas professoras, na creche investigada, as crianças tiveram a possibilidade de “[...] fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e

brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades [...]"

Visto que os dois projetos caminham em direção a uma interação e uma conscientização, seus objetivos convergem para o princípio político que cada instituição infantil deverá motivar:

[...] quando se trilha o caminho para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhe permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade". (BRASIL, 2009a, p. 8)

Na organização das experiências de aprendizagem prontas para gerar esses sentimentos, as DCNEI (BRASIL, 2009a) apontam que estas, na Educação Infantil, devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo.

Vimos também que a experiência de ampliação "[...] da confiança e da participação das crianças nas atividades individuais e coletivas" (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo V, p. 21) foram sugeridas pela professora Alice, no respeito que cada criança, ainda que pequena, teve em jogar a bolinha no alvo no Projeto Dengue e de escolher passar a tinta no corpo sem censura, no Projeto Água, desenvolvido pela professora Beatriz.

Outra experiência de interação promovida pela professora Alice, a qual notoriamente responde à ampliação da confiança e autonomia da criança em atividades individuais e coletivas, aparece a seguir:

Chegada a hora do almoço, a professora chamou os bebês para o pátio interno da creche. Algumas foram engatinhando e andando e, ao chegarem lá, encontraram as outras duas turmas já realizando a refeição. A professora direcionou-os para lavarem as mãos e se sentarem todos no tapete. Assim que todos se sentaram, ela organizou uma mesa com quatro cadeiras, chamou quatro crianças maiores e ajudou-as a se sentar, para dar início à inserção de alimento sólido na hora do almoço. Após a professora orientar os maiores na mesa a pegar na colher e levar o alimento à boca, sentou-se com os menores no tapete e os foi alimentando com uma comida mais pastosa.

Essa experiência da professora em introduzir pratos, talheres e modo de se sentar na refeição às crianças maiores remete à apresentação dos costumes sociais de alimentação e, de acordo com as experiências propostas pelas DCNEI (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo VI, p. 21), a professora, através da inserção de alimentos sólidos e modos de se alimentar, tem possibilitado "[...] situações de aprendizagens mediadas para a elaboração da autonomia das crianças."

Em face desse episódio da alimentação, vemos que a professora percebe a necessidade de introdução de alimentos mais sólidos, respondendo aqui à necessidade

fisiológica das crianças maiores, ao ingerir os alimentos, pois, nesse momento, havia no berçário bebês de 4 a 18 meses. Mais uma vez, percebemos a posição da professora em atender às necessidades das crianças que se apresentam de modo diferente, de uma para a outra.

Nesse contexto, Oliveira et al. (2012, p. 111) garantem que a interação é o momento crucial do processo de aprendizagem das crianças de até 2 anos. Dessa forma, “[...] além das interações entre adultos e crianças, as interações que as crianças estabelecem entre si oferecem ricas oportunidades de aprendizagem por causa da proximidade [...]”

O trabalho pedagógico, nesse período,

[...] leva em conta que elas aprendem na interação com o ambiente complexo, que inclui um *espaço* com determinados objetos e rotinas, um *tempo* para realizar certas atividades, *materiais* para com eles agir e *interações* com diferentes pessoas na realização das tarefas. Na organização de ambientes promotores de aprendizagem, o professor deve estruturar esses elementos e, em especial, criar condições para a ocorrência de interações e ajustar ações de cuidado e apoio nas diversas atividades que viabiliza para as crianças, considerando-as sujeitos ativos, inteligentes e capazes de construir crescente autonomia. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 111).

Salles e Faria (2012) apontam que, diferentemente das interações que as crianças estabelecem, os profissionais necessitam organizar intencionalmente as experiências que serão por elas vivenciadas, o que se pôde observar nos Projetos desenvolvidos na creche pelas professoras.

Outro momento promovido no berçário que, de acordo com o observado nas DCNEI (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo XII, p. 22), foi positivo, com relação à “[...] utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos”, assim se concretizou:

Após atender às necessidades de troca de fraldas e alimentação dos bebês, a professora trabalhou a identidade das crianças e a percepção do outro. Assim que entrei na sala, ela logo perguntou aos bebês: “Quem chegou?” Todos olharam e sorriram. Para a realização da chamada com os bebês, a professora pediu que se sentassem em roda e pegou uma caixa com as fotos dos mesmos. Os bebês que ainda não se sentavam foram colocados em pneus personalizados entre os demais. Ela pegou uma foto de cada vez e foi perguntando aos bebês se aquela criança estava presente na sala. A própria criança da foto se reconhecia, indicando o dedo para a fotografia e sorria, no sentido de afirmação “estou aqui”. Assim que as crianças reconheciam seus colegas, a professora, como ato de afirmação, a indicava colocando a mão na cabeça e todas olhavam para ela, batendo palmas. Logo após o reconhecimento dos bebês presentes, a professora ligou o *notebook* posto em uma cadeira pequena, à altura da visão das crianças, e mostrou imagens de bebês mamando, brincando, tomando banho, ouvindo música, passeando no campo, comendo e pintando a parede. As crianças presentes apontavam o dedo para o *notebook* e chamavam a atenção da professora com um sorriso. Para a professora, elas não só identificariam outros bebês, mas as situações que eles realizavam também.

Nesse episódio, vemos que, no momento da chamada, a professora certamente com essa prática ajuda a criança na constituição de sua identidade e na superação do egocentrismo infantil que, de acordo com Piaget (FELIPE, 2001), é o momento em que o bebê se encontra em dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro. A continuidade de descentralização da criança pequena, através das ações da professora, se vê na proposta de mostrar imagens de outras crianças realizando o mesmo que elas fazem, no berçário.

Quanto à identidade da criança, Oliveira et al. (2012, p. 172) assinalam ser importante os adultos realizarem um trabalho intencional, “[...] considerando a importância desse momento da vida para a construção da identidade da criança, favorecendo sua percepção de si no contato com diferentes adultos e crianças com quem possa construir parâmetros de semelhança e diferença.”

Nesse momento, o professor está promovendo experiências que “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.” (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo VII, p. 21)

Outro período significativo observado no berçário que vai, sem dúvida em direção ao que estabelecem acima as DCNEI (BRASIL, 2009a), no que refere à promoção de “[...] relacionamento e interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo IX, p. 21), é visto a seguir:

Dando continuidade ao Projeto Cantigas, as crianças foram colocadas no canto temático “Eu me remexo muito”, em semicírculo, onde vários CDs estão confeccionados em formato de animais. A professora pediu a cada criança que levantasse e indicasse na parede qual animal gostaria que fosse representado através da música e seu gesto. Todas participaram e escolheram suas músicas de preferência. Depois de indicarem cada animal e cantarem a música correspondente, a professora mostrou a imagem do animal no *notebook* que estava colocado no chão em frente às crianças e colocou um vídeo sobre a “Fazendinha”, que representou também todos os animais cantados nas músicas, mostrando como vivem, o que comem e como dormem. Após a apresentação, a professora estendeu papel pardo no chão para não sujar e colocou folhas sulfites na frente de cada criança e foi, uma a uma, colocando guache de acordo com a cor do animal na mão e no pé, para a confecção de um livro com a produção de texturas das crianças do berçário.

Através dos episódios descritos, vemos que há uma prática pedagógica diferenciada realizada pelas professoras, nesse berçário, porque, em comparação com pesquisas já concretizadas nas teses e dissertações de Amorim (2011), Carvalho (2011), Trois (2012), Melo (2013), e nos artigos de Richter e Barbosa (2010), Amorim (2010), Sobral e Lopes (2011), Amorim e Dias (2012), Carvalho e Bissoli (2012), Brito (2014) e Lopes e Sobral

(2014), há uma intersecção do modo como as professoras concebem as crianças e seu papel diante delas, bem como das ações pensadas no cotidiano para a promoção da interação para os bebês.

A riqueza dessas interações pode ser vista pelo que as professoras relataram realizar, no berçário, retomando o proposto na Proposta Pedagógica e suas concepções de criança, sua educação e seus processos de desenvolvimento, no espaço de Educação Infantil, cultivadas notoriamente nas práticas desenvolvidas e sempre preocupadas no resultado ou progresso aparente:

[...] eu trabalho com crianças de 0 a 2 anos... então o que eu faço muito... atividade motora, atividade cognitiva, atividade de linguagem... e a atividade com recursos... e o que percebo é que os professores estão preocupados com atividades que sejam palpáveis... e ela não tem significado... eu posso até dar... mas qual importância teve no aprendizado da criança?... ou com relação as regras de convivência em que a criança não pode gritar, brincar... não pode fazer isso... não pode fazer aquilo...

Elas ressaltam que, como no Ensino Fundamental, as práticas de professoras da criança pequena estão mais interessadas em promover uma interação da criança com as diferentes formas de utilização do papel, quer xerocado, quer em branco ou mimeografado, ao invés de dar liberdade à criança para interagir com seus pares, com os adultos e com os recursos disponibilizados no espaço da creche, entendem que a interação e as brincadeiras são mais relevantes que a prática para a aquisição da escrita e leitura.

A aversão às práticas de controle das crianças também aparece como frequente nas falas das professoras, cujo cuidado, como pudemos ver, aparece por meio da seleção dos materiais, dos objetos, na atenção às necessidades e formas de amenização dos estranhamentos no contato com as texturas e outros, oposto da negação às crianças de poder ser simplesmente crianças.

Sobre esse aspecto Oliveira (2010) já afirmava que o maior incentivo para a criança é interagir com outras crianças, pois compreender a convivência entre as crianças como oportunidade privilegiada, considerando-a mobilizadora de uma série de experiências de aprendizagem, leva os professores a organizar os espaços, rotinas e promover igualmente a interação das crianças.

É nesse momento que o professor deverá ser capaz de

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a, p. 20)

A propósito da garantia das experiências de interação, observamos que as práticas apresentadas cumprem o que foi ponderado na Proposta Pedagógica da unidade e estão em

harmonia com o que preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009a). Obviamente, diante desse aspecto, as práticas necessariamente não podem ser engessadas, mas é imprescindível que haja continuidade do processo de cumprimento do direito à educação e desenvolvimento humano dessas crianças, por meio de produções elaboradas pelos professores que não sejam mera reprodução de outros, mas criação.

Finalizamos essa parte, com uma posição de Oliveira (2010, p. 75):

Se o projeto considera a criança como alguém curioso e ativo, seus professores produzirão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais e interações impliquem diferentes experiências de aprendizagem e garantam tanto continuidade àquilo que a criança já sabe e aprecia quanto a criação de novos conhecimentos e interesses. Porém se o projeto pedagógico apoia-se numa concepção em que o pensamento e as ações infantis são pouco compreendidos e tolerados, o ambiente poderá restringir as atividades das crianças, impedir sua movimentação autônoma e sua apropriação dos espaços e rotinas, privilegiando sua subordinação às decisões e escolhas dos adultos.

Em continuidade às interações desenvolvidas pelas professoras com os bebês, apresentamos a seguir as práticas pensadas por elas para a brincadeira dos bebês, com o intuito de constatar se se aproximam da Proposta Pedagógica da unidade e, indiscutivelmente, das DCNEI (BRASIL, 2009a).

5.1.2.2 A brincadeira

Iniciamos este item com um trecho de Oliveira et al. (2012, p. 112), onde esclarecem que “[...] o brincar e o movimento têm predominância nos processo de aprendizagem da criança de 0 a 2 anos”. Nesse período, o brincar é visto pelas possibilidades corporais de movimentação e ação no mundo.

No momento a seguir, proposto pela professora Beatriz, as brincadeiras das crianças pequenas são percebidos no canto temático “Lar, doce lar”.

Nesse dia, a professora trouxe um objeto diferente, chamou os bebês para esse canto e mostrou o tapete de sensações em que havia sido colado objetos com diferentes texturas. Ao se sentarem no tapete e tocarem na esponja de louça, papel laminado, lixas, plumas e sinos, as crianças olhavam sorrindo para a professora, que depois passou a tocar junto com elas. Dispersando para o restante do canto temático, a professora passou a observar as crianças que, sentadas no chão, pegavam os utensílios de cozinha feitos de plástico no armário, no minifogão, na minigeladeira e jogavam no chão. Ao ver uma criança pegar a fruteira que estava com diferentes frutas de plástico, perguntou “É gostoso?” Pegando o limão, a criança colocou na direção da boca da professora, que, ao fazer uma expressão de azedo, gerou risos no pequeno e olhares estranhos dos outros bebês. Depois de conhecer as frutas pela expressão da professora, a criança passou a colocar na direção de sua boca também a laranja e a banana, que, segundo a professora, eram as frutas de que ela mais gostava. Outro menino pegou o telefone e falou: “Mamãe?” A professora logo questionou: “Está ligando para a mamãe?” Continuou, respondendo: “Já ela vem te

busca”. Uma menina, ao perceber que uma boneca estava dentro do miniberço, passou a embalá-la. A professora, atenta à ação da menina, perguntou: “Ela tá nanando? Já deu mamadeira para ela?” A menina respondeu com um sorriso, continuou embalando a boneca no berço e ficou com a mamadeira em sua mão.

No momento descrito, vemos que a professora Beatriz propõe a brincadeira para as crianças e não se afasta, deixando-as sozinhas, mas participa do processo de apropriação pelas crianças dos objetos funcionais, realizando algumas perguntas e observando a internalização das crianças.

Diante desse momento, destacamos Oliveira et al. (2012), quando asseveram que o trabalho do professor é exatamente aprimorar o gesto e enriquecimento do brincar, na criança de 0 a 2 anos. De acordo com os autores, esse período deve propiciar o desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, trabalhados em práticas escolhidas da cultura corporal, assim como a entrada da criança no mundo dos significados culturais, dos quais os gestos e a fala dos professores e das crianças, os diferentes materiais, os objetos de uso cotidiano e os brinquedos de faz de conta são próprios.

Ao propor e observar as crianças manusearem os objetos referentes àqueles que eles veem em casa, entendemos que essa experiência está impulsionando “[...] 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”, como preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo VIII, p. 21).

Os objetos são portadores de significados culturais pelos quais as crianças se interessam e passam a integrar em suas brincadeiras, mesmo antes de se locomoverem no ambiente ou de se sentarem, pois, segundo Oliveira et al. (2012, p. 121), “[...] para investigar essa questão, os bebês utilizam todo o seu corpo, manuseiam os objetos, passam nos pés e em outras partes do corpo, colocam na boca e, dessa forma, vão descobrindo os diferentes atributos desses objetos interessantes.”

Ao observar e questionar os três bebês, diante da fruteira, do telefone e do berço, a professora está contribuindo na brincadeira de faz de conta, que, conforme Oliveira et al. (2012, p. 123), “[...] de início, na brincadeira, a capacidade de imaginar está totalmente vinculada ao objeto, como quando o bebê fala ‘Alô!’ ao manipular um telefone real ou um objeto muito semelhante a ele.”

Na imitação, antecessora da representação, a criança irá ingressar no mundo dos símbolos que irá dominar progressivamente, através do jogo de faz de conta (OLIVEIRA et al., 2012).

Para os autores, depois dessa fase, é essencial que os professores organizem

[...] um cenário e objetos próximos do real que funcionem como referência às ações imitativas ou representativas, uma vez que a criança ainda está ‘presa’ ao uso convencional dos objetos. Na sequência, a criança será capaz de utilizar substitutos não convencionais ou simbólicos para determinados objetos: por exemplo, areia como substituto da comidinha.

Outro momento relevante em destaque, quanto às propostas de brincadeira proporcionada pela professora Alice, foi brincar de dado.

A professora chamou as crianças maiores e conduziu os menores para a área solar e apresentou um dado gigante, com figuras de animais coladas nos seis lados. A professora colocou todos os bebês sentados em um minicírculo e, depois, apresentou os animais do dado, questionando: “Quem é?” para cada um deles, mostrando o som que emitiam. Ela jogou a primeira vez e caiu na figura de um pintinho. A professora logo percebeu uma criança com a mão aberta com o dedo indicador da outra mão no centro e falou: “É a música do Pintinho Amarelinho?” A criança sorriu e em seguida foi chamada para começar a brincadeira. Após, uma a uma, as crianças jogarem o dado, mesmo algumas com a ajuda da professora, os sons dos animais foram emitidos e as cantigas foram entoadas com gestos e palmas.

Compreendemos que a professora Alice, ao propor o jogo do dado de animais, acabou permitindo a expressão corporal e musical dos bebês, os quais por terem um trabalho específico com a música todos os dias, no espaço “Eu me remexo muito”, participaram da proposta de brincadeira da professora.

De acordo com Oliveira et al. (2012), além da exploração do espaço e da descoberta de suas possibilidades motoras, a Educação Infantil também deve proporcionar aos bebês a ampliação de suas possibilidades expressivas.

Esse episódio vai em direção ao trabalho que os professores devem desenvolver, através da garantia de experiências que “[...] 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.” (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo II, p. 21).

Oliveira et al. (2012, p. 128) reforçam essa experiência, quando expõem que jogos e brincadeiras, dentre as diversas manifestações da cultura corporal, “[...] são elementos privilegiados para o trabalho corporal nessa faixa etária. Nessas brincadeiras não apenas o movimento é fonte de prazer, mas também o jogo com as palavras e com a música.” E como bem vimos, a música é aproveitada pelas professoras em vários momentos pedagógicos com os bebês, como também podemos ver no episódio a seguir.

A professora Beatriz inseriu um livro novo no espaço “Era uma vez” e chamou as crianças para verem o livro que estava junto de outras histórias. Depois de um tempo, após as crianças retirarem todos os livros do lugar, uma delas pegou o livro novo e mostrou para a professora, que foi logo falando “achô, achô!”, “muito bem!” Ela veio para o meio da sala e chamou as crianças que vieram andando e engatinhando para ouvirem a nova história. Ao sentá-las em roda, a professora leu a

história de Chapeuzinho Vermelho, em uma nova versão, e mostrou as imagens para os bebês, como de costume. Ao fim da história, chamou as crianças para o espaço “Espelho, espelho meu”, para vestirem as fantasias confeccionadas dos personagens da história: o lobo mau, alguns animais presentes na floresta, a vovó e a Chapeuzinho. Ao término dessa arrumação, a professora propôs uma festa, colocando música animada para dançar e um objeto com hastes coloridas que jogavam luzes coloridas dançantes no teto da sala. Algumas crianças entraram na dança, enquanto outras puxavam as fantasias dos coleguinhos e faziam gesto para tirar a sua. Uma bebê se destacou, pois, ao terminar de se vestir, olhou sorrindo para a professora, que expressou bem alto: “Olhem a ... uau como está gatinha!”

Analisando esse momento da professora com os bebês, verificamos que, além de proporcionar as experiências de aproveitamento da música com os bebês, a leitura de livros diários permite, apoiando-se nas DCNEI (BRASIL, 2009a, parágrafo III, p. 21), a possibilidade de momentos “[...] de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”, quando os bebês têm total liberdade em manusear os livros.

Em uma conversa com a professora, questionei se ela não tinha receio de que rasgassem os livros do espaço “Era uma vez” e ela, toda entusiasmada, afirmou que podiam rasgar, sim, mas tudo desde bem cedo era ensinado para as crianças, como manusear os objetos, guardar os brinquedos e organizar a sala, para o que, conforme a professora, todos contribuía.

Oliveira et al. (2012, p. 157) ressaltam que, desde pequenos, os bebês têm fascínio pelos livros. Enfatizam os autores:

Desde muito cedo os bebês se interessarão em manuseá-lo e é importante que o façam livremente para que se apropriem de seu uso e possam imitar os comportamentos leitores do professor e explorá-los para conhecer suas características, exercitando o repertório gestual associado à leitura no seu uso, expressando suas preferências e tendo oportunidade de recuperar a história e oralizar trechos dela ao virar as páginas do livro em um primeiro ensaio do seu papel como leitor.

O ato de ler para as crianças, como a professora faz, contribui para o ingresso no mundo letrado, por meio de experiência lúdica e prazerosa, conforme assinalam os autores citados.

Outra característica no episódio acima é que, na proposta de as crianças vestirem as roupas dos personagens da história, além de a professora apresentar modelos diversificados para a criança brincar, imitar gestos, expressões, estará ajudando, conforme mostram Oliveira et al. (2012, p. 134), nas “[...] posturas associadas a personagens diversos, animais e outras pessoas.”

Esses autores ressaltam que o apoio de objetos e adereços ajuda a incrementar essas situações de representação dos personagens da história. A imitação se dá com base em um “[...] modelo presente, sendo que nesse exercício a criança precisa captar e reproduzir as características básicas do modelo, o que posteriormente irá possibilitar progressivamente a construção de imagens das situações.” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 134).

A dança foi outro elemento visto nessa proposta de brincadeira feita pela professora. Os autores acima se referem a ela como “[...] uma manifestação cultural que, presente desde o mais remoto passado da humanidade, constituiu uma linguagem pela qual os diferentes povos representavam acontecimentos significativos [...]” (2012, p. 134).

O momento de dança das crianças já vestidas dos personagens da história retoma o que Oliveira et al. (2012, p. 130) explicam proporcionar a dança, na Educação Infantil:

A dança recria os movimentos, sensibilizando a criança para o valor expressivo de seus gestos [...] É também uma importante fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, promovendo a construção de novas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, uma vez trabalhados de modo intencional na dança.

É através da dança que a criança aprende a explorar os ritmos e intensidades dos movimentos, isto é, leve e forte, rápido ou lento, vendo diferentes pontos do espaço da sala, sozinha ou com parceiros, a partir de uma música, imagem ou outro estímulo.

Um último período de brincadeira planejada pela professora, retomado por nós, para confrontar com o que sugerem as DCNEI (BRASIL, 2009a), por meio das brincadeiras, é a proposta dada pela professora Beatriz de, ao final de toda tarde, os bebês brincarem com as crianças dos maternais, na área externa do prédio da creche, com os cavalinhos, as bonecas, o miniescorregador, os carrinhos, as motocas e outros brinquedos pedagógicos levados pelas professoras.

Os bebês eram auxiliados pelas crianças maiores a andar de motoca, pois os pequenos não alcançavam o pedal do brinquedo. Já as crianças maiores passavam pelo percurso pintado na entrada da creche com facilidade. No escorregador, os maiores esperavam os bebês descerem com o auxílio da professora, para que, sozinhos, aproveitassem o brinquedo. Em certo momento, os bebês deixaram os brinquedos e foram um a um à grade que separa a creche da rua, para olhar o movimento. À medida que passava um veículo ou chegava um familiar, a professora se referia ao nome do automóvel para as crianças: “é carro, é moto, é jipe” – e falava de quem era a mamãe, o papai, o irmão ou avós da criança que ia embora. Percebi que, ao passarem por todos os brinquedos, com o auxílio das professoras, à medida que o tempo passava, cada criança escolhia brincar com algo específico. Isso ocorreu com uma criança do berçário, que, ao notar que a professora Beatriz havia levado um brinquedo pedagógico de encaixe de caixinhas coloridas de diferentes tamanhos, sentou-se no chão e passou a encaixar. Em cada acerto, ela olhava para a professora, esperando uma reação dela. A professora Beatriz o parabenizava ou dizia para começar de novo o jogo. Nesse dia específico, as professoras, além de auxiliarem as crianças a trazer os brinquedos para a área externa e brincarem juntas, levaram um dominó de cores e sugeriram que todos brincassem na junção das cores.

As crianças, desde as do berçário até as maiores, sentaram-se em semicírculo no pátio para ver como era a brincadeira. Uma a uma, as três professoras dos agrupamentos foram as primeiras a mostrar como se brincava. Depois disso, cada criança teve a oportunidade de jogar o dominó de cores. Interessante foi ver a ajuda que os maiores davam aos pequenos, indicando as cores certas a dar para a professora que montava o dominó de cores gigante, no chão, e o entusiasmo com que elas aplaudiam uma à outra. Claro que, em certo momento da brincadeira, quando uma criança maior errava a cor, a professora responsável pela brincadeira a questionava: “Olha bem, essa é a cor certa?” Era dado um período de tempo para que os maiores resolvessem os problemas e os desafios postos nas cores do jogo. Ao perceber o erro, a criança pegava a cor certa e sorria para a professora, que a parabenizava.

A proposta de brincadeira coletiva, como a no pátio externo da creche, contribuiu para que a cooperação entre as crianças com os brinquedos se fortalecesse. Esse momento rico de exploração do espaço com diferentes brinquedos, de acordo com Oliveira et al. (2012, p. 125), “[...] é um dos modos mais utilizados pelo bebês para conhecer também a si, seus limites e suas possibilidades motoras.”

Sobre a volta no percurso apresentado pelas professoras aos maiores, entendemos que, conforme os autores esclarecem, “[...] elas são capazes de repetir incessantemente movimentos aparentemente sem valor funcional pelo simples prazer de exercitar uma nova conquista motora.” (OLIVEIRA et al., 2012, p.125).

O percurso fixo pintado na entrada da creche, incentivado pelas professoras e realizado pelas crianças, faz-nos compreender que está também diretamente relacionado ao exposto nas DCNEI (BRASIL, 2009a, art.9º, parágrafo IV, p. 21), as quais sugerem que se “[...] recriem, em contextos significativos [...] orientações espaço-temporais.”

O planejamento das professoras para que haja a exploração dos espaços, contato com brinquedos e aproveitamento das brincadeiras dos bebês com as crianças maiores, colabora, sem dúvida, para a promoção do “[...] 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” (BRASIL, 2009a, art.9º, parágrafo I, p. 21), além de exercitarem o senso de orientação espacial.

Em se tratando das crianças de 0 a 2 anos e do apoio que as professoras dão para elas, o professor acaba gerando a conquista das mesmas, em práticas de se alimentarem sozinhas, reconhecerem os sinais do corpo e se equilibrarem autonomamente, condições básicas para locomover-se e explorar o espaço.

Além disso, as interações entre adultos e crianças e aquelas entre as crianças entre si, “[...] oferecem ricas oportunidades de aprendizagem por causa da proximidade, mas não da igualdade, de competências entre crianças de idades próximas e pela possibilidade de cada

uma delas identificar-se com os parceiros: outros bebês ou crianças um pouco maiores.” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 111).

Olhando para o jogo novo apresentado pelas professoras dos agrupamentos, foi possível ver como as crianças gostam da novidade inserida em suas rotinas pedagógicas. Esse atrativo coopera para que as propostas de brincadeiras sejam enriquecidas todos os dias, pelas professoras, à medida que o interesse da criança se apresenta.

Porém, sobre essa questão, Oliveira et al. (2012, p. 117) apontam que, no caso das crianças de 0 a 2 anos e no período de seu desenvolvimento, “[...] é importante repetir a mesma proposta diariamente por determinado período de tempo de forma que elas adquiram familiaridade com a situação e com os materiais, e possam explorar diferentes formas de interagir com eles.”

De acordo com os autores, a interação dos bebês com crianças maiores, como pudemos ver no jogo de dominó das cores, possibilita que dominem as regras, quando participam, por meio da observação e da imitação, ingressando progressivamente como participantes no jogo, portanto, o professor, nesse momento, é incitador dessas brincadeiras, ao convidar e não impor que as crianças brinquem.

Tomando o movimento como foco e tendo o professor como agente dos desafios corporais adequados às competências motoras de seu grupo de crianças, os autores reforçam ainda que é necessário que as crianças possam percorrê-los com certa autonomia, para experimentar e exercitar suas competências motoras e de orientação espacial.

Atentando para as brincadeiras aqui planejadas pelas professoras do berçário e das outras, como no último episódio apresentado, acreditamos que são momentos de geração de “[...] interação e o conhecimento pelas crianças de manifestações e tradições culturais brasileiras”, como a experiência presente nas DCNEI (BRASIL, 2009a, art. 9º, parágrafo XI, p. 22), tarefa a ser cumprida pelos professores, pois os jogos e as brincadeiras construídas nos espaços de Educação Infantil são momentos de preservar as culturas infantis, isto é, as brincadeiras presentes em determinada região.

Nesse sentido, retomando o que constitui a brincadeira, Oliveira et al. (2012) garantem ser, desde o início, uma experiência que se adquire, quando compartilhada, e que se enriquece na interação com outros sujeitos portadores de cultura.

Nos bebês, a fase inicial da atividade lúdica é brincar com o próprio corpo ou com o corpo da mãe:

Mais tarde, quando a criança se torna capaz de sentar-se e o seu campo de visão é ampliado, seu interesse estende-se do próprio corpo para os objetos e para o que se pode fazer com eles. Ao final do primeiro ano, os jogos do tipo esconder e achar

objetos são centrais na atividade lúdica do bebê, assim como colocar e tirar objetos de um recipiente. Ao brincar com os objetos as crianças procuram descobrir como eles funcionam, o que podem fazer com eles. Ao redor dos 15 meses, a criança utiliza objetos de uso cotidiano para realizar ações imitativas [...] (OLIVEIRA et al., 2012, p. 114).

Diante desses períodos do brincar infantil, os autores afirmam que a tarefa do professor é aprimorar o gesto e o enriquecimento do brincar, na criança de 0 a 2 anos, procurando contemplar e explorar a multiplicidade de suas funções e manifestações. Segundo eles, o professor não oferece apenas à criança modelos e materiais da cultura para os momentos de imitação e liberdade de criação, mas decifra seus gestos, de modo a compor com ela “[...] um repertório de movimentos, uma ‘cultura corporal’, que possibilita à crianças agir de modo instrumental sobre o ambiente, ou seja, usando os gestos como ferramentas para realizar ações e exprimir seus sentimentos segundo marcas simbólicas da cultura a que pertence.” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 115).

Trouxemos até aqui as brincadeiras desenvolvidas intencionalmente com os bebês pelas professoras do berçário. Observou-se que estiveram em coerência com a determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), quando comparadas com as experiências que cada professor deverá promover, nos espaços educacionais infantis.

Seguimos com a finalização deste trabalho, suas conclusões e considerações, a partir dos resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação surgiu, quando ainda cursávamos as disciplinas voltadas para a Educação Infantil, no curso de Pedagogia, no ano de 2012, e seus respectivos estágios supervisionados. Esses momentos levaram à seguinte questão: o profissional que trabalha com crianças pequenas pode e deve atuar de maneira que as crianças se apropriem do conhecimento produzido culturalmente, de modo que suas práticas pedagógicas entrelacem o cuidar e o educar?

Diante dessa questão, compreendemos que o professor tem um papel essencial no processo de construção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, apoiando-nos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), quanto à determinação do papel do professor como sendo o cuidar e o educar, vimos que, na creche investigada durante o estágio supervisionado, não existiam práticas sendo desenvolvidas para e com as crianças pequenas, resultando apenas em práticas cujos momentos eram de alimentação, higiene e descanso.

Essas questões foram sendo avivadas em momentos de discussões no Grupo de Pesquisa FOPREI – Formação de Professor para a Educação Infantil –, que tem por objetivo “[...] contribuir para o avanço do conhecimento em relação à criança, assim como para a adequação de práticas educativas para criança de 0 a 5 anos [...]” Esses períodos, recheados de relatos de profissionais envolvidos, de discussões teóricas e metodológicas, colaboraram para o saneamento de questões e suscitaram o desejo de investigar o tema tão recorrente na Educação Infantil, ou seja, o da Proposta Pedagógica e sua relação com o Currículo, isto é, com as práticas desenvolvidas pelos professores.

A partir desses momentos e inquietações, começamos a pesquisa intitulada “Legislação, Políticas Nacionais para a Infância no Brasil e o Currículo (0-3 Anos): por onde começar?”, a qual almejava identificar as concepções teóricas e práticas de professoras que fundamentam a Proposta Pedagógica, no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. A inserção numa instituição de Educação Infantil fez-nos refletir sobre como as concepções docentes refletem diretamente nas ações com as crianças.

Por meio dos relatos, notamos que as professoras concebem a infância como um momento único, em cujo processo a criança é vista como um sujeito que pensa e é diferente do adulto, de sorte que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações das crianças com seus pares, com os adultos, com o ambiente e os recursos disponibilizados. Reconhecem

também a educação das crianças como espaço de promoção do bem-estar e de estimulação, por meio das ações que pressupõem o cuidar e o educar, permeados pela brincadeira.

Portanto, esta pesquisa justifica-se na continuidade da investigação de Iniciação Científica e se propôs conhecer as práticas desenvolvidas por professoras do berçário (0 a 2 anos), especialmente em verificar se encontram em consonância com as conquistas da legislação da criança como sujeito de direito à educação, seu protagonismo e seu desenvolvimento que, além de revelado na Proposta Pedagógica da Creche, é determinado pelas DCNEI (BRASIL, 2009a), nas experiências promovidas pela interação e pela brincadeira.

A pesquisa se caracterizou pela metodologia qualitativa de caráter descritivo-analítico. Os instrumentos utilizados foram a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, através da Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e do Projeto Pedagógico da instituição investigada. Os outros instrumentos de investigação foram a entrevista semiestruturada e a observação acompanhada de registro das práticas desenvolvidas pelas professoras do berçário.

Este trabalho teve como objetivo constatar ou não se as práticas de duas professoras do Berçário (0-2 anos) condizem com a Proposta Pedagógica da creche investigada e se estas se enquadram no que propõem as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Os objetivos específicos foram discutir a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), no que se refere às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos implementados junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular, explicitar o que está conceituado sobre a Proposta Pedagógica/Currículo, nos documentos oficiais e no Projeto Pedagógico da instituição investigada, e verificar se os avanços na legislação, como as DCNEI (BRASIL, 1999; 2009), e o Projeto Pedagógico (REGENTE FEIJÓ, 2014) da creche, quanto à função do professor de Educação Infantil, executado por meio das interações e brincadeiras, estão presentes nas práticas dos professores.

Os resultados obtidos com a análise documental evidenciaram que a Proposta Pedagógica obedeceu às exigências das DCNEI (BRASIL, 2009a), em ter sido elaborada como documento orientador das ações da creche e nos aspectos que concernem ao histórico da unidade e do contexto sociocultural, às concepções norteadoras do trabalho, organização e gestão do trabalho, porém, falhou em questões como as finalidades e objetivos não serem voltados para as crianças, sua elaboração não ter envolvido a comunidade e as famílias das crianças.

Nas respostas da entrevista semiestruturada realizada com as professoras, não percebemos a referência direta à interação e as brincadeiras como práticas a serem promovidas na creche. No entanto, ressaltamos que, ao reconhecerem que a Proposta Pedagógica/Currículo deve atender a uma especificidade no atendimento dos bebês, focando nas necessidades a serem consideradas e na importância do brincar, nesse período da vida, admitimos que levaram em conta a interação e a brincadeira, que, a nosso ver, não ocorrem em momentos estanques, mas se inter-relacionam.

Os resultados relativos aos eixos escolhidos, a interação e a brincadeira, para cumprimento dos objetivos da pesquisa, mostraram que as práticas planejadas intencionalmente para a ocorrência desses momentos respondem mais às experiências vistas nas DCNEI (BRASIL, 2009a) do que àquelas especificadas no Projeto Pedagógico da instituição, pois, à medida que íamos examinando os episódios de interação e brincadeira observados no espaço do berçário, notamos que se aproximavam das experiências ressaltadas no documento oficial, em seu artigo 9º, que tomamos como referência para essa análise.

Diante das produções científicas de Amorim (2011), Carvalho (2011), Trois (2012), Melo (2013), e dos artigos de Richter e Barbosa (2010), Amorim (2010), Sobral e Lopes (2011), Amorim e Dias (2012), Carvalho e Bissoli (2012), Brito (2014) e Lopes e Sobral (2014), considerados neste trabalho, e da constatação de que as práticas continuam improvisadas e os direitos da criança pequena não são totalmente respeitados, vimos que uma realidade se destaca.

A creche, universo de interesse desta investigação, vive uma realidade plausível de ser tomada como referência nas práticas com os bebês, pois como observamos, questões de ordem estruturais e de formação das professoras, bem como, o modo como as professoras veem seu papel, professoras-pesquisadoras, se diferenciam. Esses elementos, a novo ver, explicam as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas pelas professoras do berçário. Porém, como bem ressaltou uma das professoras participantes, “[...] o trabalho aqui não é um mar de rosas” e, para que a qualidade do atendimento infantil seja atingida, o esforço de todos é necessário para o cumprimento do que foi pensado para a creche.

Entendemos que a presente investigação tem sua relevância para a Educação Infantil, na contribuição de uma análise da legislação atual, do documento que rege a instituição investigada e das ações cotidianas em creche, desenvolvidas por professoras, o que pode colaborar para a contínua ação-reflexão-ação da prática e da postura de professores de creche e, por outro lado, contribuir no seu planejamento com os bebês.

Além disso, as informações sobre o contexto dessa creche mostram que as conquistas da Educação Infantil, de acordo com o que tem determinado a legislação vigente, estão sendo vistas por aqueles que lutam pela educação de qualidade, desde a mais tenra idade.

Ressaltamos que outras investigações deverão abraçar a causa de que as creches são espaços em que o cuidar e o educar estão inter-relacionados, como nos demais níveis de ensino, e, portanto o trabalho docente deverá ser diferenciado, dada a especificidade do período de vida dos bebês, objeto de nossa investigação.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Educação Infantil e Currículo: Compassos e Descompassos entre os Aspectos Teóricos, Legais e Políticos. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3, n.1, p.451-461, 2010. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9105/4793>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Sobre educar na creche:** é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos? 2011. 333f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

_____; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.4, n.2, p. 125-137, 2012. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12330/7106>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de Pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 11-24.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n.113, p. 51-64, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113> >. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BECCHI, Egle. Por um projeto pedagógico da creche. IN: BONDIOLI, Anna (Org.) **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação:** a qualidade negociada. Tradução de Fernanda Landussi Ortale, Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. [Título original: **La qualità negoziata:** Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione. p. 83-115].

_____; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Elementos para uma avaliação do Projeto Pedagógico da Creche. IN: BONDIOLI, Anna (Org.) **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação:** a qualidade negociada. Tradução de Fernanda Landussi Ortale, Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. [Título original: **La qualità negoziata:** Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione. p. 213-225].

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília-Romanha. In: _____. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação:** a qualidade negociada. Tradução de Fernanda Landussi Ortale, Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. [Título original: **La qualità negoziata:** Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione. p. 13-33].

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996a, 9 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CEB 1/99**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Resolução CEB n.º 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

_____. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmem Barbosa (consultora). Brasília: MEC/SEB, 2009d.

_____. **Resolução nº 4, De 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRITO, Keila Rosa dos Santos. Um estudo reflexivo sobre o Currículo na Educação Infantil. **Rev. Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.1, p. 68-79, 2014. Disponível em: <

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/16882/11488>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. **A construção do Currículo da e na Creche: um olhar sobre o cotidiano**. 169f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

_____; BISSOLI, Michelle de Freitas. Planejamento Curricular da creche: das dicotomias entre o dito e o feito a um caminho para a formação continuada. In: ENDIPE, XVI. **Anais...** Campinas, p. 3647-3659, 2012. Disponível em: <
http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2646p.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de Almeida. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, cap. 5, p. 57-61.

FARIA, Alessandra de Carvalho; ANGOTTI, Maristela. As diretrizes curriculares nacionais da educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Revista Zero a seis**. v.1, n 30, p.17-30, 2014. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p17/27686>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

FERRARI, Monica. A qualidade negociada: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. IN: BONDOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução de Fernanda Landussi Ortale, Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. [Título original: **La qualità negoziata: Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione**. p. 35-50].

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. IN: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luis Indrusiak. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. **Revista Leonardo Pós**. Florianópolis, n.3, p. 1-9, 2003. Disponível em: < <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: FLÔR, Dalânea Cristina.; DURLI, Zenilde (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. cap. 3, p. 59-77.

GASPARIM, Karina; MARIOTTI, Aurora Joly Penna. A relação cuidar e educar na educação infantil. In: MOSTRA ACADÊMICA DA UNIMEP, 7. **Anais...** 2009. Disponível em: <
<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/50.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 maio 2015.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, Célia Maria; GARMS, Gilza Maria Zauhy. A Legislação, as Políticas Nacionais de Atendimento na Instituição de Educação Infantil no Brasil e o desafio de Cuidar e Educar a Criança de 0 a 5/6 Anos. **Cadernos de Educação de Infância**. Portugal: Associação de profissionais de Educação de infância, n. 94, p. 1-26, 2011. Disponível em: <<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI-94-49-%2059.pdf>> . Acesso em: 09 set. 2011.

_____. Implicações da Política Nacional de Educação Infantil para o currículo da creche/pré-escola. In: JEFFREY, Debora Cristina; AGUILAR, Luis Henrique. (Org.). **Política Educacional Brasileira:** análise e entraves. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2012, p. 9-14.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0a 3 anos. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 82-94.

_____; GUEDES, Adrienne Ogêda; BARBOSA, Silvia Néli. Cuidado e Cultura: Propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil:** Formação e Responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 243-258.

JODELET, Denise. **Representações sociais:** um domínio em expansão. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p.17- 44.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Revista Proposições**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2, p. 65-82, 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/38-artigos-kramers.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB:** Rumos e desafios. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. v.1, 3, p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis, SC: Nova Harmonia, 2012. cap 2, p. 21-39.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil:** Formação e Responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 67-88.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, M. S. Organização e Gestão, Objetivos do Ensino e Trabalho dos Professores. In: SILVA JUNIOR, C.A.; ARENA, D.B.;

LEITE, Y.U.F. (Org.). **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 15-26.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. Educação Infantil e Currículo: políticas e práticas. **Revista Debates em Educação**. V.6, n.11, p. 75-103, 2014. Disponível em: < <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1320/930>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: < [ttpwww.scielo.br/pdf_esv22n74a06v2274.pdf](http://www.scielo.br/pdf_esv22n74a06v2274.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. Métodos e coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 25-44.

LINS, Heloísa Andréia de Matos; DINIZ, Neusa Lopes Bispo. **Repensar o currículo na educação infantil**: implicações sobre o brincar e a língua(gem). Campinas, SP: Silvamartin Leitura Crítica, 2012.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** ANPed. 2006, p. 1-18.

MACHADO, Maria Lúcia. Desafios Iminentes para projetos de Formação de Profissionais para a Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 191-202, jul. 2000.

_____. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANHÃO, Damaris Gomes; ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. Cuidado e Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XII, n. 41, p. 8-11, out./dez. 2014.

MELO, Claudia Vianna de. **Projetos de trabalho na creche UFF**: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOSS, Peter. Uma relação indissolúvel. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XII, n. 41, p. 4-7, out./dez. 2014.

NÖRNBERG, Marta. O cuidado na formação de professores. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XII, n. 41, p. 20-23, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, Francieli Estevam; SILVA, Maria Cláudia. Os espaços, recursos e a ludicidade de 0a 2 anos In: SEMANA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: PROFESSOR POIVALENTE PARA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, XXIV. UNESP, Presidente Prudente, 2013. **Anais...**, 2013, p. 1-10.

_____. Os espaços, recursos e a ludicidade de 0a 2 anos In: ENCONTRO SOBRE CURRÍCULO E II ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA FFC, I. UNESP, Marília, 2015. **Anais...**, 2015, p. 1-10.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL, I: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, Belo Horizonte. **Anais...** 2010, p. 1-14.

_____. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7. ed. 2011. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, L. E. **Encontros e Encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de Estágios**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, v.13, n 21, p. 153-174, 2010.

PEREIRA, V. A. Leituras de Infância e Subjetividade: desafios à profissionalização do professor de criança no contexto do pensamento pós-metafísico. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. (Org.). **Professores e Infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 224-247.

REDIN, Marta Martins et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

REGENTE FEIJÓ. Projeto Pedagógico, p. 4-27. 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, v. 9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

_____. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Revista Discursos**, Lisboa, n. 2, p. 95-120, 2004.

_____. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do Profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Formação do Professor – Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**, Curitiba, BR: Champagnat, Editora PUCR, 2010. p. 25-42.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SAVIO, Donatella. Cuidar é Educar. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XII, n. 41, out./dez. p. 12-15, 2014.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação Infantil, Currículo e Saberes docentes: percursos de uma pesquisa-ação. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3, n.2, p. 626-641, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9671/5259>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). **A entrevista da Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 9-61.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a Análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). **A entrevista da Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 63-86.

TOMÉ, Marta Frenesda. **A educação infantil foi para a Escola, e Agora?** Introdução ao Estudo da Gestão Escolar na Educação Infantil. Jundiaí, SP: Paco, 2014.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias**. 2012. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2012.

UNESCO. **Educação e cuidado na Primeira Infância: grandes desafios**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: OECD, 2002. 314 p. [Starting Strong: early childhood, education and care].

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da criança**. 20 novembro de 1959. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva; MELONI, Adaliza, GUIMARÃES, Célia Maria. O Currículo na Educação Infantil e a profissionalidade do Professor. **Revista Espaço do Currículo**. v.9, n.1, p. 158-172, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.158172/15338>. Acesso em: 16 maio 2015.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, p. 3-16, nov. 1988.

WEISS, Elfy Margrit Göhring. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. cap. 7, p. 129-139.

WIGGERS, Verena. Currículo na educação infantil. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis, SC: UFSC, 2012. cap. 4, p. 79-95.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. PERFIL DOS SUJEITOS

- Nome, sexo, idade, Tempo de docência na Educação Infantil (0-3).

2. FORMAÇÃO INICIAL

- Curso, Instituição, Ano de conclusão.
- A formação inicial contemplou a discussão sobre a Proposta Pedagógica/Currículo na Educação Infantil? Exemplifique; por exemplo, as disciplinas que discutiram esta temática.
- Os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial subsidiam sua prática de interação e brincadeira com os pequenos? Exemplifique.

3. ESPECIALIZAÇÃO

- Curso, carga horária, instituição, ano de conclusão.

4. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- Tempo de atuação como professor de Educação Infantil.
- Qual é a sua função como professora de crianças pequenas? Exemplifique.
- Tempo de atuação como professor em outras áreas e em quais municípios.

5. CURRÍCULO/PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO

- O que é Currículo?
- O que é Proposta Pedagógica?
- Você participou da elaboração da Proposta Pedagógica no município? De que forma?
- Como foi essa participação? Exemplifique.
- Quem elabora a Proposta Pedagógica da instituição?
- Como é elaborado a Proposta Pedagógica?
- Você considera na sua prática o que foi planejado? Exemplifique.
- Quais facilidades e dificuldades você encontra no trabalho com a criança pequena? Exemplifique.