



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil

São José do Rio Preto
2018

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maévi Anabel Nono

São José do Rio Preto
2018

Oliveira, Raiza Fernandes Bessa de.

Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil /
Raiza Fernandes Bessa de Oliveira. -- São José do Rio Preto, 2018
163 f.: il.; tabs.

Orientador: Maévi Anabel Nono

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Educação de crianças. 2. Professores de educação pré-escolar. 3.
Professores – Formação. 4. Prática docente com bebês. 5. Educação pré-
escolar. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 372.2

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira

Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maévi Anabel Nono
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Aline Sommerhalder
UFSCar – São Carlos

Prof^a. Dr^a. Tatiana Noronha de Souza
UNESP – Jaboticabal

São José do Rio Preto
12 de Julho de 2018

A ESCOLA É

Escola é o lugar que se faz amigos.

*Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...*

*Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.*

*O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,*

*Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus por me guiar ao longo desta jornada.

Aos meus pais, Maria e José, que tornaram esta e todas as minhas conquistas possíveis, pelo amor e dedicação infinitos.

Ao meu esposo, Guilherme, por estar comigo em todos os momentos, pelo incentivo e apoio incondicionais.

Aos meus irmãos, Bruno e Jonas, meus amigos e familiares, pelo apoio e companheirismo.

À minha madrinha Waldirene, por ter sido inspiração em minha vida, pelo exemplo de ser humano e de professora.

À Aruana, por compartilhar as alegrias e angústias desta jornada, pelos conselhos e diálogos, pela parceria e amizade inigualáveis.

À professora participante da pesquisa, por contribuir de inúmeras formas para a realização deste trabalho.

Às professoras Aline Sommerhalder e Tatiana Noronha de Souza, por aceitarem fazer parte da Comissão Examinadora.

À minha orientadora, Maévi Anabel Nono, por todo apoio, dedicação e confiança, pelos belos exemplos, sábias palavras e valiosos ensinamentos.

Muito Obrigada!

RESUMO

Com esta pesquisa, realizada em uma instituição de Educação Infantil pública municipal de uma cidade localizada no noroeste do estado de São Paulo, busca-se colaborar na construção de uma Pedagogia da Primeiríssima Infância, ao passo em que esclarece a profissionalidade e intencionalidade educativas presentes na prática docente de uma profissional que trabalha com bebês. A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a fazer parte do contexto educacional formal no Brasil. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Com isso, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade em ambientes educacionais formais vêm aumentando, assim, evidencia-se a necessidade de que os pequenos tenham acesso a uma educação de qualidade, em que sejam respeitados como sujeitos históricos e de direitos, e que possibilite seu aprendizado e desenvolvimento. Portanto, esta pesquisa apresenta como tema central os saberes e fazeres das profissionais que atuam com os bebês e as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. Considerando que ainda são poucos os estudos que tratam especificamente das práticas pedagógicas para os bebês, foi desenvolvida esta pesquisa, que tem como objetivo geral descrever e discutir os saberes e fazeres de uma professora de bebês. Como objetivos específicos, busca-se: caracterizar a professora participante da pesquisa; identificar e analisar os saberes que fundamentam a atuação de uma professora de bebês; relatar e discutir os fazeres presentes no dia a dia de uma professora de bebês; identificar as fontes dos saberes e fazeres da professora de bebês. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida com base em abordagem qualitativa por meio de observação de campo em um agrupamento de Berçário II (crianças de 1 a 2 anos de idade) e entrevistas com a docente sujeito da pesquisa. Os resultados indicam diversos saberes e fazeres da docência com os bebês e as crianças bem pequenas em ambientes de educação formal e coletiva, possibilitando a discussão acerca dos obstáculos e desafios deste trabalho, além de abordar diferentes aspectos que dizem respeito ao atendimento de qualidade na Educação Infantil. Os dados revelados por meio desta pesquisa indicam a necessidade de discussão a respeito da qualidade da formação dos profissionais que atuam com a Primeiríssima Infância, tornando possível a consolidação de práticas pautadas por teorias educacionais, permitindo a construção de um currículo que atenda às demandas e especificidades de cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos nas escolas de Educação Infantil. Além disso, são discutidas diversas outras problemáticas que surgiram ao longo da coleta e pareceram relevantes para o atendimento de qualidade nas turmas de Berçário. Faz-se necessária também, a valorização da profissionalidade presente na ação educativa com as crianças de 0 a 3 anos e a ampliação dos estudos que tenham a Primeiríssima Infância como foco e que permitam a discussão acerca dos saberes e práticas dos professores que atuam com esta faixa etária, de modo que se torne possível alcançar os objetivos da Educação Infantil junto aos bebês e crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Professores-Formação; Educação Infantil; Prática docente com bebês; Saberes docentes.

ABSTRACT

With this research, carried out in a municipal public education institution of a city located in the northwest of São Paulo state, Brazil, we aim to collaborate in the construction of a Pedagogy of the very First Childhood, while clarifying the educational professionalism and intentionality present in the teaching practice of a professional working with babies. With the Federal Constitution of 1988, Infant Education becomes part of the formal educational context in Brazil. In 1996, the Law of Guidelines and Bases of National Education states that Early Childhood Education is the first stage of Basic Education. With that, the attendance of children from 0 to 3 years of age in formal educational environments has been increasing, thus, the need for children to have access to a quality education is evident, so that they are respected as historical and rightful subjects, and allowing their learning and development. Therefore, this research presents as central subject the knowledges and actions of the professionals who work with infants and young children in the institutions of Early Childhood Education. Considering that there are still few studies that deal specifically with the pedagogical practices for infants, this research was developed, whose general objective is to describe and discuss the knowledge and practices of a baby teacher. As specific objectives, we aim to: characterize the teacher participating in the research; identify and analyze knowledge that underlies the performance of a teacher of babies; report and discuss the daily activities of a teacher of babies; identify the sources of the knowledge and actions of the baby teacher. Thus, the research was developed based on a qualitative approach through field observation in a grouping of Nursery II (children from 1 to 2 years of age) and interviews with the subjects of the research. The results indicate different knowledge and practices of teaching infants and very small children in formal and collective education environments, enabling discussions about the obstacles and challenges of this work, as well as addressing different aspects related to quality of service in Education Child. The data revealed through this research indicate the need for discussion about the quality of the training of professionals who work with the First Childhood, making possible the consolidation of practices guided by educational theories, allowing the construction of a curriculum that fills the needs and specificities of care and education of children from 0 to 3 years of age in the schools of Early Childhood Education. In addition, we discuss several other problems that appeared during the data collection and seemed to be relevant for the quality care in the classes of Nursery II. It is also necessary to appreciate the professionalism present in the educational action with this age group and the expansion of studies that have the First Childhood as a focus and that allow the discussion about the knowledges and practices of teachers working with this age group, so that it becomes possible to achieve the objectives of Early Childhood Education with infants and very young children.

Keywords: Teacher Education; Early Childhood Education; Teaching practice with babies; Teacher knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Banco Nacional Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBILCE – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.1

QUADRO 2 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.2

QUADRO 3 – Semanário da docente

QUADRO 4 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.1

QUADRO 5 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.2

QUADRO 6 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.3

QUADRO 7 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.4

QUADRO 8 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.5

QUADRO 9 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.6

QUADRO 10 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.7

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL	24
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	24
2.2 A DOCÊNCIA NA CRECHE	32
2.3 SABERES E FAZERES DOCENTES	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1 COLETA DE DADOS	52
4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	65
4.1 UM BERÇÁRIO, UMA PROFESSORA.....	66
4.2 SER PROFESSORA DE BEBÊS	79
4.3 SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS	94
4.3.1 Planejamento pedagógico e rotina.....	94
4.3.2 Práticas docentes	101
4.3.3 Avaliação	108
4.3.4 Relação com a gestão	115
4.3.5 Relação e trabalho com a estagiária e auxiliar de berçário	119
4.3.6 Relação com as famílias	123
4.3.7 Saberes sobre leis e documentos	127
4.4 FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES DOCENTES	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXOS	154

APRESENTAÇÃO

Lembro-me como se fosse ontem do meu deslumbre e encantamento ao passar pelos corredores das escolas nas quais a minha madrinha Potinha trabalhava como professora – seu nome é Waldirene, mas nunca a chamei assim, característico de famílias mineiras, as pessoas nunca são chamadas pelo nome. Como disse, minha madrinha era – é – professora, e vez ou outra me levava para a escola com ela. Aquele era um mundo realmente encantador: paredes coloridas e decoradas, pátios, salas, brinquedos, mesas e cadeiras pequeninas... Lembro-me também de como as crianças gostavam dela, de como a respeitavam, lembro-me das brincadeiras, sons e sorrisos. Ela parecia amar o que fazia e certamente seu exemplo me marcou de muitas formas.

Morávamos no grande ABC Paulista, na cidade de São Bernardo do Campo. Irmã mais nova, meu irmão mais velho já frequentava à escola e meu irmão do meio o famoso “prézinho”. Aos 5 anos de idade eu ainda não havia sido matriculada, o que me deixava muito chateada. Guardo na memória episódios em que meus irmãos saíam e eu ficava chorando, enquanto minha mãe tentava me explicar da maneira mais carinhosa possível que ela ainda não tinha conseguido vaga para mim. Contentava-me, então, em acompanhá-la para buscá-los na escola e sempre achava tudo mágico, os uniformes, mãos de tinta nas paredes de azulejo, saquinhos azuis pendurados com um cordão, os quais as crianças usavam para guardarem suas canecas e escovas de dente.

Aos 6 anos de idade, finalmente, fui matriculada na primeira série. Acordei muito mais cedo do que precisava, talvez nem mesmo tenha dormido. Fiz cachinho por cachinho do meu cabelo encaracolado, tinha uniforme, mochila de rodinhas e cadernos novos. A essa altura, já havia obrigado meus irmãos e meus pais a me ensinarem algumas coisas, escrevia meu nome e o deles, alguns números, queria chegar à escola preparada para ser uma boa aluna. De alguma forma muito sensível e subjetiva, minha família havia me ensinado a importância disso, de valorizar esta oportunidade.

Eu realmente adorava estar naquele lugar, a escola na qual estudei até a antiga quarta série era ótima. Pública, espaçosa, com infraestrutura, biblioteca, sala de jogos, de informática, tudo era novidade e eu aproveitava todos os momentos. Sempre fui

comunicativa e a escola me influenciou ainda mais, participava de teatros, tutorias com crianças menores, gincanas, era representante de sala, etc. Na escola eu me sentia alguém importante, para os meus colegas e para minhas professoras.

Certamente as professoras marcaram muito positivamente a minha infância e tenho lembranças maravilhosas de quase todas elas. Quando me mudei para o interior de São Paulo, aos 10 anos de idade, passei por uma fase de transição e adaptação bastante difícil. Graças a minha professora daquele ano, consegui completar o Ensino Fundamental I.

Essa relação afetiva com a escola e com os professores se manteve durante toda a minha trajetória. Cursei o Ensino Médio na Escola Técnica do Centro Paula Souza e foi lá que tive meu primeiro contato com o mundo universitário. Chegava à hora de decidir “o que ser na vida”.

Em cada fase da minha vida, eu havia desejado ser alguma coisa. Pequenina, falava que queria ser professora de balé, mas não cheguei a fazer nem um ano de curso, me faltava delicadeza. Um pouco mais tarde, quis ser professora de natação (não nadadora, mas professora de natação), o fato de não ter aprendido a nadar até hoje indica porque acabei mudando de opinião. Na adolescência até o Ensino Médio, queria ser professora de Biologia, essa ideia permaneceu até começarem os estudos com genética e coisas do tipo.

Enfim, o que guardei para mim foi parte de tudo que já quis ser. Decidi ser “apenas” *professora*. Com 17 anos, prestei o vestibular para ingressar no curso de Pedagogia do campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da cidade onde morava, São José do Rio Preto. Parando para pensar, acho que não cheguei a cogitar outros cursos. Todas as outras possibilidades me causavam alguma estranheza, imediatamente surgia uma série de “poréns” na minha cabeça. Decidida e ignorando falas do tipo “você tem potencial para outra coisa” ou “tão inteligente e vai ser professora”, passei no vestibular e comecei a traçar as linhas da minha trajetória acadêmica e profissional que me trouxeram até aqui.

Seguindo o exemplo de muitas outras meninas, assim que comecei o curso, comecei também a trabalhar como estagiária em creches conveniadas da cidade. Foi uma boa experiência, embora hoje reconheça que eu não tinha formação suficiente para

este trabalho. Atuava diretamente com as crianças e por várias vezes assumi responsabilidades que não eram da minha função. Nos primeiros anos do curso, temos algumas disciplinas sobre a Educação Infantil e foi quando eu percebi que esse era um universo muito mais rico do que eu imaginava. Diferente do que ouvi de algumas pessoas, esta etapa da educação vai muito além de “cuidar de criança”. Ao longo dos dois anos que trabalhei como estagiária, fui aprendendo a buscar suporte nos estudos e nas aulas e guardo com carinho momentos e aprendizagens que tive durante este processo.

Foi nesta época que comecei a pensar no meu Trabalho de Conclusão de Curso. Apaixonada pelas disciplinas da área de Educação Infantil, decidi conversar com a professora Maévi, que ministrava a maioria destas disciplinas. Ao demonstrar meu interesse em estudar o tema, fui carinhosamente acolhida por ela e a partir daí minha trajetória tomou outros rumos.

Empolgada com as possibilidades de pesquisa e extensão da universidade pública, abandonei os estágios remunerados e passei a fazer Iniciação Científica, participar de organizações de eventos, de congressos, intercâmbio, etc. Sem perceber, tinha me apaixonado também pela vida acadêmica, pela pesquisa e isso certamente me mostrou novas formas de enxergar o mundo e os fatos, novas formas de interagir com as pessoas e com o conhecimento.

Incentivada pela minha orientadora, terminei a graduação já pensando em cursar o Mestrado. Como não havia programa de pós-graduação no IBILCE, prestei em outro programa, mas não fui aprovada. Aos 21 anos, um pouco perdida e desempregada, prestei concurso e ingressei como professora efetiva no município. Neste momento, tive um choque de realidade. Fui enviada como professora de Educação Infantil para uma creche que havia acabado de encerrar o convênio com uma entidade religiosa, tornando-se uma creche municipal.

Era início do segundo semestre do ano de 2015 e quando o coordenador da escola me atribuiu uma turma de Berçário II, eu praticamente entrei em pânico. Fui para casa chorando, sem saber o que fazer. Não entendia como era possível, depois da minha formação, me sentir absolutamente perdida como me sentia. Deveria começar no dia seguinte e tudo o que conseguia pensar era “O que eu vou fazer com as crianças?”.

“Como vou colocar em prática a minha formação dentro da sala?”, “Quais atividades propor?”, “Como lidar com as questões de higiene e cuidado?”, “E se elas começarem a chorar?”. Neste momento, percebi a importância da minha formação, das experiências que tive, dos estudos e reflexões. Precisava encontrar ali as respostas para minha angústia profissional.

Estudei muito e enfrentei diversos obstáculos. Eu era responsável por 26 crianças com idade entre 1 e 2 anos, tinha 2 ajudantes, pelas quais eu também era responsável. A infraestrutura era ruim, não havia muitos espaços abertos, tínhamos apenas 1 cuba de banho para a nossa sala, os brinquedos eram velhos, a maioria quebrado. Penso que aquelas crianças tiveram que partilhar comigo os meus desacertos pessoais e profissionais, tiveram que me ensinar a ser professora, enquanto eu também tentava aprender.

No início do ano de 2016, escolhi minha sede de trabalho em outra instituição de Educação Infantil. Construída há poucos anos, esta escola tinha espaços e infraestrutura mais adequados, havia menos crianças por sala e mais auxiliares. Por possuir apenas 6 meses de experiência com uma turma de Berçário II, fui novamente alocada nesta faixa etária. Entretanto, eu ainda não havia passado pelo período de adaptação das crianças e esta fase me trouxe novos desafios e aprendizados. Não fazia ideia de como as crianças choravam nas primeiras semanas e novamente me vi perdida e angustiada. Apesar de considerar que havia tido uma ótima formação inicial, além de ter feito outros cursos e disciplinas adicionais, era angustiante como a realidade da sala de aula me parecia difícil e praticamente desconhecida.

Felizmente, encontrei suporte emocional e profissional com a equipe gestora da escola e com várias colegas de trabalho. Elas me ajudaram a passar por esse período de uma forma mais tranquila e positiva. Com o passar dos dias, fui construindo a minha relação com os bebês, me aproximando deles, conquistando a confiança das famílias, ajustando o trabalho com as estagiárias e auxiliares de Berçário.

Assim, comecei a me questionar sobre este trabalho, sobre as atividades que desenvolvia diariamente com os pequenos. Passei a refletir sobre a intensidade destas vivências, sobre o que eu estava ensinando para eles, sobre o que eu aprendia com eles e o que eu queria que aprendessem comigo. Novamente, repito que os bebês participaram

ativamente da minha formação, do processo de *tornar-me professora*. Foi assim que começou a ser construído meu projeto de pesquisa.

Muitas pessoas já me questionaram sobre “o que eu faço com os bebês”, se é “só brincar”, se é “tipo babá”, se eu não tenho “nojo de fraldas sujas ou nariz escorrendo”, como tenho “paciência com tantas crianças chorando no mesmo lugar”, ou se é fácil, “pois eles ficam só brincando”, etc. Percebi como esses comentários me incomodavam e me entristeciam, principalmente quando vinham de pessoas inseridas no âmbito educacional, de outras professoras. Percebi também que nos dias mais difíceis, uma parte de mim questionava coisas semelhantes. Sair do Berçário depois de um dia exaustivo e conturbado com o pensamento “o que ensinei para as crianças hoje?”, era um questionamento comum.

A rotina da Educação Infantil pública e o fazer docente com os bebês e as crianças bem pequenas pode ser extremamente desgastante em alguns momentos. Por vezes, parece que não estamos fazendo o necessário, não estamos proporcionando as melhores experiências para as crianças, não estamos sendo a professora que gostaríamos de ser.

Este emaranhado de sentimentos, pensamentos e experiências fizeram crescer em mim a paixão por esse trabalho e o interesse em estudá-lo de maneira mais aprofundada. Por já ter pesquisado a Educação Infantil durante minha graduação, sabia da importância da educação dos bebês e crianças bem pequenas e tinha consciência de que, infelizmente, este ainda é um tema que permanece à margem no cenário político e educacional brasileiro. Entender a infinidade e a complexidade dos saberes e fazeres que permeiam o dia a dia de uma professora de os bebês e crianças bem pequenas, me parecia uma necessidade.

Assim, decidi dar continuidade à minha formação acadêmica, aliando os estudos na área da Educação Infantil às minhas questões profissionais e pessoais como professora de bebês. Ou seja, decidi que queria estudar e aprender mais sobre os saberes e as práticas destas profissionais.

Com esta pesquisa, desejei responder às minhas próprias dúvidas e angústias, além de discutir os desafios e problemas comuns que acontecem dentro das escolas e das salas de Berçário das instituições de Educação Infantil públicas. Com isso, pretendi

refletir sobre como os saberes das professoras fundamentam sua atuação profissional, ajudar a esclarecer a importância deste trabalho, colaborando na construção de uma pedagogia da primeiríssima infância e também na construção de nossa identidade docente e da valorização das escolas de Educação Infantil.

Em 2016 foi aberto no IBILCE o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos e felizmente consegui ser aprovada e ter como orientadora aquela que me ajudou, incentivou e ensinou desde as minhas primeiras linhas como aluna e pesquisadora.

Refletindo sobre a minha trajetória, percebo que o mestrado e esta dissertação começaram a ser escritos há alguns anos. Espero que o meu envolvimento com o tema, minha paixão pela docência com bebês e crianças bem pequenas, e o meu prazer em pesquisar se reflitam na dissertação que ora apresento, que tenho como uma grande conquista pessoal, profissional e acadêmica.

Para tal, a questão principal desta pesquisa é a seguinte: Quais os saberes e os fazeres de uma professora de bebês? Ou seja, quais os saberes necessários para a prática docente com crianças até os 3 anos de idade na Educação Infantil e quais as práticas docentes que permeiam o dia a dia destas instituições?

Assim, como objetivo geral, pretendeu-se descrever e discutir os saberes e fazeres de uma professora de bebês.

Como objetivos específicos desta pesquisa, têm-se:

1 – Caracterizar a professora participante da pesquisa (idade, formação acadêmica, trajetória profissional, motivos para escolha da profissão, forma de ingresso na profissão, perspectivas profissionais, local de trabalho atual);

2 – Identificar e analisar saberes que fundamentam a atuação de uma professora de bebês, no que se refere às suas concepções sobre bebês (como aprendem e se desenvolvem), creche, ser professora de bebês, relação escola e famílias, educar/cuidar/brincar, legislação e documentação para Educação Infantil (creche), avaliação, planejamento, o quê ensinar para essa faixa etária, dilemas, entre outros saberes;

3 – Relatar e analisar fazeres presentes no dia a dia de uma professora de bebês;

4 – Identificar as fontes dos saberes e fazeres de uma professora de bebês.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de observação de campo e entrevistas com uma profissional de Educação Infantil que atua com os bebês. Os dados foram analisados com base nos focos de análise previamente delimitados pelos objetivos da pesquisa, sendo a dissertação organizada nas seguintes seções:

1. Introdução
2. Fundamentação Teórica
3. Procedimentos Metodológicos
4. Descrição e discussão de dados
5. Considerações Finais

Na seção Introdução é feito um levantamento das pesquisas na área da Educação Infantil e mais especificamente sobre a educação e cuidados dos bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil, evidenciando a necessidade do interesse e debate sobre o tema.

Na seção Fundamentação Teórica é apresentado um breve histórico da Educação Infantil, no campo teórico e também legal, no que diz respeito às leis e documentos oficiais que norteiam a Educação Básica e a Educação Infantil no contexto brasileiro. Assim, buscou-se um aprofundamento em estudos e documentos que orientam a educação das crianças pequenas (de 0 a 5 anos) e mais especificamente dos bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos).

Na seção Procedimentos Metodológicos são explicitados os caminhos metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa, que apresenta abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de observação de campo realizadas em um agrupamento de crianças de 1 a 2 anos de idade (Berçário II) e entrevistas com a docente participante.

Na Descrição e Discussão de Dados, são descritos e discutidos os resultados obtidos por meio das observações de campo e também das entrevistas com a docente participante. As seções foram organizadas de acordo com a intensidade que os dados surgiram ao longo da coleta e buscaram revelar como se constituem e se efetivam os saberes e fazeres docentes de uma professora de bebês no dia a dia da Educação Infantil.

Como Considerações Finais, busca-se discutir brevemente a relevância dos dados obtidos por meio da pesquisa, evidenciando a importância dos mesmos para o debate acerca da formação, saberes e práticas dos educadores que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil, além de discutir aspectos importantes que dizem respeito à garantia dos direitos educacionais e do atendimento de qualidade às crianças de 0 a 3 anos em ambientes formais e coletivos de educação.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que ainda são poucos os estudos que tratam especificamente das práticas e propostas pedagógicas para os bebês e as crianças bem pequenas¹ em instituições de educação formal e coletiva, e compartilhando da esperança de que a Educação Infantil possa se constituir com base em conceitos diferenciados dos demais níveis educacionais – dada a especificidade desta educação, desta escola, da infância e da criança ainda tão pequena – este estudo se propõe a investir sobre a reflexão/construção de produção científica e teórica sobre e a partir de experiências educacionais reais, possibilitando aos professores refletirem e intervirem em suas práticas educativas diárias com os bebês e as crianças bem pequenas.

O objeto do campo da Pedagogia define-se, pois, como o ato pedagógico em determinada situação. No caso da educação infantil, este objeto define-se pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação da criança, de forma isolada (ROCHA, 2001, p. 29).

A pedagogia difere da teorização pedagógica, pois tanto implica a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico como também estabelece um modo de fazer instrumental, nem sempre estando esse segundo aspecto presente nas teorizações educacionais (BARBOSA, 2006, p. 21).

Embora a educação das crianças de 0 a 3 anos venha ganhando espaço no contexto da educação nacional, esta é uma etapa da Educação Básica que ainda sofre devido às suas marcas assistencialistas e de pouca valorização social.

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as

¹ Nomenclatura adotada pelo documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (Brasil, 2009), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses de idade e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses de idade.

ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar (BRASIL, 2005, p.7).

Assim, os estudos que têm como foco a educação dos bebês e crianças bem pequenas permitem a reflexão acerca deste cenário complexo e cada vez mais assumido como essencial para a formação humana, visto que se caracteriza como primeiro espaço formal e coletivo de educação para as crianças, desde a mais tenra idade.

Apesar do aparente consenso em relação à importância da educação da Primeiríssima Infância² e, conseqüentemente, dos estudos e pesquisas que a tenham como foco, este ainda parece ser um desafio a ser enfrentado, tendo em vista a carência de trabalhos que se dedicam a esta investigação.

No trabalho intitulado “A educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil: indicativos da produção científica recente”, apresentado na Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da autora Fernanda Gonçalves (2016), foi realizado um mapeamento da produção científica nacional registrada no banco de teses e dissertações dos anos de 2008 a 2011 da CAPES, com foco nas questões que abordavam o cotidiano educativo e a prática pedagógica com bebês no contexto da creche.

O estudo evidenciou um aumento relevante na produção científica sobre o tema, o que sugere uma maior atenção em relação ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil. Apesar disso, foram encontradas apenas 13 dissertações que se enquadravam dentre as categorias selecionadas para pesquisa (estudos sobre a especificidade docente; estudos sobre as práticas pedagógicas; estudos sobre o desenvolvimento infantil; estudos sobre a função social da creche e relação com as famílias).

No trabalho “Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED” (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015) foi realizado um levantamento das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho 7 (GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), tendo como objetivo identificar aqueles relacionados à educação das crianças de 0 a 3 anos. O estudo evidenciou que dos 175 trabalhos apresentados

² Nomenclatura adotada pela *Fundação Maria Cecília Souto Vidigal* (PELIZON, 2014), que compreende a Primeiríssima Infância como a fase do nascimento aos 3 anos de idade.

entre os anos de 2003 e 2013, somente 23 deles tinham a Primeiríssima Infância como foco, o que representa 13% da produção científica do Grupo.

Apesar disso, as autoras indicam um aumento em relação às reuniões anteriores, apontando que o crescimento dos trabalhos se deve à preocupação em evitar a cisão entre creche e pré-escola, sob o risco de abrir possibilidade de alternativas de atendimento não-formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação.

Outro ponto destacado foi o crescimento das pesquisas em Educação Infantil que tomam como referencial a Sociologia da Infância³, buscando uma nova concepção de criança, assumindo-a como ator social, ativo nas relações sociais, que produzem e reproduzem cultura.

A pesquisa evidencia que, até o ano de 2008, os estudos versavam sobre questões gerais da educação abrangendo a faixa etária de 0 a 6 anos, não sendo frequente o uso de termos como “0 a 3” ou “bebês”. É a partir de 2008 que o termo “bebê” surge como grande tendência nas pesquisas sobre crianças dessa faixa etária e observa-se uma disposição em delimitar a faixa etária entre 0 e 3 anos, superando a tendência em pesquisar questões gerais sobre a Educação Infantil. Isso mostra que a preocupação com a educação da Primeiríssima Infância e o reconhecimento deste segmento como uma dimensão específica da Pedagogia, do saber docente e do conhecimento científico é uma tendência bastante recente do campo educacional e de ensino brasileiro.

A educação infantil, como área de estudos da Pedagogia, tem se preocupado, desde o século XIX, com a educação das crianças bem pequenas. Porém, durante muitos anos, os estudos e propostas educacionais foram pensados, quase que exclusivamente, para as crianças entre quatro e seis anos. As propostas educacionais focadas em crianças de dois e três anos eram profundamente questionadas tendo em vista que os discursos dominantes afirmavam que os cuidados maternos seriam o modo adequado de educar os bebês e as crianças bem pequenas. As propostas para bebês ou crianças bem pequenas eram vistas apenas como necessidades para órfãos ou crianças em situação de risco.

Nos últimos anos a demanda pelo atendimento educacional de bebês em creches e pré-escolas vem se ampliando. Grande parte do preconceito com relação a essas instituições está sendo superado, pois os estudos vêm

³ Sociologia da Infância – Campo de Estudo que compreende as crianças como atores sociais plenos, levando em consideração os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados por elas (DELGADO; MÜLLER, 2005).

demonstrando o quanto essa experiência educacional, quando realizada em estabelecimentos adequados, traz benefícios para as crianças e contribui com a educação realizada pelas escolas e pelas famílias (BRASIL, 2009, p. 28-29).

Realizando um levantamento de trabalhos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, publicados entre os anos de 2013 e 2016, foi possível observar um aumento significativo nas pesquisas que têm como foco a formação de professores de Educação Infantil, e também as práticas e saberes docentes desses profissionais. Por meio da palavra-chave “creche”, e considerando apenas os trabalhos da área de conhecimento “Educação” como critério de seleção, foram encontrados 174 trabalhos publicados nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Destes, 16 versavam sobre a formação, formação continuada, necessidades formativas, profissionalização e perfil docente dos profissionais de Educação Infantil. São exemplos: Formação em contexto na Educação Infantil: Uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza (LIMA, 2013), A Constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas (SANTOS, 2013), O perfil dos professores de Educação da cidade do Rio de Janeiro (GIL, 2013), A formação continuada das professoras da Educação Infantil em Anápolis-GO (OLIVEIRA, 2014), dentre outros.

Outros 32 versavam sobre o currículo, relações educativas/pedagógicas, práticas, saberes e fazeres docentes: Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês (COELHO, 2015), A educação da criança de 0 a 3 anos – Um olhar para a prática docente (DELMONDES, 2015), Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos e significados dos saberes e fazeres na/da creche atribuídos por seus profissionais (RODRIGUES, 2016), O uso do tempo no cotidiano de bebês (SILVA, 2015), Cuidar/Educar: concepções narradas pelas professoras de uma creche de Rio Branco/Acre (SILVA, 2014), As práticas de professoras de Berçário no contexto da proposta pedagógica em uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque (VIEIRA, 2016), dentre outros.

Com esse levantamento, foi possível evidenciar um aumento significativo no interesse em estudar, investigar e compreender os diferentes temas que permeiam o espaço da Educação Infantil, e mais especificamente da educação coletiva dos bebês e

crianças bem pequenas. Este aumento sugere um caminho positivo de construção de saberes e conhecimentos acerca dessa realidade, o que torna possível a melhoria da prática e do atendimento educacional à primeiríssima infância.

Uma busca semelhante foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizando-se da palavra-chave (assunto) “creche” e direcionando a busca para teses e dissertações publicadas entre os anos de 2013 a 2016, o resultado obtido foi de 92 trabalhos. Destes, 19 trabalhos tinham como foco o a rotina, as práticas e saberes profissionais, são exemplos: A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária (CARDOSO, 2014), Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil (RONCETTI, 2014); As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível (MORATTI, 2016).

Foram encontrados também 6 trabalhos sobre a formação docente e a identidade profissional destes professores: Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade (CORDÃO, 2013), Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa (DRUMOND, 2014), De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche (ANTUNES, 2015), Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional (GOMES, 2016).

Excluindo-se nove pesquisas que aparecem duplicadas nas duas buscas, o aumento no número de trabalhos evidencia o movimento de conscientização e estudo a respeito da importância da educação das crianças de 0 a 3 anos de idade em ambientes formais e coletivos de educação. Dessa forma, é necessário que novas pesquisas e trabalhos sejam feitos e contribuam no sentido de ampliar a qualidade do atendimento prestado a essas crianças, e isso só se torna possível por meio de formação adequada dos profissionais, aprimoramento da prática educativa na Educação Infantil, e claro, de investimentos na área.

Apesar do evidente crescimento no número de pesquisas que focalizam essas questões, ainda há muito a ser feito, discutido, pesquisado e aprendido. Assim, concorda-se com Tristão (2004) quando aponta para a

necessidade de estudos que indiquem as especificidades do trabalho com crianças bem pequenas nos contextos institucionais, uma vez que a ação pedagógica nos berçários ainda é um processo em construção. As pesquisas tendo como foco o cuidado e a educação de crianças de até três anos são cruciais na definição de critérios de qualidade para os serviços educacionais prestados a esta faixa etária, bem como na estruturação de diretrizes para a formação das profissionais que lidarão com crianças tão pequenas (p. 8).

Certamente já houve avanço neste sentido, entretanto, é preciso insistir na necessidade de estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil, especialmente das crianças até os três anos, visto que

Nas últimas décadas, observamos um crescimento das investigações no campo da educação das infâncias, porém as crianças de zero a 3 anos ainda permanecem à margem das pesquisas, e os trabalhos têm se preocupado, com maior veemência, com as crianças de 4 a 6 anos, que fazem parte da educação básica obrigatória (DELGADO; FILHO, 2013, p.22).

É fato que as vivências e experiências dos primeiros anos de vida constituem-se como essenciais para a formação e desenvolvimento humano das crianças. Assim, entende-se de suma importância as pesquisas que têm como foco a educação formal e coletiva dos bebês e crianças bem pequenas, bem como os saberes e práticas dos seus profissionais.

Conceber de forma diferenciada a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos ainda se mostra um imenso desafio, visto que este é um tema que – apesar do crescimento deste tipo de investigação – permanece às margens das pesquisas educacionais e das políticas públicas brasileiras. Do mesmo modo, os profissionais que atuam com os bebês e as bem pequenas sofrem diariamente com a desvalorização e precarização de seu trabalho.

Neste sentido, esta pesquisa pretende contribuir com a construção da identidade docente dos professores dos bebês e das crianças bem pequenas e com uma pedagogia que as tenha foco, assumindo a necessidade de uma educação que as entenda como sujeitos ativos e as respeite em suas singularidades. Assim, optou-se por pesquisar os saberes e os fazeres de uma professora de bebês, assumindo a relevância de suas práticas cotidianas de cuidado e educação dentro das instituições infantis.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL

Nesta seção, buscou-se trazer estudos e pesquisas que serviram como fundamentação teórica para a pesquisa, bem como as leis e documentos norteadores da Educação Infantil, de modo a estabelecer um panorama da legislação vigente para esta etapa da Educação Básica.

Na subseção *Breve histórico da Educação Infantil no Brasil*, é feito um histórico na Educação Infantil, partindo de suas origens assistencialistas e sua construção e reconstrução por meio de movimentos sociais, legislação e estudos na área. Em seguida, na subseção *A docência na creche* discute-se o conceito de docência, aproximando-se da realidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil e mais especificamente com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Já em *Saberes e fazeres docentes* busca-se esclarecer estes dois conceitos, discutindo sua relevância para a pesquisa e para o atendimento de qualidade aos bebês e crianças bem pequenas em ambientes de educação formal e coletiva.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil é marcada historicamente, no Brasil, por lutas de movimentos sociais que buscavam garantir os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação e cuidado de qualidade. A partir da década de 1970, esses movimentos ganham força e começam a alcançar resultados efetivados por meio de políticas públicas. Assim, creches e pré-escolas brasileiras nascem intensamente envolvidas com a iniciativa da assistência social e da caridade.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas

alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc. (BRASIL, 2005, p. 8).

Embora o número de matrículas de crianças de 0 a 6 anos de idade ainda seja insuficiente para atender à demanda, é fato que a Educação Infantil tem passado por intenso processo de transformação e consolidação. Esse processo se revela, também, na mudança do papel social, político e educacional ocupado por estas instituições e pelos seus profissionais.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil vem se construindo de maneira diferenciada, buscando afastar-se da ideia assistencialista de atendimento às crianças pequenas, como destaca Barbosa (2010):

Com a Constituição Federal de 1988, dá-se um grande passo em relação à efetivação deste direito e a delegação da responsabilidade do atendimento das crianças pequenas em instituições formais de cuidado e educação, assegurando-os como direito das crianças até os 6 anos de idade. Em 1988, a Constituição Federal atendendo aos anseios da sociedade, especialmente o movimento de mulheres: feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros, definiu que o Estado brasileiro deveria garantir a oferta de educação infantil - pública, gratuita e de qualidade - para as crianças de 0 a 6 anos através do sistema educacional. Essa proposição legal desencadeou, nas décadas seguintes, uma ampla expansão dos estabelecimentos de educação infantil. Assim como os demais documentos dele decorrentes, esse texto legal induziu os municípios a construir Centros e Escolas de Educação Infantil que atendessem às crianças de 0 a 6 anos, e com isto ampliaram, significativamente, o acesso das crianças de 0 a 3 anos às instituições educacionais públicas (p. 1).

Na referida Constituição é definido que “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Dessa forma, fica claro que o lugar da creche passa a ser a Educação e não mais a Assistência Social. Atualmente, a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, tem-se que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge como mais um recurso de reafirmação dos direitos educacionais das crianças pequenas, definindo que “[...] Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (alterado por IV –

atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, pela Lei nº 13.306, de 2016). Nele também “[...] foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância” (BRASIL, 2005, p. 9).

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, determina a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, para as crianças dessa faixa etária. Atualmente, a Educação Infantil é assim definida na LDB, a partir de redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A LDB 9.394/96 também determina, em seu artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, atuavam nas creches brasileiras

95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental, o que representa, em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Além disso, dentre os docentes desta etapa de ensino, apenas 11,8% possuem curso específico de formação continuada para atuar em creche (BRASIL, 2009, p. 33).

Já o Censo Escolar de 2016, revela que nas creches brasileiras trabalham atualmente cerca 260 mil professores, sendo que 61% possuem escolaridade superior com licenciatura e 20% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 6,2% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo (BRASIL, 2017, p.24). Estes dados revelam um aumento bastante significativo no número de docentes

que atuam com os bebês e as crianças pequenas nos últimos 10 anos. Apesar disso, é possível observar que pouco se alterou a percentagem de professores devidamente formados (cerca de 80%). Essa precariedade se mostra ainda mais preocupante quando são considerados apenas os formados em nível superior, nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Ainda de acordo com o Censo, cerca de 8,9% dos profissionais que atuam nas creches estão cursando o nível superior, o que apesar de ser um avanço, está longe do esperado, ainda mais quando é levada em conta a qualidade desta formação.

Assim, apesar da exigência de formação em nível superior indicada pela lei, esta parece ainda não ser realidade em todos os variados contextos educacionais brasileiros, trata-se de uma determinação extremamente relevante, pois indica a necessidade de que os profissionais responsáveis pelo cuidado e educação da primeira infância possuam saberes e formação específica para este trabalho, não devendo mais ser efetuado por pessoas leigas (sem formação), sendo dever dos sistemas educacionais promoverem a valorização desses profissionais, bem como assegurar-lhes condições adequadas de trabalho e formação em serviço.

Em decorrência da inserção da Educação Infantil na Educação Básica, a formação exigida para o profissional que atua com essa faixa etária passa a ser a mesma daquele que trabalha nas primeiras séries do Ensino Fundamental: nível superior em curso de licenciatura, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Considerando que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, além de tratar da formação inicial dos profissionais de Educação Infantil, a LDB estabelece que os sistemas promoverão a valorização desses profissionais, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2006, p. 32-33).

Em 1998, é publicado pelo Ministério da Educação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Este documento tinha como objetivo principal auxiliar os profissionais de Educação Infantil em relação ao trabalho educativo diário com as crianças pequenas. O Referencial foi amplamente discutido e divulgado nas instituições de Educação Infantil e representou avanços para a época. De acordo com Zurawski (2009),

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo MEC em 1998 e distribuído às instituições de Educação Infantil de todo o país, reconhece o direito da criança à infância como parte

de seus direitos de cidadania, aponta algumas metas para o desenvolvimento integral das crianças, discute alguns fundamentos teóricos e apresenta orientações para a prática dos profissionais da Educação Infantil junto às crianças, elaboradas a partir do que pode ser chamado de um referencial construtivista (p. 15).

Em 1999, são fixadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/99, revogadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009. As Diretrizes são resultado de um esforço por parte da sociedade, professores e pesquisadores da Educação, que visavam reformular o papel da Educação Infantil brasileira, esclarecendo suas funções e subsidiando o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos nas creches e pré-escolas.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, 2010, p.1).

As Diretrizes também apresentam definições básicas para o funcionamento dessas instituições, como carga horária, formação mínima para professores, caracterização das faixas etárias atendidas, etc. Posteriormente, a Resolução explicita a função social, política e pedagógica que deve ser assumida pelas creches e pré-escolas. Assim, a Educação Infantil é definida na Resolução CNE/CEB nº 5/2009 como

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

Neste sentido, a criança deve ser entendida como

Art. 4º [...] 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.

Dessa forma, as Diretrizes norteiam o trabalho das instituições educacionais para as crianças até os 5 anos de idade, visando cuidado e educação de qualidade, por meio de propostas pedagógicas e currículo que garantam a formação para o exercício da cidadania, para a vida em sociedade, valorizando a cultura, a diversidade e as especificidades da infância, observando princípios éticos, políticos e estéticos.

Segundo Oliveira (2010),

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (p. 4).

Já em 2005, o Ministério da Educação, em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil, divulgou o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, onde constam diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o trabalho das instituições. Assim, o documento explicita os desafios enfrentados pela Educação Infantil para consolidar-se como ambiente educacional formal para a primeira infância.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2005, p.7).

Neste documento são colocados como objetivos principais a expansão do número de vagas para crianças entre 0 e 6 anos de idade atendidas pela Educação Infantil, bem como “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 em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2005, p. 10).

Em 2006, são publicados os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”. Este documento, elaborado com a contribuição de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais, visa contribuir “para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos” e servir “como referência para a organização e o

funcionamento dos sistemas de ensino”, por meio do estabelecimento de padrões de referência de qualidade dos serviços da Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.3).

Dessa forma,

Espera-se que este documento se constitua em mais um passo na direção de transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições, parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças de zero até seis anos à Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2006, p. 10).

Já em 2009, foram publicados outros documentos importantes para a consolidação de práticas educativas nas instituições de Educação Infantil, bem como para a garantia do cuidado e educação de qualidade para as crianças pequenas. São exemplos: “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares” (BRASIL, 2009) e “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009). Essa movimentação, resultado de pressão de movimentos sociais e políticas públicas visa garantir atendimento de qualidade às crianças pequenas, de forma a atender às suas especificidades e necessidades, com objetivo de possibilitar a elas aprendizagens e desenvolvimento integral e integrado.

Mais recentemente, outros documentos foram publicados pelo MEC, como resultados de estudos e pesquisas na Educação Infantil, dentre eles: Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica (2012); Oferta e demanda da Educação Infantil no Campo (2012); Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012); Educação Infantil: Os desafios estão postos e o que estamos fazendo? (2014); Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (2015); Diretrizes em ação – qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015); Dentre outros.

A partir de 2015, passou a ser construída e discutida no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento tem por finalidade estabelecer “conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” e apresenta caráter normativo, definindo os conteúdos que deverão ser ensinados durante toda a Educação Básica nos diferentes contextos do país:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.7).

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2017, p.8).

Ao longo das discussões propostas pelo governo e pelo Ministério da Educação, foram elaboradas 2 versões, sendo a terceira e final a versão votada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em dezembro 2017 (BRASIL, 2017). De acordo com o governo federal, a base seria fruto da discussão e debate de profissionais da educação e da sociedade em geral, visando o desenvolvimento de competências e deve passar a vigorar em todas as instituições de ensino brasileiras.

Particularmente sobre a Educação Infantil, a BNCC reitera como “eixos estruturantes” desta etapa a interação e a brincadeira. Desta forma, devem ser assegurados “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 25), são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Considerando tais direitos, a base estabelece cinco “campos de experiências”, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Assim, de acordo com cada “campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias” (BRASIL, 2017, p. 25).

O documento divide a Educação Infantil de acordo com as seguintes faixas etárias: crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (creche); crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (pré-escola). Dessa forma, de acordo

com cada campo de experiência, são descritos os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária.

Assim, entende-se que este processo de reconstrução das escolas de Educação Infantil, bem como das funções pertinentes aos professores que atuam com essa faixa etária, representam um esforço no sentido de garantir atendimento adequado e de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade, assumindo práticas educativas que tenham como foco a criança e que valorizem as especificidades da infância, atendendo suas demandas e necessidades, e respeitando-as como sujeitos únicos e de direitos.

2.2 A DOCÊNCIA NA CRECHE

Neste estudo, tem-se como foco de pesquisa a docência na creche, entendendo que nas escolas de Educação Infantil “[...] organizam-se tempos e atividades para acolher e educar crianças de 0 a 3 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 1). Com isso, entende-se o conceito de docência como o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, quando colocam que

Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metodológico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.11).

Dessa forma, o egresso do curso de Pedagogia deverá (Art.5º) não somente “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária”, bem como ser capaz de “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social”, além de “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (BRASIL, 2006, p.2).

Os professores dos bebês e crianças bem pequenas têm, então, o desafio de efetivar os direitos educacionais das crianças, proporcionando a elas uma gama de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, zelando pelo seu bem-estar, acolhimento, integração e socialização, valorizando suas características pessoais e de grupo, sem perder de vista a indissociabilidade entre os conceitos de cuidado e educação.

Apesar da quantidade considerável de estudos voltados para a Educação Infantil, uma Pedagogia da Primeiríssima Infância ainda caminha em relação a sua efetivação nas instituições infantis brasileiras. É necessário então, trabalhar de modo a

[...] garantir a qualidade da educação das crianças pequenas em parceria com suas famílias, numa perspectiva que rompa cada vez mais com o assistencialismo, o não reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o não profissionalismo de seus educadores. Vivemos, portanto, um momento de transição, em que formas antigas e tradicionais de organização de ambientes infantis convivem com formas contemporâneas, em concordância com princípios e valores muitas vezes ainda distantes da compreensão e do compartilhamento pela sociedade (OLIVEIRA, 2014, p.84).

Discursos e modelos educativos que corroboram para uma visão assistencialista da educação das crianças de 0 a 3 anos ainda estão presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, especialmente nas públicas. Este discurso vai na contramão da legislação vigente e dos inúmeros estudos realizados que tratam da importância da educação das crianças na primeira infância, assim, não somente para a desvalorização (em variados aspectos) dos profissionais que nela atuam, bem como com a desconfiguração da identidade (da escola, do docente) que se busca construir.

O dinamismo hoje presente na área de Educação infantil, ao mesmo tempo em que tem criado esperanças, invoca a necessidade de ampliação dos processos de formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta. Muitas instituições encontram-se presas a modelos que já foram avaliados e julgados inadequados como instrumentos de educar e cuidar e promover o desenvolvimento das crianças. Em parte, a presença desses modelos é devida à longa tradição assistencialista presente no processo de constituição da área de Educação Infantil, em particular em relação à creche, o que prejudicou a elaboração modelos pedagógicos mais afinados com as formas de promoção do desenvolvimento infantil.

Outro fator presente quando se pensa na necessidade de se ter outra forma de trabalho com as crianças é a ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, com uma explicitação clara de suas atribuições para com as crianças, particularmente em relação àquelas com idade entre zero a três anos (OLIVEIRA, 2010, p.14).

É claro que a educação das crianças pequenas em instituições públicas de ensino surgiu como uma demanda social e política, sendo esta educação colocada como complementar à ação da família e da sociedade:

A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. [...] A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas (BRASIL, 2006).

Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades, preservando a autonomia de cada um (BARBOSA, 2010, p. 1).

[...] a creche é então concebida e valorizada por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais. Esse modelo ganha força quando os professores passam a ser considerados como importante apoio relacional e afetivo e como mediadores de relações significativas para as crianças, e também com o crescimento da consciência de que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes (BRASIL, 2009, p. 7).

As professoras⁴ dos bebês, então, têm papel fundamental na formação, aprendizado e desenvolvimento dos bebês, ao passo que atuam como profissionais responsáveis pelo cuidado e educação formal, complementando de maneira diferenciada a ação das famílias. Com isso, tornam-se de extrema relevância os estudos acerca da formação e da identidade dessas profissionais, dos saberes necessários à sua prática educativa, dos fazeres docentes diários, dentre outros.

Da mesma forma, muitos pesquisadores têm se dedicado a refletir e compreender as características e necessidades das crianças pequenas no ambiente da creche. Neste sentido, Ostetto (2000), Rocha (2001), Guimarães (2008), Barbosa (2010), Nono (2011), Ramos (2012), Hoffmann (2012), Oliveira (2014), Rocha; Kramer (2013), Shmitt; Rocha (2013), Gonçalves (2016) contribuem com essas discussões.

Atualmente, conta-se com considerável campo teórico que traz reflexões acerca da educação formal dos pequeninos nos mais diversos aspectos: sociais, psicológicos, históricos, etc. É inegável que avanços foram conquistados, mas ainda se fazem

⁴ Segundo o Censo Escolar 2016, na creche (de 0 a 3 anos), os professores do gênero masculino somam 2,3% do total de docentes. Na pré-escola (4 e 5 anos), somam 4,8 % (BRASIL, 2017). Por isso a opção pelo uso do termo professoras, no feminino, já que são maioria.

necessários estudos que forneçam elementos para orientar a prática educativa coletiva de crianças tão pequenas nas escolas de Educação Infantil, visto que existe a necessidade de dar atenção às especificidades desta ação pedagógica.

Apesar da movimentação para garantir formação adequada aos professores que trabalham com a Primeira Infância, ainda parece ser um desafio esclarecer a profissionalidade e intencionalidade educativa presente na prática docente diária destes profissionais. Parece primordial, então, contribuir na elaboração da pedagogia da Educação Infantil, acompanhando aqueles “que têm na educação não apenas um campo de estudos e investigação, mas também um compromisso com a melhoria da realidade social e educacional” (BARBOSA, 2006, p. 19).

Assim, “[...] a partir do momento em que a educação das crianças pequenas se tornou responsabilidade social e coletiva, nasce a necessidade de se voltar para a experiência pedagógica e pensar em como configurá-la” (FOCHI, 2013, p.29), pois, independente de qual seja a postura do professor, suas ações deixarão marcas profundas nas crianças, que as acompanharão durante toda a sua vida adulta. Entretanto, parece que o “[...] professor nem sempre se dá conta do quão importante é o seu papel, a sua atuação, para a vida dos alunos e, não tendo essa clareza, desempenha sua função, ano após ano, sem refletir sobre sua prática” (OLIVEIRA, 2007, p. 178).

Fochi (2013) ressalta a importância destas pesquisas, quando defende a ideia de que “[...] investigar a experiência educativa é uma motivação particular frente às atuais demandas – e outras nem tão atuais assim – que pulsam nos interiores das escolas e confrontam pesquisadores e estudiosos da área” (p. 18).

Entende-se, assim, que desenvolver este tipo de estudo, que permite a reflexão sobre situações cotidianas e reais da creche, se apresenta como uma ferramenta valiosa para contribuir na formação dos profissionais de Educação Infantil, colaborando também para a consolidação da identidade docente e especificidade educativa que tanto se busca construir.

Defende-se neste trabalho a ideia de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil/Pedagogia da Primeira Infância como um campo particular do conhecimento pedagógico, buscando-se dar clareza à profissionalidade e especificidade presentes na prática educativa destes professores.

Ao longo dos últimos anos, tem crescido a consciência coletiva acerca das necessidades educativas das crianças de 0 a 3 anos e as creches têm se consolidado como tempo/espço construído culturalmente para possibilitar a ampliação das experiências assim como o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais da criança em grupo. [...] Nesse contexto, essas construções e concepções têm necessariamente chamado as instituições a consolidarem a identidade da educação de crianças em creche, a conhecerem profundamente o seu trabalho, a distingui-lo das práticas educativas em contextos familiares, não coletivos ou não-formais de educação, a desenharem a sua especificidade (BRASIL, 2009, p.7).

Historicamente marcada por sua relação com a Assistência Social e pelo antagonismo entre cuidado e educação, a Educação Infantil vem consolidando-se como espaço educacional formal de educação e cuidado de qualidade para a Primeira Infância. Da mesma forma, os profissionais que atuam com as crianças pequenas têm passado por constante reformulação de seu trabalho e de sua identidade profissional.

Neste sentido, estudos, pesquisas e reflexões na área ocupam papel primordial neste processo. Gentil e Michels (2011) destacam que

No rastro dessa história, a ampliação gradativa da relevância dada à Educação Infantil passou a exigir o crescimento de pesquisas que dessem visibilidade às especificidades das instituições responsáveis pelas crianças, assim como a preocupação com a formação dos professores que exercem seu trabalho com as crianças menores de sete anos. O crescimento da produção científica na área tem cumprido papel imprescindível, uma vez que suscitou análises, reflexões e debates que propiciaram destacar meios de atuação significativos para a Educação Infantil e indicaram a importância de rever e analisar os currículos dos cursos de pedagogia que constituem a base formadora dos professores desse nível de ensino (p. 152).

Infelizmente, pesquisas mostram que ainda são poucas as discussões e disciplinas referentes à educação das crianças de 0 a 3 anos nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial para professores da Educação Básica. No estudo organizado por Gentil e Michels (2011) foram analisados os currículos dos cursos de Pedagogia de Universidades Federais e constatou-se que conteúdos específicos à ação docente com crianças pequenas ainda são escassos nos cursos de formação inicial para professores. Partindo dessa afirmação, pode-se inferir que a situação torna-se ainda mais precária em relação ao trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, especificamente.

Assim, podemos afirmar que a formação para professores de Educação Infantil permanece numa posição de segunda ordem, considerando que a prioridade está na formação para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta colocação secundarizada representa, de modo geral e dentro do universo acadêmico, o entendimento e o lugar de importância

concebida à formação de professores que vão exercer a função no quadro da educação das crianças pequenas (GENTIL; MICHELS, 2011, p.164).

As evidentes mudanças no cenário educacional brasileiro trazem à tona a necessidade de se reconfigurar o papel do professor que trabalha com os bebês e as crianças bem pequenas dentro das instituições de Educação Infantil. Como já foi dito, este se caracteriza como um grande desafio de cunho político e social, pois exige desse profissional formação específica, desenvolvimento de competências e domínio de diversos conhecimentos para o atendimento de qualidade às crianças de 0 a 3 anos.

[...] essa tendência reflete a preocupação de tratar das dimensões relativas ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas, à medida que se busca a intencionalidade educativa por meio da sistematização, diversificação e ampliação das experiências e do conhecimento, considerando as particularidades do processo nesses seres humanos de pouca idade e a importância das interações sociais, das linguagens e da brincadeira (GENTIL; MICHELS, 2011, 166).

Assim, vem aumentando gradativamente a consciência acerca da importância da Educação Infantil e dos estudos referentes à educação das crianças até os 3 anos de idade, evidenciando-se a necessidade de que elas tenham acesso à educação e cuidado adequados, que possibilitem seu aprendizado e desenvolvimento, e que adotem conceitos desejáveis de educação, de criança, de infância, de escola, etc.

Entretanto, uma Pedagogia que tenha como foco os bebês e as crianças bem pequenas ainda engatinha em relação a sua efetivação nas instituições de ensino brasileiras, em seus mais variados contextos. Ostetto (2000, p. 175) afirma que

No âmbito da educação infantil tem crescido a preocupação relacionada a “como planejar” o trabalho educativo com as crianças de zero a seis anos em geral, e em particular com as menores de três anos. Tal preocupação pode ser relacionada ao fato de que, mais e mais, a educação infantil dirigida às crianças de zero a seis anos ganha estatuto de direito, colocando-se como etapa inicial da educação básica que devem receber as crianças brasileiras, respeitando os preceitos constitucionais. Tanto creches como pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento. O que fazer com as crianças, principalmente as bem pequenas?

Apesar de os bebês já estarem nas instituições de Educação Infantil há algum tempo, “[...] as especificidades da ação pedagógica que dizem respeito a eles ainda caminham lentamente nas propostas pedagógicas”; não parece serem muito claros na

prática – ainda – a especificidade e a profissionalidade do trabalho docente com essa faixa etária (DAGNONI, 2012, p.1).

Faz-se necessário, então, trabalhar para compreender como se constroem os saberes e os fazeres docentes dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, com o objetivo de contribuir para a discussão e reflexão sobre o tema, sobre as possibilidades educativas presentes neste contexto, sobre a construção de uma identidade profissional. Assim, busca-se “[...] compreender como o professor de bebês e crianças bem pequenas organiza sua prática e quais são os saberes que lhe constituem enquanto profissional” (DAGNONI, 2012, p.2).

Neste sentido, entende-se que esses saberes e práticas docentes se constroem no cotidiano da escola e do trabalho nela desenvolvido, são conceitos intrínsecos à função de professor e se dão a partir e por meio desta relação com trabalho que exercem.

Outro ponto bastante relevante indicado por Tardif (2012) é a natureza múltipla dos saberes dos professores, ou seja, os saberes docentes são permeados por um pluralismo inerente a este trabalho e que ao longo da prática se constroem e se consolidam. Dessa forma, “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no propósito do exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p.18).

Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um lugar plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (p.36).

Apesar de existir a necessidade de diferenciar a Educação Infantil e, mais especificamente, a educação dos bebês e crianças bem pequenas como um campo específico do saber docente, buscando construir para ele parâmetros e conceitos adequados às crianças e suas necessidades, estes são conceitos importantes que abrangem todo e qualquer saber/fazer docente, como uma função construída social e historicamente.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de pesquisas na área, que trabalhem no sentido de contribuir e esclarecer questões referentes à complexidade da educação e do

cuidado dos bebês e crianças bem pequenas em instituições formais de educação, visto que muitas vezes,

Os saberes dos professores surgem mergulhados a uma prática que é validada pela escassez de referências e estudos desta área. A carência e a falta de sustentação teórica trazem à tona posturas muitas vezes pautadas em concepções maternas, culturais, caseiras, desprovidas de intencionalidade pedagógica, porém carregadas de afetividade e perspicácia (DAGNONI, 2012, p.13).

Um estudo feito por Dagnoni (2012), intitulado “Quais as fontes de saberes de professoras de bebês?” apontou que a Educação Infantil ainda permanece permeada por práticas pautadas em conhecimentos domésticos e/ou leigos por parte das docentes. Para a pesquisadora,

Nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas salas de berçário, encontramos práticas que estão pautadas em saberes que os professores trazem principalmente de sua trajetória de vida como: mães, esposas, filhas, avós. Saberes estes de culturas diversas que inundam as creches de práticas pouco fundamentadas epistemologicamente, mas que auxiliam o professor nas demandas diárias como dar banho, fazer dormir, alimentar os bebês, trocar suas fraldas (DAGNONI, 2012, p.14).

Buscando distanciar-se de práticas pautadas em situações domésticas e que podem ser executadas por pessoas leigas, pretende-se avançar em relação aos estudos na área e contribuir na valorização das instituições e dos profissionais de Educação Infantil. Faz-se necessário defender seu papel social e político, reconhecendo sua função de cuidado e educação das crianças, em parceria com as famílias e a sociedade, e entendendo este como um espaço formal e privilegiado de educação coletiva e formação humana.

A autora e pesquisadora Maria Carmem Silveira Barbosa, referência nos estudos sobre e para a Primeiríssima Infância, defende a necessidade de se construir ambientes educacionais formais que levem em conta as especificidades e as necessidades dos pequenos, dando-lhes possibilidades de se desenvolverem plenamente e aprenderem por meio da afetividade, interação, exploração e brincadeira e isso só é possível por meio de formação adequada dos profissionais responsáveis por esse trabalho, visto que “[...] a creche é o primeiro ambiente de educação coletiva de um ser humano” (BARBOSA, séc. XXI, p.1).

Assim, o espaço da Educação Infantil deve ser visto como um ambiente propício e pensado para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, levando-se em

conta suas características, necessidades, especificidades, interesses, desejos, além de priorizar também seu acolhimento, segurança e conforto, possibilitando que elas aprendam por meio das interações e das relações que estabelecem entre si, com o meio e com os adultos.

Os agrupamentos de crianças pequenas são ambientes de intensa aprendizagem, ambientes, por assim dizer, de ação criativa e transformadora, que envolvem vividamente as atividades de construir significações nas interações que as crianças pequenas estabelecem entre si e com um ambiente culturalmente estruturado. Ao participar destas interações, as crianças são colocadas em condições de desenvolver formas culturalmente mediadas de sentir, perceber, resolver problemas, pensar e comunicar-se (ZURAWSKI, 2009, p. 21).

Para tanto, é preciso mergulhar num intenso processo de construção e reconstrução de práticas pedagógicas específicas para os bebês e as crianças bem pequenas, de modo a atendê-los em todos estes aspectos. Neste sentido, cabe se dedicar a seguinte questão: qual o papel deste professor?

O papel do educador do berçário é o de receber e conviver com crianças bem pequenas auxiliando-as a construir a si e ao seu dia a dia. É também sua função transmitir aquilo que conhece, isto é, as tradições culturais do seu grupo de pertinência e, ao mesmo tempo, abrir um novo mundo onde elas possam criar/produzir novas experiências, novos conhecimentos. Para isto o educador precisa dar-se conta que a educação dos bebês acontece o tempo todo, nas atividades recorrentes do dia a dia. Educar os bebês é colocar-se junto às crianças para fazer a vida acontecer. De modo criativo, agradável, alegre ou silencioso, calmo. Enriquecer a vida através dos seus detalhes: sentimentos, sensações, pequenos momentos que muitas vezes nos passam despercebidas (BARBOSA, séc. XXI, p.5).

Isso vai ao encontro do que coloca o documento “Orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil: A organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2 anos”, elaborado pela equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município onde a pesquisa foi realizada. Este documento foi resultado do programa de formação continuada dos professores de Educação Infantil do sistema municipal de ensino e reitera que

Nessa faixa etária, cuidar e educar tem um peso muito grande, a dinâmica da sala e a diversidade de acontecimentos, muitas vezes simultâneos, exigem alta qualificação e sensibilidade por parte do profissional que trabalha com essa faixa etária, além de um olhar apurado para as ações cotidianas que ocorrem dentro da instituição de educação infantil, considerando que todas as ações são educativas (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016, p. 9-10).

Autores e pesquisadores de diferentes linhas teóricas têm se dedicado a compreender e a responder questões que dizem respeito ao atendimento de qualidade às crianças de 0 a 3 anos em ambientes educacionais como, por exemplo, Amorim; Vitória; Rossetti-Ferreira (2000), Vitta (2004), Macêdo (2006), Gonçalves (2008), Ramos (2012), Ostetto (2012), Bragatto (2013), Gomes (2016), Schimitt; Rocha (2016), Moratti (2016). Esse movimento de construção de conhecimento acerca da realidade das escolas de Educação Infantil tem ocupado papel determinante em suas organizações, bem como no processo de construção da identidade destes espaços e dos profissionais que nele atuam.

No livro “Encontros e encantamentos na Educação Infantil” (OSTETTO, 2000), os autores apontam não só os desafios enfrentados no cotidiano com os bebês e as crianças pequenas, mas também um gama de possibilidades de construção de um trabalho pedagógico coletivo para o atendimento de qualidade. Ao passo que elas se tornam o foco do planejamento dos tempos, espaços e atividades, permite-se que as crianças se apropriem desses aspectos de forma ativa e criativa, o que lhes garante aprendizado e desenvolvimento.

Barbosa e Richter (2010) indicam a necessidade de que os professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas reflitam sobre seus saberes e reformulem suas práticas, distanciando-se de um modelo tradicional e disciplinar que existe de escola e de educação.

Para atender às crianças com qualidade, o professor precisa conhecer como se dá o desenvolvimento infantil, quais as necessidades afetivas, cognitivas, motoras, corporais, etc. delas, quais seus interesses, seus desejos, seu tempo. Precisa conhecer a criança e observá-la em sua integralidade, como um ser de direitos e vontades, inserido em uma cultura e grupo social. Para essas pesquisadoras,

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”. Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam

a escola e o currículo, exigindo a abertura à outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (2010, p.90).

Para tanto é preciso que o professor tenha claro os conceitos que norteiam suas práticas, visto que a maneira como o professor “[...] organiza o tempo, o espaço e as atividades para os bebês e as crianças pequenas, reflete suas concepções de infância, de educação infantil, de desenvolvimento e de aprendizagem” (ZURAWSKI, 2009, p.21).

Dessa forma,

Ao professor cabe planejar, observar, registrar as atividades realizadas e acompanhar o como as crianças investigam o mundo, suas curiosidades, assombros, risos. Trabalhar com bebês exige uma sólida formação nas múltiplas linguagens das crianças pequenas. [...] educar os bebês só pode ser feito numa perspectiva de mundo onde o conhecimento não é disciplinar. [...] As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade. Porém, quando pensamos nas crianças bem pequenas, isto é, nos bebês, temos dúvidas sobre como propor este currículo (BARBOSA, 2010, p.5).

Busca-se romper com a ideia de que os bebês são seres passivos e pouco capazes, assumindo uma nova postura que os coloca em posição privilegiada, reconhecendo-os como seres integrais, de direitos e desejos, sujeitos históricos e sociais. Assim, é preciso “conhecer, compreender e valorizar as características do pensamento da criança pequena” para dessa forma, ampliar as vivências e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizado ofertadas a elas, ao passo que são sujeitos ativos e criativos nas relações com o ambiente, os pares e os adultos (ZURAWSKI, 2009, p.23).

Conforme afirma Barbosa (2010),

Durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos especializados, as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura (p.3-4).

Com isso, entende-se que a Educação Infantil, especialmente a educação das crianças de 0 a 3 anos, vem passando por intenso processo de reformulação e

(re)construção. Neste sentido, uma pedagogia da Primeiríssima Infância se esforça em direção a sua consolidação, tanto em relação a seus conceitos e teorias norteadoras, quanto sobre aos saberes e práticas docentes desejáveis para este contexto.

Distanciar-se de práticas adultocêntricas, higienistas e de um modelo educacional tradicional e disciplinar já consolidado se apresenta como um grande desafio na construção de uma educação que priorize o desenvolvimento integral e integrado de seres tão complexos e ainda pouco compreendidos.

Para tanto, a educação dos bebês exige não “[...] apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças e isto exige dos adultos comprometimento e responsabilidade” (BARBOSA, 2010, p.5).

Quando se pensa nas atividades de cuidado e educação dos bebês e crianças bem pequenas, muitas questões parecem pertinentes: Como construir docência com os bebês no âmbito da creche? Quais saberes e fazeres são imprescindíveis à prática docente diária? Como deve ser a relação professor-bebê/criança? Quais práticas e conhecimentos fazem parte da rotina?

Todos esses questionamentos são presentes no contexto da educação das crianças de 0 a 3 anos devido a sua recente e constante reformulação e seu processo de construção de uma identidade particular e diferenciada dos demais níveis educacionais.

Barbosa e Richter (2010) questionam:

O que significa ser professor de bebês? Como se caracteriza o “ofício de aluno” em uma turma de berçário? O que se espera de uma ação pedagógica na creche? Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche? Enfrentar as interrogações acima é constatar que as especificidades das características da faixa etária das crianças que freqüentam a creche exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e, conseqüentemente, a revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola e infância, conhecimento e currículo (p.86).

Para tal, é necessário que os profissionais que atuam com essa faixa etária possuam formação inicial adequada e de qualidade, e que também tenham acesso a formação continuada, de modo que se tornem aptos para este trabalho. Entretanto, como já evidenciado, apenas 37,2% dos profissionais da Educação Infantil cursaram o Ensino

Superior (Licenciatura), que seria a formação desejável para o trabalho educativo com as crianças. Em números isso significa que – em 2007 – cerca de 60 mil professores de Educação Infantil ainda não possuíam a formação adequada em nível superior para o exercício da docência com as crianças pequenas (BRASIL, 2009, p.27).

Apesar de ainda não ser uma realidade nos diferentes contextos educacionais brasileiros, a exigência de formação determinada pela LDB 9.394/96 têm possibilitado a reformulação e a construção de uma nova identidade para esses profissionais, embora superar um histórico fortemente marcado pelo assistencialismo e pela atuação de pessoas leigas tenha se mostrado como um imenso desafio visto às dificuldades encontradas em elaborar e colocar em prática propostas pedagógicas que atendam às necessidades da faixa etária, e que priorizem cuidado e educação de qualidade, de acordo com as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas.

Do mesmo modo, as angústias, inquietações, dificuldades, inseguranças e dúvidas dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, também ocupam papel importante neste contexto de superação e construção. É inegável o papel imprescindível de estudos e pesquisas na área, ao passo que se possa construir elementos que orientem a educação coletiva dos bebês e das crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil, possibilitando a consolidação uma identidade para esta educação e para seus profissionais.

Assim, explicita-se a importância e a necessidade de se aproximar da realidade dos educadores e das crianças que coabitam no ambiente da Educação Infantil, buscando trazer à tona reflexões coerentes a respeito desta realidade tão rica e específica, mas que ainda enfrenta uma série de desafios para cumprir seu papel.

Com isso, faz-se necessário contribuir para o estudo e a elaboração de trabalhos que tenham a educação da Primeiríssima Infância como foco central, colaborando com a complexa descoberta sobre como fazer docência com os bebês, construindo, assim, novos sentidos e novos caminhos para a essa prática.

2.3 SABERES E FAZERES DOCENTES

É um dos objetivos desta pesquisa analisar e discutir os saberes e fazeres docentes que permeiam o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas na Educação Infantil. Com isso, entender os valores, conhecimentos, competências, pensamentos e perspectivas que direcionam a ação e o planejamento da professora sujeito da pesquisa, de modo que se possa discuti-los, torna-se de essencial importância. Para tal, faz-se necessário esclarecer os conceitos de *saberes e fazeres docentes* aqui adotados.

Segundo Tardif (2002), só é possível entender e discutir os saberes docentes se isso é feito de maneira intrínseca a um contexto mais amplo, ao ofício docente, a escola, etc. Ou seja, é preciso relacionar o saber docente tanto aos aspectos da realidade social e do contexto de trabalho do professor quando às suas experiências, personalidade e identidade particulares.

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Essa idéia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula (p.16-17).

Assim, de acordo com Tardif (2002), os professores possuem uma relação complexa com esses saberes, que não se resumem apenas a transmissão de conhecimentos. Ao contrário, mostram-se como uma diversidade de saberes com os quais eles se relacionam de formas distintas. O saber dos professores se caracteriza

como um saber plural que se constitui por meio de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e também experienciais (p. 36-37).

Tardif (2002) sistematizou suas ideias em torno de três grandes questões: saberes dos professores, fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente. Dessa forma, os saberes dos professores são aqueles provenientes de sua trajetória pessoal, formação escolar, formação inicial para o magistério, advinda programas, livros, experiências em sala, etc.

Do mesmo modo, as fontes de aquisição desses saberes são as mais diversas dentro de cada um desses aspectos: família, círculo social, educação básica, cursos de formação de professores, prática docente diária, etc. Com isso, existem também diferentes modos de integração no trabalho docente: pela história de vida, pela formação, pela socialização, pela prática, etc.

Por sua vez, os *fazeres docentes* dizem respeito às práticas, decisões, atividades, planejamentos, avaliação, etc., que são específicos do trabalho do professor. Quando se pensa no trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas, esses fazeres se apresentam de maneira bastante particular e diferenciada dos demais níveis educacionais.

A intencionalidade necessária à ação docente tem traços próprios quando se trata da educação das crianças pequenas e exige uma redefinição do que seja docência, porque não permite a adaptação do modelo de professora do ensino fundamental; trata-se de uma docência de outra ordem. As estratégias de organização do trabalho pedagógico são comuns, pois há de se planejar, observar, registrar e avaliar (COUTINHO, 2013, p.10).

Então, o que é ser professor(a) no Berçário? Quais práticas caracterizam a rotina deste profissional? O que fazer com crianças ainda tão pequenas? Estas questões estão presentes no dia a dia das escolas de Educação Infantil e dos professores que atuam com as crianças de até 3 anos de idade.

No livro “Educação Infantil, saberes e fazeres da formação de professores” (OSTETTO, 2012), as autoras descrevem e discutem diferentes aspectos e situações presentes no trabalho educativo na Educação Infantil. Mais especificamente, no capítulo 2 (SOUZA; WEISS, 2012), “Aprendendo a ser professora de bebês”, conta-se um pouco do desafio que é a docência na Primeiríssima Infância.

As autoras defendem a premissa de que o trabalho com os bebês “não deve estar a associado à produção, mas sim a muita experimentação” (p. 38). Ou seja, a rotina com crianças ainda tão pequenas deve estar baseada na exploração dos espaços e objetos, na interação entre os pares e com os adultos, no incentivo à auto-estima, iniciativa e autonomia, no cuidado, alimentação e higiene, no vínculo e afeto, na ludicidade, no planejamento e avaliação contínuos, etc.

Para trabalhar com os bebês é essencial ter claro: tudo é atividade, pois todas as ações e proposições educam – trocar-lhes as fraldas, oferecer-lhes água ou um brinquedo, conduzi-los ao parque ou deixá-los em sala, permitir-lhes experiências de manuseio de diferentes materiais ou controlar a exploração. [...] Compreender que a atividade educativa abarca todo cotidiano nos fez ver que todas as ações/situações realizadas com os bebês tinham sua relevância, e que por isso deveriam ser também observadas e cuidadosamente planejadas, a fim de se tornarem “significativas” para ambas as partes, educador e criança (p.42).

Quando se fala em Educação Infantil, especialmente em relação ao atendimento aos bebês e crianças bem pequenas, um primeiro ponto essencial é esclarecer a indissociabilidade entre as atividades de cuidado e educação presentes neste contexto. Craidy e Kaercher (2001) destacam que

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar* e *cuidar*. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas desse mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para *cuidar* e *educar* estivessem presentes (p.16).

Fazem parte dos saberes e fazeres docentes dos profissionais que trabalham com os bebês e as crianças bem pequenas, diferentes atividades permeadas por conceitos de cuidado, educação, higiene, alimentação, segurança, acolhimento, afeto, ludicidade, etc. Conforme coloca Dagnoni (2012, p. 4-5),

É preciso esclarecer que para um atendimento educacional a bebês, as práticas de cuidado e educação são interdependentes, ou seja, precisam estar atreladas constantemente para que se efetue uma prática pedagógica que considere a criança em sua totalidade uma vez que com fome, sede, frio ou com as fraldas sujas dificulta o aprendizado.

Assim, o professor de bebês precisa ter domínio dessas atividades, bem como valorizá-las como parte essencial de seu fazer docente, partindo do pressuposto de que

os bebês e as crianças bem pequenas possuem especificidades, necessidades e demandas pessoais e de grupo. Parecem essenciais a esse trabalho características como sensibilidade, percepção, afetividade, além conhecimentos teóricos que perpassam essas práticas. Nono (2010) destaca que

Falar de cuidado e educação na Educação Infantil significa tratar de todas as situações presentes neste espaço como possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Momentos como banho, sono, alimentação, troca de fraldas representam tempos e espaços privilegiados de contato das crianças com os adultos presentes nas creches e pré-escolas e também com as outras crianças. Não se trata de atender de forma mecânica às necessidades básicas dos meninos e meninas, cuidando para que fiquem sempre limpos e saciados. Trata-se, sim, de aproveitar cada situação para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de aproveitar cada situação para observar as particularidades de cada criança, oferecendo-lhe, inclusive, momentos de atenção individual, mesmo nas situações coletivas. É fundamental que as práticas de cuidado estejam interligadas às práticas em que se educa, em que se proporciona a conquista da linguagem, a exploração do próprio corpo e dos movimentos, o desenvolvimento da autonomia, a percepção do mundo e a atuação sobre ele (p.132).

Os fazeres docentes com os bebês se baseiam nestes aspectos e objetivam proporcionar uma gama de experiências e interações para as crianças, de modo que elas possam se desenvolver e aprender com qualidade e segurança.

O importante é que os atos pedagógicos possam produzir significados para as pequenas crianças, de forma que elas possam extrair sentido da prática que está sendo proporcionada. E que as professoras também possam consolidar-se como produtoras de significados, oferecendo-se como instrumentos de descobertas, que promovam propostas e situações intensas, nas quais haja a possibilidade da exploração de materiais e ambientes, do encontro com outras pessoas, crianças e adultos, tendo como foco as escolhas e as predileções de cada menino ou de cada menina (TRISTÃO, 2004, 149).

Deste modo, a educação formal dos bebês e crianças bem pequenas se caracteriza como “um universo rico e complexo de relações sociais e processos de constituição humana, que exige muito conhecimento por parte das professoras e organização do trabalho pedagógico”, visto que, ser professora de bebês e crianças bem pequenas envolve “trocá-las, acalentá-las, brincar com elas, contar histórias, cantar, enfim, ocupar-se de seu desenvolvimento integral” (COUTINHO, 2013, p.11).

Portanto, “[...] a prática docente com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão de cunho humanizante” (TRISTÃO, 2004, p. 4).

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país.

Refletir sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional (BRASIL, 2009, p8).

Desse modo, é necessária uma visão que entenda o bebê como “sujeito racional, que tem sentimentos, que demonstra preferências, que se comunica” (COUTINHO, 2013, p.9) e, neste sentido, a prática docente se caracteriza como intensamente desafiadora:

O desafio de estar com os bebês passa principalmente pela comunicação, pois interpretá-los exige disponibilidade, conhecimento e interesse por parte dos adultos. Os bebês não comunicam pela fala ou pela escrita o que sentem, conhecem e desejam, mas sim por variados meios de comunicação, como o corpo, o choro, o olhar (COUTINHO, 2013, p.9).

Para além da indissociabilidade entre o *cuidar* e o *educar*, entende-se a multiplicidade, particularidade, especificidade e importância dos diferentes fazeres presentes na docência com os bebês e as crianças bem pequenas, assumindo também que esses saberes e fazeres permeiam e sustentam as relações e interações no contexto da Educação Infantil, e que somente por meio da pesquisa e discussão sobre os mesmos pode-se alcançar melhorias no atendimento às crianças, ao passo que os professores tenham claro quão significativas são suas intervenções.

Por este motivo, também, “[...] não podemos compactuar com a defesa e a proposição de atuação profissional com crianças de 0 a 3 anos em instituições de Educação Infantil por profissionais sem formação específica para tais particularidades” (COUTINHO, 2013, p.9). Isto vai ao encontro com o que coloca a Matriz Curricular para a Educação Infantil do município onde a pesquisa foi realizada, segundo a qual:

A intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta quando fazem os arranjos de espaços, objetos, horários e agrupamentos infantis. A intervenção é direta sempre que interagem com as crianças e lhes apresentam modelos, respondem o que elas perguntam, fazem perguntas para conhecer suas repostas, ouvem quando elas se emocionam ou desejam falar, opõem-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seus olhares, ensinam regras sociais de seu grupo ou aperfeiçoam seu modo de sentir as situações, criam condições para o pensar, sempre com uma atenção e observação constantes. Essa intervenção se faz através da criação e

da transformação do espaço, da seleção de materiais, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender. A professora deverá estar sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando está distante, apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais garantem às crianças a segurança necessária para ir além do conhecimento e experimentar o novo (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2010, p. 14).

Compreender como saberes e fazeres se constroem, se organizam e se articulam no ofício do professor é fator indispensável quando se busca estudar estes conceitos e, de modo mais amplo, se busca também a melhoria e o aprimoramento da prática docente. Para que se torne possível alcançar a qualidade educativa do trabalho desses profissionais, é preciso que se esclareça e compreenda a complexa relação entre os diferentes aspectos que constituem o saber docente, bem como suas implicações nas práticas ou fazeres docentes, ou seja, como esses saberes se relacionam com a prática diária no contexto da educação dos bebês e crianças bem pequenas nas instituições infantis.

Então, neste estudo, consideram-se os saberes docentes como os conhecimentos, competências, conceitos, habilidades e saber-fazer dos professores, sendo estes saberes provenientes de diferentes contextos e experiências pessoais, profissionais e de formação inicial e continuada, e responsáveis por orientar as ações, propostas e posicionamentos em relação ao seu trabalho diário.

Deste modo, os fazeres docentes são uma diversidade de momentos, ações, atividades, práticas, linguagens, etc. que são efetivadas diariamente pelos professores junto às crianças dentro das escolas. É imprescindível esclarecer a indissociabilidade entre os saberes e fazeres docentes, visto que os primeiros são o alicerce e guiam as práticas profissionais docentes e, do mesmo modo, os fazeres mostram-se também como fonte dos saberes dos professores. Esta relação intrínseca torna esses conceitos complexos e profundamente integrados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa, de modo que fosse possível captar os principais aspectos da realidade que se propôs investigar. Descrever o caminho metodológico percorrido é parte fundamental da pesquisa, visto que é preciso tecer considerações éticas e críticas acerca do que foi feito, buscando compreender, discutir e também possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Os autores Robert Bogdan e Sari Biklen, em sua obra “Investigação qualitativa em educação” (1994), discutem os aspectos e fundamentos da pesquisa qualitativa em educação. Segundo eles, a investigação qualitativa possui 5 aspectos principais: o ambiente natural é fonte direta dos dados e o investigador é o instrumento principal; é descritiva; os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; eles tendem a analisar seus dados de forma indutiva; o significado é extremamente importante neste tipo de abordagem.

A metodologia qualitativa de pesquisa tornou possível a aproximação com a realidade que se pretendia estudar e, dessa forma, descrevê-la e discuti-la, extraindo dos dados (falas, gestos, olhares, diálogos, interações) considerações acerca dos saberes e fazeres de uma professora de bebês.

Esta forma de pesquisar se caracteriza como pesquisa de campo, sendo que o objeto de estudo dos pesquisadores é a realidade cotidiana dos sujeitos. Assim, pretendeu-se adentrar a realidade da sala de Berçário de uma instituição pública de Educação Infantil, tendo como principal sujeito de pesquisa uma professora que atua com os bebês. Para tal, fez-se necessário adentrar nessa realidade, fazer parte dela, ganhar a confiança dos sujeitos envolvidos, atentar-se aos detalhes.

Se por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objectivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Nesta pesquisa, buscou-se investigar os saberes e os fazeres de uma professora de Educação Infantil que atua com bebês. Para tal, é importante desenhar as linhas de formação desta profissional, bem como observar a sua prática no dia a dia da escola de Educação Infantil. Portanto, foi necessária uma abordagem metodológica que permitisse captar a sensibilidade destes saberes e fazeres, a complexidade das situações e fatos, que possibilitasse a compreensão das experiências vividas, de modo que a professora pudesse sentir-se atriz principal na busca por novos conhecimentos.

Assim, a abordagem qualitativa permitiu maior aproximação da pesquisadora com o sujeito da pesquisa e com o contexto pesquisado. Desse modo, foi imprescindível o contato direto e por um tempo considerável da pesquisadora com o ambiente, situação e sujeito da pesquisa.

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser referenciadas ao contexto onde aparecem (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p.1).

Os dados coletados por meio de pesquisas qualitativas são predominantemente descritivos e repletos de situações, falas, interações, olhares, diálogos, etc., sendo necessário dedicar atenção ao “maior número possível de elementos presentes na situação estudada”. Assim, existe um intenso interesse em captar todos os aspectos presentes nesta realidade e, também, de apreender a “perspectiva dos participantes”, compreendendo o “dinamismo” presente nas interações (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p.1). Desse modo, a abordagem qualitativa torna-se viável, pois permite que se aproxime da realidade estudada, de modo que se possa, de fato, conhecê-la.

3.1 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em uma instituição de Educação Infantil pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada na região noroeste da capital do estado. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), em 2010 este município contava com cerca de 412 mil habitantes, caracterizando-se como o 12º mais populoso do estado de São Paulo e o mais populoso de sua mesorregião (Site da Prefeitura Municipal, 2018).

A cidade ainda apresenta índice de desenvolvimento humano (IDH) elevado em relação aos demais municípios do Estado de São Paulo. Caracteriza-se como um município rico e “um dos principais pólos industriais, culturais e de serviços do interior de São Paulo” (Site da Prefeitura Municipal, 2018), tendo sido considerada em 2014 pelo Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM) da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN) como a 2ª melhor cidade do país para se viver e a 1º no Estado de São Paulo.

A escola encontra-se em uma região periférica da cidade, cercada por bairros rurais e irregulares, e população predominantemente de baixa renda, atendendo a cerca de 190 crianças anualmente, em período integral.

As turmas organizam-se da seguinte forma:

- 1 Turma de Berçário I: crianças de 0 a 11 meses de idade
- 1 Turma de Berçário II: crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses
- 1 Turma de Maternal I: crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses
- 2 Turmas de Maternal II: crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses
- 2 Turmas de 1ª Etapa: crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses
- 2 Turmas de 2ª Etapa: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses

Durante a coleta, a escola contava com equipe gestora formada por 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica e em seu quadro de funcionários contava com: 18 professoras, 1 agente administrativo, 3 preparadoras de alimento, 1 lactarista, 5 auxiliares de limpeza, 4 porteiros, 6 estagiárias⁵ e 4 auxiliares para Berçário e Educação Infantil (berçaristas)⁶ e 3 auxiliares de serviços gerais. A escola na qual a pesquisa foi realizada possui um espaço amplo: 2 parques, 1 tanque de areia coberto com

⁵Lei do Estágio - O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

⁶Funcionárias contratadas por meio de empresa terceirizada para exercer funções de cuidado nas creches municipais, sendo comum sua presença nas turmas de crianças até 3 anos de idade.

brinquedos e área verde, pátio onde são feitas as refeições e onde se encontra a brinquedoteca e cama-elástica, solário para as turmas de Maternal I e II; solário para a turma de Berçário I, solário para a turma de Berçário II, sala dos professores, a qual também é utilizada como biblioteca, 9 salas de aula, cozinha, copa, secretaria, sala da direção, almoxarifado, sanitários infantis, sanitários para funcionários, fraldário.

A sala da turma de Berçário II, especificamente, apresenta uma área total de aproximadamente 70m². Junto a este espaço, tem-se uma área de entrada (onde ficam os armários das professoras) de aproximadamente 6m² e uma sala de lactário (onde são preparadas e armazenadas as mamadeiras e alimentos das crianças no Berçário I e II), com aproximadamente 17m².

Na sala, tem-se 2 espelhos, com medidas de 1mx1m e 1,4mx2,4m, uma casinha de brinquedo, 2 prateleiras baixas onde são armazenadas caixas, materiais e brinquedos, 1 televisão fixada na parede e os colchões para o momento do descanso, que ficam acomodados em um canto da sala. Este espaço apresenta ainda 2 janelas com vitrôs medindo 1,2mx2,8m cada e uma porta de correr que dá acesso ao solário medindo 2,1mx2,7m.

O solário apresenta uma área de aproximadamente 100m². Neste espaço, são desenvolvidas diferentes atividades e também as 5 refeições diárias (café da manhã, colação/lanche, almoço, lanche da tarde e jantar). Dividido entre refeitório coberto, área livre para brincar (coberta), onde são guardados brinquedos, pneus e motocas e onde está a parede de azulejo, além de uma área descoberta, sendo metade dela cimentada e a outra metade de gramado.

No solário, as crianças podem brincar com motocas, cavaleiros, escorregador, túnel (centopéia), pneus e outros materiais que podem ser disponibilizados como bolas, baldinhos, etc. Durante a observação e também por meio do semanário da docente sujeito da pesquisa, foi possível perceber que estes espaços são utilizados de diversas formas e em diferentes momentos da rotina, permitindo que as crianças explorem, descubram, se movimentem, aprendam e se desenvolvam.

Próximo à sala, tem-se um amplo banheiro (que é utilizado também pelas salas de Berçário I, Maternal I e Maternal II) contendo: 4 sanitários, 1 chuveiros, 5 cubas e prateleiras onde são guardadas as bolsas e pertences de higiene pessoal de cada criança

(no banheiro são guardados apenas os pertences das crianças que fazem uso de fralda). Neste espaço são realizadas as trocas, banhos e momentos de higiene (lavar as mãos, rosto e escovar os dentes). As toalhas das crianças são penduradas separadamente nas prateleiras, assim como seus pertences utilizados nos banhos são guardados em potes identificados com o nome de cada criança. As professoras e auxiliares são orientadas a higienizar as cubas e utilizar luvas descartáveis a cada banho ou troca.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, inicialmente, a coleta de dados foi pensada para realizar-se com base em entrevistas com questões abertas com 6 professoras da escola campo de pesquisa, sendo estas profissionais as que atuavam com os agrupamentos de crianças até os 3 anos de idade (Berçário I, Berçário II e Maternal I). Além das entrevistas, seriam realizadas as observações de campo três vezes por semana, por dois meses, no agrupamento do Berçário II.

Entretanto, ao longo da construção da entrevista e do plano de observação, constatou-se que talvez esta fosse uma abordagem incapaz de captar e compreender os aspectos mais importantes para a pesquisa, visto que seriam coletados dados pessoais e profissionais de diferentes professoras, mas seria observada a realidade de apenas uma delas, tendo em vista o tempo hábil para a realização da pesquisa.

Dadas às limitações de tempo para a pesquisa e entendendo que uma grande quantidade de dados desconectados e aleatórios não seriam capazes de fornecer os elementos essenciais para esta pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas mais aprofundadas sobre variados aspectos pessoais e profissionais da uma professora, além de observação de sua prática por meio de observações de campo, por um período considerável.

A escolha pela turma de Berçário II e pela professora sujeito da pesquisa ocorreu por três motivos: o primeiro de cunho pessoal, visto que a pesquisadora já havia trabalhado como professora desta turma anteriormente e conhecia algumas das dúvidas, angústias, desafios, alegrias e satisfações do trabalho com esta faixa etária.

Em segundo lugar, dada realidade da escola campo de pesquisa, esta se mostrou a melhor opção, visto que na época da coleta de dados, a turma de Berçário I tinha apenas 6 crianças matriculadas – o que não se aproxima realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras. Além disso, a turma de Maternal I já possuía uma

quantidade significativa de alunos maiores de 2 anos e 6 meses, afastando-se do foco principal desta pesquisa, que são os bebês e suas professoras.

Em terceiro lugar, tentando minimizar o que Bogdan e Biklen (1994) denominam como “efeito do observador”, considerando de extrema importância que a professora sujeito da pesquisa participasse por livre e espontânea vontade e por julgar interessante que esta se sentisse à vontade com a presença da pesquisadora, foi escolhida uma profissional com a qual a pesquisadora já possuía certa intimidade, visto que já haviam trabalhado juntas anteriormente, como professoras de um agrupamento de crianças de 1 a 2 anos (Berçário II).

As experiências, desafios, angústias e aprendizados foram amplamente compartilhados ao longo deste período de trabalho, parceria, companheirismo e amizade, permitindo que se criassem vínculos para além da sala do Berçário.

Como colegas de trabalho e amigas no âmbito pessoal, o primeiro convite para que a professora participasse desta pesquisa foi feito de maneira descontraída e informal, e aceito – com certo receio – de imediato. Após este primeiro contato, um segundo encontro serviu para que se estabelecesse um diálogo com a docente, explicando os objetivos da pesquisa, a dinâmica das observações e entrevistas, etc. Também foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I) – projeto aprovado pelo Comitê de Ética sob número CAAE 68051317.6.0000.5466 – deixando evidente a plena autonomia da participante em relação aos seus desejos, dúvidas ou desconfortos ao longo da pesquisa, assim como todos os seus direitos, incluído o de deixar de fazer parte da pesquisa em qualquer ponto de seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, foi explicado para as auxiliares (estagiária e berçarista) o motivo da presença da pesquisadora na sala do Berçário II, apresentando brevemente o trabalho que seria realizado. Após as dúvidas iniciais serem sanadas, foram iniciadas as observações de campo. É válido esclarecer que estas funcionárias não se incluem como sujeitos da pesquisa devido ao fato de não possuírem vínculo como professoras de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação.

Esta proximidade no âmbito pessoal e profissional possibilitou que a presença da pesquisadora ocorresse de forma mais tranquila e natural, sem que a professora sujeito

da pesquisa se sentisse demasiado desconfortável ou insegura. Permitiu também que fossem estabelecidos inúmeros diálogos nos diferentes momentos da observação, além de outros relatos e desabafos presentes nos dados coletados, que serão posteriormente analisados.

Sendo assim, pode-se dizer que a coleta de dados transcorreu de forma positiva e construtiva, estabelecendo-se uma parceria entre os sujeitos envolvidos neste processo.

Se as pessoas forem tratadas como “sujeitos de investigação”, comportar-se-ão como tal, o que é diferente do que o modo como normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam em seus ambientes naturais, tentam agir de modo que as actividades que ocorrem em sua presença não difiram significativamente daquilo que ocorre em sua ausência (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas com a docente participante, sendo estas divididas em 10 tópicos (ANEXO II):

1. Questões pessoais
2. Formação escolar
3. Trajetória acadêmica
4. Trajetória profissional
5. Professora de Educação Infantil
6. Relação com a gestão
7. Relação com as famílias
8. Relação com as estagiárias e auxiliares de Berçário e Educação Infantil
9. Saberes docentes
10. Saberes sobre leis e documentos

As questões foram elaboradas de modo a fornecer elementos que auxiliem no entendimento da perspectiva da docente participante da pesquisa: sua história particular, suas lembranças da infância, histórico escolar, formação inicial, experiências, desafios e expectativas como professora de Educação Infantil e mais especificamente como professora de bebês.

As entrevistas ocorreram em oito encontros e foram gravadas com aparelho de mídia, com autorização da professora e tiveram duração média de 20 minutos por entrevista. As perguntas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e

buscaram coletar informações pessoais e profissionais da professora, além de compreender sua trajetória escolar e acadêmica, suas experiências como professora de Educação Infantil, seu trabalho no dia a dia com os bebês, seus anseios, dificuldades, etc.

As entrevistas permitiram apreender impressões e opiniões da professora em diversos aspectos que se referem às suas práticas como professoras de bebês e seus saberes profissionais. A rotina de encontros foi planejada para atender às necessidades desta profissional e ocorreram majoritariamente no final de seu dia de trabalho, entre as 17h30min e 18h00min, visto que era um horário no qual a professora já não tinha mais nenhuma criança sob sua responsabilidade.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

O vínculo próximo entre pesquisadora e a professora participante possibilitou que as entrevistas ocorressem de forma mais íntima e despreocupada, o que pode ser considerado um aspecto relevante e positivo da coleta de dados.

Os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre suas vidas. Experiências e situações particulares, as entrevistas que efectuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes do que uma sessão formal de perguntas e respostas entre um investigador e um sujeito. Esta é a única maneira de captar aquilo que é realmente importante do ponto de vista do sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.68-69).

Esta perspectiva vai ao encontro do que coloca André (2013), quando defende a necessidade de se explicitar aprofundadamente os caminhos trilhados para o desenvolvimento de uma pesquisa, evidenciando as decisões, acontecimentos e fatos ocorridos ao longo deste processo.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de

coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (ANDRÉ, 2013, p. 96).

As observações ocorreram em média três vezes por semana (quartas, quintas e sextas-feiras), no período da tarde (das 13h00min às 18h00min), durante os meses de abril, maio e junho de 2017, sendo registradas em diário de campo. É importante esclarecer que no período da manhã (7h00min às 12h00min) as crianças ficavam sob a responsabilidade de outra professora, sendo que esta não se caracteriza como sujeito da pesquisa.

Não havia roteiro pré-determinado para guiar a observação, embora fosse essencial não perder de vista tanto referencial teórico e legal que sustenta a pesquisa, quanto os objetivos que guiaram o olhar e o tornaram mais sensível ao que era observado, de modo que fosse possível estabelecer relações entre os dados coletados e os objetivos previamente delimitados.

A observação pode ser considerada participante, ao passo que se torna muito difícil que ocorra de outra forma, tendo em vista as particularidades e singularidades dos grupos infantis. Por um lado, inevitavelmente, as crianças envolvem o pesquisador em suas interações, buscam comunicar-se, trocam demonstrações de afeto. Por outro, seria injusto “invadir” a realidade da profissional e negar auxílio em momentos difíceis e imprevistos inevitáveis.

Assim, é básico encontrar o “equilíbrio entre a participação e a observação”, pois, em um emaranhado de brinquedos, brincadeiras, banhos, choros, balbucios, pequenos acidentes, sorrisos, músicas e danças torna-se impossível permanecer afastado, apenas observando.

Fala-se de acolher uma criança que chora quando a professora não pode fazê-lo, auxiliar na organização e recolha dos brinquedos, colaborar no coro de uma música de roda, impedir um conflito. Neste sentido, a observação foi participante (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 127).

Ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas. Dizem-lhe piadas e é-se sociável em diversos aspectos. Pode-se mesmo ajudá-los a desempenharem as suas obrigações. Estas coisas são feitas sempre com o intuito de promover

os objectivos da investigação. Leva-se consigo uma tabuleta imaginária que se coloca em cada sujeito, em cada parede e em cada árvore. A tabuleta diz: “A minha meta prioritária é a de recolher dados. Em que medida o que faço se relaciona com este objectivo?” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 128).

Muitas questões se fazem pertinentes quando se propõe estudar as pessoas, seu modo de agir, de conviver, de trabalhar, etc. Antes de adentrar a sala do Berçário, é necessário ter muito claro o papel que ocupará neste espaço e, mais importante, é necessário que todos os personagens envolvidos na história que deseja contar estejam cientes de seus objetivos e também os considerem importantes de alguma forma. Apesar da relação próxima com a professora participante, outros participantes – atores principais – fazem parte desta pesquisa. Aqui se fala dos bebês.

Coutinho (2013), ao tratar da prática docente com os bebês aponta que “[...] estar com os bebês é uma experiência que nos desafia” (p.9), isso porque a rotina com os bebês não é algo que pode ser completamente rígida, linear, previsível. Ou seja, eles rompem com as formas convencionais de ensino, aprendizagem e interação, e isso exige uma postura diferenciada por parte do professor.

A ideia do bebê como um ser de potencialidades, competências, desejos, preferências e direitos é algo bastante recente, e neste ponto coloca-se o desafio das pesquisas educacionais que tratam da Educação Infantil e também dos profissionais que atuam com os bebês e crianças bem pequenas nas instituições infantis. De acordo com Brasil (2009)

As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Apesar de geralmente ser enfatizada apenas sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomarem iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispondo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo. O longo tempo que necessitam para seu crescimento possibilita que, a partir de circunstâncias favoráveis e exitosas, possam conquistar sua independência na simultaneidade em que vão gradualmente exercendo sua autonomia (p.23).

Neste sentido, é necessário romper com uma ideia ultrapassada, que entende os bebês e as crianças bem pequenas como passivos e incapazes, passando a entendê-los

como seres de potencialidade, desejos e linguagens bastante particulares, mas não menos valiosos. Assim,

Não é possível continuar subestimando suas capacidades. Os bebês sabem muitas coisas que nós não reconhecemos porque ainda não conseguimos ver, compreender, analisar, ou seja, reconhecer como um saber. As suas formas de comunicação, por exemplo, acontecem através dos gestos, dos olhares e dos choros que são movimentos expressivos e que constituem os canais de comunicação não verbal com o mundo.

Muitas vezes nós, adultos, é que não estamos alfabetizados nessas linguagens e, portanto, não podemos compreender o que falam. O professor como adulto responsável tem o papel de estar presente, observar e procurar compreender as linguagens da criança e responder-lhe adequadamente (BRASIL, 2009, p.29).

Diferentes teorias embasam os estudos e pesquisas que têm os bebês e as crianças bem pequenas como foco de interesse. Um exemplo recente no Brasil é abordagem Pikler, que têm ganhado espaço nas instituições infantis, pois se mostra um caminho de ricas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

Bebês livres para rolar pelo chão, observar-se no espelho, engatinhar e descobrir a graça de dar os primeiros passos por si, com suas mãozinhas livres, sem a intervenção impulsiva dos adultos, que correm para remover obstáculos do caminho ou segurar a criança, mesmo quando não há riscos. O que pode sugerir descaso para alguns representa, na verdade, um profundo respeito pela criança e carrega anos de pesquisas e práticas. Trata-se da abordagem Pikler-Lóczy, que nasceu na Hungria, pelas mãos da pediatra Emmi Pikler (1902-1984) (AZEVEDO, 2013, p. 40).

Esta abordagem têm suas bases em 4 princípios básicos: “[...] o valor da atividade autônoma por parte dos bebês, a relação afetiva no contexto institucional, oportunizar às crianças a consciência de si e do seu ambiente e finalmente a saúde delas” (AZEVEDO, 2013, p. 40). Juntos, estes aspectos mostram-se relevantes para a construção de uma pedagogia que valorize o modo de ser e agir dos bebês e crianças bem pequenas, incentivando suas capacidades, possibilitando que eles explorem o ambiente e ampliem suas experiências e interações com o mundo e com os outros a sua volta.

Estes aspectos vão ao encontro do que colocam Richter e Barbosa (2010), visto que

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também

e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo (p.87).

Para tal, os bebês devem ser entendidos como seres inteligentes, competentes e habilidosos, ou seja, é necessário assumir sua capacidade de agir, pensar e decidir de forma mais autônoma e independente, permitindo que eles constituam sua auto-estima e personalidade, mas também estando presente e intervindo com ações educativas intencionais, humanizadoras e coerentes as suas demandas pessoais e de grupo, de modo que a riqueza dessas vivências e experiências possam ser entendidas como primordiais para a constituição humana e desenvolvimento deles.

Foi com base nestas ideias e princípios que se iniciou a pesquisa de campo no agrupamento de crianças do Berçário. Na primeira visita à sala do Berçário II, foi notável a curiosidade dos bebês em relação à presença da pesquisadora. Como seres únicos que são, cada um interagiu com a situação ao seu modo. Alguns logo de início já se sentaram no colo, como se já existisse um vínculo de longa data; outros se aproximaram, mas sem o toque. Com outros foi possível trocar olhares e sorrisos constantes, alguns trouxeram brinquedos como forma de interagir e demonstrar interesse, já para outros essa presença pareceu irrelevante.

Adentrar em uma sala de Berçário é ser apresentado a um mundo novo e desconhecido. O contato com este ambiente permitiu conhecê-los, saber seus nomes e características mais marcantes de cada um. Conhecer os bebês, mesmo que por um tempo relativamente curto, contribuiu para um melhor entendimento sobre o dia a dia e sobre o trabalho realizado por sua professora. Em conversas pontuais e situações ao longo das observações e entrevistas, ela mesma contribuiu muito para essa aproximação, fornecendo informações valiosas sobre as crianças, suas famílias, sua forma de ser, de agir, etc.

As observações foram realizadas em um agrupamento de 20 crianças com idade entre 1 e 2 anos (Berçário II), sendo 9 meninas e 11 meninos. Durante o período da coleta, as crianças estavam sob a responsabilidade de uma docente em cada período (sendo a professora do período da tarde a participante da pesquisa), contando com o

apoio de 1 estagiária em cada período e 1 auxiliar de Berçário, que trabalha em período integral. Em relação à idade exata das crianças, no início da coleta havia:

- 2 crianças com 1 ano e 1 mês de idade
- 3 crianças com 1 ano e 3 meses de idade
- 2 crianças com 1 ano e 4 meses de idade
- 1 criança com 1 ano e 5 meses de idade
- 2 crianças com 1 ano e 7 meses de idade
- 3 crianças com 1 ano e 8 meses idade
- 1 criança com 1 ano e 10 meses
- 2 crianças com 1 ano e 11 meses de idade
- 4 crianças com 2 anos

É válido observar que durante o mês de maio um aluno foi transferido e uma matrícula foi realizada. Ambos os alunos eram meninos e possuíam 1 ano e 8 meses de idade.

A rotina com os bebês é repleta de pequenos momentos e acontecimentos, olhares e sorrisos, choros e balbucios. Entre banhos, trocas, chupetas, refeições e brincadeiras, há espaço para uma incontável gama de possibilidades de aprendizado, desenvolvimento e interações.

Quem já passou algum tempo neste ambiente, pôde perceber a infinidade de acontecimentos, a rapidez e os atropelos comuns a esse dia a dia, aos imprevistos quase sempre inevitáveis. Mas, ao mesmo tempo, é impossível não se sensibilizar com as pequenas interações entre os pares, com as inúmeras demonstrações de afeto, com a riqueza dos detalhes.

Para que seja possível compreender esta realidade e valorizar o espaço do Berçário, é imprescindível que se conheça os bebês – individual e coletivamente – como sentem, expressam-se, comunicam-se, relacionam-se com o mundo e com os outros a sua volta.

As professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas sabem da riqueza do modo de ser infantil. Conversando com algumas delas percebemos que conhecem o jeito que cada criança gosta de dormir, o que cada uma gosta de comer, seus brinquedos favoritos, as muitas travessuras que fazem, se estão mais tristes, agitadas, tranquilas ou felizes. Percebem que para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros,

gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada uma delas, bastando que os adultos consigam percebê-las (TRISTÃO, 2004, p.2).

Isso vai ao encontro do que coloca o documento “Orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil”, elaborado pela equipe técnico pedagógica da cidade onde a pesquisa foi realizada como fruto do programa de formação continuada dos professores de Educação Infantil do sistema municipal de ensino:

Nessa faixa etária, cuidar e educar têm um peso muito grande, a dinâmica da sala e a diversidade de acontecimentos, muitas vezes simultâneos, exigem alta qualificação e sensibilidade por parte do profissional que trabalha com essa faixa etária, além de um olhar apurado para as ações cotidianas que ocorrem dentro da instituição de educação infantil, considerando que todas as ações são educativas (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016, p. 9-10).

Talvez seja questionável a opção por pesquisar apenas uma sala, um agrupamento de crianças, uma docente, mas esta escolha se deu pelo entendimento de que era necessário conviver com esses sujeitos, entender seu modo de agir e pensar, presenciar o dia a dia, promover conversas e interações constantes.

Com isso, buscou-se uma maior aproximação com a realidade das instituições de Educação Infantil, que podem ser bastante similares ou diferentes da realidade aqui pesquisada, mas que permite, de alguma forma, discutir, analisar e propor novos caminhos para a educação dos pequeninos e para as práticas de seus professores.

É importante ressaltar que em todos os momentos ao longo do processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa, houve a preocupação com os aspectos éticos e também com a postura respeitosa, não somente em relação à docente, mas também às auxiliares, funcionários e, é claro, aos bebês.

Assim, busca-se por meio dela, descrever e analisar os saberes e fazeres docentes de uma professora, possibilitando tornar visível o trabalho desta profissional e evidenciando a importância de sua função nas práticas educativas com os bebês no contexto da Educação Infantil pública.

A seguir, serão descritos e discutidos os dados coletados por meio das entrevistas e observações de campo. Os dados foram organizados por temas específicos que surgiram ao longo da coleta, sendo os selecionados aqueles que se mostraram mais frequentes e impactantes na rotina e trabalho da professora e turma observada.

4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção, serão descritos e discutidos os dados obtidos por meio das entrevistas com a docente sujeito da pesquisa e também das observações de campo no agrupamento de crianças do Berçário II.

Em *Um berçário, uma professora* buscou-se descrever o percurso pessoal e formação profissional da professora, tecendo considerações sobre como se conectam aos saberes e fazeres docentes. Do mesmo modo, buscou-se também tecer discussões e se aproximar das crianças que coabitam o espaço do Berçário II e que participam ativamente da construção dos conhecimentos.

Em *Ser professora de bebês*, discute-se a singularidade da docência com os bebês e as crianças bem pequenas, trazendo as impressões e opiniões da docente sobre este trabalho, bem como as suas problemáticas. São descritas situações cotidianas que diferenciam o trabalho com as crianças até os três anos, evidenciando a importância de saberes e práticas condizentes às suas demandas e especificidades.

Em *Saberes e fazeres da docência com bebês*, os dados são reunidos e apresentados em temáticas que surgiram de forma intensa ao longo da coleta de dados e que se constituem como parte do dia a dia da docente e conseqüentemente, constituem-se também como parte de seus saberes e práticas. Ao longo das observações e entrevistas, foi possível identificar estes aspectos, que surgem da docência com os bebês. Dentre eles, destacaram-se como mais frequentes e relevantes: planejamento e rotina, práticas docentes, avaliação, relação e trabalho com as auxiliares de sala, relação com a equipe gestora, relação com as famílias das crianças, saberes sobre leis e documentos e fontes de aquisição de saberes docentes.

Em *Fontes de aquisição dos saberes docentes*, os dados são discutidos no sentido de revelar as diferentes fontes das quais se constituem os saberes docentes, inferindo sobre sua complexidade e importância visto que são os norteadores das práticas diárias com os bebês e as crianças bem pequenas.

Acho que é o que eu nasci pra fazer.
(Entrevista em 29 de Julho de 2017)

4.1 UM BERÇÁRIO, UMA PROFESSORA

Nascida em 1991, em uma pequena cidade (menos de 20 mil habitantes) do noroeste paulista, a professora, agora com 25 anos de idade, recém casada, reside com seus pais e marido nesta mesma cidade, viajando cerca de 40 km por dia para chegar à escola onde trabalha atualmente. Bastante jovem e formada há pouco mais de cinco anos, a professora atuou desde então na Educação Infantil, sendo a maior parte do tempo com turmas de Berçário. Seus três primeiros anos como educadora foram em instituições públicas na cidade onde nasceu, com vínculo de trabalho baseado em contratos temporários com a prefeitura. Já em 2016, assumiu o cargo de professora de Educação Infantil por meio de concurso público no município onde a pesquisa foi realizada.

Cursou a Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação Ciência e Arte Dom Bosco na cidade de Monte Aprazível (Faeca), na modalidade presencial, entre os anos de 2009 a 2011, em período noturno, tendo sido contemplada com bolsa integral pelo Programa Prouni⁷ do Governo Federal. Também realizou dois cursos de Pós-graduação: Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela mesma faculdade (Faeca de Monte Aprazível), entre os anos de 2012 e 2013, na modalidade presencial, e Educação Especial pela Uniaself, na modalidade semipresencial, também entre os anos de 2012 e 2013.

Quando questionada sobre o seu interesse pelo curso de Pedagogia, ela coloca que esta sempre foi a sua primeira opção:

Professora: Porque eu sempre gostei, desde pequena eu tive uma quedinha por esse lado, acho que é o que eu nasci pra fazer.

⁷ Programa Universidade para Todos (Prouni) - tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa (Portal Prouni, Ministério da Educação).

Pesquisadora: Você tinha outros interesses?

Professora: Eu pensei em fazer psicologia, mas desisti logo. A princípio eu pensei em psicologia também, mas não cheguei a prestar nenhum vestibular nada, mas passou pela minha cabeça. Mas aí foi dando certo a pedagogia, aí já... E também psicologia, acho que hoje não seria o melhor pra mim (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Em relação ao curso, ela o considera como de qualidade e destaca a oportunidade de ter sido bolsista Prouni e a necessidade de se dedicar ao curso devido às normas de concessão da bolsa:

Foi uma faculdade bem interessante, gostei bastante da faculdade, o espaço físico da faculdade também é bem interessante... O Prouni eu prestei pelo Enem né, prestei o Enem em 2008 e entrei em 2009 e aí deu certo, fiz toda a documentação. Não peguei DP (dependência) em nada porque também não podia, senão eu perdia a bolsa (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Ao transcorrer da entrevista, ela avalia também os professores de sua formação inicial, indicando que eram receptivos e que era possível uma boa convivência com eles e com a turma. Quando questionada sobre os estágios (obrigatórios e remunerados) e se contribuíram para sua formação, destaca que eles possibilitaram uma experiência significativa, orientando as suas decisões em relação ao seu futuro como educadora:

Sim, por que o de Fundamental eu já sabia que era aquilo que eu não queria, não me interessou. O de gestão, nem tanto, porque era pra ficar lendo documento e transcrevendo documento, então... Eu acho que o que me valeu mais foi a minha experiência (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Incentivada a discorrer sobre as lacunas de seu curso de formação inicial, ela considera que muitos conteúdos não são aplicáveis na prática, pelo menos não na prática com os bebês, além de não se mostrarem adequados à realidade das escolas, o que a fez se sentir despreparada para a atuação docente:

Teve muita coisa que eu acho que a gente não usa na prática. [...] Eu tive aula de matemática, português... E isso pra mim, aqui... Talvez no fundamental eu usaria, aqui não. As brincadeiras do lúdico, eu achava muito fora, eles faziam pra adultos e não pra crianças então... Eu não uso muita coisa, tanto que taquei muito do meu material fora, porque eu acho mais válido pesquisar na internet, coisas novas do que ficar segurando aquele material que não...

Eu tive muita coisa, mas eu acho que eles não mostram a realidade em si, eu acho que falta muito isso nos cursos, pelo menos no que eu tive, mostrar a realidade em si. Porque você chega numa sala de aula, você tá crua ainda, pelo menos no meu eu não tinha... O de regência eu não tive no Fundamental, não era obrigatório na época, então eu não... Embora eu não goste... Mas eu não tive isso, não era obrigatório e a gente acabou não fazendo. Então acho que falta isso, você chega muito cru na sala de aula (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Questionada sobre as lacunas que encontra em sua formação inicial e que dificultam seu trabalho como professora de Educação Infantil, ela defende a necessidade – inerente à profissão – de aperfeiçoamento e estudo constantes, de modo que seja possível vencer os obstáculos da prática diária:

É que eu acho assim, quanto mais a gente trabalha, mais a gente percebe que menos a gente sabe né... Porque, pelo menos eu falo nessa experiência que eu tive aqui na escola... A gente chega aqui parece que você não sabe nada, que você tem que começar tudo do zero. Que nem, eu estudei muito construtivismo, mas eu nunca tinha colocado na prática, a hora que você vai pra prática, acho que isso... Parece que eu não consigo desenvolver, até hoje parece que eu ainda tô... Você pesquisa, pesquisa, você fala, a hora que você vai pôr na prática, você percebe... pelo menos na realidade que a gente vive, que não... Você não consegue. A gente monta o material, faz tudo, a hora que põe na prática, nada dá certo, ou você não planeja muita coisa, você fala “ah, não vou fazer isso porque não vai dar muito certo”, a hora que você vê, é o que mais dá certo... Então, é muita prática... a turma que você tá, o ambiente... Bom, eu cheguei aqui, sinceramente, parecia que eu nunca tinha trabalhado na minha vida (risos). E nas outras escolas eu não sentia isso, mas aqui eu... (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Estudos mostram as dificuldades de professores recém-formados, no sentido de configurar e reconfigurar suas práticas de acordo com a realidade vivida. Brostolin e Oliveira (2013) discutem em sua pesquisa os desafios enfrentados por professoras de Educação Infantil e apontam que após a fase inicial de “sobrevivência” e “descoberta” sobre o que de fato é a sala de aula e o trabalho docente com os alunos, o professor demora de quatro a seis anos para estabilizar-se. Neste ponto, “[...] o profissional se compromete com a docência e adquire maior facilidade em lidar com as dificuldades, até porque já possui experiências que facilitam seu trabalho” (p.45). O estudo aponta ainda que provavelmente o professor sofrerá intensas mudanças em suas concepções e práticas ao longo deste processo, assim, é necessário não “[...] sentir fortemente o impacto da realidade” (p. 47), possibilitando que sua prática seja “[...] aberta ao diálogo e reflexão” (p. 47), permitindo um caminho de possíveis resoluções para problemas que poderão surgir.

Na fala da professora, fica evidente a dificuldade em adaptar-se a uma nova realidade institucional, ela parece não ter conseguido utilizar suas experiências profissionais anteriores na atual escola onde trabalha, o que por um lado faz com que ela se sinta perdida em relação ao seu trabalho com os bebês e por outro serve de estímulo para continuar estudando e se aprimorando para alcançar os objetivos. É clara também,

a diferenciação que ela faz em relação ao modelo de educação, visto que suas experiências anteriores pautavam-se em uma educação “não-construtivista”. Agora em um novo contexto, em uma escola que trabalha com a visão construtivista, ela se vê obrigada a reavaliar e alterar sua postura docente, rumo ao que parecia ainda desconhecido. Quando questionada sobre os motivos que causaram este estranhamento, ela coloca:

Acho que é a linha de pensamento mesmo, da educação. Porque, embora eu tenha trabalhado com construtivismo na faculdade, tenha estudado, eu nunca tinha colocado na prática... E a hora que você vai pra prática, eu tive um choque... E ainda tenho um choque muito grande com isso (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Já em relação aos seus cursos de formação continuada, mais especificamente o curso presencial em Libras, a professora indica seu grande interesse pelo tema e a forma como contribuiu para a sua formação como educadora:

Sim, porque eu tive muita experiência, embora o curso tenha me dado mais capacitação, a pós ela abriu muitos horizontes... A gente teve um contato maior com pessoas de fora, como eu vou te dizer... A gente não estudou só o mundo do surdo, a gente estudou também o mecanismo, porque que as pessoas ficam surdas, tem mulher que na gravidez fica surda... E também tinha a modalidade de deficiente, então a gente acabou estudando muito. Eu me interessei muito por essa parte, de deficiente... Eu acho que tudo tem um porquê, não é porque a criança é de um jeito, que não tem que tentar entender porque a criança é daquele jeito (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Quando questionada sobre suas expectativas para o futuro, ela aponta que não deseja deixar a área da Educação e, mais do que isso, não pretende deixar a “sala de aula”, apesar de cogitar a possibilidade de um cargo de gestão (direção) em seu futuro profissional:

Assim, profissional eu quero crescer mais, mas eu não pretendo sair da área que eu estou, por enquanto, não quero sair da sala. Pode ser que eu me interesse por direção, coordenação como eu já passei, eu não... Hoje eu falo que eu não quero mais, pode ser que um dia eu me interesse de novo, mas eu acho que eu me dou melhor na direção, porque eu acho que eu sou uma pessoa mais prática, tanto pela fase que eu tô de não ler muito... Coordenação não (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Neste ponto, ela toca em um assunto bastante pertinente, quando coloca que não deseja ocupar a função de coordenação em uma escola. A professora faz essa afirmação com visível certeza, pelo fato de já possuir uma experiência como gestora de uma instituição de Educação Infantil de sua cidade natal. Sua fala indica que ela enfrentou

muitos desafios para o exercício desta função, que lhe foi atribuída nos anos de 2013 e 2014, tendo ficado no período durante 1 ano e 9 meses. Dentre essas dificuldades, ela destaca “os pais e a burocracia”.

Explicando melhor sobre essa experiência, ela coloca que foi indicada pela diretora, visto que o cargo ficou vago durante o ano letivo. Aparentemente, esta indicação a pegou de surpresa, fazendo com que ela se sentisse obrigada a assumir a função, mesmo sem se sentir preparada para isso.

Pesquisadora: Você foi gestora quanto tempo?

Professora: 1 ano e 9 meses, não por opção.

Pesquisadora: Foi indicação?

Professora: É, no HTPC, no meio de todo mundo.

Pesquisadora: Você se sentiu obrigada? Se elas tivessem só te oferecido...

Professora: Não pegaria, eu acho que eu não aceitaria. Mas como foi... como se diz ‘ó, vai ser você e pronto’.

Pesquisadora: Apesar disso, você acredita que realizou um bom trabalho?

Professora: Sim, dei o melhor de mim, pesquisava... Mas não tinha muito apoio da coordenação, então isso era complicado (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Apesar da visível pressão para assumir o cargo, ela coloca que tentou se aprimorar e estudar, no intuito de auxiliar as professoras da escola, cumprindo assim seu papel como coordenadora pedagógica. Ela também destaca a ótima relação com a diretora desta escola, visto que formavam uma parceria:

Sim, era a mesma diretora. Ela, sem palavras... Ela que me ajudava no HTPC... Muitas vezes era ela que fazia o HTPC, porque eu era a mais nova do grupo, então... Muito complicado (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Ao pensar sobre o que gostaria de ter feito diferente em relação ao seu trabalho como gestora, ela coloca que deveria ter sido mais rígida com o grupo de docentes, indicando que por vezes não se sentiu respeitada como tal e atribuindo esta questão ao seu próprio jeito de ser:

Ah, talvez ser um pouco mais firme, eu só consegui ser firme no final do... já tava no final, eu acho que no começo eu fui muito, aí muitas professoras montaram, tudo aqueles problemas que a gente sabe (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Independente das dificuldades que enfrentou no exercício de sua função, ela esclarece o porquê de seu trabalho. Quando questionada sobre as suas prioridades como gestora, ela afirma prontamente: “As crianças, o bem estar das crianças, sem dúvida”.

Já em relação a sua experiência profissional como professora de Educação Infantil, pode-se inferir que ela é relativamente curta, visto que dos pouco mais de cinco anos de formada, cerca de três deles foram em sala de aula. Logo após se formar em Pedagogia, no ano de 2012, ela ingressou como professora de Educação Infantil em uma escola pública de sua cidade natal (na época, a única escola da cidade para a faixa etária) por meio de processo seletivo. Sobre a atuação com as crianças pequenas, ela afirma ter sido uma escolha, algo que gosta de fazer e com o qual se identifica:

Pesquisadora: Você escolheu trabalhar na Educação Infantil?

Professora: Sim.

Pesquisadora: Por que?

Professora: Minha opção, sempre gostei e não gosto de Fundamental... Hoje eu não daria aula no Fundamental (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Neste ano, atuou como professora em um agrupamento de crianças entre 3 e 4 anos de idade (Maternal II). Nesta mesma escola, ela já havia atuado como estagiária durante sua graduação. Em 2013, atuou como professora de bebês, em um agrupamento de crianças entre 0 e 1 ano de idade (Berçário II). Nos anos de 2014 e 2015, atuou como gestora dessa mesma escola, como já dito anteriormente.

Quando questionada sobre os aprendizados proporcionados por essa experiência, ela considera que foram muito bons, destacando a sua mudança de função:

O maior foi quando eu passei pra coordenação né, aí eu mudei assim, totalmente a minha visão de sala de aula, tanto que hoje, às vezes eu paro e talvez eu falo assim ‘nossa, se eu não tivesse essa visão, eu faria diferente, mas como eu tenho...’ Como professora eu tenho uma visão diferente da que eu teria se eu não tivesse tido a experiência de coordenadora.

Às vezes você não comete alguns erros... Lógico, eu cometo muito erros, mas você acaba vendo e percebe muito mais coisas na escola do que só dentro da sala (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Especificamente sobre o trabalho e sua relação com as crianças, ela indica enxergar uma diferença entre o público da escola onde trabalhou em sua cidade e o da escola onde trabalha atualmente. Essa diferença se dá no fato de as crianças, no geral,

serem mais calmas, o que permitia que ela se sentisse segura em relação ao grupo anterior:

Muito boa, lá as crianças eram mais calmas. Acho que era bem tranquilo, foi uma experiência muito gratificante. A sala rendia, eu tinha muita confiança neles (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Sobre o que mudaria em sua prática pedagógica refletindo sobre o trabalho nessa época, ela aponta que enfrentou dificuldades no sentido dos cuidados de higiene pessoal e saúde das crianças, o que a obrigava a abrir mão de outras atividades que julgava importantes:

Ah sim, teve muito... Às vezes o pedagógico ficou um pouco mais de lado em algumas situações, porque eu tinha muito problema com piolho... Aí eu cuidava mais dessa parte, porque acabou afetando a minha vida, porque passava pra mim, então... Lá, nesse ponto, era mais difícil. A gente tinha que... Lá corta a unha das crianças, é outra visão. Então, vendo hoje, eu mudaria muitas coisas na minha prática (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Neste ponto, a professora infere uma diferença em relação às suas experiências profissionais, entendendo que na anterior, a escola adotava um modelo de atendimento que poderia ser considerado de cunho assistencialista ou, pelo menos, não-educacional. Do mesmo modo, questionada sobre a docência no Berçário, ela aponta que este trabalho se dava “apenas” pelo cuidar:

O Berçário lá é... cuidar, só (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

O tom de voz utilizado pela professora parece indicar uma visão bastante equivocada da função da Educação Infantil por parte da comunidade escolar e talvez, também, por parte famílias. A forma como se refere a este fato, indica que ela não concorda com essa visão. O “só” de sua fala pode ser interpretado como uma maneira de indicar que, de seu ponto de vista, a educação formal dos bebês não deva ser restrita a cuidados de higiene pessoal, alimentação, trocas de fraldas, etc.

Quando se fala nas práticas de cuidados e educação do trabalho com os bebês, concorda-se com o que Maria Carmem Silveira Barbosa (2015) defende em uma entrevista a Revista Eventos Pedagógicos, assim:

Esse binômio que a Educação Infantil estabeleceu do cuidar e do educar, que a educação de crianças pequenas não é apenas um espaço de educação, mas também um espaço de cuidado, que não é apenas físico, biológico, mas é também cuidar da alma, das relações, cuidar do olhar, do gesto, cuidar dos ambientes. É um cuidado que vai para além, é um cuidar ampliado, isso faz uma diferença muito grande que nos coloca a pensar na responsabilidade para

com a vida das crianças, amplia a tarefa educacional e dá sentido à vida, tanto a nossa vida, como a da criança. E, aí, eu volto à questão da docência. Só é bom ser professor se há sentido para mim, se este lugar de transmissão geracional for desejado. Só tem sentido se há cuidado. Só não vai ser repetitivo, se houver cuidado, se houver diálogo, pois cada vez é um grupo de crianças, sempre diferente (p.14).

A Educação Infantil, especialmente a educação dos bebês e das crianças bem pequenas, não pode dar-se de maneira desvinculada aos conceitos de cuidado, em seus variados aspectos. Do mesmo modo, professoras com formação adequada e que entendem a importância da indissociabilidade entre esses dois conceitos – cuidar e educar – não exercerão seu trabalho diário pautadas, apenas, no bem estar físico, alimentação e higiene das crianças.

A visão historicamente assistencialista da educação dos bebês corrobora para a desvalorização do trabalho e dos profissionais que atuam com essa faixa etária, dificultando a consolidação de ações pedagógicas e profissionalidade educativa presente neste contexto. É fato que as instituições de Educação Infantil e seus profissionais têm se esforçado no sentido de promover um atendimento de qualidade às crianças, mas é necessário também, ir na contramão de discursos que dificultam esse processo de (re)construção.

A busca pela qualidade do atendimento em ambientes educacionais as crianças pequenas inicia timidamente sua caminhada. A estrutura física das instituições, os equipamentos e mobiliários, começam a se adequar para atender corpos menores e mais delicados. A contratação dos profissionais em uma esfera nacional, ainda segue a ideia de que para as turmas menores a formação inicial exigida possa ser: profissional do gênero feminino e que tenha habilidades para o cuidado diário (banho, troca de fraldas, alimentação). De fato, o que o cenário nacional tem apresentado são distinções entre os profissionais que atendem a pré-escola e a creche. As nomenclaturas usadas para os profissionais da creche recebem identificações que muitas vezes não se aproximam de um trabalho educacional (berçarista, monitora, recreadora) que parecem velar a identidade do professor de 0 a 3 anos (DAGNONI, 2012, p.1).

Novamente citam-se as Diretrizes, que colocam a função da Educação Infantil, no sentido de acolher, para educar e cuidar, educação esta que deve acontecer em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010, p.19). Essa indissociabilidade pode ser evidenciada na seguinte situação:

A professora está sentada no chão sobre o tatame juntamente com as crianças fazendo a roda de música. Ao finalizarem a última música, ela se levanta e avisa às crianças “Pronto, agora eu vou dar brinquedo”. Ela

busca uma caixa com latas, cones de linha e argolas coloridas de plástico e coloca no chão para que as crianças peguem, em seguida também distribui bolas de diferentes tamanhos. Depois ela se senta junto com um agrupamento de bebês e fica observando eles brincarem. Passado pouco tempo, Felipe se aproxima e se senta em seu colo. Professora apalpa sua fralda e diz para ele “Vamos trocar essa fralda?”. Ela o pega no colo e eles saem em direção ao banheiro.

No banheiro, a professora pega os pertences de Felipe (toalha, kit de higiene e bolsa), coloca sobre a bancada. Coloca Felipe na bancada, tira sua roupa, lava seu bumbum com a ducha, a criança parece à vontade e fica brincando com a embalagem do sabonete. Ela comenta: “Quando tem cocô esse horário eu que venho, porque as duas (berçarista e estagiária) estão na sala, porque depois eu fico sozinha. Eu também não gosto de deixar uma só sozinha na sala pra vir trocar. Então ou eu venho agora, ou eu não venho” (Diário de Campo, 05 de Abril de 2017).

Com a postura da professora é possível observar os conceitos de cuidado e educação intrinsecamente interligados: durante uma atividade, ela percebe que a fralda da criança necessita ser trocada e o faz. Outro ponto que precisa ser destacado é a fala da docente no que se refere à prática de cuidado. Essa fala evidencia que a professora valoriza esses momentos, visto que procura realizar esse tipo de atividade quando suas auxiliares estão na sala. Segundo ela, somente nesta situação é possível que ela saia do Berçário para realizar práticas específicas de cuidado no banheiro. Pode-se observar também seu desconforto em ausentar-se na sala, deixando os bebês sob a responsabilidade de apenas uma das ajudantes.

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isto significa, que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. Sendo assim, subjaz a idéia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais (MACÊDO, 2006, p.4).

Abordando novamente suas experiências profissionais, as perguntas se voltam para escola atual na qual a professora trabalha. Como em outros pontos da entrevista, ela coloca a sua dificuldade em adaptar-se a nova realidade escolar, que apresenta uma visão diferente da educação das crianças pequenas e, com isso, exige uma postura docente diferenciada.

A professora faz essa distinção quando coloca que em suas práticas anteriores, adotava uma visão mais tradicional de ensino e de escola, enquanto na escola campo de

pesquisa, o trabalho se pauta em uma visão construtivista. Essa mudança fez com que ela se sentisse perdida, ou seja, adentrasse em um mundo que para ela ainda era desconhecido:

Não, quando eu entrei aqui eu... Bom, quando eu comecei, que eu peguei aqui, eu falei 'nossa, peguei um Berçário, vou trabalhar tudo o que eu sei, então vamos!'... Aí que eu fui vendo que realmente a concepção da prefeitura era diferente, aí eu comecei do zero, eu não já não sabia trabalhar, parece que eu mudei totalmente... Tipo assim: esquece tudo o que eu trabalhei, vamos começar do zero! E é isso o que sinto, que eu comecei do zero ano passado. Faz 1 ano e meio que eu trabalho com Berçário II (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Esta mudança de concepção fez com que a docente sentisse que suas experiências não eram válidas nessa nova realidade, dessa forma, tudo precisaria ser novamente aprendido para o trabalho com os bebês. Incentivada a explicar melhor seu ponto de vista, ela afirma:

É o modo de trabalhar, lá a gente trabalhava mais o tradicional, a gente podia trabalhar mais... Como que eu vou te dizer, mais papel, de uma forma mais tradicional mesmo, dar o papel com o desenho pra chamar mais atenção das crianças, então elas se prendiam mais no papel porque tinha um desenho ali... Lá era super tradicional e eu também... lá era mais light em questão do cuidar mesmo, a gente cuidava mais tranquilamente... Aqui acho que a gente tem um bloqueio, assim, tem que ser um cuidado mais... Como que eu vou te dizer... mais pontual. Vamos supor, não pode deixar sem sapato, o nariz não pode escorrer... Mas não é isso que eu falo o cuidar, eu acho que o cuidar é mais... (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

A professora busca palavras para explicar as diferenças que encontra nessa concepção. Por um lado, ela exemplifica o que entende por educação mais tradicional, como o fato de dar uma folha com um desenho estereotipado para que a criança pinte, visto que dessa forma, chamaria mais a sua atenção. Por outro lado, ela aponta também diferenças em relação à concepção de cuidar, entendendo que a postura adotada atualmente se mostra mais pontual e sistemática, em suas palavras:

Lá era mais tranquilo... Não que a gente deixasse descalço, deixasse sem limpar o nariz, não é isso, mas lá a gente tinha uma abertura mais tranquila, a gente conseguia dar mais atenção pra outras coisas (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Não ficam claros os aspectos que fazem as práticas de cuidado mais “tranquilas”, entretanto, é visível que a escola apresenta uma postura bastante padronizada e preocupada em relação ao cuidado e higiene das crianças, como por exemplo, não compartilhar pentes, não permitir que as toalhas das crianças encostem umas nas outras, realização trocas de roupas e fraldas somente no banheiro,

higienização constante das cubas, utilização de luvas descartáveis nas duas mãos, etc. Esse padrão das atividades de cuidado constroem-se de maneira diferenciada em cada escola de Educação Infantil, embora seja essencial respeitar um padrão mínimo de higiene e segurança.

A professora compara suas experiências profissionais indicando o papel determinante do grupo escolar, pois “lá era mais tranquilo” e atualmente, na escola onde trabalha, suas práticas de cuidado e educação precisam ser modificadas. Desse modo, fica claro como a organização, as regras e o modo de agir de um determinado grupo de profissionais influencia as práticas e concepções particulares da professora.

Essa oscilação pode ser comparada à Educação Infantil de forma mais ampla, visto que esta etapa da educação ainda se encontra em processo de construção e constantes reformulações sobre a maneira ideal de atendimento aos bebês e crianças muito pequenas em ambientes formais e coletivos.

O movimento de formação de uma nova instituição educativa impõe a formação de um novo profissional. Espera-se que este tenha competência profissional ampla, obtida por meio de uma formação específica para cuidar e educar crianças, de modo a atender as necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos, sendo capaz de ampliar as experiências vivenciadas e o universo sociocultural infantil. Dessa forma, como consequência, tanto das decisões legais, quanto da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, temos o desafio de pensar e constituir uma profissionalização, em que sejam articulados os aspectos cuidar e educar que identificam esta etapa, de modo a instrumentalizar o educador para desenvolver aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças.

Como a identidade da Educação Infantil ainda está em construção, assumindo diferentes perfis, pendendo ora para escolarização, ora para o assistencialismo, percebemos também essa indefinição quanto ao papel, formação e identidade do profissional que lida com as crianças pequenas. Tal situação torna a educadora de creche uma profissional ainda indefinida (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p.2).

No geral, esta seção evidenciou diferentes saberes e fazeres docentes provenientes da formação inicial, continuada e também das experiências vividas por ela como gestora na Educação Infantil e como professora que atua com bebês e crianças bem pequenas. Apesar do entendimento de que os saberes e fazeres ocorrem de maneira indissociáveis na docência, visto que juntos se constroem, reconstroem, modificam-se e consolidam-se de acordo com as experiências, estudos, acontecimentos, etc. Dessa forma, o Quadro 1 visa sistematizar e destacar os principais saberes e fazeres evidenciados ao longo desta seção.

Quadro 1 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.1

CARACTERIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PROFESSORA		
	<i>Saberes</i>	<i>Fazeres</i>
<i>Características da profissional</i>	A escolha da profissão se dá pela vocação Existem características pessoas importantes para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas (calma, paciência)	Procura estabelecer vínculos afetivos com os bebês e as crianças bem pequenas Interage com as crianças apresentando postura calma e delicada
<i>Formação Inicial</i>	O curso de Pedagogia não garante a formação necessária para atuação em sala de aula Os conteúdos do curso não se relacionam com a realidade Muitos conteúdos não são aplicáveis na prática com os bebês e as crianças bem pequenas (matemática, português) Os estágios têm pouca relevância na formação inicial	
<i>Formação Continuada</i>	Os cursos de formação continuada possibilitaram uma visão mais ampla sobre educação Existe a necessidade constante de estudos e de aprimoramento profissional	
<i>Experiência como professora de Educação Infantil</i>	A concepção de ensino tradicional se opõe ao Construtivismo São necessárias alterações no trabalho docente para adequar-se a teoria construtivista A prática se sobrepõe à teoria (formação inicial) Alguns conteúdos e teorias não se mostram eficazes na prática Existem diferentes concepções de cuidar e educar	Apresenta dificuldade em estabelecer relação entre a teoria e prática Busca adequar suas propostas pedagógicas à teoria construtivista Apresenta postura diferenciada de acordo com as diferentes concepções de cuidar e educar das escolas onde trabalha Aproxima os conceitos de

	Os conceitos de cuidado e educação se aproximam e se distanciam no dia a dia do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas	cuidado e educação na prática diária Valoriza as atividades rotineiras de cuidado e higiene junto aos bebês e crianças bem pequenas
--	--	--

O quadro evidencia diferentes saberes e fazeres que, ora surgem como complementares, ora se mostram contraditórios na fala e na postura da docente sujeito da pesquisa. As características pessoais, a formação inicial e continuada e a atuação em sala determinam os saberes e fazeres da professora. Entretanto, a relação entre estes dois aspectos não se dá de forma linear e harmoniosa, por isso a importância de refletir sobre a forma como eles aparecem e se efetivam junto aos bebês e crianças bem pequenas.

Por meio das entrevistas foi possível depreender opiniões e interesses da professora, que afirma ter escolhido o curso de Pedagogia, sendo esta sua primeira opção. Ela afirma se identificar com o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, sendo esta sua opção profissional. Este aspecto se revela nas observações, por meio das ações da docente em relação às crianças, demonstrando uma postura calma, carinhosa e buscando diariamente estabelecer vínculos afetivos com elas.

Os dados revelam que a professora sujeito da pesquisa acredita que a prática se sobrepõe à teoria no exercício da docência, revelando que seu curso de formação inicial não foi capaz de prepará-la para a prática docente com os bebês e as crianças bem pequenas. Por mais de uma vez, ela diz entender que os conteúdos e teorias abordados em seu curso de Pedagogia tinham pouca relação com a realidade escolar. Neste sentido, a professora buscou formação continuada e aprimoramento por meio de cursos de especialização em Educação Especial e Libras, sendo esta temática um grande interesse da docente.

A problemática da formação inicial pouco consistente e afastada da realidade da sala de aula é um obstáculo primordial da formação de professores, que deixa lacunas importantes, influenciando na qualidade do trabalho docente. Tais lacunas só poderão ser superadas com formação inicial e continuada de qualidade para os professores, garantia de momentos para reflexão sobre as práticas docentes diárias, discussão coletiva de problemas enfrentados na sala de aula, planejamento, avaliação,

investimentos na área, dentre outros aspectos essenciais para o exercício da docência na Educação Infantil. Adiante serão discutidos outros pontos e temáticas sobre *o que é ser professora de bebês*.

Desvalorizada sim, mas desmotivada nunca porque eu sei do meu trabalho.

(Entrevista em 12 de Junho de 2017)

4.2 SER PROFESSORA DE BEBÊS

Como já dito anteriormente, um dos principais aspectos desta pesquisa foi compreender o que é ser professora de bebês. Tão importante quanto observar a realidade, é entender como a profissional que atua com essa faixa etária entende a docência na Educação Infantil e, mais especificamente, como se dá com as crianças de 0 a 3 anos.

Com isso, pretende-se contribuir para a construção e valorização da profissionalidade presente nesta função, bem como oferecer elementos que ajudem a garantir o atendimento de qualidade aos pequeninos que frequentam as escolas de Educação Infantil, especialmente as públicas, visto que se aproximam de alguma forma da realidade aqui estudada.

Tristão (2004), em sua pesquisa intitulada “Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada”, aponta a importância do trabalho exercido por essas mulheres nas instituições educacionais infantis. Para ela, esta é uma profissão profundamente “marcada pela sutileza presente nas ações cotidianas que são aparentemente pouco significativas, mas que definem práticas comprometidas com uma educação voltada para o conformismo e a subalternidade ou para a humanização e emancipação” (p.16).

Questionada sobre esse tema, a professora levanta características pessoais que considera relevantes para o trabalho:

É ser uma pessoa de muita paciência, uma pessoa que gosta muito disso...(pausa) O que é ser? É ser uma professora como outra qualquer... É

que a gente diferencia porque eu não to dando o pedagógico o tempo todo, eu não consigo dar o pedagógico, porque pra isso eu tenho que ter uma equipe que me ajude e nem sempre eu consigo. Mas eu acho que é o que eu sou... Uma professora (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Assim, ela assume a função de educadora, quando repete para si mesma a palavra “professora” e todos os elementos que este termo traz consigo. Para ela, o que a diferencia de outras professoras é o fato de não “dar o pedagógico” o tempo todo, visto que para isso, seria necessário um número maior de auxiliares de sala.

Analisando a fala da docente, pode-se perceber que ela faz uma distinção entre as atividades pedagógicas e outros tipos de atividades, que ela parece entender como não-pedagógicas. Em diferentes momentos das observações e das entrevistas, a professora se mostra frustrada em relação ao seu trabalho junto aos bebês, evidenciando seu anseio de proporcionar mais atividades pedagógicas. Este fato se assemelha à experiência vivenciada por duas estagiárias que observaram a intensa rotina da sala de Berçário:

Ainda na fase de observações, assustadas por assistirmos de “camarote” ao corre-corre pertencente à rotina daquelas crianças, pensávamos: em que horário conseguiremos realizar alguma atividade com os bebês? Passávamos quase a tarde inteira envolvidas com outros fazeres da rotina, das atividades básicas. Hora do lanche: arrumávamos a mesa, colocávamos o babador nas crianças, ajudávamos a servi-las; terminado o lanche, tirávamos os babadores, levávamos uma a uma para lavar as mãos e boca; em seguida, era hora de trocar as fraldas. Todas trocadas, calçávamos os tênis em cada uma delas e íamos ao parque. Lá, brincam. Ao voltarem à sala, novamente lavávamos as mãozinhas. O jantar chegava e começávamos a servi-lo. O ponteiro do relógio aproximava-se das 17 horas; ainda precisávamos trocar as fraldas e roupas de cada criança. Às 17h15min, algumas delas já começavam a ir embora. Era chegada a hora de nós, estagiárias, sairmos (17h30min)...Ufa! O tempo passara e uma pergunta, de várias formas, ficava: o que “ensinamos” a elas hoje? (OSTETTO, 2012, p.41).

Ao longo da coleta de dados, foi possível identificar que a professora entende as atividades pedagógicas como aquelas nas quais o foco central é o professor, como por exemplo rodas de leitura, contação de histórias, rodas de música, atividades com tarjetas de nomes e fotos, dentre outras.

Entrariam nesta classificação também atividades mais elaboradas como exploração de texturas, desenhos livres com diferentes suportes e riscantes, atividades de pintura, etc.

A estagiária e a auxiliar de Berçário estão dando banho nas crianças, professora está sozinha na sala com o restante do grupo (11 crianças), as crianças estão brincando com motocas e cavalinhos. Ela se volta para a

pesquisadora e comenta “Eu passo muito tempo sozinha, eu não vou me propor a fazer uma atividade, uma coisa diferente sozinha. Para fazer uma atividade, tem que planejar, tem que marcar e mesmo assim às vezes não dá certo! Você vai dar um desenho, mas aí eles não podem pôr na boca, mas ninguém vem ajudar também. Hoje tinha 13, a (estagiária) me ajudou na roda e deu certo, eles participaram, mas se eu to sozinha...” (Diário de Campo, 05 de Maio de 2017).

Já foi citado diversas vezes sobre a importância dos conceitos de cuidado e educação na Educação Infantil e sua indissociabilidade no atendimento às crianças com até cinco anos de idade. Questionada sobre suas práticas diárias de cuidado e educação, a professora diferencia esses dois conceitos e aponta que introduz o “educar” nas brechas, na socialização, em situações de conflito, etc. Com essa fala, ela parece entender esses dois conceitos de maneira separada, que ocorrem em momentos diferentes.

Cuidar é o tempo todo, a gente tá ali mesmo cuidando. Não é qualquer um que fica ali e consegue oferecer os cuidados pras crianças. O educar a gente vai fazendo da melhor forma possível, nas brechas, na socialização... A gente acaba partindo mais pro lado do cuidar. O educar é a hora que dá (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Entretanto, em outros momentos, sua fala vai numa direção oposta, que aproxima esses dois conceitos e os coloca como indissociáveis da prática educativa com os bebês:

Pesquisadora: Você relaciona esses dois conceitos?

Professora: Eles estão juntos, mas ao mesmo tempo... É que assim, eu estou com a visão da sala que eu tenho hoje, a do ano passado eu já teria outra visão... Mas esse ano, eu to pensando assim, eu to cuidando e a hora que dá a gente introduz o educar. Não que a gente não faça, a gente até faz... Durante um conflito a gente tá lá, orientando da melhor forma possível, mas é que eu to vendo assim, como eu fico muito sozinha, a gente acaba deixando muito a desejar nessa parte.

Pesquisadora: Existem atividades que você desenvolve que se enquadram em outra categoria?

Professora: Não, o que a gente faz é mais pelo lado do cuidar e educar. Que nem o tanque de areia, ao mesmo tempo em que a gente tá cuidando, a gente tá dando novas oportunidades de exploração, então entra muito na exploração (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

A fala da professora indica sua frustração por não oferecer mais atividades diferenciadas à turma, sendo que para ela o “educar” encontra-se pautado nessas

atividades. Ela justifica esse fato pela falta de auxiliares na sala e também pelo atraso no cumprimento de atividades de higiene com as crianças.

Por um lado, compreende-se a importância de se oferecer a mais variada gama de experiências e atividades que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e, neste sentido, a frustração da professora parece justa. Por outro lado, entende-se a necessidade de se valorizar as “pequenas” práticas cotidianas que fazem do ambiente do Berçário um espaço diferenciado de qualquer outro, assumindo a importância das práticas, gestos, olhares e interações que acontecem constantemente e que exigem do profissional uma série de conhecimentos específicos.

Estou partindo do entendimento de que educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza. Isso fica evidente em ações que são quase imperceptíveis, tal como mudar Victoria de posição ou perceber Ismael tentando levantar-se, estabelecendo um diálogo corporal com ele, mas que denotam a capacidade da professora de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos. Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas (TRISTÃO, 2004, p.142).

Essa sensibilidade pode ser observada na seguinte situação:

As crianças estão brincando livremente na sala com cavalinhos e motocas. Professora está sentada próximo a um grupo, observando-os. Esthela está em cavalinho e começa a chorar e estender a mão em direção à professora. Ainda sentada, ela interage com a criança: “Vai Esthela, você consegue descer sozinha! Segura o cavalinho, levanta a perninha e vai...”. Esthela se frustra com o fato da professora não ter ido até ela e continua chorando. Então ela se levanta, vai até Esthela e fala calmamente: “Eu não vou tirar você, eu seguro e você desce”. Professora apóia o brinquedo com o intuito de dar mais segurança para que Esthela desça sozinha, mas ao invés de descer, Esthela começa a rir e volta a se balançar animadamente. Professora percebe que a criança só queria a sua atenção e também acha graça da situação. Logo, ela se afasta e volta a se sentar no chão, dando atenção para outros bebês. Rapidamente, Esthela volta a chorar. Professora não fala nada, vai até ela e segura a sua mão, ajudando-a a descer. Assim que desce do brinquedo, a criança chora de novamente, professora intervém: “O que foi? Vamos lá subir em outro cavalinho?”. Ela segura em sua mão e vão até outro cavalinho, de cor diferente (laranja). As duas param ao lado do brinquedo “Vai Esthela, sobe!”. Ela tenta, ameaça subir, levanta a perninha, abaixa de novo. Professora solta sua mão e ela chora, professora a questiona: “Ué Esthela, o que você quer?”. Ela novamente segura em sua mão e a leva em outro cavalinho, dessa vez da cor verde. “Vai, sobe nesse agora”. Dessa vez, Esthela sobe sozinha, sem dificuldade e começa a se balançar. Professora parece perceber que finalmente a criança está

satisfeita: “Ai, pronto!”. Ela se afasta da criança rindo “Ai, o dia que a criança resolve...” (Diário de Campo, 16 de Maio de 2017).

A situação descrita deixa claro a delicadeza com que a professora entende e lida com os desejos e inseguranças da criança. É fato que Esthela já sabia subir e descer do brinquedo sozinha, mas naquela situação precisava da atenção da docente, que agiu de forma a possibilitar e incentivar a auto-estima e autonomia da criança, compreendendo seu tempo e sua vontade naquele momento. Assim, vale ressaltar que

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (BRASIL, 2006, p.28).

Voltando para a dificuldade em relação às atividades, segundo a professora, a demora por parte das auxiliares na realização de práticas rotineiras de cuidado e higiene (banhos e trocas) faz com que ela permaneça muito tempo sozinha, o que impede a realização de atividades que exigem maior planejamento e acompanhamento por parte dos adultos.

Ainda segundo ela, as auxiliares chegaram a apresentar uma mudança de postura com a presença da pesquisadora na sala de Berçário, demonstrando menos interesse em auxiliá-la nas atividades:

Professora e as crianças estão no solário. Ednelson está chorando muito, ele é um dos bebês mais novos da sala e apresenta elevado número de faltas. Professora está com ele no colo, tentando acalmá-lo. As crianças brincam livremente pelo espaço. Durante o tempo que permanecem na área externa, algumas crianças fazem cocô, isso faz com que as auxiliares fiquem no banheiro realizando as trocas e a professora fique sozinha. Assim, ela comenta sobre seu descontentamento: “Eu percebi o que ta acontecendo, elas estão achando que você está aqui pra me ajudar, mas eu vou falar pra elas ‘Gente, a (pesquisadora) ta na sala, mas é observação, não é pra ajudar’”.

Ela coloca Ednelson no chão, que volta a chorar. Pede que as crianças ajudem a organizar os brinquedos do solário, vai devolvendo motocas e cavalinhos no lugar. Visivelmente ela está mais agitada. Em seguida, chama para que voltem para a sala. Boa parte crianças a segue. Assim que abre o portão, ela olha o relógio e comenta: “Agora me fala como faz alguma coisa? Como conta uma história? (No planejamento, este seria o momento da roda de leitura) (Diário de Campo, 10 de Maio de 2017).

Este se revelou o maior dos obstáculos no trabalho docente para a professora pesquisada, pois a mesma passava a maior parte do tempo sozinha com os bebês e, consciente da dificuldade de propor atividades mais elaboradas ou direcionadas a ela,

visto que se torna mais difícil observar a ação de todos os bebês e impedir conflitos e mordidas, comuns no Berçário, acabava por deixar de realizar as atividades que havia planejado como rodas de música, leituras, etc.

A professora está sozinha na sala, a pesquisadora está sentada próximo a parede, observando, ela se volta e comenta sobre alguns conflitos em relação ao trabalho das auxiliares: “Eu não to contando história, porque tem mordida. Semana passada, as duas mordidas dessa aqui (aponta para Emanuelly), foi na roda, elas estavam em cima, mas elas não olham. É que eu tenho um problema com isso, você sabe, mas uma hora eu vou falar com a (diretora) sobre isso” (Diário de Campo, 09 de Maio de 2017).

Após beberem a água, as crianças se levantam e voltam a brincar e transitar pela sala, neste momento a professora e as ajudantes estão na sala. As crianças parecem ficar mais agitadas: correm, gritam, jogam brinquedos. Felipe e Gabriel entram em conflito e Felipe morde sua mão, a estagiária está sentada ao lado deles, mas não viu e nem impediu que a mordida acontecesse, parecia distraída. Professora, que está em outro ponto da sala medindo a temperatura de Luis Henrique, chama a atenção de Felipe “Por que você fez isso? Você mordeu de novo!” A criança coloca o dedo na boca, como que imitando o ato de morder “É então, pode morder Felipe? Não pode!” (Diário de Campo, 12 de Maio de 2017).

Manuelle volta do banho, professora a coloca em um bebê conforto e se senta ao seu lado para balançar. Pouco tempo depois, duas crianças entram em conflito do outro lado da sala, professora vai correndo separar. Neste momento Felipe tenta subir e deitar em cima de Manuelle. Ela corre de volta, para tirar Felipe. Visivelmente irritada, ela desabafa: “Aí, como você faz uma criança dormir, acode a outra? Ficar sozinha esse horário é um crime!” (Diário de Campo, 06 de Abril de 2017).

Neste ponto a professora revela sua dificuldade em explicitar sua opinião em relação à postura das auxiliares. Quando coloca “é que eu tenho problema com isso, você sabe”, ela deixa claro que sua personalidade e jeito de ser a impedem de debater suas necessidades e insatisfações mais abertamente com a estagiária e auxiliar de Berçário, o que impossibilita que os problemas sejam resolvidos mais rapidamente.

Da mesma forma, apesar da presença das auxiliares na sala, muitas vezes a professora propunha as atividades com as crianças de maneira solitária. As rodas de música são um exemplo: por várias vezes foi possível observar as ajudantes sentadas junto às crianças, mas sem participar ativamente da atividade (não cantavam, nem acompanhavam os gestos). Este fato é evidente em sua fala, quando questionada se a rotina que desenvolve atende às suas expectativas como professora, ela coloca:

Não, eu gostaria que as meninas ficassem mais comigo pra gente fazer mais atividade, mas sozinha, eu não consigo. Então, não atende... Porque elas ficam muito no banheiro.

Quanto às atividades que atenderiam suas expectativas, ela aponta:

Pesquisadora: Quais outras atividades você faria, se pudesse?

Professora: Mais atividades de pintura, mais atividades... que nem, a gente acaba não saindo aqui pra fora no tanque de areia, pelo tempo, porque a gente só tem esse horário das duas as três... que nem hoje, com uma febre, uma doença, uma criança que não está bem... ou você deixa as crianças, como se diz, em ordem, ou você faz a atividade. Então eu acredito que a gente conseguiria fazer mais atividades, sair mais do ambiente da sala de aula, se tivesse mais ajuda de pessoal.

Pesquisadora: Por que acredita que elas ainda não podem ser feitas?

Professora: Por falta de outras ajudantes (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

A dificuldade da professora em colocar seu planejamento em prática e articulá-lo à gestão do tempo deságua em um problema da educação pública já conhecido por todos: a quantidade de alunos por sala. Mais que isso, na Educação Infantil, a quantidade de crianças por professor é fator determinante do atendimento de qualidade, especialmente aos bebês e crianças bem pequenas, visto que são mais dependentes das ações do adulto e necessitam de uma rotina fortemente marcada por práticas de cuidados e higiene.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volume 2), divulgado pelo MEC em 2006, com o “[...] intuito de estabelecer uma referência nacional a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 31), visto que estes estão “intrinsecamente relacionados no processo educacional” das crianças, estipula a seguinte relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores: uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos (p. 36). Assim sendo, um agrupamento de Berçário II, com 20 crianças matriculadas, deveria estar sob a responsabilidade de 3 docentes.

Entretanto, o sistema municipal de educação da cidade onde a pesquisa foi realizada não segue essas especificações, visto que cada sala conta com a presença de

uma professora por período, sendo o restante do quadro de funcionários composto por estagiárias de Pedagogia e auxiliares de Berçário e Educação Infantil.

Esta organização é fator determinante no atendimento de qualidade e na garantia dos direitos educacionais das crianças, ao passo que pessoas com pouca ou nenhuma formação específica para o trabalho com os bebês e as crianças pequenas dificilmente serão capazes de proporcionar ações de cuidado e educação adequadas.

Dessa forma, as profissionais de Educação Infantil são as únicas responsáveis pelo trabalho educativo junto às crianças, além disso, são responsáveis também pelo trabalho desenvolvido pelas suas auxiliares. Na sala observada, a professora contava com apoio de uma estagiária estudante de Pedagogia e uma auxiliar de Berçário e Educação Infantil.

As berçaristas, como são chamadas nas escolas, são mulheres contratadas por uma empresa terceirizada para exercer funções de cuidado nas creches, sendo comum a sua presença nas turmas de crianças até 3 anos de idade e principalmente nas turmas de Berçário I e II. Sua presença nas escolas se deu pela publicação de um edital em abril de 2015 pela prefeitura que visava contratação de uma empresa para a prestação de serviços terceirizados de auxiliar de Berçário e Educação Infantil.

Esse edital – e outros depois dele – permitiram a entrada de pessoas com Ensino Médio completo – apenas – para atuarem juntamente aos bebês e crianças bem pequenas nas instituições de Educação Infantil do município. A criação deste cargo se mostra como um enorme retrocesso no que diz respeito ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos nas instituições infantis, indicando uma desvalorização e desprofissionalização do trabalho exercido pelas escolas de Educação Infantil, delegando essencialmente as práticas de cuidado e higiene dos bebês a pessoas absolutamente leigas e sem nenhuma formação ou treinamento específico para este trabalho.

Sendo pessoas sem nenhuma formação específica para atuarem junto aos bebês e crianças bem pequenas, as berçaristas devem auxiliar a professora no desenvolvimento das atividades diárias, sendo responsáveis principalmente pelas trocas e banhos ao longo da rotina. Contratadas por empresa terceirizada, com baixos salários, sem formação continuada e trabalhando 8 horas por dia, essas mulheres coabitam o ambiente do

Berçário nas escolas de Educação Infantil e devem auxiliar a professora nas atividades junto às crianças.

É evidente que a própria organização municipal desvincula totalmente os conceitos de cuidado e educação, deixando os primeiros a cargo de pessoas sem formação específica para a atuação com os bebês e as crianças bem pequenas, o que vai na contramão da legislação vigente para a Educação Infantil e se caracteriza como um enorme retrocesso e obstáculo para os professores e para as escolas públicas. Essa problemática aparece na fala da docente:

Pesquisadora: Você acredita ser importante que as berçaristas tivessem algum tipo de formação?

Professora: Claro. Totalmente. Sim, porque elas teriam um conhecimento melhor, inclusive uma higiene... Não que a gente seja perfeita, mas, às vezes a gente vê umas atitudes e fala assim 'nossa, tá misturando as roupas, tá...' Assim, aqui nem tanto, aqui na escola eu percebo que elas tem uma orientação sim pela (coordenadora). Só que eu já vi em outros lugares que não têm (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Apesar da presença de pessoas sem nenhuma formação, o obstáculo imposto pela falta de funcionários permanece e fica evidente na fala da professora, quando explicita sua maior dificuldade para a realização do trabalho com os bebês:

A dificuldade é falta de pessoal, que a gente percebe que falta mesmo e é mais... Mas não é um problema da escola, é a estrutura da rede. O tempo, que às vezes a gente corre contra o tempo e justo na hora a criança faz coco, justo na hora... Então, aí você acaba se perdendo... (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Em relação às dificuldades enfrentadas pela professora para a realização de seu trabalho, ela destaca também o comportamento agressivo das crianças. Segundo ela, este agrupamento apresenta um comportamento mais agitado e agressivo do que as crianças com quem trabalhou anteriormente. Esta questão aparece bastante clara em sua fala e também nas observações. Questionada sobre o que ela considera a maior dificuldade, ela coloca:

Hoje é a agressividade, em todos os aspectos. Porque eles estão num mundo que eles não sabem resolver conflitos na conversa e as crianças não estão aprendendo em casa isso... Então por mais que você queira fazer uma atividade, a hora que você vê, você bate com essa coisa da agressividade... E hoje os pais não estão resolvendo isso em casa... Os nossos pais nos ensinavam a ter frustração, e hoje eles não têm. A gente percebe que a criança é, não só agressiva, mas muito instável... Ela não sabe lidar com o não, não sabe conversar... E ela não vai saber mesmo, na Educação Infantil ela aprendendo isso. Então eu acho que isso é uma coisa que pega muito, a

agressividade na Educação Infantil. Eu já lidei com questões de agressividade, mas as crianças... uma machucar a outra, aqui é (pausa)... Então isso pra mim hoje, no momento, eu não consigo pensar em outra coisa, acho que isso tá mexendo muito comigo (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Como aparece na fala da docente, pequenos conflitos e mordidas são comuns no Berçário, entretanto a professora avalia que algumas crianças apresentam comportamento exacerbado em relação a isso, agredindo e machucando constantemente os colegas. Essa situação faz com que a professora se sinta pressionada pelos pais e pela equipe gestora e ao mesmo tempo cria um sentimento de temor, que a impede de promover algumas atividades com o grupo, especialmente quando está sozinha.

Professora está sozinha na sala, as auxiliares estão dando os banhos. Manuelle volta do banheiro, professora a chama: “Vem dormir, vem...”. A criança se aproxima e a professora a coloca no bebê conforto, senta-se ao seu lado e fica balançando. Volta-se para a pesquisadora: “Eu faço ela dormir agora porque ela fica até as seis (18h00min), aí umas cinco e meia ela começa a ficar chatinha de sono... Como eu fico com ela, a Emanuely e a Júlia...”. Do outro lado da sala, Felipe bate na cabeça de Enzo com um brinquedo, professora se volta para ele com voz firme: “Pára, não faz isso!”. Ele bate de novamente. Ela se levanta, pega Felipe e o coloca sentado ao seu lado, “Vem cá, você vai ficar sentado aqui comigo pra você se acalmar, já falei pra não fazer isso!”. Ele chora. Em menos de 2 minutos professora se levanta e ele volta a brincar.

Poucos minutos depois, Felipe pega uma lata e joga na cabeça da pesquisadora. Professora fica visivelmente irritada com a atitude da criança, ela o coloca sentado no chão e se senta ao lado: “Pode parar, agora você vai ficar aqui sentado comigo! Onde já se viu fazer uma coisa dessas? Enquanto isso, ela continua balançando bebê conforto, fazendo Manuelle dormir. Felipe ameaça chorar, mas não o faz. Cerca de 3 minutos depois, ela coloca Felipe em sua frente e conversa com ele em um tom mais calmo: “Eu estou te dando a última chance, chega hein?! Já aprontou demais hoje... Vai lá pegar uma motoca, brincar e chega hein!”(Diário de Campo, 05 de Abril de 2017).

Apesar de levantar diferentes aspectos que dificultam seu trabalho como professora de Educação e mais especificamente como professora de bebês, ela coloca ter optado por trabalhar com essa faixa etária e aponta ainda aspecto facilitador de seu trabalho:

É uma faixa etária que eu gosto, que eu gosto de lidar, que eu tenho facilidade em lidar... Então isso pra mim é a maior facilidade. Uma atividade que você fala assim ‘ah, eu vou fazer isso, vai durar 10 minutos’, mas acaba durando uma hora... E uma atividade que você fala ‘não, eu preparei a atividade, nós vamos fazer, vai ficar uma hora e meia aqui’, você não fica 5 minutos já acabou a atividade, já passou (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Questionada sobre o que é preciso saber para ser uma professora de bebês, a professora aponta que é necessário conhecer as necessidades básicas dos bebês, além de estar capacitado para lidar com o emaranhado de situações e atividades que permeiam o dia a dia do Berçário:

Eu acho que as necessidades básicas do bebê, porque a gente ta lá... A gente lida com febre, com o mal estar de uma criança... Então talvez, uma criança que ta com um mal estar... Vamos supor, talvez ela ta agressiva naquele dia, mas não é que ela agressiva, ela ta mal, e às vezes a pessoa não percebe. Então tem que ter sensibilidade, ela precisa saber ter essa sensibilidade pra lidar com isso. Saber que ela vai enfrentar cocô, saber que vai enfrentar vômito... Muitas vezes as pessoas não estão preparadas. E estudar sim, o desenvolvimento humano pra ela aprender porque que a criança age daquela forma. Às vezes a gente estudando a gente olha e fala “nossa, ele é agressivo por causa disso, vamos tentar de outra forma”. E mesmo assim, talvez tentando de outra forma você não consegue nada (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

A professora defende a importância de se estudar para compreender o desenvolvimento humano e as necessidades dos bebês. Do mesmo modo, ela destaca a sensibilidade como uma característica essencial para o trabalho com essa faixa etária. Para ela, ser sensível às especificidades e demandas dos bebês é fundamental para a realização deste trabalho. Sobre o que possível aprender com os bebês, ela afirma:

A olhar o mundo de outra forma, porque eles olham de uma forma bem... Às vezes você faz a melhor atividade do mundo, na minha cabeça, e a hora que eu dou, não era nada daquilo e às vezes eu planejo uma coisa mínima, e é onde eles se prendem... Então talvez o menos é mais. Que nem, eu percebo que eles brincam mais com os brinquedos não estruturados do que com aqueles brinquedos que são... Então eles gostam mais de reproduzir e brincar com o que eles têm em casa, que eles vêem os adultos brincando, do que coisas que a gente... brinquedos, coisas caras. Acho que, é a inocência né? (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Apesar de admitir já ter sido alvo de desvalorização por trabalhar com os bebês, inclusive por parte de outros professores de Educação Infantil, a professora afirma ter consciência do seu trabalho, o que permite que ela continue a realizá-lo com satisfação:

Sim, em muitas falas de professores... Só que assim, desvalorizada sim, mas desmotivada nunca, porque eu sei do meu trabalho. Mas muitas falas de professores, porque tipo assim ‘Ah, você dá aula em creche? Ah, você não dá aula então, você ta lá pra cuidar das crianças’. E por aqui mesmo, muitos professores já falaram muita coisa que... (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Ela aponta esta satisfação em realizar atividades juntamente com as crianças, o que proporciona a ela um sentimento de realização profissional:

Quando eles fazem atividades. O dia que eles estão mais tranquilos, eles brincam, eles interagem, a gente consegue fazer atividade, a gente consegue interagir e eu percebo que eles são mais espertos do que a gente imagina... É, assim, a gente tá na roda, eles não fazem os gestos da roda, mas se você canta numa hora nada a ver, eles dançam... Aí você fala assim 'pô por que na hora que é pra fazer não faz?', mas lá, do nada, você percebe que a criança sabe (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Prontamente, sua resposta é afirmativa quando questionada sobre sua realização profissional. Ela afirma ainda que nos dias mais difíceis, pensa em desistir, sentimento este comumente identificado nas falas de professores, mas não “hoje”. Em suas palavras:

Sim, sempre. É o que eu gosto de fazer... Tem dias que eu saio daqui, que eu não queria ser professora não, mas... Hoje eu quero (risos), hoje eu quero continuar, tem dias que eu quero pedir exoneração, mas hoje eu ainda quero ficar aqui (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Assim, entende-se que apesar de enxergar dificuldades em diferentes aspectos do seu dia a dia como professora de bebês, ela assume sentir-se realizada profissionalmente com este trabalho, afirmando sua vocação para a docência e o seu desejo de permanecer atuando com os bebês. O Quadro 2 visa destacar os principais saberes e fazeres evidenciados ao longo desta seção.

Quadro 2 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.2

DOCÊNCIA COM OS BEBÊS		
	Saberes	Fazeres
<i>Postura da docente em relação aos alunos</i>	Existe um perfil profissional adequado para o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas É necessário ter afeição pelo trabalho docente É necessário planejamento pedagógico e flexibilidade na rotina As atividades desenvolvidas com as crianças não atendem as suas expectativas profissionais O número reduzido de	Estabelece relação afetiva e carinhosa com os bebês e as crianças bem pequenas Utiliza linguagem (corpo, gestos, fala) adequada para trabalho com os bebês Demonstra sensibilidade em relação às necessidades e interesses das crianças Diferencia e aproxima atividades de cuidado e educação Abre mão de atividades mais elaboradas por estar sozinha

	profissionais em sala dificulta a elaboração de atividades diferenciadas/elaboradas A quantidade de crianças por sala dificulta a execução de um trabalho de qualidade A falta de qualificação dos profissionais que atuam no Berçário dificulta o trabalho docente É importante para o desenvolvimento das crianças proporcionar atividades diferenciadas como pinturas, exploração de texturas, atividades em áreas externas Para o trabalho com esta faixa etária é necessário conhecer sobre desenvolvimento infantil Existem conhecimentos específicos para as atividades de cuidado e higiene junto aos bebês e as crianças bem pequenas As professoras de bebês e crianças bem pequenas sofrem com a desvalorização profissional por atuarem com esta faixa etária	com as crianças Demonstra agitação e estresse nos longos períodos em que fica sozinha com o agrupamento de crianças Não realiza determinadas atividades devido à agressividade das crianças Tenta seguir a rotina previamente elaborada Realiza adaptações da rotina de acordo com alguma dificuldade ou acontecimento
<i>Relação entre o cuidar e educar</i>	Existem atividades pedagógicas e “não-pedagógicas” Os conceitos de cuidado e educação não se efetivam o tempo todo, em todas as atividades Os conceitos de cuidado e educação estão juntos no trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas O cuidar acontece o tempo todo no trabalho com os bebês	Desenvolve atividades com o foco no professor (rodas de conversa, rodas de música, contação de histórias, etc.) Busca realizar atividades de cuidado nos momentos em que as duas auxiliares estão na sala com o agrupamento de crianças Não consegue desenvolver muitas atividades que envolvem o cuidado e

	e as crianças bem pequenas O educar é introduzido nas brechas, por meio de intervenções, socialização e brincadeiras As atividades pedagógicas são aquelas em que o foco é o professor Todas as atividades se enquadram em cuidado e educação	higiene devido à organização dos profissionais na sala Apresenta práticas voltadas para a indissociabilidade dos conceitos de cuidado e educação
<i>Trabalho Coletivo</i>	É necessário um suporte maior por parte da estagiária e berçarista para o bom andamento do trabalho junto aos bebês e as crianças bem pequenas A falta de interesse das auxiliares em relação às atividades desenvolvidas dificulta o trabalho docente	Direciona e orienta o trabalho realizado pelas auxiliares Realiza as atividades com o grupo de crianças, enquanto as auxiliares são responsáveis pelas práticas individualizadas de cuidado e higiene Organiza sua rotina de acordo com os momentos em que pode contar com o auxílio da estagiária e berçarista na sala

O Quadro 2 mostra os diferentes saberes e práticas que permeiam o dia a dia na turma de Berçário II, articulando-os com a postura da docente em relação às crianças e também a relação entre os conceitos de cuidar e educar. Os dados revelam que a professora apresenta uma postura bastante adequada para o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas, demonstrando sensibilidade e atenção em relação às demandas das crianças e sendo uma pessoa calma e carinhosa com as crianças.

Em vários momentos, foi possível identificar contradições na fala da docente em relação aos conceitos de cuidar e educar. Em algumas falas ela parece acreditar na indissociabilidade entre eles, mas em outras parece haver uma cisão destes conceitos. Entretanto, observa-se uma prática baseada na relação entre estes conceitos, no sentido que a professora valoriza as atividades de cuidado e higiene, apresenta preocupação em

relação ao bem estar e conforto das crianças, se mostra observadora às suas necessidades.

Fica evidente, também, a frustração da docente em relação à rotina e atividades que oferece ao agrupamento de crianças, indicando a impossibilidade das mesmas, devido à organização e estrutura da Educação Infantil no município. Ao longo desta seção, fica evidente que o maior obstáculo para a realização de um trabalho de qualidade junto aos bebês e as crianças bem pequenas está na organização municipal das instituições infantis.

Por um lado, o município trabalha com uma proporção aluno/adulto maior do que o disposto pelos documentos oficiais, o que já se caracteriza como uma precarização do atendimento. Por outro lado, além de um número de bebês maior que o ideal, o sistema insere outros profissionais sem nenhuma formação específica para a realização deste trabalho, o que se mostra determinante para um atendimento de qualidade.

Vale ressaltar que não está em avaliação o trabalho e dedicação destas profissionais (berçaristas e estagiárias), mas sim a problemática grave da inserção de pessoas leigas para a divisão de responsabilidades e o trabalho diário com os bebês e as crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil.

Apesar do esforço por parte da docente, de sua consciência sobre a importância das atividades desenvolvidas neste contexto, do interesse em possibilitar maior desenvolvimento e aprendizagem às crianças, e proporcionando a elas conforto, segurança, satisfação, atenção e cuidados adequados, a estrutura equivocada deste atendimento por parte do município, impede em grande parte que este trabalho seja realizado de forma efetiva.

Neste sentido, mostram-se de suma importância as pesquisas que discutem a realidade das escolas de Educação Infantil, ao passo que evidenciam as problemáticas presentes neste contexto, tornando possível o enfrentamento dos desafios impostos, a fim de alcançar uma educação de qualidade, por meio de investimentos na área, com professores bem formados e com práticas que valorizem o modo de ser infantil, explorando suas potencialidades e interesses, de modo que sejam atendidos em sua integralidade e especificidades, assegurando-lhes seus direitos educacionais.

Tem gente que não seria capaz de ser o que eu sou, então acho que todas estamos no mesmo nível. Eu não me sinto menos por ser, eu sou desse jeito e é o que eu gosto de fazer.

(Entrevista em 13 de Junho de 2017)

4.3 SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS

Nesta seção, serão descritas e discutidas temáticas que surgiram de maneira mais intensa ao longo da coleta de dados, mostrando-se bastante relevantes e muitas vezes determinantes para o dia a dia e o trabalho da professora sujeito da pesquisa, são elas: planejamento pedagógico e rotina, práticas docentes, avaliação, relação com a gestão, relação e trabalho com a estagiária e auxiliar de Berçário, relação com as famílias, saberes sobre leis e documentos. Em seguida, serão descritos e discutidos cada um desses tópicos de maneira mais aprofundada.

4.3.1 Planejamento pedagógico e rotina

É parte fundamental do trabalho com os bebês e as crianças pequenas, a construção – e constante reconstrução – de uma rotina de trabalho. É preciso, então, pensar na organização do tempo, na disposição e quantidade de materiais, nas atividades de cuidado e alimentação, nas atividades de exploração, nas rodas de música, contação de história, atividades em áreas externas, etc.

Pensar numa rotina para os bebês não é tarefa fácil, ainda mais quando se considera todos os imprevistos e dificultadores que podem surgir, impedindo que o planejamento seja colocado em prática. Assim, compartilha-se dos questionamentos de Richter e Barbosa (2010, p. 86), quando colocam

O que significa ser professor de bebês? Como se caracteriza o “ofício de aluno” em uma turma de Berçário? O que se espera de uma ação pedagógica na creche? Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais

são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche?

Questionada sobre a organização de sua rotina, a professora descreve a sequência de atividades que geralmente desenvolve com os bebês:

Agora no período da tarde, eu chego, eles estão dormindo até mais ou menos 1 hora (13h00), eles acordam e é a hora da troca, até 2 horas... Não, até 1h e meia. Se não terminou as trocas, a gente para 1h (13h00) e meia e dá o lanche, elas voltam a trocar... Muitas vezes eu faço a roda sozinha, que seria das quinze pras duas até duas horas, a roda de música. Depois a gente tem as brincadeiras ou alguma atividade quando tem atividade e, atualmente, eu to jogando a roda de leitura junto com a roda de música porque é o horário que tem as duas ali junto pra me ajudar, porque senão eu não consigo fazer a roda de leitura nem a de música... Mas, assim também, o dia que elas estão comigo e as atividades das tarjetas, que nem, a semana passada eu tentei os cinco dias e eu consegui na sexta-feira... Esse ano eu to com crianças muito agressivas então ou eu faço a atividade ou eu olho eles, aí então... Três horas é a janta, aí das três e quinze até quatro e meia praticamente elas estão dando banho, aí a gente ta nas brincadeiras e eu to... porque normalmente eu fico sozinha. Agora que depois de alguns problemas na sala de vez em quando tem alguém comigo (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

A fala da professora evidencia que a rotina do Berçário não pode dar-se como algo rígido e imutável. A percepção que ela tem do grupo em um determinado momento, faz com que altere a ordem das atividades ou substitua uma atividade programa por outra que atenda o grupo de forma mais adequada. Do mesmo modo, é sabido que situações que envolvem a saúde e o bem estar das crianças como febre, machucados, choros, etc., influenciam fortemente essa rotina, exigindo mudanças imediatas do que foi planejado.

Eu planejo, eu estudo, eu vou planejando e vou vendo. Essa semana eu consegui fazer, vamos supor, a atividade do tapete sensorial, semana que vem eu vou tentar um coisa diferente. Em cima também do que a (coordenadora) deu pra gente, a gente tem que ir aumentando os níveis. Eu planejo, só que eu não consigo colocar em prática tudo o que eu planejo, então, na hora eu vejo o que é possível... Que nem o exemplo da argila hoje, eu planejei, fiz tudo, tava tudo pronto e na hora que eu vi não foi possível, então aí eu já mudei a atividade, eu dei com giz e com o papel. Depende o dia deles, talvez eu armo a melhor aula, planejo a melhor coisa, que nem a argila e não consigo e outro dia que eu não tinha planejado de dar nada, eu consegui dar um aula de imitar os animais, que nunca tinha conseguido na minha vida, então... (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Na fala da docente, é possível observar a constante reformulação de suas práticas, de acordo com o momento, com as necessidades dos bebês e com outros imprevistos que acontecem no dia a dia. No trecho, ela exemplifica relatando a situação

em que havia planejado uma atividade de exploração com argila, na qual as crianças ficariam apenas de fralda. Para isso, ela forrou as mesas com papel e separou o material antes de seu horário de trabalho, entretanto, quando entrou na sala, foi informada que duas delas estavam com febre, o que as impossibilitava de participar da atividade apenas com a fralda. Com isso, a professora alterou o que havia planejado, disponibilizando giz de cera para que as crianças desenhasssem livremente no papel, assim, todos os bebês puderam participar. Essas alterações, revisões e reformulações são comuns na rotina do Berçário e demandam uma série de conhecimentos, além de sensibilidade ímpar, para que seja possível atender às necessidades dos pequeninos.

A professora explica de que forma costuma realizar seu planejamento semanal *“Normalmente, toda segunda-feira eu pego e planejo a semana, coloco no semanário quais vão ser as atividades da semana”* (Entrevista em 13 de Junho de 2017). Em seguida, observa-se o semanário da docente, referente à semana de 05 de maio a 12 de maio de 2017:

QUADRO 3 – Semanário da Docente

PLANEJAMENTO SEMANAL

Turma: Berçário II

Período: Tarde Semana: 08 de Maio de 2017 a 12 de Maio de 2017

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
12h00 às 13h	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13h00 às 13h30	Atividades em pequenos grupos: Brinquedos de madeira	Atividades em pequenos grupos: Caixa de brinquedos	Atividades em pequenos grupos: Monta tudo	Atividades em pequenos grupos: Canto da leitura	Atividades em pequenos grupos: Bonecas e carrinhos
13h30 às 13h45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13h45 às 14h	Atividade em grande grupo: Roda cantada	Atividade em grande grupo: Roda cantada	Atividade em grande grupo: Roda cantada	Atividade em grande grupo: Roda cantada	Atividade em grande grupo: Roda cantada
14h00 às 14h40	Atividade em área externa Bonecas e carrinhos	Atividade em área externa Cavalinho e bambolês	Atividade em área externa Motocas e escorregador	Atividade em área externa Hipopótamos de empurrar e bolas	Atividade em área externa Cavalinhos, motocas e bolas
14h00 às 14h55	Atividade em grande grupo: Roda de história Manuseio de livros	Atividade em grande grupo: Roda de história Pessoas animadas	Atividade em grande grupo: Roda de história Tem bicho que sabe...	Atividade em grande grupo: Roda de história O crocodilo e o dentista	Atividade em grande grupo: Roda de história O Homem que amava caixas
14h55 às 15h	Higiene das mãos	Higiene das mãos	Higiene das mãos	Higiene das mãos	Higiene das mãos

15h às 15h30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15h30 às 16h25	Atividade em grande grupo: (banho e trocas) • Motocas e hipopótamos de empurrar	Atividade em grande grupo: (banhos e trocas) • Bolas e cones	Atividade em grande grupo: (banhos e trocas) • Latas para batucar e bonecas	Atividade em grande grupo: (banhos e trocas) • Túnel e brinquedos não estruturados	Atividade em grande grupo: (banhos e trocas) • Caixa de brinquedos
16h25 às 16h30	Atividade em pequenos grupos: • Vídeos: Bebê mais: Natureza	Atividade em pequenos grupos: • Monta tudo (encaixe)	Atividade em pequenos grupos: • Vídeo: Mundo do brincar	Atividade em pequenos grupos: • Caixas de brinquedos	Atividade em pequenos grupos: • Vídeo: Bitá e as Brincadeiras
16h30 às 17h00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

No Quadro 3, pode-se observar a organização das atividades e o tempo previsto para a realização de cada uma delas. Também fica claro que a professora tenta diversificar essas atividades, oferecendo diferentes tipos de materiais e propostas (motocas, bolas, brinquedos, brinquedos não estruturados, etc.), possibilidades de exploração e manuseio (manuseio de livros, manuseio de revistas, etc.), além de rodas cantadas e rodas de leituras diárias.

Ao mesmo tempo, também, percebe-se a constância e a ordenação das atividades, de modo que os bebês possam sentir-se mais seguros e conscientes do que é proposto de maneira mais geral.

As rotinas, ou a jornada diária da sala de bebês, são aquelas experiências que se realizam ao longo do dia. Essa repetição oferece para os bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais. É neste lugar que as crianças vão se encontrar com outras crianças, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discordar. É neste espaço social que irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande capacidade de compreender a realidade através dos sentidos. [...] Com os bebês é preciso ter muita atenção aos momentos de vida cotidiana, pois são nestes momentos que as crianças fazem as primeiras aprendizagens, aprendem a cuidar de si e a se relacionar com os outros e o mundo. Assim, fazendo as tarefas cotidianas com o apoio de um outro, em geral adulto, mas também outras crianças, que os bebês aprendem a viver a vida e vão construindo sua independência (BARBOSA, 2010, p. 9).

Além do semanário, as professoras também elaboram o registro reflexivo. Este documento é um texto que se refere a uma semana específica do planejamento e deve explicitar os pontos e acontecimentos mais significativos daquela semana. Nele também

devem aparecer as mudanças e alterações de planejamento, bem como possíveis resultados ou impressões que as professoras tiveram sobre alguma atividade, sobre o grupo ou em relação a alguma criança em particular. Questionada sobre os pontos que considera mais relevantes em seu planejamento, a professora coloca:

Eu planejo em relação à sala, na verdade eu planejo em relação ao tempo que vou estar sozinha. Eu deixo pra colocar as atividades mais difíceis, que eles não se prendem tanto, quando eu to com ajuda e as atividades que eles se prendem mais eu deixo pra quando eu estou sozinha. Então aí eu vou... É o possível pra mim hoje, eu não consigo pensar de outro modo, que nem a argila, eu vou colocar quando eu tenho ajuda... Mas hoje ta meio em relação ao que eu tenho hoje, ao tempo e ao tanto de ajuda que eu tenho o meu planejamento, mas em cima dos eixos (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Os eixos aos quais a professora se refere são aqueles encontrados no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Apesar de relativamente antigo (1998) e de já terem sido criados inúmeros outros documentos pelo MEC, o Referencial aparece ainda como fonte importante dos saberes e práticas dos professores de Educação Infantil.

Essa estrutura se apoia em uma organização por idades - crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos - e se concretiza em dois âmbitos de experiências - Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo - que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática (BRASIL, 1998, p.43).

Frente ao mundo sociocultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças (BRASIL, 1998, p.45).

Assim, a professora, com orientação da coordenação pedagógica da escola, planeja e organiza seu trabalho de acordo com os eixos propostos pelo Referencial. Entende-se, então, a complexidade de pensar e propor um currículo para os bebês e

crianças pequenas que os atenda em suas demandas individuais e de grupo e possibilite uma variedade de experiências e possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”. Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura à outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche. [...] Para explorar tal abertura propomos substituir a concepção curricular prescritiva do que os adultos devem ensinar e do que os bebês e as crianças pequenas devem aprender para a concepção interativa de um currículo pautado nas narrativas que ambos podem estabelecer no cotidiano da creche a partir do vínculo das linguagens com a vida (BARBOSA, 2010, p.90).

Questionada sobre quais as necessidades dos bebês com quem atua, ela aponta a socialização e também ampliação da capacidade de concentração, em suas palavras:

Hoje, elas estão precisando saber socializar, ser menos agressivas. Hoje no Berçário eles precisam, embora eles já tenham um tempo curto de atividade, mas eles não conseguem fazer uma atividade até o fim, nem cantar uma música até o fim. Então hoje no Berçário, eles precisam aprender a parar e participar da atividade, parar e comer, parar e aproveitar o momento... Eu acho que eles estão muito afobados, então acho que isso ta... Do resto eles são uma turminha legal, a agressividade e essa história deles serem muito agitados, não conseguir fazer uma atividade já ta... Me incomoda e atrapalha o andamento da turma (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Na fala da professora, aparecem muito mais os aspectos que ela julga necessários para um bom andamento da turma e a realização das atividades propostas, do que de fato suas necessidades relacionadas a faixa etária, características pessoais e de grupo. Para ela, eles precisam desenvolver estes aspetos para aprenderem mais e participarem das atividades de maneira mais efetiva. Apesar disso, ela aponta a socialização como um aspecto importante neste processo.

As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional. A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma de organização da instituição (BRASIL, 1998, p.51).

É preciso trabalhar no sentido de promover experiências significativas para os bebês, possibilitando que eles tenham

[...] tempo para brincar, fazer a mesma torre muitas vezes, derrubar, reconstruir, derrubar novamente, permite aos bebês sedimentar as suas experiências. A organização de uma jornada na escola precisa contemplar as necessidades das crianças sejam elas de ordem biológica, emocional, cognitiva, social e também oferecer tempos de individualização e de socialização (BARBOSA, 2010, p.9)

Assim, parece primordial entender as reais necessidades e demandas das crianças, suas formas de ser e agir antes de pensar em uma rotina que seja interessante e estimulante, mas também segura e saudável, onde haja espaço para que as práticas de cuidado e educação coabitem de maneira harmoniosa. No Quadro 4 estão sistematizados os saberes e fazeres discutidos ao longo desta seção.

QUADRO 4 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.1

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E ROTINA	
<i>Saberes</i>	<i>Fazeres</i>
É necessária uma rotina flexível	Adapta atividades
A diversificação de atividades e materiais ao longo da rotina semanal é essencial	Oferece diferentes brinquedos e materiais
É impossível de realizar determinadas atividades (foco no adulto) estando sozinha com as crianças	Observa constantemente a saúde, higiene e bem-estar das crianças
É necessário atender às demandas e especificidades dos bebês e crianças bem pequenas	Estuda e planeja semanalmente (semanário)
O planejamento prévio das atividades é essencial	Segue orientações da gestão escolar (coordenadora pedagógica)
É importante seguir as orientações dadas pela gestão escolar	Mostra-se sensível em relação às demandas dos bebês e crianças bem pequenas
É importante planejar as atividades de acordo com o tempo, a rotina e os interesses dos bebês e crianças bem pequenas	Realiza atividades de cuidado e higiene
	Realiza atividades com foco no professor
	Possibilita momentos de interação entre

A organização do espaço é importante para o desenvolvimento das crianças	pares, brincadeiras livres, etc.
As atividades permanentes devem guiar a rotina	Realiza registro reflexivo de cada semanário
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil serve de base para o planejamento do trabalho pedagógico	Propõe atividades dentro de cada eixo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

No Quadro 4 fica evidente que a professora apresenta saberes determinantes para o atendimento de qualidade às crianças. Para ela, o planejamento faz parte do trabalho docente e deve acontecer de acordo com as orientações advindas da equipe gestora. Em sua fala – e também em sua prática – aparecem conceitos essenciais como a flexibilidade da rotina, a importância da organização do espaço e do gerenciamento pedagógico do tempo, de modo a atender às necessidades dos bebês e crianças bem pequenas com quem trabalha. Assim, ela realiza as atividades que envolvem o planejamento pedagógico e a rotina com base nas orientações da coordenadora pedagógica e também no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento amplamente utilizado pelos professores na escola campo de pesquisa.

4.3.2 Práticas docentes

A construção de uma rotina não determina, mas orienta e organiza as diferentes práticas docentes que devem acontecer ao longo do dia com os bebês. Estas atividades devem visar a garantia e efetivação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assumindo-as como sujeitos de direitos, de desejos e de voz. Para tal, os profissionais que atuam com os bebês e as crianças pequenas precisam estar aptos e capacitados para desenvolverem este trabalho com qualidade e o respeito às especificidades da infância e de cada criança em particular.

Para compreender os saberes e fazeres de uma professora de bebês é preciso mergulhar em seu dia a dia, compreender a sutileza das grandes e pequenas práticas que ocorrem constantemente e que colaboram – de uma forma ou de outra – para a formação humana e desenvolvimento das crianças que frequentam.

Já foi observado que a própria organização do município em relação às escolas de Educação Infantil desconecta os conceitos de educação e cuidado dos bebês, ao passo que delegam as atividades de cuidado a pessoas absolutamente leigas e sem nenhuma formação específica para esta função, o que se mostra como um imenso retrocesso, tendo em vista a legislação vigente, bem como um obstáculo no sentido de garantir um atendimento de qualidade aos bebês e crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil. Apesar disso, buscou-se analisar as práticas docentes da professora participante da pesquisa, inferindo sobre a sua relevância para o desenvolvimento e aprendizado dos bebês.

Ainda em relação à organização da rotina, a professora avalia que esta não atende plenamente às necessidades dos bebês:

As necessidades básicas sim, pedagógicas a gente foca no horário das duas as três né. O resto do horário não que a gente não trabalha o pedagógico, mas é uma coisa mais pontual, não é com todas as crianças, porque se eu junto todo mundo, sempre acaba saindo uma mordida... (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

A professora revela que, em sua opinião, as crianças são atendidas em suas necessidades básicas. Entretanto, outras atividades deveriam ser desenvolvidas para o pleno desenvolvimento delas. Questionada sobre o que ela acredita que os bebês mais gostam de fazer, ela coloca:

Arte (risos). É, acho que é a convivência com os amigos. Também a roda. Mas eles gostam das atividades, das brincadeiras... Você percebe que eles têm interesse (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

O tom de brincadeira utilizado pela professora revela uma das características mais assumidas sobre as crianças: a de que elas gostam de fazer arte, sendo que esta palavra pode ser interpretada como bagunça ou desobediência. Ela também entende que as crianças demonstram satisfação nas interações entre pares e interesse em atividades coletivas e brincadeiras.

A brincadeira é conceito fundamental e norteador da Educação Infantil, é sabida a importância do brincar, principalmente nos primeiros anos de vida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) colocam as interações e as brincadeiras como os eixos norteadores desta etapa da educação, caracterizando-os como as principais fontes e oportunidades de aprendizado e desenvolvimento das crianças até cinco anos de idade.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo 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 (p.18).

Questionada sobre o brincar no Berçário, a professora afirma ser uma fase de descoberta na qual as crianças utilizam-se do brincar para interagir com o mundo e com os outros. A professora afirma brincar junto com as crianças, modelizando ações e atitudes, embora a imaginação delas ultrapasse esses limites, o que lhes permite aprender e descobrir coisas novas.

Brincar no Berçário, eles estão descobrindo né? Então a descoberta o que é, a gente senta e brinca junto com eles, então a gente tá demonstrando o jeito. Mas muitas vezes a gente demonstra e eles acabam fugindo a nossa demonstração e eles descobrem... Eles pegam um carrinho e usam como se fosse um nenê, pega um nenê e usam como se fosse num sei o que pra bater a bola... Então, é uma descoberta mesmo o brincar. Eles estão aprendendo e eles estão explorando pelo brincar, vendo o que é possível. E é isso que eu uso muito neles, eu gosto de misturar muitos brinquedos e deixar eles brincarem, acho que eles... Acho que é isso que tá faltando um pouco nessa geração, eles se prenderem e eles imaginarem. A imaginação deles é quase... (Entrevista em 19 de Junho de 2017).

Esta interação durante as brincadeiras aparece nas seguintes situações:

Júlia está chorando enquanto se balança no cavalinho, ela reclama como se algo a incomodasse. Professora vai até ela e pergunta: “Que foi Júlia? O que foi?”. Ela puxa o brinquedo para outro ponto da sala, pois o mesmo estava pegando em outro brinquedo e por isso não balançava direito. A criança parece satisfeita com a atitude da professora, que comenta: “Pronto, aí”. Em seguida Maria passa pela professora chacoalhando uma garrafa sonora, ela pega uma do chão e dança, como convidando Maria a fazer o mesmo. A criança ri, chacoalha e dança também. Enquanto isso, Felipe está empurrando um hipopótamo pela sala, parece contente. Professora o vê passando e comenta: “Tá passeando Fe?! Que lindo!” (Diário de Campo, 06 de Abril de 2017).

As crianças estão brincando no solário, as auxiliares estão presentes. Professora entra na sala organiza o espaço antes que as crianças entrem. Ela coloca 2 túneis de tecido e se senta ao lado de um deles. As crianças entram

com as auxiliares e professora está sentada na entrada do túnel, ela brinca com as crianças que estão entrando pelo outro lado “Cut!” “Achou” (ela aparece e desaparece). Ela incentiva outras a passarem: “Vai! Entra por lá! Passa!”. Enzo começa a tentar rolar o túnel com os colegas lá dentro e ela intervém: “Deixa isso quieto que eu vou te dar um pneu”. Ela se levanta e coloca 3 pneus na sala, Enzo vai pega um deles e começa a empurrar pela sala (Diário de Campo, 13 de Abril de 2017).

Nestas situações, é possível perceber a postura da professora, que interagiu e atendeu diferentes demandas das crianças, quase que simultaneamente, permitindo que eles se aproximassem e fossem vistos por ela. Já em relação às necessidades dos bebês, a professora entende que são possíveis de serem identificadas por meio do que ela chama de intuito, ou seja, da observação, do toque, do olhar e da sensibilidade.

Eu acho que vai muito pelo, não sei, o intuito... Criança doente, você olha e você tem que identificar ela no olhar, se ela não tá bem. Vamos supor, uma criança que é muito ativa, gosta bastante da motoca, de brincar, é bastante ativa, de correr, pular. Se ela tá muito deitada, não quer participar da atividade... O choro da criança, se ela tá pedindo muito, se não tá... Aí vai muito da criança, tem que observar muito... Se tem 12 igual hoje e se tem 20 igual os outros dias... Aí você vai, dependendo, que nem hoje, eu tive 3, 2 febres e 1 quase febre... Nenhum chorou, nenhum... Foi meio no toque... (Entrevista em 19 de Junho de 2017).

Para tornar-se apto a realizar este tipo de trabalho é preciso conhecer profundamente as crianças com quem trabalha diariamente: suas características pessoais, seus gostos, suas formas de ser e agir, sua maneira de brincar e de se expressar, suas preferências, etc.

Professora está sentada no chão, algumas crianças estão por perto, do seu lado, Emanuely tenta bater em Ana Vitória, professora impede que ela o faça e a orienta: “É carinho que faz! Como faz carinho?” A criança hesita, mas encosta a mão na cabeça da colega, como fazendo carinho. Em outro ponto da sala, Júlia pega o chinelo e diz “Chinelo”. A professora escuta e interage com ela: “Isso! Chinelo, de quem é esse chinelo Júlia?” A criança responde: “Enzo”. Professora: “Isso mesmo! É do Enzo!” (Diário de Campo, 03 de Maio de 2017).

Questionada sobre as potencialidades dos bebês, a professora afirma:

Sim, mas eles ainda estão em crescimento. Na socialização, as brincadeiras, já estão menos agressivas do que eram no começo, então eles já aprenderam isso. Já aprenderam a comer sozinhos, já aprenderam, alguns a ir no banheiro, outros não. Então todo avanço deles é muito maior do que uma criança do fundamental. A gente vê um avanço muito maior porque eles crescem muito rápido, o avanço deles em um ano é muito (Entrevista em 19 de Junho de 2017).

Em sua fala, a professora aponta os avanços constantes que as crianças apresentam em um curto período de tempo, entendendo-os como maiores e mais visíveis do que em outras etapas da educação. Sobre a importância do espaço na sala de Berçário, a professora afirma que este se caracteriza também como educador dos bebês, embora acredite que atualmente sua sala não atenda totalmente às necessidades das crianças.

É muito de educar, embora hoje eu perceba que a minha sala deixa a desejar. Porque eu tenho uma desproporção, são faixa etária muito... embora eles tenham a mesma idade, um já tem 2 anos e o outro acabou de completar 1. Então se eu faço uma atividade pro que tem 2 anos, o de 1 não consegue explorar e se eu faço pro de 1, o de 2 acaba não conseguindo... É fundamental, eles estão ali o tempo todo explorando, então tudo o que é oferecido a eles, eles estão... Eu acho que o espaço é o fundamental. Que nem, agora eu to percebendo, quanto mais a gente ta saindo aqui pra fora, mais eles estão se acalmando, mais eu to conseguindo lidar com eles dentro da sala. (Entrevista em 19 de Junho de 2017)

O espaço possui extrema importância na Educação Infantil, por meio dele e com ele, as crianças aprendem e se desenvolvem, interagindo e construindo conhecimentos acerca do mundo a sua volta. Assim, ele deve caracterizar-se como

[...] um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BARBOSA, 2010, p.1).

A professora parece compreender essa importância para o desenvolvimento dos bebês e ao longo das observações foi possível acompanhar um esforço por parte das docentes da sala do Berçário II, no sentido de aprimorar e melhorar o espaço para o atendimento dos bebês, com ações como: alteração da organização de materiais, restauração de caixas organizadoras de brinquedos, instalação de papel de parede, instalação de móveis de garrafas pet e bolas, dentre outros.

Já em relação aos conteúdos específicos que os bebês deveriam aprender, a professora afirma não trabalhar de forma rígida, esperando alcançar resultados pré-determinados:

Não porque eles vão ter a vida inteira pra aprender... A gente até apresenta, mas isso de “ah, eles têm que saber a contar até 5”, não. Porque isso eles vão aprender no Maternal I, no Maternal II, então eles precisam aprender mesmo a ser autônomos no que é possível pra eles (Entrevista em 19 de Junho de 2017).

Em sua fala, ela reforça um trabalho que vise o desenvolvimento da autonomia dos pequenos de acordo com suas capacidades particulares. Questionada sobre o que os professores precisam ensinar no Berçário, ela afirma:

Autonomia, comer sozinho, a fala, a conversa, responder, formar frases maiores... A fala mesmo, em todos os aspectos. Alguns, tirar a fralda, eu acho que nem todos é possível, mas alguns a gente ta conseguindo, tranquilo. Assim, porque eles vão ter a vida inteira pra aprender e eu acho isso massacrante no Berçário, muito conteúdo e o que é importante acaba deixando de lado (Entrevista em 19 de Junho de 2017).

Assim, ela valoriza os avanços das crianças que se caracterizam como novas possibilidades de aprendizado e autonomia, permitindo que eles alcancem avanços e construam sua identidade de maneira positiva. Para ela, outros conteúdos formais devem ser trabalhados posteriormente na Educação Infantil, visto que não se deve deixar de lado os aspectos realmente importantes para esta etapa.

Sobre a função da Educação Infantil, a professora cita os conceitos de cuidado e educação, colocando que o pedagógico nesta faixa etária se revela nas atividades de cuidado, higiene, regras sociais e de convivência, etc. Desse modo, ela entende que o espaço do Berçário deve se caracterizar como uma possibilidade de acesso a uma vida mais digna para os bebês:

Mas, a gente ta aqui pra ensinar, o educar na Educação Infantil. O pedagógico na Educação Infantil é mais pelo lado do cuidar... Do ensinar a lavar as mãos, a higiene pessoal, o modo de se comportar, como comer... A função, na maioria das vezes, pelos pais, é de deixar aqui pra eles irem trabalhar. Pra mim, a gente ta aqui pra educar as crianças, trabalhar com o pedagógico, mas também com o educar na função de dar uma vida mais digna para alguns porque em casa eles não têm isso (Entrevista em 19 de Junho de 2017).

Com isso, reafirma-se a necessidade de práticas docentes profundamente marcadas pela indissociabilidade dos conceitos de cuidado e educação e que se direcionem para garantir a maior riqueza de possibilidades de aprendizado, interação e desenvolvimento, valorizando a forma de ser e agir dos bebês, bem como suas características, seus desejos e seus direitos como educandos. No Quadro 5, aparecem sistematizados os saberes e fazeres discutidos ao longo desta seção.

QUADRO 5 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.2

PRÁTICAS DOCENTES	
<i>Saberes</i>	<i>Fazeres</i>
É necessário promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças Os bebês e as crianças bem pequenas apresentam necessidades básicas e necessidades pedagógicas específicas Os bebês e crianças bem pequenas estão em uma fase de descobertas O brincar é essencial para o aprendizado e desenvolvimento das crianças Os bebês e as crianças bem pequenas aprendem e exploram o mundo por meio do brincar A socialização é fonte de aprendizado para as crianças É necessário observar o grupo e cada criança individualmente É necessário estar atenta às questões de saúde e higiene dos bebês e crianças bem pequenas É essencial para o trabalho docente reconhecer e valorizar as diferentes linguagens dos bebês e crianças bem pequenas É necessário conhecer profundamente o agrupamento de crianças É necessário conhecer sobre o desenvolvimento infantil (o que se deve esperar de cada faixa etária) Nesta faixa etária, as crianças apresentam avanço e aprendizagem	Atende às necessidades básicas dos bebês e crianças bem pequenas (cuidado, alimentação, higiene, bem-estar, etc.) Demonstra dificuldade em atender integralmente às necessidades pedagógicas devido à falta de profissionais e número elevado de crianças Insere atividades mais elaboradas e com foco no adulto em um determinado momento da rotina (presença das auxiliares na sala) Desenvolve atividades de rodas de leitura, rodas de música, brincadeiras, momentos de socialização entre pares (convivência) Promove momentos de brincadeira livre Brinca junto com os bebês e as crianças bem pequenas Interage e se comunica constantemente com os bebês e crianças bem pequenas Observa cada criança (se está bem, se teve febre, se está quieta ou irritada) Mostra-se sensível em relação aos desejos e interesses das crianças Busca oferecer atividades para atender às demandas das crianças maiores e também das mais novas Promove atividades que permitam a exploração por parte das crianças (de materiais, espaços, brinquedos)

acelerados O agrupamento do Berçário II reúne crianças de faixas etárias muito distintas e isso dificulta o atendimento das necessidades e especificidades de cada uma É importante a organização do espaço e a promoção de atividades em áreas externas A flexibilidade dos conteúdos trabalhados com o agrupamento de crianças é essencial Os conceitos de cuidado e educação estão interligados	Promove atividades e situações que permitem o desenvolvimento da autonomia por parte dos bebês e crianças bem pequenas Promove atividades e situações que permitem o desenvolvimento da linguagem por parte dos bebês e crianças bem pequenas Incentiva o aprendizado e desenvolvimento das crianças durante as atividades de higiene pessoal, alimentação, cuidado com o corpo, etc.
---	--

4.3.3 Avaliação

As práticas avaliativas na Educação Infantil devem levar em consideração os aspectos sociais, cognitivos, psicológicos e físicos da criança, ou seja, avaliar os bebês e as crianças bem pequenas diz respeito ao acompanhamento processual e contínuo de todos os aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, avaliar o trabalho desenvolvido junto aos bebês e as crianças bem pequenas nos agrupamentos de Berçário, diz respeito a criar subsídios para reflexões e modificações necessárias para que as práticas educativas tornem-se cada vez mais significativas e adequadas às necessidades e demandas das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a

Avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

De acordo com a LDB 9.394/96, a avaliação na Educação Infantil deve dar-se “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Art. 31º, inciso I). É importante, então, buscar a verdadeira finalidade de se avaliar as crianças durante esse período tão complexo de desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida. Em relação à análise e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças que frequentam a creche e a pré-escola, Rezende aponta a necessidade de:

Reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos implica flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo e implementando práticas avaliativas formadoras (REZENDE, 2007, p. 1).

As professoras dos bebês precisam estar devidamente formadas para que sejam capazes de entendê-los em suas formas de ser e agir, em seus modos de interagir e se comunicar, na forma como expressam prazer e desagrado, etc. Assim, só é possível conhecer e trazer consigo conceitos considerados ideais para a sua prática docente por meio de formação de qualidade, inicial e continuada. Desse modo, entende-se que, para trabalhar com os bebês,

Com certeza, é importante que o professor reconheça essas características em seus alunos e procure trabalhar de forma a respeitar e considerar suas individualidades, percebendo que cada um é um ser em desenvolvimento, prenhe de potencialidades e identidade própria. Por conseguinte, ao planejar suas aulas, o professor não deve cobrar atitudes para as quais as crianças ainda não estejam preparadas como, por exemplo, permanecer sentadas e em silêncio por longos períodos. É preciso oferecer às crianças atividades estimuladoras e enriquecedoras que provoquem o interesse pela escola e pelo aprendizado (OLIVEIRA, 2007, p. 178).

As professoras que atuam com bebês e as crianças bem pequenas influenciam fortemente a constituição de sua autonomia e sua auto-estima, sendo capazes de proporcionar a eles experiências e conhecimentos, auxiliando no desenvolvimento dos aspectos mais relevantes para a constituição humana, colaborando para a visão positiva dela mesma, etc., ou privando-as desses conhecimentos e reprimindo-as em diversos sentidos. Independente da postura do professor, suas ações deixarão marcas profundas nas crianças, que as acompanharão durante toda a sua vida adulta.

Assim, entende-se que é impossível avaliar as crianças e seu desenvolvimento sem levar em consideração as especificidades da infância, as características pessoais e

os aspectos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas. Com isso, deve-se buscar uma avaliação contínua, dinâmica e formativa. Segundo Rezende (2007), para isso é necessária uma ação pedagógica que vá na contramão da avaliação excludente e classificatória, que visa uma imagem de criança ideal, com comportamentos ideais. Nessa perspectiva, “[...] os registros escolares ganham relevância, pois podem provocar a gênese do processo reflexivo, tão necessária para a análise dos avanços e dificuldades vivenciados” (REZENDE, 2007, p. 4). Durante as observações, foi possível perceber que a professora avalia as crianças diariamente, apontando os avanços que eles apresentam:

As crianças estão brincando livremente na sala, professora observa Soraya brincando e comenta com as auxiliares: “A Soraya desenvolveu né?! Ela era muito (faz gesto com as mãos e rosto)... parada” (Diário de Campo, 13 de Abril de 2017).

Algumas crianças ainda dormem, Gabriel vai até o Henri que está deitado e pisa em sua cabeça. A berçarista chama sua atenção: “Pára Gabriel!” e se volta para a docente: “Olha aqui (professora), pisando na cabeça da criança!”. Ela está com uma caixa na mão, relativamente longe e responde: “Ai, o que eu posso fazer?”. Em seguida, ela comenta: “Você viu que agora ele está falando?” (referindo-se a Gabriel). A auxiliar faz que não com a cabeça e responde: “Não”. Professora continua: “Você não viu? Agora ele tá repetindo! Ele fala o nome de todas as crianças!” (Diário de Campo, 04 de Maio de 2017).

As crianças estão brincando no solário com motocas e cavalinhos, professora está em pé, circulando pelo espaço e observando. Ela vê Eduardo interagindo com um coleta e subindo na motoca e comenta: “O Eduardo está se soltando, mas se você coloca ele como centro das atenções, ele não vai!” (Diário de Campo, 26 de Maio de 2017).

As crianças estão despertando, alguns brinquedos estão espalhados pelo chão. Professora está sentada no tatame, calçando os sapatos naqueles que já acordaram, enquanto isso, ela faz um relato: “Ontem eu tomei a maior bronca da Laís, eu peguei um sapato desse aqui (mostra o sapato) só que roxo, por que ela (aponta para Esthela, que está ao seu lado) tem uma coleção, aí eu tava colocando na Manu, porque ela tinha vindo com um roxo, aí a Laís chegou em mim e falou ‘É da Esthela!’, eu falei ‘não é não’ e ela ‘é da Esthela’, é da Esthela’, aí que eu fui ver que era mesmo! Aí eu ‘desculpa, confundi, me enganei’ (risos). Laís está por perto e também sorri com o relato da professora (Diário de Campo, 16 de Maio de 2017).

Estes pequenos trechos demonstram como é feita diariamente a avaliação dos pequenos: em suas ações, interações com os colegas, falas, etc. Para que seja possível observar esse desenvolvimento, considerado insignificante por muitos, é preciso um olhar cuidadoso e sensível, ou seja, é necessário entender os bebês e suas formas de ser

no mundo, compreendê-los como sujeitos únicos e de direitos. Quando a professora coloca “Você viu que agora ele está falando?”, ela demonstra conhecer a criança e sua forma de agir, demonstra a observação constante, visto que só assim, pode dizer que a criança passou a fazer algo que há pouco tempo atrás não fazia. Do mesmo modo, quando diz que “levou uma bronca” de uma criança que conhecia os calçados dos colegas tão bem – ou mais – do que ela mesma, ela infere valorizar os conhecimentos dos pequenos, reconhecendo suas conquistas e seus avanços. Foi possível observar também, julgamentos negativos em relação à forma de ser e agir de algumas crianças:

As crianças estão despertando, professora está sentada no chão, calçando os sapatos, a televisão está ligada, em volume baixo. Maria Vitória grita com um colega e é repreendida pela professora: “Nossa Maria, você grita muito!”. Ela se volta para as auxiliares: “Ontem a sala estava num tom mais baixo...” (A criança havia faltado no dia anterior) (Diário de Campo, 03 de Maio de 2017).

Professora está recolhendo alguns brinquedos do chão, enquanto isso, as auxiliares já saíram com as crianças para o lanche. Ela termina de arrumar a sala e volta para o refeitório, Gabriel está no cadeirote, reclama e tenta tirar o cinto. A estagiária comenta: “Ele não gosta de ficar lá, mas ele não pára”. Professora responde: “Também, você viu o irmão? Ele não para! Eu não estou falando que ele tem alguma coisa, mas ele tem o estímulo do irmão, que é muito agitado”. Gabriel reclama de estar no cadeirote, grita. Professora vai até ele: “Se você ficasse sentado na mesa quietinho, eu deixava, mas você não fica” (Diário de Campo, 25 de Maio de 2017).

As crianças estão brincando na sala. Gabriel joga os cavalinhos tentando acertar os colegas, professora pede que ele não faça isso. Em seguida, ele bate e empurra as crianças que estão em sua volta, professora (nitidamente mais irritada) o repreende: “Pára Gabriel! Gente! O que será que essa criança tem? Eu juro que não sei mais...” (Diário de Campo, 01 de junho de 2017).

De acordo com esses trechos, é possível inferir que a professora avalia as crianças com base em seus comportamentos: Maria por gritar, Gabriel por não parar sentado para as refeições e por agredir os colegas. É importante ressaltar como a avaliação dos bebês, realizada cotidianamente nas salas de Berçário, influencia na constituição de sua auto-estima e identidade. Refletindo sobre a fala da professora, percebe-se que a mesma teve essa atitude com o intuito de barrar o comportamento indesejado, como por exemplo, fazer com que Gabriel parasse de bater nos colegas. De qualquer forma, é válido refletir sobre a linguagem utilizada, no sentido de construir saberes necessários para a avaliação dos pequenos, buscando afastar-se de práticas

adultocêntricas, punitivas e que usam como base o perfil de uma criança ideal que, na verdade, inexistente.

Quando questionada sobre a forma como avalia as crianças, a professora aponta que esta avaliação se dá de forma mais subjetiva, visto que com os bebês este registro ocorre de maneira diferenciada das outras etapas da Educação (“no papel”).

É muito no... A gente vai avaliando assim. A gente faz a atividade, aí na avaliação por escrito, a gente tem a base, o texto que a gente pega e vai observando... Porque o Berçário é mais observação. A gente dá a atividade pra todos, a mesma atividade e vai vendo como a criança vai se comportando na atividade. E na anotação, porque não adianta dá um... Não tem papel né pra gente... Então é mais na observação e no registro (Entrevista em 19 de Junho de 2017).

Em sua fala aparecem dois conceitos norteadores da avaliação na Educação Infantil: a observação e o registro. Esses dois aspectos são fundamentais para a avaliação dos bebês e crianças pequenas, e permitem a construção de uma avaliação processual e contínua, que visa ampliar e oferecer possibilidades de aprendizagem para as crianças, comparando-a sempre com ela mesma e indicando seus avanços e dificuldades particulares. Em relação aos instrumentos que utiliza para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, ela coloca:

Tem o texto e a observação. Aí a gente dá a atividade que a gente pretende, que imagina que onde a criança vai alcançar, aí pega, avalia e vai observando

Pesquisadora: Você considera fotos, vídeos como instrumentos de avaliação?

Professora: Sim, ajuda muito. Vídeo eu to meio parada porque ou eu pego o celular ou eu acudo o resto (Entrevista em 19 de Junho de 2017).

Assim, a professora parece utilizar-se de diferentes formas de registro: fotos, vídeos, registros reflexivos e também os relatórios gerais e individuais. O texto ao qual a professora se refere é o capítulo 5, A avaliação e a observação, do livro Aprender e ensinar na Educação Infantil (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999), no qual as autoras dedicam-se a descrever os aspectos que devem ser observados para a construção de uma avaliação coerente e adequada. Sua utilização no processo avaliativo é orientação da coordenação pedagógica da escola, sendo utilizado pelas professoras de todas as turmas, especialmente para a elaboração dos relatórios gerais, relatórios iniciais, de primeiro e segundo semestre.

Esses relatórios têm por objetivo descrever a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças durante um determinado período. Logo no primeiro mês letivo, as professoras da turma elaboram um relatório individual inicial/diagnóstico, que deve descrever como se deu a adaptação de cada bebê e quais pontos foi possível se observar. Ao final do primeiro semestre letivo, as professoras elaboram um relatório geral da turma e outro individual de cada criança, contendo os avanços e outros pontos principais e específicos de cada um, como por exemplo: se são tímidos, quais brinquedos lhe agradam, se gostam de interagir com os colegas, sua comunicação verbal e/ou gestual, etc. Em seguida têm-se dois relatórios de Eduardo (inicial e de primeiro semestre), nos quais é possível observar como é feita essa avaliação.

O aluno Eduardo, com idade de 1 ano e 1 mês, é uma criança esperta, alegre, observadora e receptiva. Entra contente na escola, despedindo-se sem dificuldades da mãe. Tem uma ótima relação com os adultos a sua volta e com as crianças. Aceita sorrindo as manifestações de afeto. Adaptou-se muito bem muito bem no convívio escolar, brinca e explora a sala. Manifesta prazer diante de descobertas. No primeiro dia de aula Eduardo tentou morder as crianças, subia por cima dos amigos, talvez por euforia de conviver com outras crianças. Conversamos com a mãe que relatou que em casa ele também apresenta este comportamento. No decorrer da semana ficou bem tranquilo. Eduardo começou a andar na escola logo no final da primeira semana de aula. A mãe ficou muito contente e agradeceu por escrito na agenda. Gosta de participar e realizar as tarefas propostas. Agrada-lhe deixar suas marcas no papel (garatujas). Demonstra ter iniciativas e agrada-lhe manipular objetos (agrupar, bater, atirar, arrastar, colocar e tirar, abrir e fechar). Demonstra interesse por objetos sonoros, como chocalhos e batuque nas latas. Agrada-lhe atividades fora da sala de aula (solário). Agrada-lhe a roda de música e de história, participa fazendo gestos com as mãos e sorrindo, mas permanece por um curto período. Quando sente incomodado com alguma criança defende-se batendo e chorando. Necessita que seja verificado à todo momento sua fralda. Colabora na hora da troca e do banho. Na hora da refeição agrada-lhe estes momentos. Tem um ótimo apetite. Alimenta-se com ajuda de um adulto. Bebe leite, água e suco no copo. Na hora do descanso, Eduardo necessita da presença de um adulto para acalotá-lo e faz uso da chupeta. Tem um sono tranquilo (Março de 2017 – Relatório Inicial/Diagnóstico, disponibilizado pela professora).

O aluno Eduardo, com idade de 1 ano e 5 meses, está totalmente adaptado ao convívio escolar. É uma criança alegre e observadora. Eduardo participa da roda de música e de história, fazendo gestos e sorrindo, permanecendo sentado por um curto período de tempo. Sua fala está se desenvolvendo, consegue em alguns momentos de interação com as crianças vocalizar algumas palavras. Tem uma boa coordenação motora, corre, sobe, desce e agacha. Agrada-lhe brincar dentro da casinha ou dentro da centopéia e permanece por um bom tempo, mesmo sendo incentivado para brincar em outros cantos, retorna rapidamente para o que lhe agrada. Alegra-se nas atividades de chuva de bolinhas coloridas e a manipular as garrafas

sensoriais. Demonstra ser uma criança que não gosta de ser o centro das atenções, pois em momentos de realizar a tarefa sozinho junto com a professora e as demais crianças observando, Eduardo demonstra sentir vergonha e chora, permanecendo imóvel. Exemplo, na atividade de andar no tapete das sensações, Eduardo não quis. No momento de explorar o tapete com todas as crianças juntas, Eduardo explorou tranquilamente. Agrada-lhe deixar suas marcas nas atividades de desenho, explora os riscantes com as mãos e boca. Eduardo ajuda a guardar os brinquedos nos momentos de recolhimento. Necessita que sua fralda seja verificada à todo momento e colabora no momento de higienização. Consegue se alimentar sozinho. Bebe leite, suco e água no copo sem tampa. Na hora do descanso, na maioria, Eduardo dorme sozinho no colchão, fazendo uso de chupeta. Tem um sono tranquilo (Julho de 2017 – Relatório 1º semestre, disponibilizado pela professora).

Estes relatórios se mostram como uma ferramenta importante no processo de avaliação das crianças, ao passo que permitem sistematizar informações, aprendizados e desenvolvimento dos bebês.

É importante ressaltar a necessidade de se trabalhar no sentido de uma avaliação processual e contínua, que compreenda e valorize o modo de ser infantil, possibilitando a construção de um processo flexível, formativo, humanizador, que permita ao professor reformular as suas práticas de modo a atender às reais demandas e necessidades das crianças, entendendo e assumindo a avaliação como uma ação intimamente relacionada aos conceitos de cuidado e educação no ambiente da Educação Infantil. No Quadro 6, estão sistematizados os diferentes saberes e fazeres que dizem respeito à avaliação e que foram revelados ao longo da seção 4.3.3:

QUADRO 6 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.3

AVALIAÇÃO	
<i>Saberes</i>	<i>Fazeres</i>
Para avaliar é necessário conhecer o grupo e cada criança de forma individualizada	Observa, ao longo das atividades, as ações e o desenvolvimento de cada criança
Para avaliar é importante conhecer o desenvolvimento infantil (desenvolvimento motor, da linguagem, etc.)	Valoriza os avanços conquistados pelas crianças (desenvolvimento motor, comunicação, interações, etc.)
Avaliação ocorre de maneira permanente ao longo do trabalho junto aos bebês e	Apresenta olhar cuidadoso e sensível em relação aos bebês e às crianças bem pequenas

crianças bem pequenas O registro e a observação são ferramentas fundamentais para o processo de avaliação dos bebês e crianças bem pequenas	Repreende atitudes indesejáveis por parte das crianças Realiza julgamentos em relação ao modo de ser e agir de algumas crianças (crianças agitadas, agressivas) Realiza avaliação por escrito Realiza o registro por meio de fotos e vídeos Compara a criança em relação a ela mesma Elabora os relatórios individuais e de grupo com base em referencial teórico fornecido pela coordenadora pedagógica
--	---

4.3.4 Relação com a gestão

A qualidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos nas escolas de Educação acontece por meio de um trabalho coletivo e coerente realizado por um extenso número de colaboradores: crianças, pais, comunidade, funcionários, professores e equipe gestora. A gestão de uma escola de Educação Infantil é responsável por uma série de atividades, de cunho burocrático, operacional, organizativo e também pedagógico.

Como já dito anteriormente, a escola na qual a pesquisa foi realizada conta com a presença de uma diretora e uma coordenadora pedagógica, o que pode-se considerar um ponto muito positivo, visto uma parte das escolas municipais conta com a presença de apenas um desses cargos (escolas com menos de 9 salas), ficando este sobrecarregado com o acúmulo de funções.

Questionada sobre a sua relação com a equipe gestora, a professora entende ser *“Boa. Assim, a gente tem os problemas, mas eu nunca tive problema de falar assim ‘não, não quero olhar a cara ou não quero conversar’.* Eu consigo conversar bem e

lidar bem com isso”. Dessa forma, entende-se a importância do trabalho colaborativo entre gestão e professores, visto que essas funções se encontram no objetivo primeiro das escolas, que é a criança.

Foi pedido que a professora destacasse uma qualidade da diretora da escola onde trabalha e ela aponta a capacidade de mediação de conflitos e a parceria na resolução de problemas, principalmente em relação às famílias das crianças:

Ela tenta mediar os conflitos e ajudar quando é preciso, com pais ela ajuda bastante. Ela sempre pega pra ela o problema. Então isso é um ponto positivo (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Em relação à coordenadora pedagógica, especificamente, ela destaca:

Ela é muito competente, tem uma base pedagógica muito grande... Quando ela não tem a resposta, ela pesquisa bastante. Ela tem um suporte pedagógico muito bom (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Marcada pela experiência de ter trabalhado como gestora em uma escola de Educação Infantil, questionada sobre o maior desafio da gestão, ela coloca a dificuldade em lidar com muitas pessoas, como professores e funcionários, destacando a relação com os pais, nesta comunidade na qual a escola está inserida:

Lidar com muitas pessoas, porque tem muitas pessoas envolvidas, tanto berçarista, professora... E fazer com que essas pessoas sigam o combinado. E aqui na comunidade, acho que é lidar com os pais, com esse ambiente (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Sobre a formação continuada na escola, a professora afirma que ela acontece e destaca o trabalho da coordenadora em relação ao suporte pedagógico:

Pesquisadora: Existe formação continuada na sua unidade escolar?

Professora: Sim.

Pesquisadora: De que forma ela ocorre?

Professora: Agora ela dá os textos que a gente precisa, pra gente ir pesquisando, no HTPC ela dá o suporte... Quando precisa, no PPM ela também dá e o professor que precisa ela tá sempre ajudando com materiais (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

A professora descreve positivamente este suporte oferecido pela coordenação pedagógica. Para ela, este é um facilitador do trabalho docente ao passo que as professoras têm onde buscar informações e apoio para a resolução de problemas e

dificuldades que surgem diariamente com as crianças. Questionada sobre como ela avalia esta proposta de formação na escola, ela coloca:

Professora: Bom, eu nunca tinha lidado com uma desse jeito e eu gostei muito, porque você tem uma base, você se sente mais segura com o que você ta trabalhando, porque ela tem o suporte.

Pesquisadora: Você acredita que essa formação é importante?

Professora: Sim, porque o professor não pode parar né? Só que assim, às vezes você trabalhando fora, pra gente é complicado... Porque aí a gente tem a casa, tem isso, tem aquilo... Então o suporte na escola é bem proveitoso (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Neste ponto, a professora destaca a importância da formação continuada, visto que o “*professor não pode parar*”, devendo estar sempre estudando e atualizando seus conhecimentos para aprimorar a prática docente. Do mesmo modo, ela aponta ainda a dificuldade de alcançar essa formação fora da escola, devido a falta de tempo e outros afazeres pessoais, o que mostra a importância do horário de estudo e formação dentro do período de trabalho dos professores.

Em 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), foi aprovada uma lei que regulamenta o piso salarial do magistério e também determina que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) de carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Art. 2, parágrafo 4º). Ou seja, os professores deveriam ter 1/3 (um terço) de sua carga horária destinados à formação, aprimoramento e estudo, sendo este direito garantido por lei.

Apesar de estar em vigor há quase 10 anos, a prefeitura municipal da cidade onde a pesquisa foi realizada não cumpre esta legislação, sendo a composição da carga horária docente distribuída da seguinte forma: Professores de com carga horária de 40h – 30 horas com alunos, 3 horas de preparo de material, 2 horas de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), 1 hora de leitura, 1 hora de atendimento a pais, 2 horas de trabalho a serem cumpridas em local de livre escolha; Professoras com carga horária de 35h – 25 horas com alunos, 3 horas de preparo de material, 2 horas de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), 1 hora de leitura, 1 hora de atendimento a pais, 2 horas de trabalho a serem cumpridas em local de livre escolha.

Entende-se que esta realidade encontra-se muito distante do considerado ideal, entretanto, apesar dos obstáculos e da precarização extremamente difundida na

Educação Básica e em especial na Educação Infantil – devido as suas marcas assistencialistas – é preciso admitir a importância do trabalho articulado entre os envolvidos no processo educativo das crianças de 0 a 5 anos.

Professores e equipe gestora devem trabalhar juntos em busca de uma meta comum, que seja o atendimento de qualidade nas crianças em todos os seus aspectos, pautando-se pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar e contando com o apoio e colaboração dos funcionários da escola, das famílias das crianças e também da comunidade. No Quadro 7, aparecem sistematizados diferentes saberes e fazeres docentes revelados na seção 4.3.4:

QUADRO 7 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.4

RELAÇÃO COM A GESTÃO	
<i>Saberes</i>	<i>Fazeres</i>
A organização escolar apresenta uma hierarquia dos cargos (gestão acima dos professores)	Segue as orientações fornecidas pela equipe gestora
A diretora é parceira na resolução de conflitos com as famílias das crianças	Solicita auxílio da equipe gestora na resolução de problemas no trabalho coletivo
A coordenadora pedagógica é fonte de conhecimentos e auxílio pedagógico para o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas (suporte pedagógico)	Solicita auxílio da equipe gestora para resolução de problemas ou questões específicas com as famílias das crianças
A maior dificuldade da gestão escolar está no contato com muitas pessoas, especialmente na relação com as famílias	Participa da formação continuada na escola, demonstrando interesse nos assuntos e conteúdos abordados
A formação continuada na escola é essencial para a formação do professor	Recebe ajuda e orientação pedagógica por parte da coordenadora
A orientação pedagógica é um facilitador do trabalho docente	Utiliza os momentos de horário de trabalho pedagógico coletivo como fonte de novos saberes docentes

4.3.5 Relação e trabalho com a estagiária e auxiliar de berçário

Para atender às demandas de cuidado e educação dos bebês, faz-se necessária uma equipe que trabalhe coletivamente com esse objetivo. Já foi explicitado que este trabalho deveria ser realizado única e exclusivamente por professores, com formação específica em nível superior (graduação em Pedagogia) ou em nível Médio, modalidade magistério. Entretanto, infelizmente, esta não é uma realidade no município no qual a pesquisa foi realizada, em consequente, a professora responsável pelo agrupamento de bebês do Berçário II precisa desenvolver suas práticas junto a outros funcionários, no caso da escola campo de pesquisa: uma estagiária de Pedagogia e uma auxiliar de Berçário e Educação Infantil (berçarista).

Questionada sobre sua relação com essas personagens, profundamente ligadas ao seu trabalho diário com os bebês, a professora afirma:

Eu tento ser o melhor possível, só que uma vez, minha diretora me disse que, a (Diretora), que às vezes a pessoa confunde ser boazinha com ser tola e aí é isso que acontece comigo... Eu sou muito boazinha e aí eu sou confundida. Eu tento ser a mais companheira possível, mas às vezes o pessoal acha que eu sou tola. [...] Acho que a gente sempre tenta lidar, tenta ser companheira... Mas algumas atitudes elas acabam levando como se... (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Apesar das duas funções serem contratadas em contextos completamente diferentes – a estagiária passa por processo seletivo da prefeitura, precisa comprovar que está cursando Pedagogia e trabalha 5 horas por dia e a berçarista é contratada por uma empresa terceirizada, com exigência de nível médio e trabalha 8 horas diárias – a professora indica não entender dos dois cargos de maneira completamente distintas no ambiente do Berçário, para ela, a diferença se mostra

[...] de pessoa pra pessoa, não na função. Porque e tive auxiliar de Berçário muito boa e tive estagiária muito boa, como eu também tive estagiária que não desempenhava a função de estagiária, mas sim de uma berçarista (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Assim, contraditoriamente, aparece na fala da professora o que se espera de uma estagiária, bem como o que se espera da Berçarista, sendo esta última responsável principalmente pelas atividades de trocas, banhos e higiene das crianças.

Durante as observações e entrevistas, ficou bastante clara a dificuldade da professora em alinhar o trabalho com essas auxiliares, visto que em muitos momentos ela se queixa da demora, falta de interesse e de comprometimento com as atividades desenvolvidas com os bebês. Essa reclamação se dá especialmente em relação à postura da estagiária, pois ela entende que esta deveria apresentar uma postura mais próxima à postura de professora:

Ela deveria ter uma postura mais... Mais de professor mesmo. Embora ela não ganhe como professora, embora ela não seja professora, ela deveria ter um conhecimento melhor sobre o assunto, ajudar o professor, trocar ideias, ter mais interesse (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Questionada se teve problemas com as auxiliares, ela relata:

Já, do tipo de falar que eu não paro na sala. Mas, o que a diretora falou pra mim... Foi por isso a conversa e que eu não me defendi na época porque eu não preciso me defender, todo mundo sabe do meu trabalho... E realmente, tem horas que eu preciso resolver problemas aqui fora, porque não são elas que saem pra resolver quando tá com febre, então... Existem coisas que a gente tem que sair e resolver, escrever em agenda e aí falaram que eu não parava na sala e por isso que atrasava os banhos (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Na fala da professora, ela descreve com certa indignação, problemas recentes em relação à parceria de trabalho com a estagiária. Segundo ela, os banhos e trocas estavam se alongando por muito mais tempo do que o previsto, o que a impedia de desenvolver outras atividades e atrasava toda a rotina planejada para os bebês. Com isso, a professora teria relatado a situação para a equipe gestora, com a intenção de que elas orientassem as auxiliares sobre o assunto. Entretanto, ao serem chamadas para uma conversa com a diretora, a estagiária teria alegado que os banhos e trocas sofrem atrasos devido à ausência da professora da sala de aula. A professora afirma que realmente precisa se ausentar da sala em alguns momentos: quando uma criança está com febre, quando precisa escrever nas agendas, para repassar um machucado ou marca para a equipe gestora, dentre outras situações. Entretanto, segundo ela, esta não seria uma prática comum e diária, ou seja, não seria justificativa para os atrasos constantes. Com isso, ela se defende dizendo que todos sabem de seu trabalho.

Foi possível acompanhar o desenrolar desta situação problemática e logo após as férias de julho, a estagiária foi trocada de sala, sendo alocada na turma uma nova

auxiliar de Berçário e Educação Infantil, recém contratada, mas que já havia trabalhado na escola e na turma de Berçário anteriormente, como estagiária.

Ainda em relação ao trabalho desenvolvido por elas, a professora afirma sentir-se responsável por suas práticas junto aos bebês:

Sim, sim. Porque se elas não fazem o trabalho direito, acaba acontecendo mordidas ou, vamos supor, a criança vai embora suja, ou alguma coisa assim e aí a responsabilidade cai pro professor, que é o, entre aspas, quem toma conta da sala (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Embora assuma esta responsabilidade, ela afirma não entender justa essa divisão, visto que se torna responsável por práticas que são impossibilitadas de serem acompanhadas de perto e o tempo todo:

Eu acho que deveria ter uma divisão melhor ali. Tudo bem que o professor é o responsável pela sala, só que eu não to no banheiro, se acontece alguma coisa no banheiro, a responsabilidade cai pra mim e eu não to no banheiro. Então eu acho que isso deveria ser mais bem dividido, mas acaba sendo tudo junto (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Apesar disso, a professora avalia como positiva a relação afetivas delas com os bebês, apontando que são amorosas e que cuidam das crianças:

Elas são muito amorosas, cuidam. É o cuidar mesmo... Elas estão ali pra auxiliar mesmo, então se você pede alguma coisa, elas fazem, mas aí que tá a minha dificuldade, porque às vezes você pede e elas acham ruim e aí... Aí a gente fica sambando (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Também entende que seja possível aprender coisas novas e importantes, que surgem das interações entre elas e das características pessoais destas pessoas que convivem diariamente e compartilham o atendimento aos bebês:

A gente sempre tenta trocar experiência assim, que nem, a (berçarista) trabalhou em outras escolas, então eu acabo pedindo 'Ah, o que aconteceu? O que você fazia lá? A professora fazia de outro jeito?'. Pra acabar tendo mais variedade... Músicas, eu peço pra elas, se elas sabem cantar alguma diferente... Que nem hoje, eu ouvi a (professora da manhã) cantando uma música que eu não conhecia, aí peço pra (berçarista) cantar todo dia pra eu tentar aprender (risos), demora... Então, assim, tem a troca (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Apesar de todas as dificuldades encontradas no trabalho coletivo com a auxiliar de berçário e a estagiária no dia a dia do Berçário II, nesta fala da professora, aparece a riqueza da troca de experiências entre a professora e as auxiliares, por meio de relatos, ensinando músicas novas para serem cantadas com as crianças, etc. Estes aspectos podem parecer insignificantes, mas revelam a importância de um trabalho coerente,

desenvolvido coletivamente, no qual todos possam contribuir para a formação, aprendizado e desenvolvimento dos pequenos. No Quadro 8 estão sistematizados saberes e fazeres que dizem respeito à seção 4.3.5:

QUADRO 8 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.5

RELAÇÃO E TRABALHO COM A ESTAGIÁRIA E AUXILIAR DE BERÇÁRIO	
<i>Saberes</i>	<i>Fazeres</i>
O trabalho colaborativo e a parceria são determinantes para o atendimento de qualidade aos bebês e crianças bem pequenas A postura da profissional é mais significativa do que seu cargo (estagiária ou berçarista) A estagiária deve possuir maiores conhecimentos teóricos e uma prática adequada (mais próxima da prática docente) para o trabalho junto às crianças A postura e o trabalho desenvolvido pelas auxiliares influenciam a prática docente e o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas Toda a responsabilidade recai sobre a professora A divisão de tarefas e de responsabilidades dentro do Berçário não é justa É possível aprender com as experiências destas profissionais	Busca envolver as auxiliares em todas as atividades desenvolvidas junto aos bebês e crianças bem pequenas Conta com o auxílio das auxiliares para a realização de determinadas atividades Espera que as auxiliares exerçam suas funções e apresentem postura adequada Cobra das auxiliares o cumprimento da rotina de banhos e trocas dentro do horário planejado Orienta e solicita ações em relação a estas profissionais Demonstra relacionamento muitas vezes tenso e conflituoso com estas profissionais Demonstra dificuldade de alinhamento do trabalho coletivo Avalia as ações e a postura das auxiliares em relação às crianças Busca por uma relação mais equilibrada e harmoniosa com as auxiliares

4.3.6 Relação com as famílias

É parte fundamental de ser professora de bebês o diálogo constante e a parceria com as famílias das crianças. Em diferentes momentos da fala da docente, foi possível perceber que ela avalia as famílias das crianças com quem trabalha, identificando dois perfis distintos. Uma parte deles acredita na função social de cuidado e educação dos bebês e crianças pequenas e a valorizam como profissional. Entretanto, segundo a professora, para alguns pais a escola de Educação Infantil serve para que eles sejam poupados de cuidarem de seus filhos durante boa parte do dia:

Pesquisadora: Como você acha que as famílias entendem a função da escola de Educação Infantil?

Professora: Que é pra deixar, um lugar... Pra muitos, eles tem que trabalhar, então é um lugar pra eles deixarem e pra outros a gente entende, sim, que eles têm a Educação Infantil como uma escola, mas pra outros também é pra deixar aqui pra se ver longe do filho.

Pesquisadora: Você acredita que eles valorizam a escola?

Professora: Alguns, outros não. Acho que isso é muito meio a meio. Tem pais que sim, valorizam, respeitam o professor. Eles entendem a função do professor. Outros não, acham que é 'ah, vocês estão trabalhando pra mim, não é mais que a sua obrigação'.

Pesquisadora: Você acha que as famílias têm expectativas em relação ao seu trabalho?

Professora: Algumas têm, que eles desenvolvam... Que no começo do ano, eles aprendam a andar, agora, que eles aprendam a falar, tirar a fralda, que eles comecem a conhecer as cores, mas nada muito... A gente ainda não aprofunda muito porque ainda eles são muito bebês... Mas outras não, simplesmente... é tipo 'fica aí pra eu ficar longe do meu filho' (Entrevista em 25 de Junho de 2017).

Essa ideia pode ser observada na seguinte situação:

As crianças estão brincando no solário, professora as observa. Felipe empurra Ednelson, que chora muito. Professora repreende Felipe: "Não pode fazer isso com o amigo!". Ela vai até Ednelson e o pega no colo, tentando acalmá-lo. Enquanto o balança, ela comenta "Mas a pessoa não vem, fica um mês fora, aí quando vem a mãe exagera...". A pesquisadora questiona se o bebê deveria ter ido embora em horário especial de adaptação, e ela explica o combinado que fizeram com a mãe de que buscaria a criança mais cedo, devido a adaptação por elevado número de faltas. (Já são quase 15h00 e a mãe da criança não veio buscá-lo ainda) (Diário de Campo, 10 de Maio de 2017).

Sobre as práticas de cuidado e educação, para a professora, muitos pais confundem as funções das professoras de Educação Infantil, delegando para a escola atividades que deveriam ser desenvolvidas no âmbito familiar:

Pesquisadora: Você acha que esses papéis se confundem? O que é da escola e o que é da família?

Professora: Pela família sim, pelos pais, mas eles acham que muita coisa são da escola e não é. A maioria das coisas... o cuidar não é função da escola, embora a gente faça essa função.

Pesquisadora: Qual o sentido desse cuidar?

Professora: Uma lavagem de cabelo, unha, essas coisas... A gente até faz, mas não é objetivo principal... Seria da família (Entrevista em 25 de Junho de 2017).

Aparece em sua fala, que ela diferencia atividades de cuidado que deveriam ser realizadas pelos pais e/ou familiares das crianças, como por exemplo: lavar os cabelos, observar o tamanho das unhas, etc. Segundo ela, a escola realiza essas atividades mais específicas, mesmo sem ser este o seu objetivo principal, pela não realização por parte dos pais. A professora explicita ainda sua expectativa em relação às famílias das crianças, apontando a necessidade de haver um diálogo sobre a criança, sua saúde ou qualquer outro aspecto que possa influenciar o comportamento dos bebês. Questionada sobre o que entende ser a função dos pais, ela coloca:

Que nos ajudem, colaborem... Tipo, 'hoje ele não passou bem'. Que passe as informações básicas, se ficou bem se não ficou, em casa como que ele tá, se ele mudou algum comportamento em casa... Mas nem sempre isso acontece, a gente descobre meio que na prática... Que nem, vem do final de semana, como passou... E você pergunta e ele fala que tá tudo bem, mas a criança não tá. Se ela muda o comportamento, a gente espera que o retorno dos pais, tipo 'ó aconteceu alguma coisa ou não aconteceu'... Às vezes não tem, às vezes tem até demais (Entrevista em 25 de Junho de 2017).

Essa colaboração esperada pela professora em relação aos pais aparece exemplificada no seguinte trecho:

Todos saem para o jantar, a maioria das crianças se direciona às cadeiras, professora e estagiária ajudam a se sentarem. Enquanto isso, a berçarista coloca Gabriel no caideiro e se senta em sua frente. As outras crianças já estão comendo e ela está dando comida para ele. Professora se volta para ela e a orienta: “pode deixar ele comer um pouco sozinho, senão ele não vai aprender. Eu já falei com a mãe, mas somos nós vamos ter que ensinar mesmo”. A auxiliar se afasta, deixando que ele tente se alimentar sozinho, constantemente ela se aproxima e o auxilia (Diário de Campo, 09 de Maio de 2017).

Nesta fala da docente, fica evidente seu julgamento negativo em relação à postura da mãe, visto que atribui o fato da criança não conseguir comer sozinha ao auxílio que ela recebe em casa durante as refeições, ou seja, quando a mãe dá em sua boca. Esse auxílio impede que a criança aprenda a fazer o uso da colher e se alimentar de maneira mais autônoma, embora, de acordo com a professora, ela já possua condições para realizar tal ação.

A professora também relaciona a organização familiar ao comportamento dos bebês. Apesar de admitir que esta relação não segue um padrão definitivo, para ela as famílias compostas por pai e mãe são mais “estruturadas” e possibilitam uma formação melhor aos bebês.

Pesquisadora: O que as famílias têm ensinam sobre as crianças?

Professora: Tem criança que você percebe a estrutura e que ela tem um comportamento super certo, regrado, mais calma... Agora uns a gente percebe que o comportamento é totalmente inadequado, a criança é agressiva... E às vezes às famílias são estruturadas e as crianças são agressivas... Mas normalmente, a família desestruturada, desestrutura a criança, mas nem sempre é isso. Que nem o João, a família é super estruturada e ele é super agressivo.

Pesquisadora: O que você chama por estruturada? Ter pai e mãe?

Professora: Não, aos cuidados também. Pai e mãe, cuidados. Porque as vezes não tem o pai e a mãe, mas tem uma estrutura melhor. Ou às vezes tem os dois, mas separados e a estrutura também... Mas normalmente, quando são separados a estrutura não é muito boa (Entrevista em 25 de Junho de 2017).

Por meio das falas da professora, é possível inferir que ela entende que as famílias são as responsáveis pelos problemas e comportamentos indesejados dentro da escola. Essa visão pode dificultar o estabelecimento de parcerias entre a escola e as famílias, além de criar obstáculos para a resolução de problemas, ao passo que responsabilizando as famílias, entende-se que eles não dizem respeito ao contexto escolar.

Estudos têm se dedicado a compreender como se dá a relação entre as famílias e as escolas de Educação, entendendo a importância desta parceria para o atendimento de qualidade aos bebês e crianças bem pequenas, de modo que se possam criar vínculos maiores entre todos os envolvidos, promovendo a valorização da escola e também da cultura familiar e da comunidade.

Neste sentido, observa-se que o “[...] desafio que se instaura nesta relação manifesta pelas ações da escola e a família é pautado na falta de reconhecimento que, cada qual, apresenta suas necessidades e especificidades e que complementam-se, mesmo sendo independentes” (SANTOS, 2015, p.1494).

Entende-se a impossibilidade de se alcançar um atendimento de qualidade aos bebês sem que haja uma parceria efetiva entre a escola e a família. Parece importante o trabalho no sentido de esclarecer as funções de cada uma das partes envolvidas no processo de educação e cuidados dos bebês, de modo que todos possam cumprir seu papel de maneira efetiva, objetivando o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças, assumindo-os como seres únicos e de direitos. O Quadro 9 sistematiza os dados revelados ao longo desta seção:

QUADRO 9 – Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.6

RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS	
<i>Saberes</i>	<i>Fazeres</i>
As famílias das crianças apresentam perfis distintos (as que valorizam e as que não valorizam a escola de Educação Infantil)	Avalia o comportamento de algumas crianças, atribuindo a responsabilidade às famílias
Muitas famílias vêm a escola de Educação Infantil apenas como um lugar para deixar as crianças	Avalia negativamente as famílias que negligenciam a saúde da criança
Muitas famílias precisam das escolas de Educação Infantil para poderem trabalhar	Avalia negativamente as famílias que não demonstram interesse pela vida escolar das crianças e pelas atividades desenvolvidas na escola
Algumas famílias recorrem à escola para se eximir das responsabilidades em relação às crianças	Comunica-se com os pais no horário da saída e por meio do caderno de recados
As famílias apresentam expectativas em relação à escola, de acordo com cada perfil	Avalia negativamente as famílias que não contribuem com o trabalho que é desenvolvido na escola (desfralde, alimentação, etc.)
Muitas famílias confundem o papel da escola de Educação Infantil (inversão de papéis)	Mostra-se gentil e cordial na interação com os pais e familiares
Algumas famílias querem que a escola	

assuma responsabilidades que são da família (lavar os cabelos, cortar as unhas, tratar doenças, etc.) A organização e estrutura familiar influenciam no desenvolvimento e no comportamento das crianças Para o atendimento de qualidade aos bebês e crianças bem pequenas, é essencial a parceria e a comunicação com as famílias	
--	--

4.3.7 Saberes sobre leis e documentos

Como parte de esforço para a construção e reconstrução da Educação Infantil como primeira e importante etapa da Educação Básica, foram elaborados ao longo dos anos diversos documentos norteadores que visam contribuir para o atendimento de qualidade às crianças até cinco anos de idade nas escolas de Educação Infantil, colaborando com os mais variados aspectos que dizem respeito a essa escola, suas necessidades e especificidades, bem como sobre a atuação de seus profissionais.

Aqui, destacam-se novamente a Constituição, a LDB, o Referencial (RCNEI), as Diretrizes (DCNEI), a Política Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, dentre outros.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às

crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.7).

Questionada sobre seu conhecimento em relação às leis e documentos, a professora afirma possuí-lo, citando em sua fala o Referencial de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990:

Alguns, sim. Eu procuro... A gente estuda bastante o referencial, a LDB, o ECA... Eu tento, é que eu não sou muito boa... (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Ela afirma ter estudado esses documentos ao longo de sua formação em Pedagogia e também nas escolas onde trabalhou:

Professora: Claro, sempre tive contato. Eu tenho o ECA em casa, tenho a LDB impressa, não a atualizada, mas tenho... Eu tento ao máximo me atualizar... É que eu sou muito ruim de memória.

Pesquisadora: Você destaca alguma delas, que leu e achou importante?

Professora: Assim, de cabeça, eu sou muito ruim (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Com a fala da professora, é possível inferir que ela entende esses documentos como importantes, afirmando tê-los em casa para possíveis consultas. Entretanto, ela parece um pouco desconfortável por não se recordar de outras leis, colocando que tem memória ruim para este tipo de coisa como guardar títulos e datas. Questionada especificamente sobre seus saberes em relação a alguns documentos, ela indica ter tido contato com esses documentos durante sua graduação em Pedagogia:

Pesquisadora: Conhece a LDB? Onde conheceu?

Professora: Na faculdade, a gente trabalhou item por item, minhas professoras foram explicando... foi feito. Na faculdade a gente até trabalhou as modificações que ela teve, então foi um trabalho bem detalhado mesmo

Pesquisadora: Conhece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?

Professora: Sim, e tenho os 3.

Pesquisadora: Onde conheceu?

Professora: Na faculdade também, e aí eu imprimi na creche. Conheço, a gente usava bastante.

Pesquisadora: E as diretrizes?

Professora: Sim, mas essa eu não tenho impresso (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Neste ponto, a professora afirma conhecer o RCNEI e ter tido contato com estes documentos durante a formação inicial e também em sua atuação como professora de Educação Infantil. Ao longo das observações e do acompanhamento do trabalho da docente, foi possível observar o amplo uso que ela faz do Referencial, utilizando-o como base para o seu planejamento mensal e semanal, partindo dos eixos que ele propõe, elaborando assim, suas propostas e atividades diárias junto às crianças. Este documento também é utilizado em seu processo de avaliação, visto que os relatórios gerais e fichas descritivas das crianças são feitos com base em seu conteúdo e no trabalho desenvolvido.

Em relação à formação continuada na secretaria municipal de Educação (formação realizada durante o ano de 2016), a professora indica que as leis e documentos norteadores da Educação Infantil não foram trabalhados nessa proposta. Entretanto, ela afirma ter contato com eles na unidade escolar onde trabalha:

Pesquisadora: Você teve contato com esses documentos durante a formação continuada?

Professora: Aqui na escola sim, na formação eu não lembro... Acho que não. Mas aqui na escola, a gente acaba usando né, eu pelo menos pego, recorro a eles... E também pra fazer os relatórios, a gente acaba pesquisando (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Questionada sobre a justificativa que ela acredita para que os professores não conheçam plenamente as publicações que tratam sobre a Educação Infantil, a professora relaciona esse fato à formação inicial de má qualidade de muitos professores, destacando aqueles que se formam na modalidade a distância e também pela falta de interesse pessoal:

Hoje em dia por que fazem faculdade a distância, então, mesmo que seja citado, é feito superficialmente e porque não tem interesse mesmo. Por mais que as pessoas citem, que falem, não se interessam em buscar, em conhecer... (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Mais recentemente, passaram a ser discutidas e publicadas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre este tema, a professora aponta conhecer superficialmente essas discussões, tendo acesso a elas principalmente pela *internet*:

Professora: Falar que eu acompanhei, acompanhei, não. Mas eu já vi alguns debates, já vi algumas entrevistas, algumas coisas assim... Mas falar que eu tenho propriedade em falar do assunto, não.

Pesquisadora: Você tem conhecimento do seu conteúdo?

Professora: Algum, não todo... Algumas partes eu vi, não vou te falar que eu sei, vi bastante pela na internet (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Assim, a professora defende a importância dessas leis e documentos, em sua fala ela aponta que “[...] isso vai atingir nossos alunos no futuro, ou mesmo a gente se for trabalhar em outro lugar, até nossos futuros filhos”, ou seja, incidem fortemente sobre a realidade educacional e social.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de que os profissionais da educação tenham pleno acesso e domínio de seu conteúdo, principalmente no que se refere aos documentos mais recentes publicados pelo MEC e que visam a melhoria da qualidade do atendimento às crianças e o aprimoramento das práticas docentes nas escolas de Educação Infantil. No Quadro 10 estão sistematizados os dados revelados ao longo desta seção:

QUADRO 10 - Sistematização dos saberes e fazeres revelados na seção 4.3.7

SABERES SOBRE LEIS E DOCUMENTOS	
<i>Saberes</i>	<i>Fazeres</i>
As leis e documentos oficiais não são de fácil compreensão	Elabora o planejamento semanal com base nos eixos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento oficial importante para o trabalho com esta faixa etária	Busca fundamentar suas práticas nas concepções de infância e de Educação Infantil determinadas na legislação e documentação vigente
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente são documentos importantes	Apresenta tanto práticas que vão ao encontro do determinado nas leis e documentos, quanto práticas que vão de encontro a eles
A escola onde trabalha faz uso destes documentos	
Muitos professores não têm conhecimento destas leis e documentos devido à	

formação inicial de má qualidade e a distância Foram feitos debates e discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular	
---	--

No Quadro 10 mostra-se que a professora apresenta certa dificuldade em dialogar sobre as leis e documentos norteadores da Educação Infantil. Em diferentes momentos da entrevista, quando questionada sobre o assunto, ela afirma ter tido contato com eles em sua formação inicial e também na escola onde trabalha, entretanto não se recorda sobre os conteúdos ou temáticas que eles apresentam. Como já dito anteriormente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aparece como o documento mais utilizado pela docente em seu trabalho diário.

Entende-se a elaboração e a publicação dos documentos oficiais como um esforço no sentido da promoção da qualidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas escolas de Educação Infantil, bem como o aprimoramento das práticas docente e a valorização profissional dos professores que atuam neste segmento. Portanto, conhecer e ter domínio dos conteúdos que eles apresentam se mostra de suma importância para que estes objetivos possam ser alcançados.

4.4 FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Os saberes docentes são advindos de diferentes contextos e experiências. Como já detalhado anteriormente, entende-se que estes saberes se constituem como um emaranhado complexo que guiam e orientam os professores e se formam com base na trajetória pessoal, formação escolar, formação inicial para o magistério, advinda programas, livros, experiências em sala, etc. Assim, mostram-se diversos e relacionam-se de diferentes formas no dia a dia da sala de aula e nas práticas exercidas pelos docentes.

Assume-se que “[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*” (TARDIF, 2002, p.16). Esses saberes se constituem juntamente com o sujeito e podem ser classificados como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais (TARDIF, 2002, p.36-40), relacionando-se intrinsecamente com as práticas docentes e modificando-se numa dinâmica única e complexa.

Parte importante dos saberes docentes se constitui no entendimento sobre suas fontes de aquisição, ou seja, de onde e como os professores constroem os saberes que norteiam e direcionam suas práticas educativas. Dagnoni (2012) busca responder a essas questões em seu trabalho intitulado “Quais as fontes dos saberes das professoras de bebês?”. Ela reitera a importância de

Compreender como o professor de bebês organiza sua prática e quais são os saberes que lhe constituem enquanto profissional é o que traz este trabalho, buscando nas falas e nas expressões das professoras experientes subsídios para uma discussão comprometida com a consolidação das práticas docentes para as crianças pequenas (DAGNONI, 2012, p.2).

A pesquisa evidenciou que as professoras apresentam práticas pautadas em saberes provenientes de suas histórias de vida particulares, que estão também presentes na cultura na qual estão inseridas. Estes saberes (de mãe, irmã, esposas, etc.) constituem-se como parte fundamental do saber docente, que orientam suas práticas educativas junto aos bebês e as crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil.

Durante as observações e principalmente nas entrevistas, pode-se perceber a complexidade e a diversidade dos saberes da professora pesquisada, bem como indicar diferentes fontes de aquisição. Dentre os saberes adquiridos por meio da graduação em Pedagogia e cursos de pós-graduação, a professora destaca que seu curso inicial foi bastante denso teoricamente: “*Foi um curso que eu gostei bastante... Ele é muito cansativo teoricamente, a teoria*”, mas também abordou a parte prática da profissão “*[...] eu gostei bastante porque lá tem bastante prática, eu tive uma professora muito boa em avaliação, que ela usava muito a prática mesmo, então a gente teve um curso bem prático, apesar de ser teórico também*” (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

Ela também aponta o estágio obrigatório da graduação como uma fonte de saberes, visto que lhe ajudaram a escolher o caminho profissional a seguir. Questionada sobre a relevância dos conhecimentos de sua formação inicial, ela destaca:

Sim, que nem a professora de avaliação foi magnífica, então eu uso muito o material dela, mas alguns não... Teve muita coisa que eu acho que a gente não usa na prática (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

Na fala da professora, fica claro seu entendimento de que nem todos os conhecimentos trabalhados na graduação podem ser diretamente relacionados a sua prática diária. Ela aponta as aulas de Português e Matemática, por exemplo, como algo distante de sua realidade como professora de bebês. Mesmo aspectos que seriam obviamente relacionados à docência com as crianças pequenas parecem não terem sido trabalhados de maneira proveitosa, em sua visão “[...] brincadeiras do lúdico, eu achava muito fora, eles faziam pra adultos e pra crianças, então, eu não uso muita coisa” (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

A professora também possui dois cursos de pós-graduação, sendo um em Libras e o outro em Educação Especial. Especificamente o curso de Libras, realizado na modalidade presencial em uma instituição privada, ela destaca como uma fonte valiosa de seus saberes, visto que se caracterizava como um tema de seu interesse, tendo sido um curso bastante proveitoso:

É que eu sempre tive interesse [...] antes eu já tinha observado e eu queria fazer, mas eu nunca tinha achado o curso, e como foram divulgar lá na faculdade e eu já comecei a fazer, e eu fui a primeira turma que fez a pós lá (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

Ela relata ainda que desejava ter dado continuidade aos estudos na área, podendo trabalhar como professora intérprete: “[...] a Libras eu busquei fora, porque era um tema que eu queria. Eu até gostaria de ter seguido na vida, mas aí eu... outras portas foram abrindo e eu tive...”. Para ela, esse curso contribui em sua formação como professora, ao passo que “abriu seus horizontes” em relação a novos conhecimentos. Dessa forma, contribuiu também para o trabalho que exerce atualmente, pois permite “[...] perceber algo diferente... porque toda criança tem a sua diferença” (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

Já em relação aos saberes de ordem experiencial, ou seja, saberes pautados nas práticas e nas experiências vividas pela professora em seu dia a dia na escola, ela

mesma destaca sua superioridade em relação aos saberes da formação inicial. Quando questionada sobre a contribuição dos estágios obrigatórios para a sua formação, ela coloca:

Sim, por que o de Fundamental eu já sabia que era aquilo que eu não queria, não me interessou. O de gestão, nem tanto, porque era pra ficar lendo documento e transcrevendo documento, então... Eu acho que o que me valeu mais foi a minha experiência (Entrevista em 29 de Junho de 2017).

Em diferentes pontos das entrevistas, a professora aponta aprendizados advindos de sua prática docente, do trabalho coletivo e da interação com os pares e também com as crianças. Ela destaca, por exemplo, a experiência como gestora como uma fonte importante de aprendizado: *“O maior (aprendizado) foi quando eu passei pra coordenação né, aí eu mudei assim, totalmente a minha visão de sala de aula”* (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Sobre os saberes considerados curriculares, ou seja, aqueles que “[...] correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2002, p. 38) no qual se pautam a instituição escolar, entende-se que a professora passou por intensa modificação em relação a estes saberes, visto que a mudança de cidade e de escola se caracterizou como uma grande ruptura de suas práticas como professora de Educação Infantil. Já explicitado anteriormente, a professora identifica dois modelos educacionais distintos: um mais tradicional, que diz respeito as suas experiências profissionais anteriores e outro baseado na teoria construtivista, vigente na escola onde trabalha atualmente. Essa ruptura fez com que ela se sentisse insegura em relação aos seus saberes docentes e também em relação as suas práticas. Em suas palavras:

[...] eu fui vendo que realmente a concepção da prefeitura era diferente, aí eu comecei do zero, aí eu não já não sabia trabalhar, parece que eu mudei totalmente... tipo assim, esquece tudo o que eu trabalhei, vamos começar do zero e é isso o que sinto, que eu comecei do zero ano passado, faz 1 ano e meio que eu trabalho com Berçário II (Entrevista em 18 de Junho de 2017).

Este movimento de construção e reconstrução dos saberes docentes é parte fundamental de sua constituição. É dessa forma que os saberes docentes se caracterizam como plurais, diversos e complexos, ao mesmo tempo, suas implicações com a prática docente revelam-se de variadas formas no contexto da sala de aula e nas situações particulares que envolvem a docência com os bebês e as crianças bem pequenas.

Ao longo da seção *Descrição e Discussão de Dados*, foram relatados e discutidos falas e acontecimentos obtidos ao longo da coleta de dados, que buscam evidenciar a dinâmica intensa do trabalho docente com os bebês e as crianças bem pequenas em ambientes formais e coletivos de educação.

Assim, foi possível depreender os aspectos mais relevantes que influenciam no dia a dia das salas de Berçário, apontando, desta forma, os inúmeros obstáculos e desafios que fazem parte deste contexto, sem deixar de destacar a riqueza dos acontecimentos, interações e aprendizados que fazem da docência com as crianças de pouca idade algo completamente diferenciado quando se fala em educação escolar.

As temáticas que foram levantadas buscam contribuir na direção de oportunizar o debate dos problemas comuns, que fazem parte do trabalho na Educação Infantil e mais especificamente com os bebês e as crianças bem pequenas, sem perder de vista a necessidade destas e de inúmeras outras discussões acerca dos temas que dizem respeito ao atendimento de qualidade das crianças até os 3 anos nas instituições infantis, bem como aprimoramento da formação dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa deu-se por um estudo realizado em uma instituição de Educação Infantil pública municipal de uma cidade do noroeste do estado de São Paulo e buscou refletir, descrever e discutir os saberes e fazeres de uma professora de bebês, a fim de contribuir com a construção de uma pedagogia específica, que tenha como foco a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade nas escolas de Educação Infantil.

Para tal, é necessário caminhar no sentido da valorização dos profissionais que atuam com essa faixa etária, sendo imprescindível também, dissertar sobre a qualidade do atendimento a essas crianças, buscando a garantia de seus direitos educacionais e uma escola que as entenda como seres únicos, ativos, criativos, de potencialidades e voz.

Assim, foi traçado inicialmente um breve histórico da Educação Infantil brasileira, evidenciando suas marcas assistencialistas, que ainda hoje não se vêem plenamente superadas. Desse modo, a Educação Infantil passa a fazer parte do capítulo da Educação por meio da movimentação social e dos profissionais da área, sendo esta uma conquista relativamente recente, alcançada pela Constituição Federal de 1988. A partir daí, passou-se a se preocupar com o atendimento das crianças pequenas em ambientes educacionais formais, tentando delimitar os objetivos desta educação, as especificidades da escola que as atende, os saberes e práticas de seus professores.

Apesar desta etapa da Educação Básica ter ganhado visibilidade nas últimas décadas, uma Educação Infantil para os bebês e crianças bem pequenas – ou da Primeiríssima Infância – ainda engatinha em relação a sua efetivação nas instituições públicas brasileiras. Este cenário complexo é cada vez mais assumido como essencial para a formação humana, visto que atende crianças com poucos meses de vida, sendo responsável por seus cuidados e educação formal, na fase mais determinante e sensível do desenvolvimento humano.

Quando se assume essa importância, é impossível não preocupar-se em refletir sobre as práticas e os saberes dos professores que atuam nos agrupamentos de crianças de 0 a 3 anos, visto que são eles que, de fato, permitem ou não o desenvolvimento integral e integrado, que respeite a criança em sua forma de ser e agir no mundo.

Infelizmente, como já explicitado ao longo desta pesquisa, dados mostram que os profissionais que atuam na Educação Infantil são aqueles com a formação mais precária, sendo que muitos atuam na área sem possuir nem mesmo a formação mínima exigida por lei. Quando se trata especificamente dos professores dos bebês e crianças bem pequenas, este cenário se torna ainda mais preocupante.

A pesquisa revelou, também, que o contexto da Educação Infantil pública apresenta inúmeros outros desafios, como a quantidade de crianças por sala e a inserção de pessoas leigas para o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas.

Portanto, por meio de abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada buscando trazer à tona discussões coerentes sobre a realidade da docência com os bebês e as crianças bem pequenas nas instituições infantis públicas, evidenciando os saberes e fazeres que se fazem presentes neste contexto.

Por meio das observações de campo na escola pesquisada e das entrevistas com a professora participante da pesquisa, foi possível coletar informações extremamente relevantes sobre a complexidade da realidade das turmas Berçário nas instituições de Educação Infantil públicas. Tendo em vista que essa realidade possa ser similar a de muitas outras escolas brasileiras, assume-se a relevância destes dados e a sua utilização para discutir o tema num aspecto mais amplo.

Os dados aqui descritos foram analisados com base nos objetivos previamente delimitados para a pesquisa e buscam avançar e contribuir na discussão das temáticas abordadas. Buscando descrevê-los de uma forma mais organizada e sistemática, destacaram-se tópicos que surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa e mostraram-se mais relevantes e significativos durante a coleta, tendo sido alinhados em subseções. Do mesmo modo, nos quadros buscou-se sistematizar de forma mais clara os dados obtidos, relacionando os saberes aos fazeres docentes revelados.

Em *Um Berçário, Uma professora* buscou-se trazer o contexto no qual a pesquisa foi realizada, descrevendo a professora sujeito da pesquisa e os bebês que também fizeram parte da coleta de dados. Neste tópico também foi dada especial atenção aos aspectos pessoais da professora sujeito da pesquisa, bem como sua trajetória escolar e acadêmica, seu curso de formação inicial, cursos de especialização e formação

continuada, buscando tecer relações entre esses dados e sua constituição como professora de Educação Infantil.

Ao longo desta subseção, buscou-se desenhar as linhas de formação inicial e continuada desta profissional, a fim de relacionar e evidenciar seus saberes, práticas e vivências, que certamente influem em sua atuação como professora de bebês. Estes dados mostram-se relevantes no sentido que possibilitam a discussão acerca da constituição dos saberes e experiências que guiam o trabalho de uma professora de bebês, possibilitando discutir sua postura e sua prática no atendimento às crianças.

Com os dados coletados, torna-se preocupante a invisibilidade dos bebês e crianças bem pequenas na formação dos professores da Educação Básica. Já foi dito que a Primeiríssima Infância pouco aparece na formação inicial destes profissionais, o que culmina em grandes obstáculos na construção de saberes e práticas para o trabalho docente com essa faixa etária.

Infelizmente, a falta de uma formação profissional consistente neste sentido e a inexistência de discussões a respeito de um currículo para os bebês nos cursos de formação inicial dos professores, faz com que os saberes e práticas sejam pouco teorizados e acabem constituindo-se a partir do senso comum.

Em *Ser professora de bebês*, discute-se o que a professora pesquisada entende sobre a docência com bebês, quais os aspectos mais relevantes para este trabalho, suas características pessoais e perfil profissional. Com isso, os dados precisam ser analisados com base nos estudos da área, contribuindo com a consolidação de uma ação pedagógica que leve em conta as especificidades da infância e da criança ainda tão pequena.

Nesta subseção, destacaram-se os conceitos de *cuidado* e *educação*, bases da Educação Infantil, que devem aparecer de maneira indissociável, assim, são descritas situações e falas que permitem compreender a visão da professora sobre estes conceitos e a forma como se apresentam em suas práticas diárias com os bebês.

Neste sentido, os dados revelam a complexidade dos saberes docentes que muitas vezes se colocam contraditórios na prática observada. Por meio da pesquisa, foi possível evidenciar como a profissional aproxima e distancia estes conceitos, trazendo à

tona a importância de discuti-los de maneira mais aprofundada, trabalhando no sentido da valorização de ambos.

Assim, surge a problemática da separação dos conceitos de cuidado e educação no atendimento aos bebês e crianças bem pequenas. Não parece claro – ainda – a intrínseca e necessária relação entre estes dois aspectos para a garantia dos direitos humanos e educacionais das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação formal e coletiva. Para tal, faz-se necessário a valorização de práticas educativas diárias profundamente permeadas por afeto, atenção e cuidado, em seu aspecto mais amplo.

Neste sentido, como professora de bebês e crianças bem pequenas é requisito básico a formação adequada para colocar-se física e psicologicamente à disposição das crianças, visando seu acolhimento, bem-estar, construção de auto-estima, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Para que os profissionais que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas compreendam a importância de seus saberes e a relevância de suas práticas, investindo plenamente nas ações de cuidado e educação, é preciso formação inicial e continuada de qualidade, que lhes forneça os conhecimentos e teorias básicas para a construção deste entendimento, permitindo que eles possam ser valorizados, avaliados, discutidos e refletidos no âmbito do trabalho docente. Entretanto, a formação precária dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos nas escolas de Educação Infantil, traduzem-se em práticas e saberes com poucas bases teóricas coerentes com a complexidade das demandas infantis.

Com esta pesquisa, ganham destaque também os problemas e os obstáculos encontrados pela professora para a realização de seu trabalho, como por exemplo, a desvalorização social e profissional das professoras dos bebês – ainda consequência da trajetória assistencialista da Educação Infantil no contexto nacional –, dificuldades de alinhamento e organização do trabalho coletivo com a estagiária e auxiliar de Berçário e Educação Infantil, número elevado de crianças por adulto, estrutura e rotina escolar, dentre outros.

A problemática da inserção de pessoas leigas nos agrupamentos de crianças de 0 a 3 anos aponta para uma visão equivocada do atendimento a essa faixa etária, ao passo que a própria organização municipal desarticula os conceitos de cuidado e educação,

delegando as atividades de higiene e cuidado com o corpo/biológico a pessoas sem nenhuma formação específica para este trabalho.

Todos estes aspectos vão na contramão da valorização dos profissionais da Educação Infantil que atuam com a Primeiríssima Infância, dificultando a construção de uma escola capaz de atender às necessidades e especificidades dos grupos infantis, com profissionais bem formados, infra-estrutura e atendimento adequados.

Se por um lado os dados revelaram uma diversidade de problemas, dificuldades e obstáculos para a construção de uma Pedagogia específica para as crianças de 0 a 3 anos nas escolas de Educação Infantil, por outro lado, a pesquisa evidenciou também o empenho, dedicação, alegrias, anseios e angústias de uma profissional que, apesar das adversidades, optou pelo trabalho com esta faixa etária e busca realizá-lo com qualidade junto aos seus educandos.

Já em *Saberes e fazeres da docência com bebês* discutem-se as práticas pedagógicas e os saberes docentes que parecem mais significativos neste contexto. Assim, foi possível destacar alguns aspectos que surgiram de maneira mais intensa e se mostraram relevantes ao longo da coleta, são eles: planejamento e rotina, práticas docentes, avaliação, relação e trabalho com as auxiliares de sala, relação com a equipe gestora, relação com as famílias e saberes sobre leis e documentos.

Em cada subseção, buscou-se descrever situações, falas, interações e diálogos, tecendo discussões acerca de sua relevância para a docência na Educação Infantil e, mais especificamente, com os bebês e crianças bem pequenas. Esses dados foram analisados em consonância com a legislação vigente, os documentos e a produção científica que tem como foco a educação da Primeiríssima Infância.

Ao longo desta subseção, surgiram problemáticas que influenciam o atendimento dos bebês e crianças bem pequenas e se mostram como dificultadores do trabalho docente no contexto pesquisado. A dificuldade de organização e alinhamento do trabalho coletivo com as auxiliares de sala revelou-se como um obstáculo no dia a dia do agrupamento de Berçário II, os dados revelam uma ação educativa muitas vezes solitária por parte da professora, mesmo ela não estando sozinha.

No que diz respeito à relação com as famílias das crianças, observou-se uma tendência à responsabilização dos familiares por problemas enfrentados com as crianças

no espaço escolar, o que dificulta o estabelecimento de uma parceria e a resolução destes problemas.

Finalmente em *Fontes de aquisição de saberes docentes*, buscou investigar e tecer considerações acerca dos aspectos que dizem respeito à construção dos saberes docentes, entendendo sua constituição diversa e complexa, e assumindo a sua importância na consolidação de práticas condizentes com os objetivos propostos para a Educação Infantil.

Os dados coletados revelam a dicotomia entre a teoria e a prática na docência com os bebês e as crianças bem pequenas. Este é um grande obstáculo na construção dos saberes e práticas docentes, ao passo que os profissionais consideram sua formação inicial e as teorias educacionais como de pouca relevância para sua atuação junto às crianças nas escolas.

Como então se torna possível construir uma pedagogia, conceitos e metodologias de trabalho, adotando práticas coerentes com a complexidade das demandas das crianças, se as bases teóricas destes aspectos são desconsideradas?

A pouca relevância da teoria e a quase inexistência de relações entre ela e as práticas realizadas diariamente nos agrupamentos de crianças de 0 a 3 anos, revelam as graves lacunas da formação inicial dos professores, que não conseguem estabelecer tais relações, visto que as teorias educacionais parecem distantes de suas realidades e, por isso, dispensáveis. Fica claro, também, que uma Pedagogia da Primeiríssima Infância ainda encontra inúmeros obstáculos para sua efetivação nos diferentes contextos educacionais de atendimento aos bebês e as crianças bem pequenas.

Considera-se que esta pesquisa vai ao encontro de pesquisadores e profissionais que entendem a educação dos bebês e crianças bem pequenas como primordial para a formação humana, e buscam a construção e consolidação de uma pedagogia que as tenha como foco e que possibilite a elas uma educação humanizadora e emancipadora, por meio de experiências, aprendizados e desenvolvimento, valorizando o modo de ser e agir infantil, permitindo que cresçam e construam sua autonomia, identidade e auto-estima de maneira positiva.

Do mesmo modo, busca-se contribuir na discussão acerca da formação, saberes e práticas dos professores que atuam com essa faixa etária, entendendo a potencialidade e

a importância deste trabalho para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas públicas. Com esta pesquisa, fica claro que ainda existem muitas problemáticas neste contexto, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e às políticas públicas voltadas para esta etapa da Educação Básica.

Assim, entende-se a educação da Primeiríssima Infância como um campo diferenciado da Educação Básica, e mais do que isso, como de suma importância para o desenvolvimento, aprendizagem e humanização das crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil brasileiras.

Apesar de ainda estar à margem dos estudos e dos investimentos públicos, é necessário voltar-se para a educação dos bebês e das crianças bem pequenas, ampliando sua visibilidade no âmbito das políticas públicas e dos cursos de formação inicial dos professores, trabalhando no sentido da garantia seus direitos sociais e educacionais, oportunizando seu desenvolvimento integral e integrado, e este processo só poderá ser bem sucedido se houver envolvimento social e político, especialmente dos profissionais que atuam nas escolas de Educação Infantil.

Tendo em vista que isso só será possível por meio de investimentos na área, formação adequada e de qualidade aos professores, e pesquisas que tenham como foco a educação das crianças até os 3 anos em ambientes formais e coletivos de educação, esta pesquisa buscou evidenciar os diferentes aspectos que influenciam e determinam a qualidade do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas, caracterizando-se como fonte de conhecimentos sobre o tema, podendo ser utilizada na construção e propostas de melhorias para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 115-144, mar./2000.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AZEVEDO, Silvana. Um olhar cuidadoso. **Pátio: – educação infantil**, Porto Alegre, ano 11, n. 35, p. 40-43, abr./jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A prática pedagógica no berçário**. Séc. XXI. 6 p.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, n. 3, p. 190-203, ago./out. 2015.

_____. Para começo de conversa. In: _____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo. 8 p. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGATTO, Ana Cristina. **Professoras de crianças de 0 a 3 anos**: dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados. 2013. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Avisa Lá. **Diretrizes em ação**: qualidade no dia a dia da educação infantil: formação continuada de educadores. São Paulo: Editora Instituto Avisa Lá, 2015. 57 p.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da educação básica 2016:** notas estatísticas. Brasília, INEP, 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007.** Brasília, INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil:** – bases para reflexão sobre as orientações curriculares: Projeto de cooperação técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, 2006. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a política nacional:** a avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Educação de crianças em creches. **Salto para o Futuro**, Brasília, v. 19, n. 15, out. 2009. Disponível em: <docplayer.com.br/6757156-Educacao-de-criancas-em-creche.html>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório de pesquisa:** mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil: Projeto de cooperação técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_ropostas_pedagogica.s.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, 1998. 3 v.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013.

BUSS-SIMAO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal; GONCALVES, Fernanda. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, 2015.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês:** estudo de caso em uma creche universitária. 221 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

COELHO, Flávia de Oliveira. **Espaços e tempos da educação infantil**: investigando a ação pedagógica com os bebês. 183 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos**. 202 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com os bebês. **Pátio**: – educação infantil, Porto Alegre, ano 11, n. 35, p. 8-11, abr./jun. 2013.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. 2012**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1910_int.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Dossiê “bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 21-30, set./dez. 2013.

_____, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DELMONDES, Iraídes Sales dos Santos. **A educação da criança de 0 a 3 anos: um olhar para a prática docente**. 173 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa**. 236 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN). **Índice Firjan de desenvolvimento municipal (IFDM)**. Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/ifdm/consulta-ao-indice/>>. Acesso em: 20 maio 2018.

FOCHI, Paulo Sérgio. **“Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 172 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (Org.). **Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2011.

GIL, Marcia de Oliveira Gomes. **O perfil dos professores de educação infantil na cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche**: constituindo sua identidade profissional. 188 f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

GONÇALVES, Fernanda. A educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil: indicativos da produção recente. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_FERNANDA-GON%C3%87ALVES.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4807-int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de. **Formação em contexto na educação infantil**: uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza. 2013. 317 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnografia e o estudo de caso. In:_____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.html>>. Acesso em: 20 maio 2018.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1824.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

MORATTI, Patrícia. **As relações de cuidados com bebês em creches**: um olhar possível. 255 f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NONO, Maévi Anabel. Educar e cuidar nas creches e pré-escolas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NONO, Maévi Anabel. Organização do tempo e do espaço na educação infantil: pesquisas e práticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de; GUIMARÃES, Célia Maria. Desafios da constituição do profissional de educação infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 1-11, 2013.

OLIVEIRA, Edna Aparecida de. **A formação continuada das professoras da Educação Infantil de Anápolis-GO**. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSNIHO, Júlia; KISHIMOTO, Tikuco Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Moraes (Org.). A construção de ambientes de convivência e aprendizagem em instituições de educação infantil. In: _____. **O trabalho do professor de educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **1. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: – PERSPECTIVAS ATUAIS**. Belo Horizonte, Nov. 2010.

_____. O olhar de professoras da rede municipal de Cáceres/MT sobre a educação infantil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. nº 31, p. 173-189, mai./ago. 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação profissional**. 5.ed. – Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papirus, 2000.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil**. 208 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PELIZON, Marina Helena. **Formação em educação infantil: zero a três anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS(PROUNI). **O programa**. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 20 maio 2018.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês ensinam? Qual a atuação de suas professoras? **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_int.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues. Avaliação/registros escolares: (re-) significando espaços educativos. **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**. n. 30, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3602—Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./mar. 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus. 2013.

RODRIGUES, Silvia Adriana; GARMS, Maria Zauhy Garms. Concepções e metodologias de avaliação na educação infantil: os percalços e os desafios da atualidade. **ANAIS 10. ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 6. ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA**, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.univap.br/dados/INIC/cd2/epg/CI%D2NCIAS%20HUMANAS%20paginados/EPG0000096%20ok.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

RODRIGUES, Silvia Adriana. **Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos e significados dos saberes e fazeres na/da creche atribuídos por seus profissionais**. 253 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016 .

SANTOS, Débora Cristina dos. Comunicação de pesquisa: família e escola: o estreitamento das relações na educação de bebês. In: **ANAIS 7. CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 3. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SANTOS, Hellen Thais dos. **A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas**. 196 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Org.). **Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Soffset, 2014.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Portal da Prefeitura de Rio Preto**. São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.riopreto.sp.leg.br/a-cidade>>. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular para a educação infantil**. São José do Rio Preto, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil**: a organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2 anos. São José do Rio Preto, 2016.

SHMITT, Rosinete Valdeci; ROCHA, Eloisa Acires Candal. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ROSINETE-VALDECI-SCHMITT-ELOISA-ACIRES-CANDAL-ROCHA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

SILVA, Dilma Antunes. **De pajem a professora de educação infantil**: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA JUNIOR; Hédio; BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARVALHO, Silvia Pereira. (Org.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades: Instituto Avisa Lá, 2012.

SILVA, Lucelia de Almeida. **O uso do tempo no cotidiano de bebês**. 107 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Menilce Antonia da. **Cuidar/educar**: concepções narradas pelas professoras de uma creche de Rio Branco/Acre. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2014.

SOUZA, Andressa Celis; WEISS, Vanilda. Aprendendo a ser professora de bebês. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação profissional**. 5.ed. – Campinas: Papirus, 2012. cap. 2, p.33-48.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza**. 2013 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan./jun. 2004.

VIEIRA, Izabel Carvalho da Silva. **As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: interação e brincadeira em destaque**. 140 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 2016.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 162 f. Tese (Doutorado)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. **Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância**. São Paulo. 171 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa “Saberes e Fazeres de uma professora de bebês” sob responsabilidade da pesquisadora Raiza Fernandes Bessa de Oliveira. O estudo será realizado com base em metodologia qualitativa, por meio de observação de campo no agrupamento de crianças de Berçário II e entrevistas com a docente responsável. O objetivo da pesquisa é investigar saberes e fazeres de profissionais de Educação Infantil que atuem com bebês e crianças muito pequenas em uma instituição de Educação Infantil pública. Haverá um risco para a sua saúde emocional caracterizado pelo fato de que, durante a coleta dos dados, você poderá se sentir desconfortável ou constrangido ao expor suas ideias, seus conhecimentos e as práticas que desenvolve na escola em que trabalha. Caso isso ocorra, ou, por qualquer outro motivo, que não precisa ser informado, você poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados na dissertação de mestrado a qual se refere esta pesquisa e para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o aprimoramento da qualidade da Educação Infantil no Brasil.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a)
Responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador(a): Raiza Fernandes Bessa de Oliveira	Cargo/Função: Mestranda em Ensino e Processos Formativos
Instituição: UNESP/IBILCE/Departamento de Educação	
Endereço:	
Telefone:	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	

ANEXO II – Roteiro de Entrevista

1. QUESTÕES PESSOAIS

- Nome completo
- Idade
- Estado Civil
- Cidade onde reside?
- Com quem mora?
- Tem irmãos/irmãs?
- Como foi a sua infância?
- Uma qualidade que destaca em si própria?
- Um defeito que destaca em si própria?
- Gosta de ler/estudar. Que tipo de livros/assuntos?
- Quais as suas expectativas para o futuro?

2. FORMAÇÃO ESCOLAR

- Cursou Educação Infantil (de que ano até que ano)?
- Com qual idade foi matriculada na escola?
- A escola era pública ou privada?
- Como você se sentia indo à escola?
- Quais as lembranças mais marcantes dessa época?
- Quais são suas lembranças das professoras? O que você sentia por elas? Como elas trabalhavam? Como se relacionavam com você e com as outras crianças?
- Alguém te marcou positivamente nesta etapa. Por que?
- Alguém te marcou negativamente. Por que?
- Se recorda do que as crianças faziam na escola?
- Como era o ambiente da sua escola de Educação Infantil? Tente descrever para mim?
- Se recorda de atividades que gostava de fazer/participar?
- Se recorda de atividades que não gostava de fazer/participar?
- Considera uma escola de qualidade. Por que?
- No Ensino Fundamental e Médio, a escola era pública ou privada?
- Como você se sentia indo à escola?

- Quais as lembranças mais marcantes dessa época?
- Quais são suas lembranças das professoras?
- O que você sentia por elas?
- Como elas trabalhavam?
- Como se relacionavam com você e com as outras crianças?
- Tem boas lembranças. Quais?
- Teve bons professores. Por que?
- Algum acontecimento te marcou positivamente?
- Algum acontecimento te marcou negativamente?
- Acredita que teve um ensino de qualidade nesta fase?

3. TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Cursou o magistério / Em qual instituição (Anotar a cidade das instituições e se eram públicas ou privadas)?
- Cursou Pedagogia / Em qual instituição?
- Em que período?
- Quais as lembranças mais marcantes dessa época?
- Por que escolheu este curso?
- Tinha outros interesses?
- Fale um pouco da sua graduação?
- Fez estágios (onde, em qual período)?
- Se sim, acredita que os estágios contribuíram para a sua formação?
- De quais formas?
- Acredita que o curso foi de qualidade?
- O curso de Pedagogia ensinou conhecimentos relevantes para sua atuação como docente. Quais?
- Em qual aspecto sua formação inicial deixou a desejar?
- Existe algum tema ou assunto que você gostaria de ter estudado na graduação?
- Acredita que o curso de Pedagogia te capacitou para o seu trabalho atual?
- Quais lacunas aponta em sua formação inicial?
- Julga que teve bons professores?

- Se recorda da formação deles?
- Cursos de Pós-graduação (específico de cada curso)
- Quais cursos realizou?
- Modalidade do curso?
- Instituição?
- De onde surgiu o interesse por esse tema?
- Acredita que ele contribuiu para sua formação. De quais formas?
- Acredita que ele contribuiu para o trabalho que realiza atualmente?
- Gostaria de estudar algum outro tema?

4. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- Há quanto tempo exerce a função de professora de educação Infantil?
- Depois de formada, qual foi o seu primeiro emprego?
- Em quantas escolas já trabalhou?
- Foi uma boa experiência?
- Com quais turmas (idade das crianças)?
- Você escolheu trabalhar na Educação Infantil. Por que?
- Foi uma boa experiência?
- Quais aprendizados destaca nesse período?
- Como era a sua relação com a gestão desta escola?
- Como era a sua relação com as crianças?
- O que considerava mais importante em seu trabalho naquela época?
- Analisando o trabalho realizado nesta época, você mudaria alguma coisa. Por que?
- Teve outras experiências profissionais (repetir as questões)?
- Como gestora de uma escola de Educação Infantil, quais foram os maiores desafios que você enfrentou?
- Você acredita que teve uma boa relação com as docentes da escola?
- Você acredita que realizou um bom trabalho. Por que?
- O que você considerava mais importante no seu trabalho como gestora. Por que?
- Faria alguma coisa diferente?

5. PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL(ESCOLA ATUAL)

- Quais as suas expectativas profissionais quando ingressou neste emprego/escola?
- Você já se sentiu desvalorizada por ser professora de Educação Infantil, mais especificamente de bebês, em qual situação?
- Como você caracteriza/descreve a sua clientela nesta escola (as crianças, a comunidade)?
- Qual a sua rotina de trabalho desenvolvida com as crianças. Foi definida por você?
- Essa rotina atende às suas expectativas?
- Essa rotina atende às expectativas dos pais?
- Essa rotina atende as expectativas e necessidades dos bebês?
- Quais outras atividades você faria?
- Por que acredita que elas ainda não podem ser feitas?
- Como ocorre o planejamento?
- Quais materiais você utiliza?
- Dê exemplos de atividades desenvolvidas ao longo da semana?
- Como você acha que deveria ser o seu trabalho?
- Ele tem sido assim?
- Quais as principais dificuldades e facilidades que você tem encontrado para desenvolver seu trabalho?
- O que você pensa ou gostaria de fazer, mas não pode?
- Qual a sua relação com as crianças?
- Você acredita ter uma relação afetiva com as crianças?
- O que você mais gosta de fazer?
- O que elas mais gostam de fazer?
- Como você identifica a necessidade das crianças?
- Como é a relação entre as crianças?
- Como você avalia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças?
- Quais instrumentos de avaliação você utiliza?
- Como você descreveria esse grupo de crianças?
- Você acha que elas deveriam fazer algo que ainda não fazem?
- Qual a sua maior dificuldade no dia a dia com os bebês?

- Quais momentos/situações que te proporcionam maior satisfação/alegria?
- Existe material pedagógico a disposição?
- Quais materiais você gostaria de ter a disposição?
- Como você avalia a infraestrutura da escola para o atendimento dos bebês?
- Você acredita que desempenha sua função com qualidade. Por que?
- Quais as suas expectativas com a sala ao longo deste ano?
- Você se sente realizada profissionalmente?

6. RELAÇÃO COM A GESTÃO

- Como é a sua relação com a gestão da escola?
- Você recebe suporte pedagógico?
- Qual característica positiva você avalia na diretora de sua escola?
- Qual característica negativa você avalia na diretora de sua escola?
- Qual característica positiva você avalia na coordenadora de sua escola?
- Qual característica negativa você avalia na coordenadora de sua escola?
- Qual você acredita ser o maior desafio da gestão em uma escola de Educação Infantil?
- Como você avalia a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de seu município?
- Existe formação continuada em sua unidade escolar?
- De que forma ela ocorre?
- Como você avalia essa proposta de formação?
- Você acredita que essa formação é importante?
- Sobre quais temas você acha que precisa estudar ou receber orientação pedagógica?
- Destaque um aprendizado/tema que você considera muito relevante para o seu trabalho com os bebês?

7. RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

- Como é a sua relação com as famílias das crianças?
- Qual o papel/função das famílias em relação às crianças?
- Você acha que esses papéis se confundem (escola e família)?
- Como você acha que as famílias entendem a função da escola de Educação Infantil?

- Você acredita que eles valorizam este espaço?
- Você acha que eles te valorizam como professora/profissional?
- Quais as reclamações mais frequentes das famílias?
- Você acha que as famílias têm expectativas em relação ao seu trabalho com as crianças. Quais?
- Qual você acha ser a função das famílias em relação a você?
- O que as famílias te ensinam sobre os bebês?

8. RELAÇÃO COM AS ESTAGIÁRIAS E AUXILIARES DE BERÇÁRIO

- Como é a sua relação com as estagiárias?
- Como é a sua relação com as auxiliares de berçário?
- Você acredita ter diferença entre as duas funções?
- Já teve problemas. De que tipo?
- Você se considera responsável pelo trabalho delas?
- Como se sente em relação a isso?
- Você acredita que seria importante que as auxiliares de berçário tivessem algum tipo de formação?
- Como é a relação delas com as crianças?
- No seu dia a dia, o que você aprende com as estagiárias e as auxiliares?

9. SABERES DOCENTES

- Para você, qual a função da escola de Educação Infantil?
- Você acredita que a Educação Infantil é “um mal necessário”?
- Qual a função do Berçário?
- Qual seu conceito de bebê e criança pequena?
- Como você entende os bebês e as crianças pequenas?
- Sobre o cuidar e o educar no Berçário, como você diferencia esses dois conceitos?
- Como você relaciona esses dois conceitos?
- De exemplos que identifiquem os dois conceitos (cuidar e educar)?
- Existem atividades que você desenvolve que se enquadram em outra categoria (recreação, lazer, etc.)?

- Qual o papel do espaço/ambiente para os bebês?
- Para você, o que é ser professora de bebês?
- O que se deve esperar das crianças nessa faixa etária?
- Por que se identifica no trabalho com os bebês?
- Quais características te atraem?
- Como você planeja seu trabalho?
- Quais os pontos mais relevantes nesse planejamento?
- Quais as principais necessidades das crianças?
- Como você entende o brincar?
- Qual a função do brincar para essa faixa etária?
- Você acha que eles precisam aprender algum conteúdo nesta fase?
- O que devemos ensinar para os bebês?
- O que podemos aprender com os bebês?
- Quais são os aspectos mais relevantes para o trabalho com os bebês (o que uma professora de bebês precisa saber)?
- Qual característica você considera mais importante para ser professora de bebês?
- A escola possuiu um projeto político pedagógico?
- Tem conhecimento de seu conteúdo?
- Sobre as teorias, se recorda de alguma que te ajuda em seu trabalho?
- Já leu sobre o desenvolvimento infantil?
- Destaca algum autor (formação inicial, pós-graduação, continuada ou em serviço)?
- Quais teorias, textos, autores, livros você julga ser importantes para este trabalho?
- Existe alguma lacuna que você deseja superar/estudar?
- Para você, a prática se sobrepõe a teoria ou vice-versa?
- Para você, qual o maior desafio da Educação Infantil, em um contexto mais geral/amplo?

10. SABERES SOBRE LEIS E DOCUMENTOS

- Você tem conhecimento sobre as leis que norteiam o trabalho na Educação Infantil?
- Você destaca alguma lei ou documento com a qual teve contato ao longo da sua formação?

- Conhece a LDB. Onde conheceu?
- Conhece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Onde conheceu?
- Conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Onde conheceu?
- Conhece o documento Política Nacional para a Educação Infantil. Onde conheceu?
- Você teve contato com esses documentos durante a graduação?
- E durante a formação continuada?
- Por que você acha que muitos professores não têm conhecimento dessas leis e documentos?
- Tem acompanhado a discussão a respeito da Base Comum Curricular. Onde?
- Tem conhecimento de seu conteúdo. Onde conheceu?
- Considera importante a formulação e divulgação deste tipo de documento?