

Introdução

Por meio desta pesquisa procurou-se identificar e interpretar as representações de educação de bebês e crianças pequenas das profissionais docentes de creche. O interesse por esse tema está estritamente relacionado com minha trajetória de vida pessoal e profissional. Preciso dizer que as lembranças que tenho de minhas brincadeiras, desde bem pequena, são de brincar de professora. Para qualquer pessoa que me perguntasse o que eu queria ser quando crescesse, não tinha dúvida em responder: “Vou ser professora”. Esse sonho/desejo me acompanhou por toda a adolescência. Minha mãe fazia faculdade de psicologia quando eu tinha mais ou menos 12 anos. Sempre que ela ia aos estágios em creches eu pedia para acompanhá-la. Quando estava lá me sentia extremamente feliz na companhia das crianças. Adorava pegar os livros de psicologia de minha mãe e ficar lendo. Até que em uma dessas leituras me deparei com um livro de Winnicott – *A criança e seu mundo* (1985) – e ao ler alguns capítulos me encantei. Desse livro, resolvi passar para outro do mesmo autor, cujo tema me interessava – *O brincar e a realidade* (1975). O encanto com essas leituras me levou a, no Ensino Médio, escolher o tema da “tese” que tínhamos que realizar como trabalho de final de ano. Escolhi falar sobre o jogo na Educação Infantil. Ao produzir a “tese” tive contato com a mãe de uma colega que era uma das proprietárias da Escola da Vila, em São Paulo. As coisas que ela me ensinou sobre o dia a dia de trabalho com as crianças em sua escola me deixaram maravilhada. Ao terminar o trabalho, no dia de minha “defesa” a mãe dessa colega me disse: “Quando você entrar na faculdade, me procure novamente, pois tem uma vaga na escola para você!”. Fiquei radiante. Porém, não consegui aguentar até lá! Uma colega mais velha estava saindo de uma escola em que trabalhava e perguntou se eu gostaria de ocupar a vaga dela, e lá fui eu, com 17 anos trabalhar com crianças de 1 a 3 anos, em uma escola montessoriana.

No terceiro colegial comecei a ficar indecisa sobre qual carreira escolher. Minha mãe, que tinha se formado inicialmente no magistério, me dizia que era melhor escolher a profissão de psicóloga, pois achava que o pedagogo era muito desvalorizado e acreditava que a psicologia me daria possibilidade de trabalhar com as crianças na escola e fora dela. Ao mesmo tempo, minha paixão por Winnicott também me conduzia a um desejo de percorrer um caminho próximo ao dele: fazer pediatria e depois uma especialização em psicanálise. Assim fiz! Prestei psicologia na PUC-SP e medicina na USP. Passei apenas na psicologia, mas não desisti, comecei a cursar a faculdade e, ao mesmo tempo, fazia cursinho para tentar mais uma vez a carreira da medicina (que a essa altura pretendia conciliar com a psicologia).

Tive que abandonar a escola em que estava trabalhando para poder estudar. Mas, nesse mesmo ano, em um processo muito dolorido, perdi minha mãe que faleceu devido a um câncer fulminante. Logo que isso aconteceu decidi adiar o sonho da medicina e comecei a trabalhar na escola da mãe de minha amiga.

Apaixonei-me novamente pelo trabalho com as crianças. Fiquei fascinada com o dia a dia da escola. Decidi que era esse o meu destino profissional! Resolvi prestar pedagogia. Cursei as duas faculdades por um ano, mas acabei desistindo da pedagogia, pois achava que os cursos de formação em educação que eu frequentava na própria escola em que trabalhava (Escola da Vila), e em outras instituições, me ensinavam muito mais sobre a realidade e as necessidades do trabalho. Devido aos estágios que fiz na faculdade de psicologia comecei a ficar mobilizada em pensar a escola para os bebês e crianças pequenas. As realidades que conheci me incomodaram muito e achava que eu precisava fazer algo! Quando eu estava no último ano da faculdade apareceu uma nova oportunidade: abrir uma escola de Educação Infantil. Mesmo com muitas pessoas me dizendo que eu não deveria fazer isso, pois era muito nova, resolvi bancar este projeto e ainda torná-lo mais desafiador: atenderia bebês e crianças pequenas! Não preciso dizer que hoje entendo com muita clareza as pessoas que me disseram para não montar a escola, mas, ao mesmo tempo, não imagino minha vida sem essa extraordinária experiência!

Apreendi sobre o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos na marra! O dia a dia me ensinava um turbilhão de coisas. Lia e estudava tudo o que encontrava sobre o assunto, e não me cansava, pelo o contrário, queria saber cada vez mais para poder fazer cada vez melhor! No segundo ano com a escola funcionando comecei a trabalhar no Ministério da Educação, fazendo parte de uma equipe de formadores que atuavam no Projeto Parâmetros Curriculares em Ação. Viajei por diferentes estados do Brasil fazendo a formação de lideranças locais para o trabalho com o brincar na Educação Infantil a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Daí para frente não parei mais! O trabalho com formação me encantou. Era para mim uma oportunidade de sistematizar meus estudos, relacionado-os com a prática em minha escola, e ainda tendo a oportunidade de organizá-los com objetividade para serem tratados nas formações das quais participava. O foco nos bebês e crianças pequenas continuou sendo um desafio que eu queria perseguir.

Depois de dois anos que terminei a faculdade resolvi prestar o mestrado. Sentia necessidade de aprofundar mais na educação. Escolhi como tema de minha dissertação estudar a formação das educadoras de creche. Conforme fui estudando, foquei a pesquisa no

discurso da produção acadêmica sobre a formação em creche. No final do mestrado nasceu meu filho, Pedro, e um ano depois acabei fechando a escola: tornou-se inviável tantas responsabilidades... Ser mãe foi uma experiência que mudou completamente minha vida pessoal e profissional. Passei a ressignificar grande parte de meus aprendizados teóricos e práticos sobre a educação de bebês: consegui entender muito mais os bebês e suas reais necessidades, as professoras, e, principalmente, as famílias! Até hoje me pego pedindo desculpas em pensamentos para os pais da minha escola!

Esse novo momento de minha vida me encaminhou para novos estudos: percebi que tinha uma tendência a ser “conteudista” em relação ao pensamento sobre a proposta pedagógica na Educação Infantil e, de alguma forma, passei a compreender melhor as crianças e, portanto, a criticar minhas próprias ideias. Foi essa virada de saberes profissionais que me trouxe aqui, ao doutorado! No início minha pretensão era estudar a concepção de cuidado das educadoras de creche. Porém, conforme fui fazendo o levantamento das produções existentes sobre esse tema me deparei com diversas pesquisas que seguiam esse estudo. Ainda nessa etapa de estudo fui observando que poucas pesquisas se detinham a refletir sobre o trabalho pedagógico na creche, sobre o sentido e o significado de uma proposta educacional para esse segmento. Nos projetos de formação de professores em que eu atuava percebia que as educadoras passavam a adotar no discurso a ideia de que na creche realizam um trabalho educativo, mas, ao mesmo tempo tinham dificuldade em definir o que entendiam sobre esse conceito e como esse se revertia no cotidiano junto às crianças. Ao mesmo tempo, me chamava atenção a pouca produção existente em torno do currículo e das práticas pedagógicas com bebês. Foi esse cenário que impulsionou a mudança do meu foco de pesquisa. Resolvi estudar a representação de educação de bebês e crianças pequenas em creche.

Nessa pesquisa busco conhecer e compreender melhor as condições que contribuíram para que diferentes representações em torno da educação dos pequenos fossem se formando ao longo da história. A escuta aos profissionais da creche e aos pais das crianças era um princípio para mim: queria poder escutar, considerar, compreender o que há por traz do discurso dessas pessoas. A observação das professoras com os bebês em sala foi também algo que considerei como imprescindível desde o início: precisava olhar e escutar os bebês e as crianças pequenas. Por fim, conhecer o que estudiosos mundialmente conhecidos têm a dizer sobre as crianças, sobre a creche, sobre suas experiências com propostas educativas, e a partir

destes conhecimentos organizar saberes essenciais para este segmento educacional, foi uma meta no percurso desta pesquisa.

Todo esse trajeto está organizado nesta tese em 4 partes. Na primeira busco fazer uma retomada da trajetória desse segmento com a intenção de situar e compreender melhor o contexto da proposta educacional em creches no Brasil. No primeiro capítulo retomo as leis que incluíram, de alguma forma, normatizações sobre o atendimento de bebês e crianças em creches. No segundo capítulo trato da polêmica em torno do cuidar/educar e assistência/educação. Por meio de uma análise das produções acadêmicas que debatem essas questões busco explicitar os diferentes discursos e concepções sobre a história do atendimento de bebês e crianças pequenas em creche. Por fim, no terceiro capítulo apresento o debate sobre as propostas de formação dos profissionais de creche. Para tratar desta questão faço um resgate histórico breve dessas propostas e apresento a discussão atual, no cenário acadêmico sobre a estrutura dos cursos de formação e seu conteúdo fazendo relações com o perfil dos profissionais.

Na segunda parte da pesquisa apresento propostas em torno de práticas de qualidade em instituições de acolhimento e educação que atendem bebês e crianças pequenas. No primeiro capítulo desta parte analiso o debate em torno das propostas para a educação em creche, identificando o contexto de discussão em relação à identidade da creche em contraposição a um segmento educacional escolarizado. A partir das conclusões alcançadas nessa etapa da pesquisa, que se referem à necessidade de uma melhor compreensão sobre quem é a criança de 0 a 2 anos, qual o papel da escola nesta etapa de suas vidas e qual o papel do professor, apresento no capítulo seguinte alguns saberes a serem considerados em relação à formulação de uma proposta pedagógica para as creches, considerando uma concepção de educação infantil e de professor. O último capítulo dessa parte da tese está organizado em torno das especificidades de uma proposta de acolhimento e educação para as creches. Nele busquei organizar marcos que apresentassem, de forma resumida, aspectos específicos e essenciais a serem considerados na elaboração de propostas educacionais para bebês e crianças pequenas. Para a elaboração desses marcos busquei produções que refletissem e documentassem experiências de propostas educacionais em creche.

Na terceira parte da tese apresento a metodologia da pesquisa que se configurou como do tipo etnográfica, de caráter interpretativo envolvendo a estratégia de estudo de caso. A análise das informações coletadas ao longo da pesquisa de campo teve como referencial a teoria das representações e do método genealógico proposto por Lefebvre (1983).

Na quarta parte apresento a análise dos dados da pesquisa empírica. Esta parte está dividida em três capítulos. No primeiro faço uma apresentação da creche: sua história e a organização de sua proposta e ritmo. No segundo capítulo trato da creche a partir de suas condições objetivas, é o momento em que faço a análise das representações das educadoras, buscando evidenciar a compreensão delas em torno de seu papel como educadoras, da função da creche, do significado de uma proposta educativa para bebês e crianças pequenas, das aprendizagens das crianças na creche e no que se diferem em relação ao contexto familiar, do currículo envolvendo a forma como organizam o planejamento e a documentação do cotidiano. No terceiro capítulo analiso dados apreendidos na observação do cotidiano junto às educadoras e crianças. Para essa análise faço uso das fotografias realizadas ao longo de minhas idas à instituição e busco evidenciar, a partir dessas imagens e das observações ao longo da pesquisa de campo, as pistas que o cotidiano fornece sobre o potencial de transformação das representações das educadoras e também sobre o potencial de mudança do próprio cotidiano em relação à construção de práticas pedagógicas que qualifiquem a educação dos pequenos na creche.

**Parte 1 - Em busca da legitimidade das crianças de 0 a 2
anos na creche**

1.1 As Leis para o atendimento de bebês e crianças pequenas no Brasil

Um longo caminho foi percorrido até que a creche conquistasse um espaço constitucional como direito universal da criança à educação e dever do estado, em ação complementar à família e como direito dos trabalhadores.

Na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61), embora haja uma citação à respeito da educação para crianças menores de 7 anos, não há uma definição de responsabilidade setorial para tal. Nos artigos 23 e 24 da lei encontramos:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Segundo Oliveira (2002 b) mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho, que ocorreram no ano de 1967, configuraram o atendimento aos filhos das mães trabalhadoras como uma questão de organização de berçários, abrindo espaço para o conveniamento com outras entidades para as crianças maiores. O poder público, porém, não cumpriu o papel de fiscal das ofertas destas empresas, de modo que, como resultado, o que se observou foi a abertura de poucas creches empresarias.

Apenas em 1971, com sua primeira reformulação, a nova legislação sobre o ensino (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692), coloca as escolas maternais, jardins de infâncias e instituições equivalentes como responsáveis pela educação das crianças dessa faixa etária, mas sem ainda criar normas para isso.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

O período do final dos anos 1970 até próximo ao final dos anos 1980 foi marcado por um modelo de expansão da oferta a baixo custo para atendimento educacional às crianças de zero a seis anos com a intenção de ampliar o acesso da população de baixa renda a estas instituições, reduzindo seus custos e desconsiderando padrões de qualidade. Segundo Oliveira (2002 b), novas políticas voltadas para a creche foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. A creche, como responsabilidade também do Estado e das empresas, passa a fazer parte das campanhas de candidatos a prefeitos e governadores. Educadores questionavam a função da creche e da pré-escola, retomando discussões sobre propostas que rompessem com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias destas instituições (OLIVEIRA, 2002b, p.115). Nesta perspectiva, lutas pela democratização da escola pública, assim como a pressão dos movimentos feministas e de movimentos de lutas por creches, possibilitaram as conquistas promulgadas na Constituição de 1988, em relação à garantia do direito à educação das crianças de zero a seis anos.

Hoje, o atendimento às crianças encontra-se respaldado por diferentes leis: Constituição Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (8.069/90), Lei sobre o Sistema Único de Saúde – SUS (8.080/90), Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (8.742/93) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96).

A transição rumo a uma política unificada para a criança pequena adquire cunho legal em 1988, quando o direito à educação, através do atendimento em creches e pré-escolas, é expresso na Constituição Brasileira (HADDAD, 1997, p. 2). No Artigo 208 – Capítulo III, é garantido como dever do Estado “VI - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, sendo no Artigo 211 do mesmo capítulo, definido que “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” ficando os municípios responsáveis por atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Por fim, no Artigo 227 do capítulo VI, é determinado como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação, entre outros, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao Estado cabe, portanto, a formulação de políticas, a implementação de programas e a viabilização de recursos que garantam à criança o seu desenvolvimento integral, complementando a ação da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente marca a inserção da criança cidadã na sociedade brasileira, concretizando as conquistas dos direitos das crianças promulgados na constituição. Conquista importante, definida por Vercelone (2009) como revolucionária, pois considera que “crianças e adolescentes não são mais pessoas *capitis deminutae*, mas sujeitos de direitos plenos”.

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

Tais direitos obrigam que o Estado, os órgãos públicos da comunidade e o poder judiciário interpretem todas as normas à luz dos princípios proclamados a partir do reconhecimento das crianças e dos adolescentes como cidadãos, garantindo que seja revogada qualquer norma que entre em contradição com estes, e afirmando, portanto, a plena capacidade jurídica do cidadão menor de idade quanto a seus direitos fundamentais.

O direito da criança e do adolescente à proteção integral e o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado encontra-se basicamente em dois Artigos: no Capítulo IV Artigo 53 e 54 que prescrevem como dever do Estado assegurar às crianças de zero a seis anos o atendimento em creches e pré-escola e garantem como direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar das definições das propostas.

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

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 (BRASIL, 1990).

Por fim, ainda no ECA, no artigo 58, uma breve referência a princípios que devem ser respeitados no processo educacional das crianças e dos adolescentes, revelando uma preocupação com o respeito a diversidade de valores típica de uma sociedade plural como a sociedade brasileira.

Art. 58 - No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto (BRASIL, 1990).

Mas é a partir da aprovação da nova lei da educação em 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96) que o Brasil coloca definitivamente a Educação Infantil (EI) no capítulo educacional brasileiro, concebendo-a como a primeira etapa da educação básica. Além disso, caracteriza as instituições de educação infantil, seus objetivos e o perfil necessário ao professor desta etapa que, de uma vez por todas, passa a ser reconhecido como profissional docente, com direitos e deveres para a garantia de uma educação com qualidade. É a partir desta nova lei, portanto, que vão se dar as mudanças mais amplas, que abarcam todo o país. São mudanças no sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, na utilização da informática e da televisão, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais, entre outras (CAMPOS, 1999, p. 9).

Em relação às políticas de financiamento e a regulamentação do uso dos recursos da educação, a Constituição de 1988 definiu o percentual mínimo das receitas a ser utilizado para o financiamento da Educação pública: 18% do orçamento da União e 25% da receita dos impostos dos Estados e Municípios, mas a LDB/96 introduziu uma mudança nestes percentuais: os municípios são responsáveis pela provisão da Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, e podem determinar um percentual diferente para este fim (respeitando sempre o mínimo de 25%) através da Lei Orgânica de cada cidade. Não há, contudo, dentro desta vinculação uma determinação de um valor mínimo a ser gasto com as diferentes etapas que a compõem.

Neste mesmo ano, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), fundo que distribuía recursos para estados e municípios de acordo com o número de crianças matriculadas no ensino fundamental. Nesta perspectiva, até o ano de 2006, a maior política de financiamento da educação (FUNDEF) incluía apenas o Ensino Fundamental, única etapa obrigatória de ensino. O que pode ser observado como resultado da criação do referido fundo foi que a Educação Infantil deixou de crescer em qualidade e quantidade, pois interessava mais a matrícula e o cuidado com a etapa de ensino fundamental, impulsionando um crescimento das redes de Educação Infantil privada particular e privada sem fins lucrativos.

O FUNDEF esteve em vigor até o ano de 2006, quando foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - e, após muita luta dos movimentos sociais, a Educação Infantil passou a figurar entre as etapas deste novo fundo que abriga toda a educação básica brasileira. Seu modelo de composição sofreu alterações em relação ao modelo do FUNDEF, isto é, novos tributos foram vinculados e o percentual de vinculação foi alterado de 15% para 20%. O FUNDEB passa a considerar as competências legais de cada esfera de governo no momento de contabilizar as matrículas. Nesta perspectiva, espera-se que o novo fundo de financiamento da educação básica seja um incentivo para que os governos locais, responsáveis pela provisão deste nível de educação, ampliem a oferta de modo que o direito à educação seja garantido de forma igualitária para toda a população.

Ainda hoje a Educação Infantil tem como seus principais desafios a ampliação do atendimento às crianças em creches e pré-escolas, porém, como destaca Rosemberg (2007) a nova lei do FUNDEB aporta recursos para que a perversidade do sistema seja parcialmente corrigida e que ocorra expansão da oferta de vagas em EI com qualidade e equidade. Nesta perspectiva, para a autora é preciso ainda corrigir as discriminações de idade, de cor/raça e econômicas que caracterizam a oferta da EI e esta deve ser uma meta para a EI em nosso país.

Segundo Rosemberg, aprovação da lei do FUNDEB deixou claro que a sociedade brasileira reafirma seu compromisso com a causa da Educação Infantil; apesar de ainda ser indispensável manter a mobilização social pela causa para que a aplicação deste novo fundo contribua para a melhoria do bem-estar da criança, e, com isto, elimine a dívida da sociedade e da educação brasileiras para com a EI e a criança pequena.

Além de promulgação da LDB (9.394/96) trazer importantes mudanças no percentual mínimo das receitas a ser utilizado para o financiamento da Educação pública, ela também

teve um forte papel na regulamentação dos princípios constitucionais relativos à educação, estabelecendo que a Educação Infantil, envolvendo as creches, seja a primeira etapa da Educação Básica. Com isso, a lei passou a regulamentar também o atendimento às crianças nessas instituições.

Essa mudança alterou de forma significativa a prática dessas instituições: suas propostas de atendimento passaram a abranger não somente as necessidades infantis voltadas para o desenvolvimento físico e cuidados com higiene e alimentação, com uma proposta educativa voltada para a submissão das crianças e suas famílias (KUHLMANN JR., 2003), - o que as caracterizaria como instituições de amparo e assistência, - como também as necessidades do desenvolvimento integral da criança, que envolvem a assistência, o acolhimento e o contato com o mundo em uma perspectiva de proposta educacional mais democrática para todas as crianças. No capítulo sobre Educação Básica, Seção II “Da Educação Infantil” a LDB define a finalidade da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (artigo 29).

Ainda de acordo com a lei, a creche, como primeira etapa da educação básica, deve elaborar uma proposta pedagógica, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar. No artigo 12 a lei define: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica...”, e no artigo 13 complementa: “Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino...”.

Foi no processo de articulação que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, que a discussão sobre currículo e proposta pedagógica para a educação começou a ganhar formas mais concretas. Entretanto, foi a partir da promulgação da LDB/96 que essa discussão efetivamente concretizou-se.

Nesse período, a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) realizou uma pesquisa para conhecer as propostas pedagógicas-curriculares existentes nas diversas unidades da Federação, investigando seus pressupostos, diretrizes e princípios. O estudo evidenciou a fragilidade e a inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor no país (BRASIL, 2006, p. 13).

Em 1995, por iniciativa do Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental e Coordenadoria de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI), pesquisadores produziram textos

sobre Currículo e Proposta Pedagógica. Segundo Kramer (2002), o objetivo desse trabalho era identificar as Propostas existentes e elaborar uma metodologia de análise delas, que ajudasse estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção das Propostas e da sua implementação. O resultado desse trabalho foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) para subsidiar as equipes de secretarias municipais e estaduais na análise e elaboração de propostas em Educação Infantil.

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que “se configurou em um conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se apresentando como uma base obrigatória para a ação docente” (BRASIL, 2006, p. 13).

Nesse mesmo período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatório. Na Resolução n. 1 de 7 de abril de 1999 (CEB 1/99), no artigo 2, define-se tais diretrizes: “...constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.

O Documento de Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito à educação das crianças de zero a seis anos (BRASIL, 2006), que tem a finalidade de contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas, indica que tanto o RCNEI como o DCNEI têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Em 2005, o Ministério da Educação lança o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com vistas a habilitar, em magistério para a Educação Infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, têm se dedicado ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o Ensino Médio.

Em 2006, o MEC publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil com a pretensão de dar referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do Brasil e das muitas culturas nele existentes. Junto com esse documento, o MEC apresenta também os

Parâmetros Básicos de infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil que mostra estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil.

Em 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que coloca à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, em especial da educação básica pública, propondo um novo regime de colaboração, com a intenção de aprimorar a atuação dos entes federados. Estados e municípios passam a elaborar seus respectivos planos de ações articuladas (PAR) para que possam participar e buscar apoio do Governo Federal em relação a quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. Dentro de tais eixos, o PDE oferece aos estados e municípios uma variedade de mais de 40 ações e programas que englobam desde a Educação Infantil até a pós-graduação.

Na Educação Infantil, o destaque é o Proinfância, convênio do MEC diretamente com os municípios para a construção de creches padronizadas para o melhor atendimento às necessidades do ensino para crianças com menos de seis anos. De acordo com o Ministério da Educação, entre 2007 e 2008, foi investido quase R\$ 1 bilhão para a construção de 962 creches em 939 municípios brasileiros – uma média de R\$ 700 mil para cada unidade.

Desta forma, procura-se também apoiar os municípios em suas políticas de ampliação da oferta de vagas, uma vez que, por meio do FUNDEB não se pode alcançar essa meta tão importante para a Educação Infantil Brasileira.

Em 2008, houve o lançamento da publicação “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” que segundo o MEC caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.

Todas as ações e publicações das décadas de 1980 e 1990 podem ser consideradas iniciativas que fornecem aos profissionais responsáveis pela qualidade da Educação Infantil a possibilidade de ressignificar suas concepções sobre educação, criança e sobre o processo de ensino e desenvolvimento/aprendizagem. No projeto de cooperação técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil (2009) fez-se um mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil. O resultado desse estudo

evidenciou que apesar da diversidade presente nos documentos analisados há pontos que podem ser indicados como comuns:

- as Propostas Pedagógicas analisadas indicam que a concepção de infância que orienta as ações educativas na escola apresenta a criança como sujeito sócio-histórico, ser em desenvolvimento, sujeito de direitos e produtor de cultura;

- o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) se constitui um importante subsídio na elaboração das propostas municipais;

- evidenciou-se uma presença quase unânime da ludicidade nas propostas pedagógicas;

- existe um grupo de municípios buscando garantir em seu currículo as especificidades da Educação Infantil;

- observou-se um crescente avanço em relação à inserção das crianças de 0 a 3 anos na medida em que, quando são destacadas, são balizadas por um olhar que destaca a participação, o protagonismo e o papel ativo que desempenham na escola;

- o profissional que atua na Educação Infantil é o professor e tem a função de mediador. Por outro lado, indicam uma imprecisão na organização dos momentos de formação continuada dedicada a esses profissionais.

As diversidades são relevantes e indicam que:

- há uma grande variedade na forma como as propostas estão registradas, seja pela natureza nos modos de elaboração, seja pela denominação diferenciada de cada proposta pedagógica;

- há uma relevante variedade em relação às finalidades dos documentos curriculares analisados refletindo o estágio de consolidação que a área da Educação Infantil se encontra hoje;

- há uma diversidade de concepções e terminologias em relação ao currículo apontada como característica observada também em outros níveis de ensino;

- acentuam-se as diferenças nos desdobramentos propostos para as práticas cotidianas com as crianças.

Recentemente, no contexto da ampliação da obrigatoriedade da matrícula para as crianças a partir dos 4 anos, o MEC/SEB encaminhou subsídios ao Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitando a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil promulgadas anteriormente pelo mesmo Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98).

Segundo o Parecer CNE/CEB no. 20/2009, a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Ainda segundo esse mesmo Parecer, a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, “ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo” (apud MEC, 2009b, in: BRASIL, 2009 p.3).

Sendo assim o Parecer CNE/CEB no. 20/2009, propõe uma revisão das DCNEI e define questões fundamentais referentes à Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil englobando o currículo das mesmas:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às

relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p.6)

E ainda, o parecer define que o principal objetivo da Proposta Pedagógica das instituições de EI deve ser: promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (idem, p.9).

Tendo com base tal objetivo principal o documento destaca algumas condições a serem consideradas para a organização curricular dessas instituições, sendo elas:

- 1.As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.
- 2.O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.
- 3.As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.
- 4.A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança.
- 5.O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p.6)

Por fim, é relevante destacar as orientações relativas à organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular promulgadas na revisão das DCNEI:

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na explicitação do ambiente de aprendizagem, é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009a).

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita.

A criança deve ter a possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e lingüísticas das crianças, famílias e comunidade regional.

De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e lingüísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a

qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual as crianças estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam à criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas.

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças.

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil. Outras experiências podem priorizar, em contextos e situações significativas, a exploração e o uso de conhecimentos matemáticos na apreciação das características básicas do conceito de número, medida e forma, assim como a habilidade de se orientar no tempo e no espaço.

Ter oportunidade para manusear gravadores, projetores, computador e outros recursos tecnológicos e midiáticos também compõe o quadro de possibilidades abertas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.

Na elaboração da proposta curricular, diferentes arranjos de atividades poderão ser feitos, de acordo com as características de cada

instituição, a orientação de sua proposta pedagógica, com atenção, evidentemente, às características das crianças.

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas (BRASIL, 2009, p. 14).

Pode-se afirmar que a Educação Infantil no Brasil tem conquistado muitos avanços ao longo dos últimos anos, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996) e a aprovação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério– FUNDEB.

Segundo dados obtidos pelo Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2010), há um crescimento significativo em relação à matrícula e ao surgimento de estabelecimentos de ensino destinados às crianças de 0 a 5 anos. A creche é apontada como a etapa de ensino na qual foi possível constatar um maior crescimento no número de matrículas da educação básica, registrando aumento de 9%, correspondente a 168.290 novas matrículas. O reconhecimento da creche como primeira etapa da educação básica e sua inclusão no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), com a garantia de repasse de recursos a Estados e municípios são considerados grandes responsáveis por esse aumento de matrícula.

Tab 1. Número de matrículas de Educação Básica por Etapas e Modalidades de Ensino, segundo a Dependência Administrativa - 2007 a 2010

Ano	Matrículas na Educação Básica										
	Total	Etapas e modalidades de Ensino									
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino médio	Educação Esp.	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Prof.
		Total	creche	Pré-escola	total	Anos iniciais	Anos finais				
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	348.470	4.985.338	693.610
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	319.924	4.945.424	795.459
2009	52.580.452	6.762.63	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	252.687	4.661.332	861.114
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	218.271	4.287.234	924.670

Fonte: MEC/Inep/Deed in BRASIL, 2010

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 3) Ensino Fundamental: inclui matrículas do turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
- 4) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 5) Educação especial: inclui matrículas de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.
- 7) Educação profissional: não inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Mesmo considerando esse aumento de matrícula, os dados revelam, entre outros aspectos, o imenso desafio que ainda temos em relação à ampliação do acesso às crianças com menos de 3 anos às creches, que ainda hoje se revela desigual em relação ao acesso das crianças com mais de 4 anos que frequentam as pré-escolas.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), enviado ao Congresso para aprovação, descreve, dentre outras coisas, as 20 metas para a próxima década (2011-2020). Na primeira delas, se destaca a universalização, até o ano de 2016, do atendimento escolar voltado às crianças de 4 a 5 anos, e a ampliação, até o ano de 2010, da oferta da educação infantil envolvendo 50% do atendimento da população de até 3 anos.

A ampliação ao acesso à Educação Infantil no Brasil, aliada à qualidade desta primeira etapa da educação básica, são aspectos que ainda necessitam atenção e investimento para que se cumpram os direitos constitucionais e as metas educacionais do país.

1.2 As instituições de atendimento a bebês e crianças pequenas no Brasil: assistencialismo e/ou educação

São muitas as pesquisas sobre educação infantil que enfatizam o tema educar e cuidar (CAMPOS, 1994; CARVALHO, 1999; HADDAD, 1991, 1997; KRAMER, 2005; KUHLMANN JR, 2003, 2004; MONTENEGRO, 1999; ROSEMBERG, 1994). Observa-se atualmente tanto no discurso acadêmico quanto nos documentos de políticas e nos discursos e práticas de profissionais da área da educação infantil, uma polêmica em relação a esse tema.

Segundo Kramer (2005) a noção de cuidar e educar parece estar marcada por divisões e por um emaranhado de ideias geradas e disseminadas que acabam por separar o que estaria unido. Para a autora, a origem desse debate pode ser identificada em um texto publicado pelo MEC (1993) e foi intensificado por ocasião da disputa em torno da LDB de 1996 (p.60).

De acordo com a pesquisadora, o debate em torno dessa questão ganha força na década de 90, época em que se discutia a necessidade de repensar a versão preparatória para a escola de primeiro grau e a visão assistencial da creche. A autora relata a percepção que tinham da delicadeza dessa colocação na medida em que demarcava dois pólos que eram complicados de existir um sem o outro – visão preparatória relacionada ao ensino e pertinente à educação escolar, e a visão de guarda, proteção e cautela. O contexto era de luta pelo reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do processo educativo, ao mesmo tempo que esta dimensão não era reconhecida como um trabalho escolar (2005, p.61).

Nessa perspectiva teria se utilizado o termo cuidar para falar de uma função que não era somente de assistência, guarda, tutela ou proteção. Mesmo este não sendo um termo defendido por todos os estudiosos que na época participavam desta discussão – como Rosemberg (1994), em texto que introduziu essa questão no Brasil em que defendia o uso do termo atenção como mais adequado – segundo Kramer, entendia-se, desde aquele momento que educar já englobava o cuidar (2005, p.62).

O resultado desse debate foi o uso diverso desse conceito, com diferentes interpretações. Ainda de acordo com Kramer, os textos oficiais escrevem as duas palavras (*cuidar/educar*) de diferentes formas, ora com “/” separando, ora com “e” como conjunção aditiva, ora como “educação e cuidado infantil”. Apesar desta confusão identificada no discurso oficial, e também em textos acadêmicos, na pesquisa que Kramer realizou junto a profissionais do Estado do Rio de Janeiro com responsáveis pela Educação Infantil,

constatou-se que a maioria das entrevistadas considera que quando se educa se cuida e que o contraponto encontrado não está na relação *cuidar/educar* e sim entre *cuidar e ensinar*.

Ainda nessa argumentação, Kramer (2005) identifica que há uma distinção por parte das professoras em relação a tipos de atividades: as relacionadas a higiene, alimentação e banho em contraponto às relacionadas ao ensino. Nas entrevistas de sua pesquisa, as professoras relatam que seu papel é ensinar e não realizar práticas de natureza como higiene, sono ou alimentação. A pesquisadora atribui que essa diferenciação de papéis que idealiza uma profissional responsável apenas pela cognição e outra por tarefas ligadas ao corpo, é resquício de uma sociedade marcada pela desigualdade.

Só uma sociedade que teve essa expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias de educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene – e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. (2005, p.64)

Kuhlmann Jr (2003), em texto em que disserta sobre as funções da educação infantil, também busca contextualizar e compreender a polêmica em torno do conceito cuidar/educar. Segundo o autor, recentemente, a Educação Infantil, com o papel de cuidar e educar, inspirada na expressão inglesa “educare”, caiu justamente no risco que existia: segmentar as duas dimensões. Nesta perspectiva, para o pesquisador, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (citado anteriormente) lançado pelo Ministério da Educação no ano de 1999, incorre nessa segmentação, opondo-se ao movimento da palavra inglesa que integrava os dois termos em uma só palavra.

Para Kuhlmann Jr. a abordagem que o discurso oficial adota neste, e em outros documentos oficiais, traz um equívoco já na origem de sua argumentação: parte do pressuposto que há incompatibilidade entre a função assistencial e a educacional, como se uma excluísse a outra.

Preocupar-se em assistir, preocupar-se com o cuidado, com a guarda da criança não seria “desviar-se” da oportunidade de proporcionar uma educação de qualidade, como faz supor o documento (vol. I, p7) (KUHLMANN JR, 2003, p.60).

Nesse sentido, o autor aponta a distinção histórica entre creche e pré-escola como instituições que possuíam um público e uma faixa etária diferente e argumenta que é

equivocado atribuir a diferença entre elas às suas origens ou à ausência de propósitos educativos.

Para Kuhlmann Jr. é justamente o discurso que opõe assistência e educação que permite a entrada das propostas que visam implantar o pedagógico ou educacional enquanto que a realidade institucional em si permanece inalterada (2003, p.53). O autor tece forte críticas a este movimento que visa atribuir a instituições de Educação Infantil a possibilidade de atingir condições de educacionais, como se não houvessem sido até então.

Esta dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico. Reproduzi-la é cômodo e simples. É o que fez a versão preliminar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao considerar que parte das instituições teria nascido com o objetivo de “assistir às crianças de baixa renda”, sendo “usadas para outros fins” que não o de sua vocação educacional, enquanto que outra parte, as pré-escolas seriam “declaradamente” ou “assumidamente” educacionais (vol. I, p.7-8) (KUHLMANN JR, 2003, p.53).

Segundo o autor, o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional para um determinado setor social, a questão era que esta proposta educacional estava dirigida para a submissão não somente das famílias como das crianças também. Dando continuidade à crítica que faz ao Referencial Curricular Nacional, escreve que a confusão entre caracterizar diferenças institucionais e diferenças de concepções educacionais não é um privilégio deste documento, mas está presente em diferentes publicações (2003, p.54).

Conscientizar-se destas confusões permite compreender a polêmica cuidar/educar com outro enfoque. As contribuições de Kuhlmann iluminam o olhar crítico para um discurso que aparece nos documentos oficiais, nas publicações acadêmicas e muitas vezes nas práticas de forma naturalizada.

Desde 1990 venho aprofundando estudos e defendendo a interpretação histórica de que as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como *instituições educacionais*. Essa interpretação invalida a idéia de que aquelas instituições precisariam deixar de se tornar assistencialistas para se transformarem em educacionais, idéia que ainda hoje permanece generalizada em nosso pensamento educacional, fragilizando as propostas e ações.

Na discussão das políticas e da pedagogia para a educação infantil, toma-se da história o argumento que sustentaria as ditas políticas e pedagogias, afirmando-se a ausência anterior de uma dimensão educacional nessas instituições. (KUHLMANN JR, 2004, p. 200).

E ainda segue em defesa da articulação entre o cuidado, a assistência e a educação:

Quando se apregou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitariam essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o *educacional*, considerado como *atividade nobre* em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. (idem, 2004, p. 200).

Haddad (1997) apresenta a discussão em torno da polêmica cuidar/educar a partir de outro enfoque. Afirma que a questão relativa à dicotomia cuidado e educação tem sido exaustivamente discutida em vários documentos oficiais (Brasil, 1994 a, b e c, apud Haddad 1997), porém predominantemente centrada nas ações diretas para com as crianças. (p.10) Segundo a autora, raramente o termo cuidado é debatido no sentido político-ideológico, ou seja, na esfera da intersecção entre família e o poder público, no que diz respeito à responsabilidade pelo cuidado e socialização da criança pequena.

A autora questiona:

O que tem levado a Comissão brasileira, encarregada da definição de uma política nacional de educação infantil, a priorizar a dimensão psico-pedagógica em detrimento de abordagens macro-sociais, e, ainda, focalizar suas ações sobre as diretrizes curriculares e formação profissional? (HADDAD, 1997, p. 10)

Segundo análise realizada por Haddad, nos artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa, no período entre 1970 a 1990, as pesquisas que tinham como propósito a elaboração de projetos educativos perderam-se em meio ao combate travado contra as propostas assistencialistas que se baseavam em concepções preconceituosas de crianças e pais das camadas populares (1997, p.10).

Ainda nesta perspectiva, os artigos retratam um contexto marcado por uma insuficiência de projetos educativos explicitamente orientados para o cuidado/educação e de profissionais adequadamente habilitados para o exercício de suas funções, junto com a ausência de controle e fiscalização de agências fiscais oficiais, fato que criou a necessidade de

uma urgência de investimento em pesquisadores e assessores em busca de produção de conhecimentos que respaldassem uma proposta de educação de qualidade (HADDAD, 1997, p.10). A autora observa que um amplo debate em torno de planos curriculares e propostas de formação de profissionais se instaurou ao mesmo tempo em que permaneceram as precárias condições do sistema público.

Segundo Haddad, as propostas que imperavam se centravam no processo de ensino e aprendizagem, e valorizavam a antecipação de disciplinas acadêmicas na educação escolar, acarretando o distanciamento de um importante componente: a necessidade da família que se apresenta também como cuidadora da criança. (p.15)

Nas palavras da pesquisadora:

Considero que estamos no momento síntese, da busca da unidade. A militância política foi necessária para desencadear e legalizar a expansão pública no atendimento infantil, mas não suficiente para subsidiar a implementação dos programas. Da mesma forma, a busca do “fazer pedagógico” foi necessária à definição de critérios mínimos de qualidade, mas não suficiente para definir uma política de educação infantil que respondesse conjuntamente às necessidades da criança e de sua família. (HADDAD, 1997, p. 17)

De acordo com Haddad, a absorção das creches pelo sistema de ensino não garante a unidade no atendimento. De acordo com a autora é preciso que este processo seja acompanhado por uma profunda revisão e reformulação das funções e objetivos tanto das creches como das pré-escolas, perante a responsabilidade que possuem pelo cuidado e socialização da criança. Ainda nesta perspectiva, aponta que:

Com raras exceções, o setor educacional não demonstra estar preparado, tanto no aspecto político-ideológico, como no técnico administrativo, para assumir prontamente as dimensões de um programa de período integral, unificando seu atendimento à infância de forma a eliminar paralelismos. (1997, p. 4)

Montenegro (1999) constata em sua pesquisa que os diferentes autores estudados propõem que a creche enriqueça seu trabalho fomentando as atividades pedagógicas, e que as pré-escolas passem a dar maior consideração aos aspectos de cuidado envolvidos na educação da criança: “[...] tem-se a impressão de que a creche necessita de mais pré-escola e a pré-escola de mais creche.” (MONTENEGRO, 1999, p.29)

A autora destaca que mesmo os autores que acreditam que a creche necessita de um investimento em seu caráter educacional, não defendem a escolarização deste segmento e sim uma articulação entre a função de educar e cuidar de forma integrada.

A partir dos estudos de diferentes pesquisadores da área fica evidente a coesão em torno do conceito cuidar/educar como unidade, e a defesa de que uma concepção de Educação Infantil deveria partir do pressuposto de que o termo “educação” contempla essa unidade. Também é possível afirmar que a função educacional tanto das creches como das pré-escolas sempre existiram, porém a diferença estava principalmente no tipo de educação ofertada: na creche a ênfase estava em uma educação para a subordinação enquanto que na pré-escola a ênfase era na emancipação. A defesa em relação a este ponto está principalmente na luta por garantir uma educação de qualidade e democrática, que garanta acesso igual para toda a população, que efetivamente, a diferença entre ambas as instituições esteja na faixa etária a qual atende e na adequação de sua proposta pedagógica em função dessa diferença etária.

1.3 O perfil do professor e as propostas de formação dos profissionais de creche no Brasil

Como afirmam Nicolau e Pinazza (2006), embora as creches brasileiras tenham existido por quase um século, até 1990 a maioria das iniciativas de formação das educadoras estiveram voltadas para programas sanitaristas e práticas de puericultura. Foi na LDB de 1971 que se especificaram dois caminhos para a formação dos professores de Educação Infantil. O primeiro apresentava a formação específica em nível secundário com um currículo que dava bastante ênfase ao trabalho com crianças de 5 a 6 anos; e o segundo como formação em nível universitário, com foco limitado para a prática de ensino e ainda direcionado ao ensino na escola primária.

De acordo com Kishimoto (s.d, p.20), os primeiros profissionais das creches públicas (por volta dos anos 70) foram, em sua maioria, selecionados e contratados sob grande influência dos movimentos sociais de luta por creche. A seleção dos educadores de creches não tinha como critério o nível de escolaridade do profissional, posto que a concepção de trabalho da creche assemelhava-se a um modelo familiar e materno de cuidado. Para Kishimoto, os saberes necessários para os profissionais de creche resumiam-se à capacidade de expressar afetividade e na capacidade de controlar um grupo de crianças.¹

A Secretaria da Família e Bem-Estar Social (FABES, então COBES), iniciou nos anos de 1980 novas ações, elaborou uma “Programação Básica de Creche” e contratou novas categorias profissionais por concurso público (KISHIMOTO, *et al*, s.d). Os profissionais eram chamados de pajens, e para serem contratados deveriam ter idade mínima de 18 anos, formação até a 4ª série e, se possível, experiência com crianças. Segundo Castro (2003), a função dos pajens era:

[...] cuidar da alimentação, higiene, recreação e repouso das crianças; subsidiar no planejamento das atividades pedagógicas e/ou ligadas à área da saúde; desenvolver e/ou participar com o professor nas atividades psicopedagógicas, entre outras [...] (2003, p. 75).

¹ Em minha dissertação de mestrado *A formação das educadoras de creche pós LDB: Perfil e propostas presentes na produção acadêmica* (presente nas Referências) escrevi um capítulo no qual recuperei a trajetória dos profissionais de creche. Algumas informações contidas na dissertação foram utilizadas nos próximos parágrafos que seguem.

De acordo com Kishimoto *et al*, com a Lei Municipal 10.430 de 1988, passa-se a considerar para a contratação dos pajens a carga horária de trabalho de 30 horas semanais, exige-se o Ensino Fundamental completo e institui-se a mudança da terminologia profissional, de pajem para Auxiliar do Desenvolvimento Infantil (ADI), contratados pelo Estatuto do Servidor Público. Ainda segundo a autora, em 1990, a Lei 1.836, institui carreira para o cargo de ADI no quadro geral da Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP, criando assim 9.985 cargos.

De acordo com Sanches (1998), neste momento traça-se o perfil do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e definem-se suas responsabilidades:

1. Planejar com o Coordenador Pedagógico as atividades a serem desenvolvidas com as crianças.
2. Desenvolver atividades específicas com as crianças.
3. Organizar, com a criança, o material pedagógico e a sala de atividades.
4. Registrar dados sobre o desenvolvimento das crianças e dos trabalhos realizados.
5. Avaliar constantemente o desenvolvimento das crianças.
6. Trocar informações sobre o desenvolvimento das crianças e dos trabalhos realizados com a equipe da creche (SANCHES, 1998, p.166).

No ano de 1993, são publicadas as portarias de números 70 e 71, que estabelecem Diretrizes Pedagógicas Básicas para as Creches do Município de São Paulo e Normas Básicas para o funcionamento de Creches Municipais (1998, p. 167). Em tais documentos denominam-se os adultos que trabalham na creche como educadores, e define-se que o ADI não é um professor (não vai escolarizar) e não é pajem (não vai “olhar” ou “tomar conta”). Cabe a ele, no entanto, a dupla tarefa: cuidar e educar (FABES, 1993, *apud* SANCHES, 1998, p. 168).

Em 1994, segundo resolução da Secretaria, a exigência para o cargo de ADI passa a ser 2º grau completo e a seleção desses profissionais passa a ser feita por concurso público.

A LDB/96 confirma a necessidade de uma formação especial para os professores da Educação Infantil aceitando como formação mínima, o nível médio, na modalidade Normal. A mesma lei atribui novas funções a este profissional que passou, a partir de então, a ser denominado de “professor de educação infantil”:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. ((LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei 5692)

A LDB/96 prevê dois caminhos possíveis para a formação: o curso Normal Superior e o curso de Pedagogia. O Normal de nível médio passa a ser apenas admitido. Fixa-se prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma, disposição transitória fundamental considerando a quantidade de professores sem formação no ensino médio, exigência válida até então. A partir da publicação da lei, são propostas alterações para as instituições formadoras e os cursos de formações de professores, ficando instituído um período de transição para a efetivação de sua implantação, que teve início em 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica foram promulgadas (GATTI; BARRETO, 2009, p.42). Segundo essas diretrizes, a formação dos professores deve partir de princípios norteadores que envolvam tanto a formação de competências necessárias à sua atuação profissional como a pesquisa. No artigo 12 da mesma lei orienta-se que a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Porém, para propiciar a efetiva prática e experiência com a vida escolar, falta ainda às universidades e demais instituições formadoras de professores buscarem maior interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, o que ainda não acontece na maioria dos cursos (p.48) (GATTI; BARRETO, 2009).

No período de 1997 a 2006 o cenário voltado à formação dos professores da educação básica foi de uma disputa entre grupos que defendiam a formação inicial nas Escolas Normais Superiores (ENS) e os defensores de que a formação de professores para os anos iniciais dos Ensino Fundamental e para a Educação Infantil se dessem nos curso de Pedagogia. Como

resultado dessa disputa, em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou Resolução (no. 1, de 15/5/06) atribuindo aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Nesse contexto, cabe aos cursos de pedagogia e normal superior, autorizados e em funcionamento, adaptar-se a essas diretrizes (GATTI & BARRETO, 2009, p.48).

Penin (2009) aponta que a extinção em vários estados do curso Normal de nível médio, que se sucedeu as mudanças na LDB/96, criou um paradoxo, considerando que o preparo para o magistério dos anos iniciais, adotados na modalidade Normal, muitos de ótima qualidade, foram extintos da maioria dos cursos que o substituíram. Para a autora, é preciso muito cuidado ao considerar que a formação do pedagogo seja igualmente de qualidade para as diferentes atuações que ele possa vir a exercer: professor de educação infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, além das atuações adicionais relativas ao bacharelado. Penin (2009) relata que uma das grandes questões que tem se colocado nas discussões atuais, em busca da revisão dos programas de formação de professores, é que se considere quanto uma profissão deve ou pode incluir o domínio de diferentes ofícios. Segundo a autora:

O cenário descrito impõe urgente revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2005. Não se pode subestimar a inversão desastrosa realizada sobre a história da área. Colocar o pedagogo precipuamente e ao mesmo tempo professor de toda a educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com atuação *adicional*, em funções também numerosas relativas ao bacharelado compromete a essência epistemológica da Pedagogia. Docência é uma profissão e demanda formação plena, mesmo articulada ao bacharelado. (PENIN, 2009)

Segundo Gatti e Barreto (2009), o curso de pedagogia exige complexa grade curricular, o que ocasiona dispersão disciplinar, considerando o tempo de duração do curso e sua carga horária. A complexidade curricular exigida para o curso de Pedagogia é grande, ocasionando a dispersão disciplinar que fica imposta, considerando o tempo de duração do curso e sua carga horária. As autoras consideram que o resultado dessa complexidade dentro da matriz curricular conduz à algumas simplificações que podem afetar o perfil dos professores em formação. Em pesquisa realizada por elas, constatou-se a permanência de algumas formas tradicionais de formação nos currículos e ementas disciplinares nos cursos de

Pedagogia, com incorporações pouco claras das novas orientações. Ainda como consequência de tais orientações, as autoras chamam atenção para a lacuna quanto à formação de professores para a Educação Infantil. Sendo elas:

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos superiores de Licenciatura I costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches (p.71)

Em pesquisa realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, analisou-se, por amostra representativa, a estrutura curricular e ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país que promovem a formação inicial dos docentes em diferentes áreas, entre elas, na Pedagogia (GATTI; BARRETO, 2009, p.117). No que diz respeito à formação dos professores da educação infantil a pesquisa constatou:

- o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que dessas, 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, o que torna possível inferir que o currículo desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso;
- constatou-se uma quase equivalência entre a proporção de disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o curso a partir de diferentes áreas de conhecimento e aquelas ligadas à profissionalização mais específica do professor, porém, essas últimas pouco exploram, em suas ementas, seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Além disso, quando considerada a carga horária das disciplinas e não somente o número delas, constata-se que a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação específica é de 30% em contraponto a 70% para as demais;
- entre as disciplinas dedicadas à educação infantil, as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com pouca referência às práticas associadas. Além disso, sugerem

primeiramente uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, ao invés de esforçar-se por incorporar novos conhecimentos;

- a Educação Infantil (EI) comparece em geral com uma disciplina, pelo menos, em 82% das instituições estudadas. Nas universidades estaduais, tal disciplina está presente, em contraponto às federais, em que a mesma não está presente, em 29% delas. Já nas instituições privadas, 79% apresentam disciplinas especificamente voltadas para a docência na EI. Vale ressaltar que, em todas as instituições que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e, com menor frequência, em práticas escolares ou experiências em creches;
- conclui-se como evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem trabalhadas em sala de aula não são objeto em tais cursos, confirmando-se a ideia de que o papel das professoras mulheres na escolarização inicial é mesmo o de socializar as crianças com base em um conjunto de valores consensuais, dando quase nenhuma ênfase a aprendizagem de conteúdos socialmente valorizados e importantes à vida social, à formação e ao trabalho futuro.

Tabela 2 – Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias e subcategorias de análise

Categorias		N	%
Fundamentos Teóricos da Educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. Especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. Infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fonte: Gatti, Barreto, 2009, p123

- por fim, observa-se que a escola, enquanto instituição social de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, levando a considerar uma formação, por parte dos cursos

de Pedagogia, de caráter abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o professor irá atuar.

É, portanto, ainda um grande desafio em nosso país rever o currículo de formação inicial das professoras que atuam na Educação Infantil, principalmente aquelas que trabalham com as crianças menores.

Segundo Nicolau e Pinazza (2006), os documentos oficiais apresentam um grande avanço em relação ao valor que se deve dar para a Educação Infantil, mas ainda não saíram do papel, precisam tomar vida e começar um processo de mudança da realidade de nosso sistema educacional.

Segundo Machado (2002, p. 100),

Reivindicar uma formação específica para todos os trabalhadores de educação infantil, **especialmente para os professores leigos que já se encontram atuando e mesmo para aqueles que possuem formação em nível superior**, significa defender que, para atuar adequadamente na área é preciso dominar conhecimentos peculiares, delimitando o que é específico no trabalho com crianças de 0 a 6 anos. (grifos como no original).

Repensar as propostas dos programas para formação de professores, e o acesso à formação aos profissionais que já estão atuando, é, evidentemente, uma necessidade em nosso país.

Tabela 3- Funções docentes e demanda de formação em nível superior – Brasil, 2006

Nível de ensino	Total	Sem nível superior	leigos
Ed. Infantil	403.919	230.518	11.261
1ª a 4ª	840.185	355.393	8.538
5ª a 8ª	865.655	125.991	518
Fundamental	1.705.840	481.384	9.056
Médio	519.935	23.726	22
Total	2.629.694	735.628	20.339

Fonte: BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2006. In: Fonte: Gatti; Barreto, 2009. p123.

Segundo Gatti e Barreto (2009):

Até 1996, quando o curso mínimo exigido por lei para o exercício da docência na EI e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (EF) era o magistério de nível médio, entre os ocupantes das funções docentes na EI, 97,2% possuíam formação em nível médio ou superior e, no ensino fundamental da 1^a a 4^a séries, essa proporção chegava a 99%. Entretanto, na EI, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão somente formação de nível médio e, nas quatro primeiras séries do EF, 41,3% dos ocupantes dessas funções tinham essa formação (p. 34).

É relevante destacar que 2,8% dos profissionais que exerciam as funções docentes na EI eram leigos, com curso fundamental completo ou incompleto, e 0,8% dos que as exerciam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (EF) não possuíam mais do que esse preparo. Ainda segundo as autoras:

Com a elevação das exigências de formação superior de todos os professores da educação básica para o nível superior, as demandas por formação adequada ao exigido na legislação são muito diferentes segundo os níveis e etapas de ensino e as regiões. Na EI, dos 403.319 docentes, 230.518 não possuem o Ensino Superior e 11.261 são leigos do ponto de vista da escolaridade mínima exigida por lei. Atuando na educação básica só com formação até o ensino fundamental, foram encontrados 15.982 docentes, 6.135 dos quais trabalhavam em creches e pré-escolas, e 5.515 nos anos iniciais do ensino fundamental (2009, p.35)

Esta situação é complexa quando se trata de EI pois, dentro do próprio segmento, há uma grande desigualdade quando se fala da formação dos profissionais de creche e dos profissionais de pré-escola. Segundo Campos (2006a), na creche a situação em relação ao grau de escolaridade das profissionais é precária e ainda não está bem retratada nas estatísticas oficiais. Tomando como exemplo a cidade de São Paulo, que conta com a maior e mais consolidada rede pública de creches do país, em 2001, 50% das educadoras de creche tinham menos que o nível médio de escolaridade (MEC, 2006 apud CAMPOS, 2006, p.96).

Tabela 4. Número de Funções docentes com e sem Curso específico em creche por dependência administrativa e grau de formação Brasil e regiões – 2001

Unidade da Federação	Creche					
	Pública			Privada		
	Total	Superior (%)	Médio (%)	Total	Superior (%)	Médio (%)
Brasil	36.016	11,3	69,5	26.996	14,6	68,9
Norte	2.377	1,6	80,3	576	4,3	83,7
Nordeste	10.738	4,5	71,3	4.305	8,3	71,4
Sudeste	11.347	16,7	69,7	15.080	16,8	69,1
Sul	9.777	13,4	65,2	5.557	14,0	63,3
Centro-Oeste	1.777	19,1	67,2	1.478	16,8	75,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC, Censo escolar 2001 (resultados preliminares). In: Fonte: Gatti; Barreto, 2009. p123

Considerando esses dados que evidenciam a diferenciação entre os profissionais de um mesmo segmento educacional (Educação Infantil: professores de creche e de pré-escola), Campos (1999) faz uma análise da estrutura do sistema formal de ensino do Brasil, tendo como referência a análise realizada por Chartier (1988, apud CAMPOS, 1999, p.128) sobre a realidade francesa. Ele aponta que no Brasil, ao longo do tempo, houve a constituição de três diferentes corpos hierárquicos profissionais: sendo o primeiro os professores da pré-escola e os de 1ª a 4ª série, formados no Normal secundário e, mais recentemente, nos curso de Pedagogia e caracterizados como professores generalistas, em sua maioria mulheres; o segundo sendo os professores especialistas, formados em cursos superiores, lecionando disciplinas específicas a partir da 5ª série, com uma formação que privilegia os conteúdos; e uma terceira ordem caracterizada como educadores leigos, mal pagos e muitas vezes sem vínculo formal de emprego que, em sua maioria, trabalham nas creches públicas e conveniadas, nas escolas rurais unidocentes das regiões mais pobres, nas escolas comunitárias das favelas das cidades do Norte e Nordeste, nos programas pré-escolares de baixo custo, ou como monitores de educação de adultos. Este grupo de educadoras, na maioria formada por mulheres, sendo grande parte delas negras, muitas vezes atuam vinculadas a programas educacionais fora da área de educação, ligados a órgãos de assistência social e a entidades filantrópicas ou comunitárias (CAMPOS, 1999, p. 134).

Campos ressalta que esta configuração de corpos hierárquicos profissionais sobreviveu às mudanças sucessivas geradas pelas reformas legais e organizacionais da década de 70 e aponta que o desafio agora é acompanhar como serão afetados pelas reformas atuais.

Gatti e Barreto (2009) levantam algumas características importantes ao analisar os dados levantados sobre o perfil dos professores no Brasil que confirmam a sobrevivência dos corpos hierárquicos profissionais citados por Campos e agregam outras informações

relevantes de serem consideradas no cenário da formação e da prática dos profissionais da Educação Infantil. Destaco algumas delas na busca de caracterizar, atualmente, o perfil desses profissionais:

- dos professores de EI, uma parcela muito pequena 7,2%, acumula com a docência um trabalho secundário em outra profissão e daqueles que têm um trabalho secundário como professor, na maioria atuam no próprio segmento 3,1% em EI ou no Ensino Fundamental (3,1%) (p. 22);

- a categoria de professores continua sendo majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino). Na EI, especificamente, 98%, dos professores, quase a totalidade, são mulheres (p.24);

- em termos de raça/cor, a maioria (61,3%) dos docentes se autocalificou como branco e 38,7% como não brancos, conjunto em que predominam os pardos. Na EI, 42% dos professores se classificaram como não brancos, revelando a importância da profissão para a inserção profissional de negros e pardos (p.24);

Tabela 5 – Educação Básica: professores no trabalho principal, segundo nível de ensino, escolaridade, sexo e cor/raça – Brasil, 2006

Nível de ensino no trabalho principal e a escolaridade do professor	Sexo		Total	Cor/raça		Total
	Masculino	Feminino		Branca	Não Branca	
Educação Infantil	6.108	30.1518	307.626	178.851	128.775	307.626
	(2,0)	(98,0)	(100,0)	(58,1)	(41,9)	(100,0)
Prof. Com nível superior		73.781	73.781	53.248	20.533	73.781
		(100,0)	(100,0)	(72,2)	(27,8)	(100,0)
Prof. Com nível médio	6.108	227.737	233.845	125.603	108.242	233.845
	(2,6)	(97,4)	(100,0)	(53,7)	(46,3%)	(100,0)
Total (incluindo ensino fundamental e médio)	330.528	2.056.558	2.387.086	1.422.190	964.896	2.387.086
	(33,0)	(67,0)	(100,0)	(67,9)	(32,1)	(100,0)

Fonte IBGE-Pnad, Microdados. In: Fonte: Gatti; Barreto, 2009. p123

* importante observar que na amostra do Pnad não figuram professores leigos na EI, apenas aqueles com o curso fundamental

- esse perfil étnico/racial pode ser compreendido quando se observa o nível de escolaridade dos professores da educação básica, medido por número de anos de estudo. Na EI se encontra a menor média, 13 anos, seguida do EF, 14 anos. Esse cenário permite

entender porque a entrada para a profissão de professor continua tendendo a ser facilitada para não brancos, justamente na EI e no EF (p.26);

- a maior porcentagem dos docentes jovens está na EI (41% com até 29 anos de idade), não sendo de se estranhar, portanto, que os mais altos percentuais de “estudantes” estão entre os docentes da educação básica, sendo que na EI – 24,3% declaram frequentar a escola, seguidos de 23% do EF. Dentre os cursos frequentados por esses docentes, o mais comum são os cursos superiores (p.26);

Tabela 6. Educação Básica: distribuição dos professores no trabalho principal, segundo faixas de idade e níveis de ensino* – Brasil, 2006

Nível de ensino	Faixa etária								Total	
	Até 29 anos		30 a 37 anos		38 a 45 anos		46 anos ou +			
Ed. Infantil	125.221	40,7%	79.178	25,7%	61.751	20,1%	41.476	13,5%	307.626	1000%
Ens. Fundamental	433.204	25,5%	420.451	24,7%	438.716	25,8%	408.002	24,0%	1.700.373	100%
Ens. Médio	72.984	19,3%	99.738	26,3%	93.350	24,6%	113.015	29,8%	379.087	100%
Total	631.409	26,5%	599.367	25,1%	593.817	24,9%	562.493	23,6%	2.387.086	100%

Fonte: IBGE – Pnad, Microdados. In: Fonte: Gatti; Barreto, 2009. p123

* excluído Educação Especial

- as professoras chefes de família estão concentradas, principalmente, na EI e no EF (95% e 74,5% das pessoas de referência, respectivamente). Estudos têm demonstrado que a chefia feminina em famílias costuma estar associada a menores níveis de escolaridade da mulher e dos seus filhos, a menores rendimentos familiares, além de serem normalmente da raça/cor negra ou a parda (p. 28);

Tabela 7. Educação Básica: professores no trabalho principal, segundo o nível de ensino em que lecionam* e a condição na família por sexo e raça/cor – Brasil 2006

Nível de ensino e condição na Família	Sexo		Cor/raça		Total
	Masculino	Fem	Branca	Não branca	
Educação Infantil	2,0%	98,0%	58,1%	41,9%	307.626
Pessoa referência	5,2%	94,8%	53,8%	46,2%	59.555
Cônjuge	0,0%	100,0%	65,0%	35,0%	156.125
Filho	3,4%	96,6%	49,3%	50,7%	82.118
Outros	2,2%	97,8%	49,6%	50,4%	9.828
Geral (Ed. Básica)	13,8%	86,2%	59,6%	40,4%	2.387.086
Pessoa referência	30,7%	69,3%	55,0%	45,0%	681.457
Cônjuge	1,5%	98,5%	63,0%	37,0%	1.150.560
Filho	18,8%	81,2%	58,2%	41,8%	486.640
Outros	18,3%	81,7%	57,0%	43,0%	68.429

Fonte: IBGE – Pnad, Microdados, In: Fonte: Gatti; Barreto, 2009. p123

* excluído Educação Especial

- a Educação Infantil é atendida pelo setor privado de forma mais presente do que em comparação aos demais níveis, 42,9% na EI, 16,2% no EF e 23,9% no Ensino médio (p. 29);

- na EI encontrou-se a menor proporção de professores estatutários, ou seja, regidos pelo estatuto do funcionário público – 59,4% (p. 29);

- a EI e o EF são majoritariamente atendidos pelo poder público municipal, esfera administrativa em que 86% dos professores da EI e 61% dos do EF trabalham (p. 29);

- a jornada de trabalho informada pelos professores da educação básica ao IBGE, indica que o trabalho docente tende a ser exercido em torno de 30 horas semanais. Deve-se considerar que o número de horas semanais efetivamente trabalhadas costuma ultrapassar o número de horas-aula informadas. Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e de trabalho – realizado fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes (p.30);

- no setor público, os professores de educação básica têm maiores jornadas de trabalho do que no setor privado (medianas 30 a 25 horas, respectivamente), tendência que se repete na EI, no EF e no Ensino médio. (p.31);

- a condição de remuneração de professores no Brasil vem sendo muito desigual, tanto no que se refere aos níveis de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental como nas demais séries de educação básica, e também conforme a região e a dependência administrativa (p. 240). Verificou-se que os salários crescem à medida que consideram-se professores na EI, no EF e no ensino médio. Os professores atuantes na EI, que são 13% do conjunto de docentes, são os que recebiam menores salários (media de R\$661 – considerando piso salarial fixado recentemente de R\$950,00) (p.242).

Gatti e Barreto (2009), concluem que tais condições, envolvendo os diversos dados ressaltados anteriormente, e agregando o fato de a análise dos planos de carreira serem estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência, interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão do professor (p.256). Também destacam que:

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria de professores da ideia de categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que os professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. Essa representação está associada a própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas “mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas”, conforme explicitam os autores (TEDESCO; FANFANI, 2004, p.68-73).

Em relação às características dos estudantes universitários que buscam a carreira docente, a pesquisa (GATTI & BARRETO, 2009) indicou, dentre uma diversidade de dados, alguns que se fazem relevante nessa pesquisa:

- 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha pelo curso ao fato de querer ser professor, percentual que cai quase pela metade considerando os demais licenciados (p.159);

Tabela 8. Principal razão para a escolha por licenciatura – Enade, 2005.

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		N	%	n	%	n	%
(A)	Porque quero ser professor.	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(B)	Para ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(C)	.Por influência da família.	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(D)	Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(E)	Eu não quero ser professor.	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(F)	É o único curso próximo da minha residência.	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
	Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
	Resp. Inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes, Enade, 2005. In: Gatti; Barreto, 2009. p123

- entre os estudantes de Pedagogia 28,2% já têm trabalho na área (p.160);

- os estudantes de Pedagogia tendem a ser mais velhos que os de outras licenciaturas, apenas 35% dos alunos estão na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos e são os mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos. Esse dado pode indicar um movimento resultante da mudança da certificação obrigatória para o professor da EI e anos iniciais do EF, que até a LDB/96, como já tratado anteriormente, era de nível médio (p. 161);

Tabela 9. Licenciados (em Pedagogia) segundo a faixa etária – Enade, 2005.

	Até 17		18 a 24		25 a 29		30 a 39		40 a 49		50 a 64		65 ou mais		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogia	20	0,1	13.671	34,7	8.610	21,9	10.466	26,6	5.380	13,7	1.189	3,0	23	0,1	39.359	100,0

Fonte: MEC/Inep, Questionário sócioeconômico, Enade 2005, In: Fonte: Gatti & Barreto, 2009, p123

- 92,5% dos estudantes de Pedagogia são mulheres, confirmando mais uma vez a continuidade da feminização da docência nos segmentos da EI e primeiras séries do EF.
- Apenas 20,9% dos estudantes de Pedagogia não trabalham, tratando-se portanto, de estudantes que em sua maioria trabalham (p. 164);

Tabela 10. Licenciados: estudo, trabalho e sustento familiar

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	N	%	n	%
(A)	Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.	8.240	20,9	27.714	28,4	35.954	26,2
(B)	Trabalho e recebo ajuda da família.	10.643	27,0	27.148	27,8	37.791	27,6
(C)	Trabalho e me sustento.	4.342	11,0	11.508	11,8	15.850	11,6
(D)	Trabalho e contribuo com o sustento da família.	12.936	32,9	23.109	23,7	36.045	26,3
(E)	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.	3.093	7,9	7.914	8,1	11.007	8,0
	Branco	66	0,2	154	0,2	220	0,2
	Resp. Inválidas	39	0,1	95	0,1	134	0,1

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico, Enade 2005, In: Fonte: Gatti; Barreto, 2009, p123

- entre aqueles que trabalham, 43,3% têm carga horária de trabalho integral (40hs), indicando serem alunos que, em sua maioria, empregam o seu tempo em outras ocupações que não o estudo (p. 165);

- pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os estudantes dos demais cursos. As diferenças de renda familiar é apenas ligeiramente maior para os demais licenciados, o que indica diferenças mais acentuadas a favor desses últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem. Vale ressaltar que, como concluem Gatti e Barreto, a formação para a docência, em particular no caso brasileiro, agrega um capital cultural aos estudantes que, ainda mais do que a renda, parece construir um importante distintivo social (p.167).

Campos (1999) levanta quatro aspectos de caráter estrutural que podem ser considerados ao se pensar as propostas de reforma educacional. O primeiro deles refere-se ao peso que é preciso dar à formação prática e teórica dos professores. Segundo Christine Pascal (1988, apud CAMPOS 1999, p. 136), os países da comunidade européia variam em relação ao peso dado para cada tipo de formação. Em pesquisa que realizou constatou que os países do norte da Europa dedicam um tempo maior para a formação prática e os países do sul dedicam um tempo maior para a formação teórica. Para Campos (1999) somos herdeiros desta tradição em que se privilegia um tempo maior para a formação teórica e até hoje não soubemos equacionar o lugar e a forma que a formação prática deve ocupar nos currículos (p. 136). Os resultados da pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), apresentada anteriormente, confirmam a permanência dessa tendência.

O segundo aspecto refere-se a importância do conhecimento dos conteúdos do ensino assim como o conhecimento dos alunos e do como eles aprendem. Para Campos, este aspecto é de fundamental reflexão no contexto atual em que se preconiza uma concepção pedagógica na qual o professor não tem mais um papel central, mas sim de mediador, na aprendizagem das crianças que também são compreendidas atualmente como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva a autora escreve:

[...] ao lado do domínio sobre os conteúdos é preciso que o professor conheça muito bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem (CAMPOS, 1999, p. 137).

O terceiro aspecto está voltado para o nível de ensino em que a formação destes profissionais deve ser oferecida. Como tratado anteriormente, a nova LDB promulga que seja

uma formação específica para o magistério, preferencialmente em nível superior, mas também aceita em nível médio. Como bem destacado por Campos (1999) e Gatti e Barreto (2009) essa meta ainda encontra-se bem distante da realidade. E Campos propõe que sejam concebidas fases de transição até que se alcancem as condições necessárias para que essas mudanças sejam incorporadas ao perfil de todos profissionais.

Ainda nesta perspectiva, Campos destaca a consequência que esta nova exigência da lei pode provocar em relação à formação dos professores, podendo dificultar a presença de pessoas e grupos minoritários ou sub-representados da população (MANTOVANI; TIZARD, apud Campos 1999, p.138); no caso do Brasil, negros, mulheres mais velhas; entre outros, na profissão. É preciso desenvolver estratégias de discriminação positiva que operem junto às políticas de formação em níveis mais altos de escolaridade, garantindo assim a representatividade desses grupos e a diversidade de origem dos educadores que trabalham nas creches (p.138).

Segundo Gatti e Barreto (2009), a análise da oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições da formação dos professores de nosso país ainda estão distantes de serem satisfatórias, além de indicar que a preparação dos docentes dos anos iniciais da educação básica em nível superior ainda é realizada de forma mais precária que os demais níveis. As autoras apontam que a atuação do poder público, nessa perspectiva, tem cumprido uma função predominantemente complementar e redistributiva, concentrando-se principalmente no atendimento às regiões com menores indicadores de desenvolvimento econômico e social (p. 68). Sobre a atuação do poder público as pesquisadoras complementam:

Várias iniciativas diferenciadas de formação e titulação de professores desenvolveram-se por demanda de órgãos públicos responsáveis pela gestão de sistemas educacionais, para graduar seus docentes, em atendimento à Lei no. 9.394/96 (LDB), demanda essa feita a universidades que responderam ao desafio de prover uma formação especial para docentes já em exercício nas redes, porém sem titulação em nível superior... Logo após a promulgação da LDB de 1996, algumas regulamentações foram exaradas sobre condições de oferecimento de cursos semipresenciais, abrindo a possibilidade de oferta de cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, formação dirigida a professores leigos existentes nos sistemas e, para complementar também, em nível superior, a formação de professores que só possuíam o nível médio e estivessem em exercício nas escolas. (2009, p.179).

Gatti e Barreto apontam que o exame das propostas curriculares e os materiais desenvolvidos e implementados em alguns desses programas², indicam inovações que convergem com teorias de currículo mais recentes no que se refere às matizes curriculares e aos modos de desenvolver os conteúdos e as atividades, dado que, por sua vez, é avaliado pelos participantes como satisfatório e favorecedor de aprendizagens significativas (2009, p.180).

Campos (1999) ressalta ainda que, além de se considerar o grau de escolaridade é preciso também rever urgentemente a qualidade da formação ofertada: mesmo no caso dos professores com formação em nível médio e superior, a qualificação para o trabalho com crianças pequenas, especialmente em período integral, continua bastante insuficiente e inadequada, como mostra um levantamento sobre pesquisas recentes realizadas no país (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006, apud CAMPOS, 2006, 96). Constatação também confirmada por Gatti e Barreto (2009) conforme apresentado anteriormente.

Campos (2006) defende que é preciso incluir assuntos como psicologia do desenvolvimento, saúde da criança e práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos, a formação para o trabalho com os pais e a comunidade (CAMPOS, 1999), entre outros, nos cursos de formação inicial de professores incluindo-os na grade curricular das escolas, faculdades e universidades, dando destaque a uma formação profissional para estes docentes que considere com grande relevância as características e necessidades das crianças de 0 a 6 anos e que incorpore a formação para a prática profissional na educação infantil. Também ressalta que é fundamental que os municípios, responsáveis pela formação continuada destes profissionais, promovam a reflexão e valorização destes conhecimentos na formação em serviço.

Um quarto aspecto destacado por Campos refere-se a necessidade de se considerar algum tipo de especialização por faixa etária das crianças ao longo da formação do professor, e sugere que nos cursos seja considerado uma proposta na qual os alunos possam escolher disciplinas especializadas, a partir de um módulo básico, montando assim seu currículo; e no

² Na pesquisa apresentada por Gatti e Barreto (2009) as propostas citadas são: Proformação (MEC); Projeto Veredas (SEE-MG); Projeto de formação Universitária (SEE-SP-PEC Formação Universitária); PEC Municípios (USP; PUC-SP); Pedagogia Cidadã (Unesp); Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas da Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat); Projeto Licenciatura Plena em Educação Básica: 1os. anos, parceria da SEE-MT/UFMT/Unemat/prefeituras; Projeto Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense em parceria com a prefeitura do município; Programa de Graduação de Professores Municipais, da Universidade Estadual do Amazonas.

caso de um professor querer mudar de nível de ensino, ele teria sempre a oportunidade de retomar seus estudos e realizar novas especializações.

Com todo este cenário posto, evidencia-se que ainda há muito que se fazer em relação às propostas de formação para os profissionais da Educação Infantil. Em sua tese, Montenegro (1999) ressalta, ao defender a necessária formação para o cuidado nos cursos de formação de professores de EI, que muitos são os argumentos dados por diferentes autores que contrapõem a profissionalização à afetividade. Segundo a autora, a afetividade é considerada intrínseca ao cuidar que por sua vez se contrapõe ao racional e profissional. Esta ideia gera uma dicotomia que torna incompatível a formação do profissional que envolva o cuidado ao outro. Esta é uma ideia que a autora argumenta em sua pesquisa visando ressaltar a importância de uma formação que articule o cuidar e o educar de forma integrada. Segundo a autora, nas políticas públicas, essa dicotomia é utilizada contra as educadoras na medida em que por questões econômicas, valoriza-se a prestação de serviço da mulher leiga, pois a preferência é dada ao trabalho mais caloroso e menos racional (MONTENEGRO, 1999, p.37). Para Montenegro, a formação ajuda a evitar essa situação.

Apesar de defender uma profissional especializada para sua atuação, a autora não aproxima o trabalho da educadora da creche ao da professora, pelo contrário, destaca que devem ter uma nomenclatura diferenciada e um currículo de formação também diferenciado, pois trabalham com crianças de faixas etárias diferentes e que, portanto, exigem conhecimentos específicos por parte de suas profissionais.

Segundo Montenegro, ao se constatar a premência de se investir na formação das educadoras infantis, com intenção de que possam vir a desempenhar as funções de educar e cuidar observa-se uma falta de parâmetros para a reflexão sobre o que seria formação para o exercício do cuidado. Nesta perspectiva, faz referência ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - (RCNEI), ressaltando que:

Apesar de o cuidado ser apontado como uma das funções da educação infantil, no próprio RCNEI, o *Referencial* direcionado para a formação das educadoras não trata do assunto, criando assim, um paradoxo, pois se espera que a educadora cumpra uma função, sem instrumentá-la para isso. (1999, p.67).

Montenegro parte da ideia de que a proposição de se inserir temas transversais na formação das educadoras é necessária, e que parte importante da formação para a função de

cuidar depende desta ação. Segundo a autora, apesar do caráter transversal do cuidar, que permeia a própria ação de educar, é necessário que ele seja programado e sistematizado tendo como fundamento uma das perspectivas teóricas da educação moral (1999, 69).

Tal como se evidencia um movimento das políticas públicas e da pesquisa acadêmica indicando uma mudança de perfil da profissional da creche na perspectiva que passe a integrar em sua prática a função da Educação Infantil de cuidar e educar, é possível evidenciar, nos mesmos discursos, uma ideia de que é a formação inicial e continuada que possibilita a mudança de discurso e de práticas.

Como já apontado por Campos (1999) e Gatti e Barreto (2009) não é novidade nas pesquisas educacionais o debate sobre a descontinuidade entre teoria e prática nos cursos de formação. Muito se discute sobre o assunto, mas são poucas as pesquisas que se dispõem a investigar a prática para, a partir das constatações encontradas, interpretadas e analisadas, se formularem programas de formação que possibilitem resultados diretos na realidade, programas que efetivamente favoreçam uma integração entre discurso e prática.

Gatti (2003) analisou quais são as condições que favorecem as mudanças profissionais e pessoais como resultados de um programa de formação em serviço ofertado a professores que lecionavam em escolas de ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries) sem formação para o magistério (p.191). O foco de sua análise estava na identificação das condições que permitem dentro de um programa desta natureza a produção de impactos e transformações no modo de pensar e nas práticas dos profissionais.

Como referencial para dar base a sua tese a autora buscou autores da psicologia social como: Dubar (2000); Scheibe (1995); László, Rogers (2000), Guareschi, Jovchelovitch (1995). Segundo Gatti:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (2003, p.196).

A autora ressalta a importância de se considerar aspectos mais amplos como o papel de eventos sociais, políticos, econômicos ou culturais, compreendendo seus resultados na vida grupal ou comunitária dos profissionais. Nas palavras da autora:

Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem (2003, p.196).

Segundo Gatti os programas que efetivamente alcançam impactos no modo de agir de pessoas/profissionais são aqueles que levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seu nicho de habitação e convivência, conseguindo uma real integração na ambiência de vida e trabalho daqueles envolvidos no processo formativo (p.197).

Citando Gervais e Jovchelovitch (1998), a autora argumenta sobre a importância da criação de formas interativas que visem o entrosamento de elementos do contexto existente com novas experiências e aponta que no programa de formação pesquisado houve, por meio da figura de um dos agentes formativos chamado tutor, a criação de laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais e que estes elos de comunicação e aprendizagem, somados ao fato de que os tutores eram profissionais que moravam na mesma comunidade que os professores em formação, favoreceram a integração dos conteúdos estudados com a experiência dos professores resultando em transformações pessoais e profissionais.

Ao concluir, a autora escreve:

A consideração de que elementos relacionais, socioculturais contribuem de modo interativo para a constituição e reificação do arcabouço da representação – que como tal, é fator interveniente na própria dinâmica relacional em que se gera – permite-nos afirmar que as intervenções socioeducacionais, que incidem necessariamente sobre um modo psicossocial específico de valorar fatos ou conhecimentos, de interpretar, atribuir sentido podem ser mais significantes se levarem em conta essas questões e os elementos de entrelace necessários... Ao conseguir um entrelaçamento com a cultura, com os modos de ser e valores relevantes das comunidades regionais e, com base nisso, ao propor novos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas – objetivos desse curso de formação de professores – produziu condições facilitadoras de apreensão de novas idéias e criação de outras formas de agir pedagógica e socialmente (GATTI, 2003, p.197).

Observar a forma como a formação dessas profissionais influencia suas representações e práticas, pode evidenciar os saberes do contexto cultural (ou seja, considerar a ambiência psicossocial em que as profissionais atuam e vivem) que precisam ser considerados na elaboração de propostas de formação que visam inovações educacionais e mudanças de práticas.

Em avaliação realizada sobre os programas especiais de formação de professores desenvolvidos por setores públicos (citados anteriormente e indicados na nota de rodapé n.3), Gatti e Barreto (2009) destacam algumas características comuns a eles considerando os efeitos positivos que obtiveram:

... preocupação expressa nos programas com a formação dos formadores, alguns contando com momentos específicos para isso e materiais próprios para orientação...

... existência de proposta curricular como foco claro na formação de professores, sem dispersão nem complementação para outro tipo de graduação...

Integração de vivências em escolas e experiências pessoais.

Avaliação formativa, sem dispensar provas de conhecimento.

Materiais Didáticos, textuais, eletrônicos, bem elaborados, testados, revisados, com linguagem adequada.

Supervisão e acompanhamento contínuo da implementação curricular, por grupo de coordenador atuante.

Desenvolvimento de ajustes, se necessário.

Formação continuada dos formadores em função da filosofia e metas do curso (2009, p. 195).

Conclui-se, no que se refere a formação dos professores de Educação infantil e especificamente os de creche, que há muito o que se mudar nos currículos e na estrutura de formação das instituições formativas para que se possa efetivamente afirmar e fazer uso dos benefícios da contribuição de uma formação inicial na qualidade das experiências e aprendizagens das crianças na creche, como fruto de uma ação docente qualificada.

**Parte 2 - Propostas de acolhimento e educação em creche:
marcos de diferenciação**

2.1 Uma concepção de acolhimento e educação para a creche: o debate em torno da não escolarização

Segundo Azevedo e Schetzler (2005, p. 3) há uma exaustiva discussão sobre como superar a separação entre cuidado e educação na prática das profissionais de creche, porém não há ainda uma solução para essa questão. Para as autoras, essa falta de solução indica que a persistência ou a superação dessa separação tem na formação inicial e na ação formativa desenvolvida por formadores uma forte aliada.

As autoras realizaram uma análise dos artigos do Grupo de Trabalho - GT 07 da ANPEd, compreendendo os anos de 1994 a 2003 e constataram que os diferentes artigos indicam caminhos e soluções diferentes para a conquista da integração cuidado/educação.

Em um dos artigos, Fernandes (apud AZEVEDO; SCHETZLER, 2005, p. 5) considera que essa separação se dá pela falta de compreensão dos 'sentidos e significados' que os professores de educação infantil formulam sobre a sua própria formação. Aponta como necessário a revisão, nos programas de formação, das concepções de criança, educação, professor e educação infantil.

O problema da separação também é apontado como decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial, substituindo-o pelo caráter pedagógico. Outro aspecto ressaltado é o caráter escolar presente na educação infantil, respaldado na ideia de educação infantil com função pedagógica, justificado em contraposição ao caráter assistencial, desconsiderando, porém, as especificidades e necessidades da infância ao visar à formação da criança para o ensino fundamental (p.6).

Raupp e Wiggers (apud AZEVEDO; SCHETZLER, 2005, p. 6) destacam que a superação da separação cuidado/educação implica uma busca da especificidade do trabalho a ser realizado com crianças de 0 a 6 anos. Nessa mesma perspectiva, o artigo de Coutinho (idem, p. 8) ressalta a secundarização do cuidado e a não compreensão dos sentidos de cuidar nas instituições de EI. Propõe como solução a retomada das dimensões que constituem a infância, tanto para as profissionais que atuam com as crianças como para aqueles que fazem a sua formação.

Há artigos que apontam que a legislação reforça a visão escolarizada da educação infantil. Citam a inauguração da função docente como um dos fatores que contribuem para

práticas pedagógicas voltadas ao ensino de conteúdos. Destaque para o artigo de Wiggerus (apud AZEVEDO; SCHETZLER, 2005, p.8) que defende a elaboração de uma Pedagogia para a infância e para a educação infantil, evitando a organização da prática pautada em conteúdos da escolarização posterior.

Por outro lado, há artigos que destacam a compreensão da educadora de creche como responsável pelos cuidados básicos, reforçando o pequeno investimento na formação dessas profissionais. Esses autores consideram necessário que se reveja a relação entre o profissional e o processo de construção de sua identidade, já que muitas educadoras se identificam com a tarefa de cuidar por terem um lado maternal, fonte de sua identidade profissional e de suas práticas cotidianas na instituição (AZEVEDO; SCHETZLER, 2005, p.7).

Citam a posição de Bujes (apud idem, 2005, p.7) que faz um alerta para a falsa dicotomia assistencial x função educacional da educação infantil. Segundo Bujes, cuidar e educar sempre estiveram associados, e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis, como contribuintes de redes de socialização com propósitos diferenciados.

Rivero (apud ibidem, 2005, p.8) é citado pelas autoras por propor que se introduzam na formação inicial elementos para a construção de uma nova postura profissional de valorização de práticas como a observação, a discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica na educação infantil.

Por fim citam um artigo que destaca a necessidade de, na formação inicial, trabalhar-se conhecimentos suficientes que preparem o educador para enfrentar os desafios da vida profissional.

As mesmas autoras também entrevistaram diferentes formadores que foram citados em 25% dos artigos analisados. Como conclusões dessas entrevistas destacam que para um grupo desses profissionais o principal problema na formação dos profissionais da educação infantil que contribui para a separação cuidado/educação é a necessidade de que se conheça quem é a criança – enfim, a necessidade de se reconstruir a concepção de criança. Para esses formadores os resultados de transformar o espaço de educação infantil em escola é decorrência da falta de compreensão adequada do que é ser criança (AZEVEDO; SCHETZLER, 2005, p.9).

É apontada também a ênfase na formação teórica e na falta de reconhecimento social desses profissionais. Outro aspecto ressaltado é o corporativismo que se observa na área

pedagógica, ressaltando, segundo as autoras, “a falta de abertura desta para outras áreas de conhecimento que possam trazer contribuições à formação na EI” (idem, 2005, p.10).

Para as autoras é fator comum na fala dos diferentes formadores que é importante cuidar para que não haja uma formação que oriente a ser professor, enfatizando o planejamento de conteúdos escolares a serem desenvolvidos com as crianças pequenas.

Para a maioria dos formadores, a ênfase em uma formação com foco na função de professor, ou seja, em uma visão equivocada da educação a ser oferecida às crianças, não privilegiando discussões sobre a concepção de criança, é o que reforça a dicotomia cuidado/educação na formação dos profissionais de educação infantil. Nessa perspectiva, propõe que não haja na EI um agrupamento das crianças por idade, tal como no ensino fundamental, pois isso estaria reforçando a separação cuidado/educação.

Para esses formadores, oferecer a possibilidade de reconstruir a concepção de criança desses profissionais, adequando-as ao contexto atual, por meio de um modelo supervisionado de estágio que favoreça a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática pedagógica é uma estratégia que auxiliaria na formação desses profissionais de modo que valorizem a integração cuidado/educação (AZEVEDO; SCHETZLER, 2005, p.10).

Segundo as autoras, os diferentes formadores dão pouca ênfase na função social da escola. Concordam com a não transposição do modelo do ensino fundamental, mas alertam para o cuidado que é preciso ter para a não descaracterização do espaço da educação infantil como escola e do profissional como professor que não ensina. Para Rocha:

[...] a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem em um contexto ocidental contemporâneo, as quais se referem à organização do sistema educacional e à legislação própria, ou seja, enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos, às instituições de educação infantil e põe, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. (AZEVEDO; SCHETZLER, 2005, p.11) (itálicos do original)

Concordo com Rocha (apud AZEVEDO; SCHETZLER, 2005, p.11) e com os formadores citados na pesquisa que defendem a necessidade de se pensar uma pedagogia específica para a educação infantil. Concordo também que é prioridade nos cursos de formação dessas profissionais uma revisão das concepções de criança e de educação infantil como possibilidade para enfrentamento do problema da separação entre cuidado/educação. E

acrescento ainda que é fundamental um investimento específico na formação inicial e continuada em saberes sobre a psicologia do desenvolvimento que auxiliam na compreensão sobre quem são os bebês, quais as suas necessidades e as suas possibilidades de ação no mundo, além de também uma profunda reflexão sobre experiências positivas de atendimentos à bebês em instituições coletivas formais e informais.

O cenário construído a partir das transformações ocorridas nas propostas de atendimento a bebês em creches revela um momento atual de processo de transição rumo a uma proposta educacional que tem acarretado tensões em torno da concretização de uma proposta para essas instituições. Perguntas como, “trata-se de ‘escolarizar’ a criança pequena? Como conceber e organizar ações educacionais nos cenários das creches?” pairam no ar em buscar de respostas.

Nunes (2000) aponta impasses que contribuem para tais tensões: a legislação integra a creche ao sistema de ensino, mas, ao mesmo tempo, a política educacional vigente define a creche como instituição educativa sem caráter escolar. Evidencia-se, segundo a autora, um contexto em que conceitos são questionados e suas respostas indicam uma nova compreensão teórica e prática desse tipo de instituição. Nas palavras de Guimarães (2006) “o modelo da creche demanda formas de relacionamento com as crianças e as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas”. (p.2)

A contradição criada junto à trajetória dessa instituição a partir das reformulações da LDB/96 é um ponto crucial para se pensar as representações das famílias e profissionais docentes a respeito da creche como espaço coletivo de caráter educacional para crianças de 0 a 2 anos.

A produção acadêmica assim como a literatura voltada para a formação inicial e continuada das profissionais que atuam nesses espaços, não se detém a auxiliar essas instituições a compreenderem a natureza de suas dificuldades. Implicitamente está a ‘ordem’ – formular uma proposta pedagógica para as creches, mas os recursos e as pistas para o alcance dessa formulação são escassos.

Além da pouca produção específica para a educação de bebês em creches, em relação à educação em outros segmentos, como a pré-escola e o ensino fundamental, muito do que temos de acesso hoje no Brasil sobre esse segmento são traduções de experiências de outros países, outras realidades. Nessa perspectiva, muitos questionamentos tornam-se importantes: quando se recorre a experiências de outros países que já possuem uma sistematização em

relação ao atendimento de bebês em creches, está se falando a partir de qual organização de sistema público? Está se falando de políticas que concebem as creches como partes do sistema básico de ensino? Está se falando de países em que a licença à maternidade é de apenas 4 meses? Essas são particularidades da nossa história de atendimento e precisam ser consideradas frente às contribuições que outras experiências podem trazer a esse segmento educacional no Brasil.

Como abordado anteriormente, historicamente a creche carrega consigo uma concepção de atendimento assistencialista, a função de substituta da família, mas também recebe influência de uma concepção de instituição considerada como espaço de formação da racionalidade, dos hábitos e habilidades necessários para o futuro (pré-escola, ensino fundamental). A passagem da creche para o sistema de educação parece representar uma tentativa de superação dessa concepção de instituição coletiva para crianças bem pequenas. Mas será que a forma como vem tentando romper não está contribuindo para que essa concepção se perpetue, porém com uma nova roupagem – ‘agora além de cuidar nós vamos educar também’ (desconhecendo-se o que significa isso na prática direta com as crianças)?

É preciso cuidar, pois há um grande risco de que uma proposição como: ‘a creche faz parte do sistema de ensino, portanto deve configurar-se como um espaço educativo, no qual se garante a unidade cuidado/educação, mas sem um caráter escolar’, caia no mesmo lugar de uma compreensão comum na educação das crianças de 4 a 6 anos de que: ‘a principal função da creche é prover as necessidades básicas das crianças, mas também não se pode esquecer de prepará-las para que quando passem a frequentar as pré-escolas tenham construído determinados conhecimentos’. O importante seria uma mudança que englobasse uma reflexão contínua de todos os segmentos do sistema. Algo como: ‘vamos todos parar e pensar sobre o que compreendemos como educação, cuidado e ensino nas instituições educacionais organizadas para receber as crianças de 0 a 10 anos’.

Guimarães (2006) aponta a importância de se levar em conta na análise da compreensão do conceito de educação nas creches, o pressuposto de que é evidente o desvio que se faz hoje em relação a ‘versão escolar do conhecimento’. Nessa pesquisa busco saber: ‘esse desvio está presente nos discursos e práticas das profissionais docentes das creches?’.

Concordando com Tristão (2004), considero fundamental que se reveja o lugar do aprender na educação infantil, compreendendo-o como ato de dar significado ao mundo. A pesquisadora também aponta a necessidade de se rever o papel de educador, considerando que

sua atuação envolve presença atenta, disponibilidade, escuta e o que a autora chama de sutileza.

Guimarães (2006) observou salas de crianças de 1 a 2 anos em duas creches (uma pública e uma comunitária) e destacou diferentes momentos de conversas em que as profissionais (professoras e diretoras) revelavam uma concepção do papel da educação para as crianças pequenas como uma visão escolar de creche. Segundo a pesquisadora: “parece que professores e diretores, oriundos da tradição escolar das instituições de Educação Infantil, estão vendo o bebê de 1 ano no lugar do ‘aluno’, numa perspectiva passiva e abstrata” (p. 10).

A autora também identificou diferença na concepção do papel de educação entre profissionais que atuam em um mesmo grupo, mas que possuem ‘cargos’ diferentes: a professora e a educadora. Descreve uma situação observada em uma das creches em que a ‘professora’ da sala mostrava para um grupo de crianças um livro e pedia para que as crianças o nomeassem; na mesma sala, uma ‘educadora’ estava com as crianças que não queriam participar dessa atividade. Guimarães (2006) comenta a diferença da adequação da comunicação de ambas as profissionais na relação com as crianças, revelando que a ‘educadora’ apresentava uma escuta atenta ao grupo, suas ações se davam a partir da observação das crianças e da compreensão de seus atos e falas.

Essas constatações de Guimarães abrem espaço para novos questionamentos: ‘há influência da tradição escolar, pré-escolar nas representações das profissionais? Em todas as profissionais de forma geral? Há diferença entre aquela que é contratada como ‘professora’ do grupo e aquelas que são contratadas como ‘auxiliares/educadoras’? As ‘auxiliares/educadoras’ possuem a mesma formação que as ‘professoras’? Isso faz alguma diferença no discurso e na prática dessas profissionais?’.

Essas são perguntas importantes e que merecem ser pesquisadas porque dizem respeito a uma estrutura organizacional típica das instituições com crianças de 0 a 2 anos, que devido às necessidades das crianças, precisam de mais de uma profissional em sala e para tanto, contrata-se uma ‘professora’ e um grupo de ‘auxiliares’ ou ‘educadoras’. A questão é que, na maioria das situações, esse grupo de auxiliares possui uma formação e uma função mais voltada aos cuidados, enquanto a professora do grupo tem uma formação e uma função mais voltada ao ensino. Também se observa a trajetória dessas profissionais: o grupo de auxiliares/educadores conta com uma experiência em creches da fase em que o atendimento era da Assistência Social, ou são pessoas que já trabalharam como babás e não tiveram ainda a oportunidade de fazer ou de finalizar o curso de Magistério ou Pedagogia. Já o grupo de

professoras, geralmente se caracteriza por uma formação na área da pedagogia e em sua maioria são, ou recém formadas ou professoras da pré-escola ou ensino fundamental.

Esse contexto – diferenciação entre profissionais de um mesmo grupo – pode revelar, tal como Guimarães (2006) pôde observar, profissionais com representações diversas. Na cena observada pela pesquisadora evidenciou-se duas práticas diversas dentro do mesmo grupo de crianças: uma auxiliar com uma prática mais voltada para uma ação educativa, e uma professora com uma prática muito mais voltada para uma ação instrucional.

Essa situação também me fez recordar de uma experiência em um projeto de formação de educadores de crianças de 0 a 2 anos em que atuei por três anos em um município do Estado de São Paulo. Nesse projeto, na passagem do primeiro para o segundo ano da formação, houve a contratação, para as turmas de crianças de 1 a 2 anos, de professoras, enquanto que nas salas das crianças de 0 a 1 ano continuaram apenas as chamadas ‘APIs’ (Auxiliar de Professores Infantis). O resultado dessa entrada foi muito interessante: passou-se a ver um ambiente mais tenso, artificial e formal na sala das crianças maiores (1 a 2 anos). Aquilo que antes era criticado pela equipe que trabalhava na instituição com crianças pequenas como algo ‘desvalorizado, pois estava solto, não era um trabalho pedagógico’, passou a ser reconhecido como bom e adequado ao trabalho cotidiano com crianças bem pequenas.

Nesse grupo de profissionais ficou clara a existência de um forte preconceito em relação à trajetória das profissionais de creche. Esse preconceito parecia ‘cegar’ as demais profissionais de uma equipe para enxergar os saberes que essas pessoas carregam consigo por conta da quantidade de tempo que têm de profissão e que as permitiam entender quem era a criança e quais as suas necessidades.

O que essas experiências parecem revelar é que, no cotidiano dos espaços educacionais coletivos, há polêmica em torno da concepção de educação para crianças de 0 a 2 anos e, nessa perspectiva, parece apontar para um contexto institucional em que diferentes representações convivem juntas. Essas são considerações importantes para essa pesquisa, pois favorecem reflexões sobre como essa convivência vêm se configurando e se essa configuração aponta para alguma transformação.

Segundo Guimarães (2006), a observação das práticas dessas diferentes profissionais aliadas à observação atenta das reações e iniciativas das crianças são excelentes indicadores

para a construção de uma proposta do que significa um trabalho educacional em creches com os bebês.

2.2 Em busca da formulação de uma proposta de acolhimento e educação para as creches

O contexto atual de nossa sociedade em relação à condição de vida de nossas crianças é dramático. Enfrentam-se problemas de desnutrição, alto índice de mortalidade infantil, abandono, falta de acesso à saúde e educação, entre tantos outros tão graves quanto ou até piores. Tudo isso agravado por uma condição econômica do país que rebaixa a qualidade de vida da maioria de sua população afetando diretamente a condição da infância de nossas crianças (NICOLAU, 2000, p.119).

Nicolau (2000) chama atenção para a importância de olharmos para o papel da escola como um espaço voltado à construção da vida, e adverte para a necessidade de uma pedagogia que considere o cuidado, principalmente no que se refere à importância das experiências fundamentais que se constroem na relação com o outro e com a natureza. Argumenta em favor da sensibilidade do educador para a escuta da criança. Escuta que se reverte em reconhecer e respeitar quem é a criança à sua frente, quais suas necessidades e desejos. Destaca a importância desse educador ter garra, energia e interessar-se pela criança, por acompanhar e colaborar para seu desenvolvimento saudável (p. 120).

Ainda com ênfase na figura do educador, aponta seu papel enquanto representante da instituição escolar na influência que tem, junto com a família, em despertar na criança o desejo de conhecer e participar da sociedade. É justamente nas relações de cuidado, nas interações que se estabelecem entre educador-criança, permeadas por uma postura ética de considerar o outro, que as crianças constroem sua identidade e significam o mundo ao seu redor.

No início de sua vida, o bebê é completamente dependente do outro, e é fundamental que seja acolhido em uma relação que o permita fazer uso de tal dependência a favor da construção de sua autonomia. A dependência faz parte do desenvolvimento do ser humano e precisa ser olhada e respeitada na escola.

Ao se conceber uma proposta de escola para bebês e crianças pequenas é necessário olhar para quem é essa criança e quais são as suas necessidades. É preciso que a educadora conheça todas as preciosidades que estão implicadas no desenvolvimento saudável de uma

criança para que possa agir de forma a contribuir para seu amadurecimento, realizando na escola uma função complementar a educação/cuidado que recebe em seu ambiente familiar.

Sendo o bebê, no início de sua vida, dependente do outro, é fundamental que ele seja acolhido em uma relação que o permita fazer uso de tal dependência a favor de seu processo de constituição como sujeito. A relação de dependência está posta e precisa ser vivida e respeitada em todos os espaços que as crianças frequentam e em todas as relações que estabelecem. Essa condição de vida apresenta para as instituições educativas que atendem a essas crianças a necessidade de realizar um trabalho muito forte e próximo com as famílias, pois passam a estabelecer uma relação de complementaridade e não de substituição, na medida em que, ao frequentar a escola a criança passa a ampliar sua rede de relações – relações essas caracterizadas pela dependência do outro, ora absoluta, ora relativa.

É preciso investir na formação das educadoras para que compreendam o que significa alguém depender do outro. É a sensibilização, atrelada ao conhecimento que permitirão a elas ressignificarem uma proposta escolar para crianças tão pequenas.

Como nos aponta Nicolau (2000, p.120), a família, na maioria das vezes, é a primeira agência socializadora da criança. Como fruto dessa relação, muitas internalizações acontecem, e são justamente essas experiências que vão configurando as primeiras experiências de vida do bebê, alimentando sua forma de estar no mundo e compreender o seu meio.

Uma criança pequena quando chega na creche já passou por um período de muitas vivências, já construiu uma história. Mello e Rosseti-Ferreira (2006) defendem a ideia de que o bebê nasce inserido em uma cultura organizada, que envolve hábitos e valores construídos ao longo da história e que são partilhados por determinada comunidade.

Para as autoras, é a partir das interações que lhes são propiciadas com elementos dessa cultura, envolvendo adultos e objetos, que o bebê constrói um repertório de significações frente ao mundo que o cerca. A construção desse repertório compreende modos de agir que se manifestam segundo valores e normas culturais de seu ambiente. (p.27)

Ao compreender a formação do sujeito a partir dessa concepção teórica, constrói-se a ideia de que o bebê, diferente do que se acreditou por muito tempo, para além de um sujeito de necessidades, extremamente dependente do outro para o seu amadurecimento, é também um sujeito de desejos, capaz de construir sua história e sua cultura desde o seu nascimento.

Na área da educação, como vimos, essa forma de conceber a criança ainda representa um desafio. Por muito tempo, as instituições que atendiam bebês estavam voltadas somente para as satisfações de suas necessidades físicas e biológicas. Como vimos anteriormente, a formação das educadoras, antigas (ou ainda atuais?!) pajens, era pautada em conhecimentos da puericultura, de modo que os bebês recebiam cuidados limitados a seu bem estar físico e da ordem da higiene.

Entender que os bebês e as crianças pequenas são sujeitos ativos e construtores de cultura, coloca em cheque muito do que se construiu ao longo de uma trajetória educacional voltada para as crianças bem pequenas. Aos poucos, se valorizou também as necessidades afetivas-emocionais dessas crianças e compreendeu-se a importância de se repensar a organização das instituições para receber e educá-las. Mello e Rosseti-Ferreira (2006, p.28) argumentam que, por muito tempo, a ideia de oferecer arranjos espaciais com cantos nas instituições educacionais era uma ação suficiente para dar conta dessas necessidades.

Hoje, há uma maior consciência de que os bebês também têm necessidades culturais e, para dar conta de seu desenvolvimento global, é preciso que as instituições educacionais elaborem propostas pedagógicas que considerem as características dos diferentes grupos de crianças, colocando desafios de diferentes naturezas, respeitando seus interesses e suas competências. Porém, como abordado anteriormente, esse ainda é um dos grandes desafios da educação infantil: ressignificar a proposta educacional para crianças bem pequenas, evitar a pura transposição do ensino fundamental, ou mesmo a pura transposição das experiências que deram certo com as crianças pré-escolares. Muito mais sabemos hoje sobre os bebês, com certeza pouco perto do que gostaríamos ou precisaríamos, mas já o suficiente para refletirmos com compromisso e respeito, sobre o papel da escola na vida dessas crianças.

Sabemos que os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para a construção de sua identidade e de sua subjetividade e, nessa perspectiva, o grupo e o ambiente em que ela está inserida têm fundamental importância nas significações que vai construindo sobre o mundo e as pessoas que a cercam. As experiências que lhes são proporcionadas nesse período devem facilitar seu amadurecimento e seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o processo de socialização da criança que envolve a internalização de valores e padrões de comportamento de sua cultura, podendo ser modificados mediante aos instrumentos que vai construindo (NICOLAU, 2000, p.121), inicia desde a sua concepção e tem continuidade e complementaridade com seu processo de escolarização.

Nicolau (2000, p. 121) chama atenção para que as educadoras compreendam que cabe a elas conhecer quais são as experiências de vida das crianças para além da escola. Mais uma vez retomamos a importância da relação família e escola. É preciso ressignificar essa relação compreendendo que ela não se limita a um acompanhamento e avaliação de aprendizagens, mas sim que ela alimenta e enriquece a formação de uma criança em pleno processo de desenvolvimento de suas capacidades básicas e globais.

Os brinquedos e as brincadeiras têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil, principalmente no que se refere a forma como essas crianças se relacionam e constroem conhecimento sobre o outro e o meio em que vive. Considerar esse pressuposto nas experiências de escolarização das crianças pequenas é de fundamental importância.

A brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança e nesta perspectiva, precisa ser valorizada e considerada como um saber importante à educadora. Na educação de crianças pequenas a brincadeira, que tem sua origem nas experiências dos bebês com os fenômenos transicionais (WINNICOTT, 1975) pode e deve ser considerada como um instrumento de trabalho da educadora para favorecer aprendizagens que não somente cognitivas, mas também relativas ao seu amadurecimento como sujeito. Além disso, se assim considerada pode ser compreendida como um elo entre o cuidar e o educar na educação infantil.

Refletir sobre o processo de construção de uma proposta pedagógica é riquíssimo para a instituição e todos os seus atores. Segundo Nicolau (2003, p.19), a proposta pedagógica deve ser construída por todos os educadores e, nessa perspectiva, revela a compreensão, a imagem e as representações que esses profissionais têm da criança. Também é colocado em destaque como compreendem o que representa a escola de educação infantil e as relações que se estabelecem com as famílias e a comunidade. Em suma, a elaboração desse documento extrapola o papel e permite que membros de uma mesma instituição se reconheçam como sujeitos que pensam e agem segundo pressupostos e, conhecer tais princípios, é fundamental para que se possa rever ou mesmo aprimorar a qualidade da educação de suas crianças.

Favorecer que um grupo de educadores em processo de formação possa refletir sobre o que significa a elaboração de uma proposta pedagógica para crianças de 0 a 2 anos implica que levem em conta as peculiaridades dessa fase do desenvolvimento humano e as peculiaridades das instituições que atendem a essas crianças - a maioria em regime de tempo integral (em oposição aos outros segmentos).

Considerar todas essas especificidades envolve redefinir o significado da relação ensino/aprendizagem com bebês e crianças pequenas, compreendendo que a construção de significados, envolvendo afetos e conhecimentos, se dá, prioritariamente, mediada pela interação com adultos e coetâneos. A interação nesse segmento educacional tem seu foco na dependência, no crescimento e no desenvolvimento da criança, e esse pressuposto implica considerar o investimento na formação de construção de competências que auxiliem o professor a organizar o tempo, o espaço, os materiais e os agrupamentos das crianças, propondo atividades que promovam situações de interação desafiadoras.

Segundo Machado (2002),

Se é desejável identificar o docente de educação infantil como *professor*, não é admissível nomear o bebê como *aluno*, visto que a interação sobrevivência/crescimento/desenvolvimento, que aproxima adultos e crianças, numa fase de vida em que são extremamente dependentes, se sobrepõe à interação ensino/aprendizagem nas instituições de educação infantil (p.97). (Itálicos como no original).

É preciso favorecer também a competência do professor para a construção da proposta pedagógica envolvendo um plano de trabalho para atuar no cotidiano da criança que garanta o direito a infância, zelando pelo seu bem estar, crescimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Outro desafio a ser contemplado na formação está voltado para a característica da rotina de uma instituição de período integral que precisa garantir profissionais com formação específica para responsabilizar-se pela alimentação, higiene, repouso e brincadeiras espontâneas das crianças.

Também, como vimos, em função da especificidade da faixa etária, ganha relevância na formação desse professor a construção de competências voltadas para a articulação com as famílias.

Por fim, favorecer uma formação que considere tantas peculiaridades implica: considerar a identidade desse profissional, que está intrinsecamente relacionada à sua identidade pessoal; ressignificar nesse processo sua concepção de criança (considerando-a como sujeito social que reproduz e constrói sua cultura e que necessita, portanto, de uma estrutura física, material e humana que a auxilie a sobreviver, crescer e ampliar seus conhecimentos sobre o mundo, a natureza e a cultura); e ressignificar sua concepção de educação coletiva de crianças pequenas (valorizando o cuidar/educar de forma integrada, a

criatividade, a construção de conhecimentos, uma rotina flexibilizada, a participação dos pais e o respeito à diversidade.

2.3 Especificidades de uma proposta de acolhimento e educação para as creches

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo a criança: trata de vivê-lo, de proporcionar experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR, 2003)

A Educação Infantil, envolvendo as creches e pré-escolas, quando passa a fazer parte do sistema de ensino, passa a partilhar com a escola algumas características, como: a função de educar; cumprir uma função social; desenvolver propostas de ensino com pessoal formado; promover a aprendizagem das crianças; desenvolver um planejamento e avaliação institucional.

Apesar desta partilha, como vimos até o momento, é preciso considerar que há muitas questões que são particulares a este segmento educacional e que estão marcadas principalmente pelas características das crianças e pela característica deste tipo de atendimento em nossa sociedade.

Até os anos de 1970, em nossa sociedade a educação e o cuidado das crianças de 0 a 5 anos eram concebidos como preocupações e responsabilidade das famílias, portanto da vida privada e não da sociedade. Apenas as crianças necessitadas ou aquelas de famílias consideradas problemáticas é que deveriam ser educadas e cuidadas em instituições coletivas.

As conquistas voltadas para o reconhecimento da cidadania das mulheres também são recentes e trouxeram mudanças efetivas para o quadro de nossa sociedade. Questões como a redução do número de natalidade e o crescimento do ingresso da mulher no mercado de trabalho, associadas ao crescente número de famílias chefiadas por mulheres, tornaram fundamental o trabalho das mães trabalhadoras para a manutenção da qualidade de padrão de vida das famílias brasileiras.

Todas estas transformações também foram acompanhadas por mudanças na sociedade no reconhecimento dado às crianças pequenas. Como vimos, a conquista do direito de ser considerada cidadã, a compreensão da criança como sujeito portador de direitos, como produtor de cultura, como ator social, foram fundamentais para o reconhecimento da riqueza que representa esta fase da vida do ser humano. A ideia de que boas condições educacionais favorecem boas condições de formação da criança pequena também foi se destacando nas

diferentes áreas de conhecimento. Segundo Rosemberg (2007), economistas defendem o investimento na primeira infância destacando que os efeitos contrários a esta atuação representam um desperdício no capital econômico e humano. A neurociência, por meio do avanço nas pesquisas neurológicas e com bebês, enfatiza a importância do período da infância no desenvolvimento posterior do cérebro e das funções neurológicas.

Todo este cenário social contextualiza e indica a necessidade de uma instituição social que possa complementar a ação da família no ambiente doméstico na educação e no cuidado de suas crianças. Essa transformação e essa necessidade não significam a negação da importância dos cuidados, da boa relação e do bom vínculo das crianças pequenas com seus familiares. Essa questão continua prevalecendo mas, como aponta Rosemberg (2007), já não são mais suficientes, segundo as palavras da autora: “Daí as creches e as pré-escolas, daí a educação infantil. Daí a Constituição reconhecer à criança pequena o direito à educação que passa, também, a ser um dever do Estado e de toda a sociedade” (p.2).

Historicamente o que se conhecia como educação voltada para a infância estava referendado na escola primária. As instituições públicas de atendimento as crianças de 0 a 5 anos, como já tratado na primeira parte desta pesquisa, eram voltadas à infância pobre, a uma prática assistencialista que visava suprir as carências e as necessidades de lares desestruturados. Segundo Rosemberg (2007) “Para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência completamente nova esta de acolher crianças tão pequenas, especialmente os bebês. Além disso: a de assumir a integração entre cuidar e educar.” (p. 2)

Como vimos nos capítulos iniciais dessa pesquisa, foi justamente todo este percurso de transformações sociais, culturais e educacionais de avanços nas pesquisas e de conquista na lei da inserção da educação infantil no sistema de ensino, que trouxeram para a educação brasileira, no segmento da Educação Infantil, a proposta de educar e cuidar. O desafio colocado a partir deste contexto envolve responder questões de suma importância em busca de um novo consenso em relação a este segmento educacional: compreender a expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos, que cumpram com equidade o direito à educação das crianças e o direito dos pais, especialmente o das mães, ao trabalho extradoméstico (ROSEMBERG, 2007). Perguntas importantes são formuladas e passam a guiar os passos rumo a mais uma conquista na garantia dos direitos das crianças: a creche deve ser considerada uma escola? Pode-se considerar o cuidado como uma função tão digna como a educação dentro do ambiente escolar voltado às crianças de 0 a 5 anos? Como se dá a educação de crianças tão pequenas em instituições coletivas? Qual a

formação necessária para os profissionais que atuam nestas instituições? Afinal, é realmente bom para a criança pequena ir para a creche?

Em busca de encontrar caminhos para algumas destas respostas faço o exercício de refletir sobre quais seriam as diferenças a serem consideradas ao se pensar uma proposta de acolhimento e educação para crianças de 0 a 2 anos.

2.3.1 Resignificar o conceito de cuidado na sua integração com o conceito de educação

É preciso entender as creches como direito dos pais em compartilhar a educação de seus filhos, como direito da criança a espaços de acolhimento, socialização e aprendizagens, extras ao familiar, como dever do Estado, porém opção da família.

Podemos entender que a obrigatoriedade de um segmento educacional está, entre tantas coisas, relacionada à garantia de saberes culturalmente produzidos que precisam ser apropriados de forma a garantir igualdade de oportunidade a todos os cidadãos. A educação escolar para os bebês e crianças pequenas não é obrigatória. Para que possam crescer de forma saudável, em todos os sentidos, é preciso que sejam satisfeitos em suas necessidades básicas e emocionais e é nessa tarefa que deve estar centrada a creche.

Para a construção de uma proposta educacional na creche, um dos desafios é definir a função desta instituição para esta faixa etária: favorecer o desenvolvimento integral e integrado das crianças considerando aspectos afetivos, sociais e cognitivos em uma faixa etária em que as crianças são dependentes do adulto em suas necessidades básicas. Essa função implica atenção aos aspectos sócioemocionais que têm papel fundamental nesta fase (construção do sujeito e suas relações) e representam a base para os diferentes aspectos de seu desenvolvimento.

Pensar neste desafio necessariamente implica considerar a dupla função cuidar/educar, ou melhor, considerar que a concepção de acolhimento e educação destas instituições envolve uma prática integrada de cuidado e educação.

O cuidado na creche não pode ser entendido estritamente como a realização das tarefas de alimentação, higiene, etc. É preciso considerar também a sua dimensão psicológica e filosófica. A atenção, o carinho, o afeto, a ternura, a gentileza, a generosidade, a simpatia são dimensões do cuidado que precisam estar presentes nas relações entre as pessoas. “A base do

cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano” (BRASIL, 1998, p.24).

Segundo Maranhão (2000):

O cuidado, interpretado apenas como higiene, prevenção de acidentes e oferta de nutrientes, era “acusado” de “atrapalhar” o desenvolvimento da ação pedagógica, por despender tempo dos educadores e impor uma rotina rígida, que restringia as atividades educativas aos intervalos que “sobravam”. A grande dificuldade que estava por trás desse discurso e dessas “acusações” era decorrente da falta de definição do que significava cuidar de/educar bebês e crianças pequenas, da efetiva integração entre saúde e educação, e que denunciava uma restrição nas concepções tanto de cuidado como de educação da criança. (p.118).

Segundo Verríssimo e Rezende (2004), os comportamentos humanos de cuidado são aqueles que favorecem as potencialidades das pessoas. Envolve além da atitude de cuidado (disponibilidade interna de uma pessoa em cuidar de outra), conhecimentos, valores e habilidades direcionadas para manter ou melhorar a condição humana. Compreendido assim, o cuidado é a essência da saúde, pois é uma necessidade para o desenvolvimento e a manutenção da vida em todas as culturas. Ainda de acordo com as autoras, todo ser humano depende do atendimento a suas necessidades para sua sobrevivência e desenvolvimento e destacam como as principais necessidades infantis:

- proteção física e de saúde;
- relacionamentos protetores contínuos que forneçam segurança emocional, afeto e atenção;
- cuidados que respeitem as diferenças individuais;
- cuidados e oportunidades adequados ao processo de desenvolvimento;
- participar de uma rede social estável e amparadora. (2004, p. 73).

Para cada uma destas necessidades pode-se fazer o exercício de compreender quais os cuidados que estão envolvidos e como as creches precisam considerá-los em uma proposta em que articula e valoriza o cuidado com educação. Segue o resumo de uma análise realizada por

Verríssimo e Rezende (2004) relacionando as diferentes necessidades infantis com os cuidados ligados a elas.

Cuidados para proteção física e de saúde da criança:

- provimento de nutrição – garantir alimentação apropriada (qualidade e quantidade) e o respeito aos hábitos culturais específicos das crianças;
- provimento de sono e repouso – atender a esta necessidade garantindo a flexibilidade segundo o ritmo e as necessidades de cada criança;
- proteção contra doenças transmissíveis e infecções – acompanhar e registrar as imunizações realizadas e garantir a higiene do ambiente agindo sempre de forma complementar e parceira das famílias;
- acompanhamento do crescimento e desenvolvimento – implementar ações cotidianas que sejam completares as ações realizadas pela família;
- proteção contra acidentes – garantir uma boa organização do ambiente e uma supervisão constante das ações/explorações das crianças.

Relacionamentos protetores contínuos que forneçam segurança emocional, afeto e atenção:

- toda criança precisa de relacionamentos seguros, empáticos e sustentadores para que possa se desenvolver na perspectiva de um sujeito emocionalmente maduro para realizar suas conquistas;
- é preciso garantir que as crianças confiem em si próprias, que se sintam aceitas, ouvidas, protegidas e amadas;
- o acesso aos bens culturais e conhecimentos escolares deve ser garantido à medida que a criança demonstra interesse para tal;
- é importante garantir que a criança seja cuidada por um número reduzido de adultos, que lhe seja dedicada atenção exclusiva todos os dias por algum tempo.

Cuidados que respeitem as diferenças individuais:

- respeitar que cada criança é uma, portanto, possui diferentes temperamentos, sensibilidades e interesses;
- considerar cada criança em suas peculiaridades e contextos familiares e sociais no momento de planejar as atividades.

Cuidados e oportunidades adequados ao processo de desenvolvimento:

- para prover cuidado de qualidade é preciso conhecer a criança, seu processo normal de desenvolvimento e as necessidades decorrentes deste processos.

Cuidados voltados para garantir a participação em uma rede social estável e amparadora:

- os relacionamentos que se constroem entre as pessoas e as instituições tecem a rede que cria e mantém a identidade, os hábitos, as crenças, os costumes e os valores que formam a criança. Nesta perspectiva é preciso consolidar uma interação saudável entre família e escola, permeada por troca, tolerância e confiança, reconhecendo os conflitos com postura de superação.

Reconhecer as necessidades infantis e os cuidados relacionados a cada uma delas envolve necessariamente investir na formação do educador da creche para que ele possa construir habilidades e procedimentos de cuidados, tanto no que se refere ao aspecto técnico quanto ao relacional. Envolve ainda favorecer momentos de reflexão que o permitam partir de seus conhecimentos e experiências prévias, relacioná-los com as experiências que vivenciam no dia a dia com as crianças na creche de forma que possam integrar os conceitos de educação e saúde, família e instituição.

2.3.2 Considerar o pressuposto de que todas as ações contextualizadas neste ambiente devem estar baseadas em relações afetivas positivas, comprometidas e favorecedoras.

A compreensão em torno do desenvolvimento e das aprendizagens dos bebês e crianças pequenas nos auxilia no entendimento sobre a importância das ações na creche estarem baseadas em relações afetivas positivas, comprometidas e favorecedoras. A teoria do amadurecimento pessoal, desenvolvida por Donald Woods Winnicott (1896-1971), e as ideias e reflexões que elaborou sobre a escola para crianças pequenas, assim como os pressupostos da Dra. Emmi Pikler (1902-1984) sobre o desenvolvimento infantil, podem ser usados para pensarmos sobre questões relevantes de serem consideradas nas ações educativas dentro da creche.

Apesar de Winnicott se referir a escola maternal como voltada às crianças entre 2 e 5 anos, é possível estendermos suas colocações para um período anterior considerando o estágio de amadurecimento emocional dos bebês e crianças pequenas postulado pelo autor. Winnicott não tinha uma preocupação pedagógica em seus textos, mas escreveu alguns deles especialmente dirigidos para os educadores que atuam nas escolas com crianças pequenas. Segundo Greco (2008) o objetivo do autor era chamar atenção da escola maternal para o desenvolvimento emocional da criança, sinalizando que ela tem tarefas em relação ao amadurecimento da mesma forma que a mãe tem” (p.12).

Emmi Pikler, a partir de suas experiências vividas no instituto Lóckz em Budapeste (fundado em 1946), que apesar de ser uma instituição que acolhia crianças que por qualquer razão não podiam mais ser criadas por seus familiares, criou uma concepção de instituição na qual o importante era ir além de assegurar um ambiente transitório até que a criança pudesse ser escolhida por uma nova família, mas sim um ambiente no qual se pudesse atuar de forma a acolher com sentido os bebês e crianças pequenas que passavam por essa condição em suas vidas. Segundo Falk (2003), Pikler:

Estava convencida de que, se um bebê não podia se criar com a sua mãe, a relação maternal não podia ser reproduzida, mas era possível oferecer, no contexto de uma coletividade, uma experiência totalmente diferente que favorecesse seu total desenvolvimento. Rompeu, de forma consciente e radical, com a maneira de atuar tradicionais nos estabelecimentos de acolhimento para crianças pequenas, como por exemplo: a ordem impessoal, as regras estritas de higiene e a legislação sanitária, o meio de contágio, a

doença e os acidentes e com as atenções rápidas e ‘funcionais’ que determinam o marco da vida dos pequenos e a disciplina da equipe. (p.4. Tradução nossa)

Os pressupostos do pensamento de Pikler sobre o desenvolvimento dos bebês e o atendimento em instituições educacionais coletivas são considerados referência para a reflexão e orientação em torno do atendimento em creches e bastante divulgados por diferentes autores. Também são diversos os estudos que consideram os conceitos de Winnicott para pensar a prática educativa com bebês e crianças bem pequenas. Destaco os pressupostos de ambas as teorias buscando destacar aquilo que elas têm em comum para orientar a formulação e a execução de boas práticas educativas com bebês e crianças pequenas na creche.

Em sua teoria Winnicott dá uma grande ênfase no período do início da vida do bebê, pois considera que as passagens pela qual ele vive neste momento primitivo podem deixar marcas profundas em sua vida. Para o autor, é neste período que se constroem todos os alicerces para a formação de sua identidade e falhas vividas neste estágio podem vir, inclusive, a representar o fracasso na conquista da integração do ser em uma identidade unitária.

A experiência profissional de Winnicott foi extremamente importante na formulação de sua teoria. Ele foi um dos únicos psicanalistas que também atuava como pediatra, o que oportunizou a ele um contato diário com muitas crianças pequenas e suas mães. Construiu sua teoria a partir da sua experiência com pacientes borderline e psicóticos e também do atendimento a mães com seus bebês. Como médico pediatra observou em sua clínica muitos bebês doentes, “... inumeráveis histórias clínicas me mostravam que crianças que se tornaram doentes, seja neuróticos, psicóticos, psicossomáticos ou antisociais, revelavam dificuldades no seu desenvolvimento emocional na infância, mesmo como bebês... Os bebês podiam ficar emocionalmente doentes.” (WINNICOTT, 1983, p.157).

Winnicott formulou a teoria do amadurecimento pessoal na busca de tentar compreender a natureza humana. Esta formulação é para o autor um ponto central de seu pensamento. Para ele o processo de amadurecimento depende de dois fatores:

- 1º. fator: todo ser humano é dotado de uma tendência inata ao amadurecimento. Esta tendência ocorre desde o início da vida, ainda na barriga da mãe, em um período de vida uterina e está baseada em outra ideia que é a de que o homem é essencialmente temporal, ele

amadurece no tempo. Amadurecer significa, em sua teoria, desdobrar no tempo os vários estágios que são próprios do amadurecimento. Sua teoria “é a explicitação temporal, na forma de estágios, das várias tarefas que a tendência inata ao amadurecimento impõe ao indivíduo ao longo da vida” (DIAS, 2003, p. 94).

A tendência inata ao amadurecimento é também considerada como uma tendência a uma integração, que ocorre no início da vida, quando o bebê se integra em uma identidade unitária, e que se prolonga ao longo da vida. Integração porque, para Winnicott, o bebê nasce não integrado e é ao longo dos processos que vive nos estágios iniciais de sua vida que irá se integrar. Segundo Dias:

[...] Winnicott introduz uma fase inicial em que ainda não há um ser constituído, mas um ser não integrado que emerge de um estado de solidão essencial... Existe uma cisão essencial... inerente à natureza humana, ela consiste na fenda entre a tendência a abrir-se para as relações com o outro e com o mundo e o isolamento primordial do ser humano. Um processo de integração bem-sucedido levará a coexistência e ao trânsito, no indivíduo, entre esses dois extremos: a solidão essencial, e a comunicação e o encontro com o outro e com a realidade externa (2003, p.95).

A natureza humana revela-se, portanto, na tendência inata a integração do ser humano em uma unidade ao longo de seu processo de amadurecimento.

- 2º. fator: apesar desta tendência ao amadurecimento ser inata é preciso a existência contínua de um ambiente facilitador que ofereça ao indivíduo cuidados suficientemente bons, dando sustentação e facilitando o processo de amadurecimento.

A junção de uma tendência inata ao amadurecimento com a presença de cuidados ambientais suficientemente bons é imprescindível para que um bebê ao ser concebido possa começar a ser. Segundo Dias (2003), o que está em pauta no processo de amadurecimento pessoal é o próprio viver humano: o sentimento de ser real, de existir em um mundo real como um si mesmo (p.97).

Partilho da afirmação de Greco (2008) de que a escola de educação infantil, chamada de “escola maternal” por Winnicott, “pode e deve se constituir em um ambiente facilitador do amadurecimento emocional humano e, naturalmente, à aprendizagem”(p.11).

Entender os postulados de Winnicott com foco na função maternante que até pouco tempo era exercida, quando não pela mãe, por avós e parentes, mas hoje também por babás e

professores, implica considerar que, para o autor, o que está em jogo nessa função é que trate-se de uma ação realizada por um adulto identificado com as necessidades físicas e emocionais das crianças.

Pensar a creche como um ambiente suficientemente bom envolve considerar o papel do ambiente como um facilitador do desenvolvimento emocional dos bebês. Partimos do pressuposto de que na creche o professor não representa a mãe, mas sim cumpre uma tarefa maternante que implica aceitar a responsabilidade para educar um bebê, exercendo um papel complementar ao da família. Retomarei, na teoria de amadurecimento de Winnicott, os pressupostos teóricos que justificam a necessidade de na creche os professores assumirem em suas ações pedagógicas as ações ambientais relacionadas com a função de maternagem.

Ao longo dos estágios primitivos de dependência absoluta (que envolve, mais ou menos, o período da concepção até 1 ano de idade) há três grandes tarefas com as quais o bebê está envolvido e, para que estas se transformem em conquistas de seu processo de amadurecimento pessoal, precisam contar com a existência de um ambiente suficientemente bom. Tais tarefas são interdependentes e nunca serão completamente abandonadas ao longo do amadurecimento, porém, sua realização no início da vida do bebê é fundamental para a sua saúde. São elas:

Integração no tempo e no espaço – temporalização e espacialização.

No início de sua existência o bebê não está temporalizado, ele vive suas experiências como eternas, o bebê tem um tempo que é do ciclo biológico e é no contato com a mãe, portanto com o ambiente facilitador, que ele vai vivendo experiências de temporalização. No início de sua vida, a marcação de tempo não é de ordem cronológica, é uma marcação que se realiza pelas vias naturais, da ordem da intimidade do corpo do bebê com sua mãe – a ritmo de sua respiração, da batida de seu coração – e também pelo ritmo do corpo do próprio bebê ao qual o ambiente se adapta: a fome, a amamentação, o xixi, os sons etc. A datação do tempo é, portanto, propiciada pelos cuidados maternos, respeitando o ritmo corpóreo do bebê (DIAS, 2003, p. 199).

Um ambiente facilitador que oferece a oportunidade de se viver uma rotina de cuidados criando um contexto de previsibilidade e repetição, favorece para que o bebê vá gradativamente construindo sua integração no tempo e no espaço. Pela repetição da

experiência, um sentido de “futuro” começa a ser constituído: o bebê começa a ser capaz de prever o que virá, a partir de suas próprias necessidades (DIAS, 2003, p.199).

A experiência de tempo é vivida quando se estabelece o sentimento de que as coisas têm começo, meio e fim, e este sentimento é construído pelo bebê por meio das diversas experiências de temporalização que vive. Por exemplo, quando a mãe dá de mamar a seu bebê, ele passa por um período de tempo em que vive uma experiência de satisfação e integração em função da oportunidade global de colo que teve. Passado este estado volta novamente a um estado de não integração em que sente fome e busca a experiência do colo para mamar e assim sucessivamente se repete esta experiência. Uma vez conquistado este sentimento, a experiência da temporalização, a mãe já pode demorar um pouco mais para atender seus cuidados e necessidades que ele já não se assusta tanto, e isso se deve ao fato de que já consegue experimentar o tempo como tendo começo, meio e fim, e não como uma vivência interminável. Segundo Dias (2003):

É este o fundamento da temporalização, inicialmente subjetiva, do bebê: a partir das experiências do presente, ele começa a constituir um ‘passado’, um ‘lugar’ onde guardar experiências, de onde pode antecipar o futuro, pelo fato de algumas coisas e acontecimentos terem se tornado previsíveis. Tem início uma história. Esta é a base para o estabelecimento da capacidade para a experiência num sentido cada vez mais amplo, uma vez que uma experiência real ‘não é tanto um acontecimento singular, quanto uma construção do evento a partir da memória’ (1988, p. 20), (p.199).

A confiabilidade favorecida pelos cuidados adaptativos da mãe é central no processo de temporalização. Ela implica experiências regulares e repetidas que propiciam ao bebê um sentido de previsibilidade. Na medida em que os cuidados ambientais são incorporados pelo bebê como uma qualidade que lhe é intrínseca, a integração se transforma em um estado cada vez mais consistente e o indivíduo torna-se capaz de cuidar de si mesmo (DIAS, 2003, 202).

O cuidado materno que corresponde a esta tarefa básica de integração no tempo e no espaço é o segurar (holding). Este holding significa tanto os cuidados relativos ao manuseio do bebê, os cuidados físicos relativos ao seu bem estar, implicando na regularidade e na previsibilidade, como também na capacidade do ambiente (mãe) de sustentar estas experiências no tempo.

Alojamento gradual da psique no corpo - personalização.

Segundo Winnicott (1996) ao longo da gravidez a mãe vive um período em que há tempo suficiente para que se prepare para a chegada de seu bebê. Neste período ela vive uma série de transformações para que possa viver uma experiência na qual consegue saber quais são as necessidades de seu bebê (conforme apresentado anteriormente como “preocupação materna primária”). Ela não sabe intelectualmente quais são estas necessidades, ela sabe porquê se deixou alterar e foi tomada por um estado que Winnicott (1996) chama de identificação materna primária, que provém da preocupação da mãe para com o seu bebê. A mãe se identifica com o seu bebê, é como se ela conseguisse sentir aquilo que ele precisa, estabelecendo com ele um contato que possibilita a criação das condições para que se estabeleçam o sentimento de unidade entre duas pessoas, o que dá ao bebê a importante oportunidade de viver uma experiência de ser. Esta experiência também é uma experiência de integração, pois neste momento o bebê se sente uma unidade, já que o ego da mãe facilita sua organização por meio de uma identificação recíproca – mãe identifica-se com o bebê e o bebê com ela (1996, p.9). São estes cuidados adaptativos da mãe ao manejar (handling) seu bebê, reunindo-o no braço e no olhar, sustentando no tempo suas experiências de ser que favorecem a realização da coesão psicossomática.

Sentindo-se bem seguro e reunido no corpo, sobretudo durante as experiências excitadas, o lactente entrega-se confiantemente aos cuidados da mãe e, nessas condições, a psique pode realizar o seu trabalho de elaboração imaginativa das funções e sensações corpóreas. Aos poucos, o corpo torna-se *soma* e vai sendo estabelecida uma íntima conexão de complexidade crescente entre *soma* e *psique*, tornando real o caráter potencialmente psicossomático da existência. A psique passa a habitar o corpo, tornando-o sua morada (DIAS, 2003, p.209).

O corpo existe desde o início (em algum momento da concepção) e o bebê vive a sua instintualidade como algo externo a ele, por exemplo, ele sente fome mas não percebe a fome como algo gerado por ele mesmo, sente como algo que o atingiu. O que o bebê sente como interno a ele são as respostas às suas necessidades, aquilo que ele acredita que criou.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o bebê quando nasce é imaturo, e isto não significa um déficit, significa apenas que ele vai amadurecer no momento de amadurecer. Além de ser imaturo, o bebê também não tem consciência de sua imaturidade. O bebê entra

em contato consigo mesmo por via de sua mãe, ele percebe seu corpo quando está sendo tocado. A mãe precisa providenciar que o bebê não se perceba desmembrado e um colo suficientemente bom previne que o bebê se perceba como um amontoado de membros. Quando a mãe dá um banho em seu bebê se relacionando com ele como uma pessoa e não apenas como um corpo, brincando com ele, ela junta para o bebê aquilo que não está junto, que é ele com seu corpo.

A integração se dá não apenas pelo colo, ou seja, pelo ambiente, mas também pelas excitações impulsivas, como a vontade de fazer xixi, a fome etc. Estas experiências são integradoras na medida em que fazem o bebê perceber seu corpo e viver pequenos momentos de si mesmo.

O olhar da mãe também pode ser entendido como uma parte essencial do colo. É no olhar da mãe que o bebê vê a si próprio, que ele é apresentado a si mesmo. Este olhar reflete o bebê, reflete o que ele está sentindo, a mãe é o bebê e ele se vê nela. Nesta perspectiva este olhar funciona como um espelho vivo para o bebê.

Tudo o que o bebê sente e experiência neste início de sua vida é por meio do soma, de seu corpo vivo, ainda que ele não tenha um entendimento deste soma, pois para ele tudo o que sente vem de fora, mas ao mesmo tempo é ele, já que não existe um mundo externo. Nesta perspectiva Winnicott (1993) considera que o holding oferecido pela mãe neste momento da vida do bebê inclui um holding especialmente físico, sendo uma forma de amar. É possivelmente a única forma em que uma mãe pode demonstrar ao lactante o seu amor (p.48).

Início das relações objetais, do contato com a realidade – realização.

Como vimos, assim que o bebê nasce ele não tem o sentido de externalidade nem qualquer outro sentido de realidade. Para que algum sentido de realidade se inicie, é necessário que lhe seja propiciado o único que lhe é possível neste ponto do amadurecimento: a realidade do mundo subjetivo (DIAS, 2003, p. 213). Quando nasce o bebê tem a necessidade de encontrar algo em algum lugar. A mãe suficientemente boa que está atenta às necessidades de seu bebê favorece que ele encontre, isto é, crie aquilo que necessita no momento em que necessita (idem, 2003, p. 214) e com este gesto oferece ao lactante a experiência da onipotência, na qual ele acredita que criou, por exemplo, o seio, a partir de um gesto seu.

A experiência de gestos criativos continua após o nascimento do bebê e é o ambiente suficientemente bom ao oferecer um contexto confiável, repetitivo e previsível que pode ajudar na qualidade destas experiências. Tal como nas situações de amamentação descritas anteriormente, pode-se considerar outras situações em que a mãe favorece a ilusão da onipotência, como no momento em que o bebê entra em um estado em que sente uma forte tensão instintual que vai aumentando e gerando sensações corporais e manifestações como o choro. É no ápice das tensões instintuais que vem o colo satisfatório da mãe respondendo as necessidades do bebê, gerando uma experiência satisfatória, dando a ele a sensação de onipotência, como se ele, com seu gesto criativo, tivesse criado esta mãe (objeto subjetivo) que aparece para satisfazer suas necessidades. A experiência da onipotência só existe se a mãe puder responder as necessidades do bebê no momento em que ele precisa, favorecendo que ele crie o que de fato está ao seu redor para ser encontrado.

Nesta perspectiva, segundo Dias (2003) o cuidado materno específico para esta tarefa é a apresentação de objetos, e para que o mundo subjetivo do bebê se mantenha vivo é importante que ele possa continuar vivendo experiências nas quais cria os objetos dos quais necessita, contando que estes lhes sejam continuamente apresentados, de forma compreensiva e adequada à sua capacidade maturacional (p.215). Isto implica que, além de apresentar os objetos, a mãe também precisa cuidar para que estes tenham um caráter de confiabilidade, evitando que o bebê seja surpreendido por um sentido de realidade para o qual ainda não está preparado.

Ao falar sobre a importância de um ambiente suficientemente bom para que as tarefas com as quais o bebê está envolvido no início de sua vida se transformem em conquistas de seu processo de amadurecimento pessoal, Winnicott destaca conceitos fundamentais de serem considerados no contexto do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas: a previsibilidade, a regularidade e a confiabilidade. Na perspectiva de possibilitar e sustentar no tempo esses sentimentos, o ambiente precisa garantir cuidados que envolvem sustentar (holding), manejar (handling) e apresentar objetos aos bebês e crianças pequenas.

Maquieira (2007), pautada nos pressupostos Winnicottinos sobre o processo de amadurecimento dos bebês, aponta três questões básicas para a saúde mental que o sujeito constrói como produto de um bom sustento: a continuidade existencial, a segurança e a previsibilidade. Para cada uma dessas questões a autora relaciona critérios psicológicos que devem guiar a intencionalidade pedagógica nas instituições educacionais, sendo eles

respectivamente: encontrar regularidade no contexto, reconhecer e assumir sentimentos e tornar real a ideia e a possibilidade do reencontro.

Ao tratar da regularidade do contexto, Maquieira (2007) ressalta a importância do vínculo dos bebês e crianças pequenas com adultos referências na instituição: o adulto deve estar disponível de forma regular, não em quantidade, mas sim em qualidade de experiências, e é a repetição dessas que garante à criança pontos de referência que permitem que ela construa sua continuidade existencial. Nesse contexto a autora sugere que se crie no cotidiano, de forma intencional, por parte do educador, pequenas referências contextuais afetivas e emocionais para os pequenos, como uma rotina regular de situações: sono, alimentação etc. que permita aos bebês antecipar e reconhecer as experiências ao longo do seu dia; que se coloque na sala à disposição das crianças objetos que permaneçam de forma estável, como fotos, móveis, mordedores, brinquedos (muitos desses acabam sendo usados em situações de angústia quando o adulto o introduz como um objeto intermediário do vínculo, favorecendo um desvio da carga emocional vivida nesses momentos). Esses objetos passam a ser registrados e carregados de significado convertendo-se em referentes significativos para a criança; por fim, que os espaços possam ser organizados de forma a criar limites que favoreçam que os pequenos sintam-se contidos e também de forma regular tornado-se conhecido de modo que possam ir e vir neles com segurança e confiança.

Segundo Maquieira (2007), a confiança e a regularidade interna se adquire se a pessoa pela qual os pequenos recebem os cuidados e afetos garantem amor, ainda que em momentos de instabilidade emocional. A ação intencional do educador em buscar reconhecer e assumir os sentimentos presentes nas diversas situações que vive com as crianças é fundamental para a garantia dessas conquistas. Muitas vezes os pequenos não conseguem medir seus impulsos e suas emoções acabam por transbordar e se concretizam em ações como: chutar, gritar, contorcer-se, gerando no adulto a raiva como reação. Pautada no pressuposto de Winnicott de que frente a essa forma da criança reagir aos impulsos que ainda não consegue controlar a mãe ou a cuidadora deve receber o amor e sobreviver ao ódio. Maquieira ressalta que é importante que a criança possa sentir que sua raiva não destrói a professora e que a própria professora aceita que esses sentimentos existem em uma criança pequena da mesma forma que existem nela. Em uma ação prática, essas situações revertem-se na possibilidade da professora dizer ao pequenos, com palavras e ações, que compreende que ele se enfureça, ao mesmo em que se oferece para ajudar a canalizar esse sentimento. Com essa ação o adulto permite que a criança registre e garanta que, apesar de sua raiva, não perdeu seu amor. Assim

se ajuda a perceber que esses sentimentos existem e se garante que a “punição”, quando vier, esteja restrita ao modo como a criança resolveu seu conflito, mas não pelo sentimento em si, e ao mesmo tempo se dispõe a encontrar outras formas de resolver seu problema.

Tornar real a ideia e a possibilidade do reencontro favorece a construção, por parte do sujeito, da previsibilidade. A ida diária à creche gera diversas situações de encontro e despedidas dos pequenos com adultos que lhes são significativos, outras crianças, objetos e situações. Nesse contexto, de acordo com Maquieira (2007), é preciso ajudar as crianças a despedirem-se anunciando a elas o reencontro, o que permite, por sua vez, colocar em palavras as razões e emoções. Nessa mesma perspectiva, a autora, baseada no conceito desenvolvido por Winnicott de objetos transicionais - que funcionam como um suporte pré-simbólico que permitem a criança tolerar, ainda que temporariamente, a separação da mãe ou da figura significativa, na medida em que adquire para ela vitalidade de modo que a sua presença garanta a continuidade da presença viva da mãe - é preciso ajudar a criança a elaborar a ausência e para isso é importante que ela tenha garantia da presença, o que pode se dar tanto pela simbolização como por meio da inscrição da ausência. Sendo assim, se o adulto ajuda a criança a despedir-se anunciando o reencontro através de palavras, gestos e ações que favoreçam uma experiência completa - início, meio e fim - criando um ritual para a vivência dessas situações favorece que tais experiências fiquem conservadas.

Nessa mesma perspectiva, Falk (2003), ao apresentar os pressupostos de Pikler, destaca a importância do bebê encontrar em seu ambiente segurança e bem estar; encontrar-se imerso em um ambiente quente e acolhedor no qual encontre referências que o ajude a situar-se, expandir-se e estruturar-se. Considera essencial que a instituição educacional, representando o ambiente da criança possa acolher suas necessidades de:

Segurança afetiva: estabelecer e manter relações interpessoais estáveis, contínuas, íntimas e calorosas, entre o pequeno e um número restrito de adultos bem conhecidos, e uma relação afetiva privilegiada, autêntica, de uma caráter específico, profissional, com uma pessoa (com forma e conteúdo particulares dentro do âmbito institucional).

Respeito e apoio indireto de sua atividade livre, espontânea, que surge de sua própria iniciativa, como também *o respeito ao ritmo individual do desenvolvimento.*

Uma aspiração constante para conseguir que cada pequeno, vivendo sua própria pessoa como ‘boa’, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, possa *tomar consciência de si mesmo*, situar-se em seu meio social e material, no espaço e no tempo, nos acontecimentos e nas relações que lhe

afetam, em sua história pessoal e familiar, do presente, passado e futuro imediato ou distante.

A busca e a manutenção de *um bom estado de saúde física e bem estar corporal* do pequeno, que sustentam a satisfação das necessidades citadas anteriormente, mas também que resultam dela (FALK, 2003, p.5. Tradução nossa).

Falk (2003) conta que na experiência em Lóczy se observou que o mais sofrido aos bebês ao se separarem de suas famílias era a falta de estabilidade e do sentido de continuidade, necessidades destacadas por Winnicott ao tratar das tarefas e conquistas dos bebês no início de suas vidas. Segundo a autora, a estabilidade é fundamental para que a criança possa sentir-se segura afetivamente e somente assim ela poderá se abrir para o conhecimento do mundo exterior, para as descobertas e aprendizagens.

[...] permanência e continuidade são as condições para sua vontade e atitude para descobrir o mundo, as qualidades e as relações com os objetos e pessoas, para desenvolver ideias, noções e convocar memórias corretas, para adquirir conhecimentos adequados a sua idade. É também a condição para que o pequeno forme uma imagem correta de si mesmo e de seu lugar no mundo. (FALK, 2003, p. 5. Tradução nossa)

A importância da continuidade também é destacada por Falk que considera que sem ela o bebê perde seu ponto de referência, não consegue tomar consciência de si mesmo e nem se situar em seu meio social e material. Essa continuidade na creche se dá pelo cotidiano dos bebês e crianças pequenas quando organizado de forma intencional considerando os princípios de regularidade e continuidade.

Considerando os apontamentos de Winnicott, Pikler e Falk, é possível afirmar que a proposta educativa da creche com as ações pedagógicas nela envolvida, precisa considerar como primordial satisfazer as necessidades dos bebês e crianças pequenas, considerando os princípios fundamentais para a garantia de um ambiente suficientemente bom, como a previsibilidade, a regularidade e a confiança. São esses princípios presentes em todas as ações da creche que favorecem aos pequenos o sentimento de segurança que lhes é tão necessário para a sua sobrevivência e amadurecimento saudável. Vale destacar que, nesse contexto, a organização do tempo, do espaço e o estabelecimento de relações sociais são elementos fundamentais de serem considerados na proposta educacional da creche.

No que tange as relações vinculares é fundamental destacar o significado que tem para os bebês e crianças pequenas a oportunidade de terem um educador ou um grupo pequeno de educadores como referência, que se responsabilizem por seus cuidados e por garantir a continuidade e a qualidade das relações entre os bebês/crianças e os adultos, afinal a possibilidade de relações mais estreitas com os adultos é condição para a garantia do sucesso em suas relações sociais iniciais. São diversos os benefícios quando esse tipo de orientação é adotado dentro das creches:

A educadora que se encarrega sempre dos mesmos pequenos, de seis a oito, no máximo, a partir de um conhecimento e de uma compreensão mútuas, pode se ocupar deles de uma maneira matizada e individualizada e responder aos sinais e as reações individuais dos pequenos [...] Cada pequeno está vinculado mais particularmente a sua educadora de referência ou privilegiada que, ao ser a primeira responsável pelo bem estar de dois a três pequenos do grupo, lhes assegura uma relação estável, contínua, autêntica e calorosa dentro da instituição (FALK, 2003, p.7. Tradução nossa).

Com a possibilidade de relações vinculares de qualidade que garantam uma situação de atenção aos pequenos, eles experimentam o sentimento de segurança e continuidade e conseguem, assim, acumular experiências importantes e favorecedoras para o desenvolvimento de sua autonomia, da construção de relações afetivas verdadeiras e da construção de seu eu.

2.3.4 Considerar a importância da previsibilidade e da regularidade na organização do tempo no cotidiano da creche

Como destacado anteriormente a previsibilidade, a regularidade e a confiabilidade do ambiente da creche são fundamentais para que as crianças possam viver as experiências oportunizadas na instituição que favorecem as conquistas de seu processo de amadurecimento pessoal. A organização do tempo dos bebês e crianças pequenas ao longo de sua jornada na creche é, nesse contexto, um aspecto fundamental. Retomando Maquieira (2007) é a ação intencional da educadora, ao criar um cotidiano com regularidade e repetição, através da criação de pequenas referências contextuais afetivas e emocionais e de uma rotina regular de situações como sono, alimentação etc. que permita aos bebês antecipar e reconhecer as experiências ao longo do seu dia, que favorece a previsibilidade e a confiabilidade tão necessária aos pequenos. Nesse contexto, o conhecimento sobre a criança e a observação

cotidiana de suas ações são saberes fundamentais para que a educadora possa criar um ambiente no qual se garanta tais questões.

Segundo Hohmann e Post (2004), uma observação atenta por parte das educadoras permite que interpretem com maior adequação as necessidades das crianças, principalmente neste período em que a expressão verbal ainda não dá conta da comunicação de seus desejos e necessidades de forma clara e objetiva.

Esta observação fornece às educadoras subsídios para tomar as decisões quanto às propostas a serem realizadas com o grupo ao longo do dia e favorecem a figura de um adulto atento e conectado com cada criança e com o grupo. Nesse contexto, Hohmann e Post, destacam que é importante atentar para a forma como a criança aprende e para o papel do adulto:

- ser paciente com o intenso interesse da criança com tudo o que está a sua volta. Crianças pequenas são curiosas com os objetos e acontecimentos a sua volta, muitas vezes aquilo que parece bobagem para um adulto, é fascinante para uma criança;
- valorizar a necessidade da exploração sensório motora em cada acontecimento e rotina. Compreender que as crianças exploram como um movimento “natural” fruto de sua automotivação. Compreender que a criança ainda não sabe a diferenciação de alguns usos e momentos, permite a educadora integrar de forma intencional e previamente planejada a ação da criança (por exemplo, observar que há crianças que gostam de pegar a fralda e explorá-la antes de ser trocada);
- partilhar os diferentes momentos do dia com a criança proporcionando momentos de escolha. As crianças não têm escolha sobre os cuidados que lhes são oferecidos, porém há outros momentos do dia em que podem ter a oportunidade de escolha e de decisão do que podem fazer;
- estar atento para as comunicações e conversas das crianças ao longo do dia. Cada momento do dia representa uma boa possibilidade de comunicação e linguagem por parte das crianças. É importante observar que estas não ocorrem sempre da mesma forma, a depender da situação ou momento pode comunicar pouco ou muito: se estão muito envolvidas com um brinquedo não querem conversar, por outro lado pode estar extremamente excitadas com um novo material e querem comunicar!;

- trabalhar em equipe. É preciso um bom trabalho em equipe para que as necessidades das crianças possam ser respeitadas ao longo de todo o dia;
- observar as ações e comunicações das crianças. Observar, escutar, registrar, compartilhar e refletir são ações fundamentais ao professor ao longo do dia para que possa apreciar, aprender e compreender cada uma das crianças, construindo planejamentos adequados e significativos.

Hohmann e Post (2004) também destacam a importância de se planejar os horários e as rotinas diárias dos bebês e crianças pequenas de forma previsível para que se sintam seguros e confiantes. Segundo as autoras:

Quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais de alimentação, sono, higiene, mudar a fralda ou ir ao banheiro e, depois de participarem destas rotinas de cuidados, podem juntar-se de novo ao curso dos acontecimentos que interromperam. Ao início do dia, se as crianças souberem o que vão fazer quando os pais as deixam, a separação dos pais e a aproximação ao educador e aos colegas torna-se mais fácil. À medida em que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, Bebês e crianças ganham um sentido de continuidade e controle (HOHMANN e POST, 2004, p. 195. Tradução nossa).

Nesse contexto, o critério de previsibilidade e de flexibilidade torna-se fundamental ao se organizar de forma intencional a rotina dos pequenos na creche. A previsibilidade deve estar presente na forma organizada e consistente do tempo que considera que o dia da criança ocorre em torno de acontecimentos diários regulares. A flexibilidade implica, por sua vez, considerar que é preciso se acomodar às necessidades das crianças, compreendendo, por exemplo, que a rotina de cuidados pode estar intercalada com os demais acontecimentos do dia.

De acordo com Hohmann e Post (2004), as ações que favorecem que na prática estes dois elementos estejam presentes são:

- seguir o dia em torno de acontecimentos diários regulares e seguir consistentemente os horários diários;
- seguir a rotina diariamente integrando cuidados e necessidades personalizados. A programação diária se mantém e a duração dos acontecimentos pode variar;

- compreender que há uma adaptação de ambos os lados: as crianças adaptam seus hábitos e horários e os educadores organizam o tempo a partir das necessidades individuais que as crianças apresentam;
- proporcionar uma transição suave entre as atividades. Por exemplo, criando atividades de transição curtas e previsíveis – uma canção que indica o término de uma atividade, um brinquedo/ação que indica a passagem entre atividades...);
- atentar para os indícios que as crianças nos dão sobre o tempo inicial e final de cada atividade, compreendendo que nem sempre este tempo precisa ser igual para todos.

Considerando a importância da rotina estar pautada nas necessidades das crianças, é possível identificar momentos significativos, que podem ocorrer de forma regular e previsível. Segue aqui um exemplo desses momentos formulado a partir das propostas de Hohmann e Post (2004):

- **ENTRADA/SAÍDA:** receber e despedir-se das crianças individualmente, mesmo que brevemente; reconhecer sentimentos das crianças e dos pais no momento da separação e encontro; respeitar os “rituais” de cada criança; respeitar o ritmo de cada criança para se despedir; comunicar pais e crianças sobre chegadas e partidas; trocar informações com os pais; apresentar o espaço e a equipe de educadores aos pais e crianças.
- **REFEIÇÕES (ALMOÇO, LANCHE, SUCO):** segurar os bebês que ainda mamam no colo e estar atenta a eles; valorizar as iniciativas das crianças de comerem sozinhas (participação progressiva); sentar-se junto com as crianças na mesa para comer; incorporar o caráter cultural e de relação social que as refeições têm em nosso contexto; criar ambientes tranquilos, relaxantes, estáveis e contextos comunicativos e de diálogo entre crianças e educadoras; respeitar os ritmos e as preferências das crianças; respeitar os horários; adequação do espaço e mobiliários; apresentar a comida de forma atraente; envolver as crianças na tarefa de pôr e tirar a mesa; trocar informações com as famílias.
- **CUIDADOS PESSOAIS:** integrar os cuidados corporais na exploração e brincadeira das crianças; centrar-se em cada criança durante a rotina de cuidados; proporcionar à

criança algumas escolhas; encorajá-la a fazer coisas sozinhas ou participar ativamente destas situações; favorecer o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança entre educadora e criança; considerar o desfralde um processo de aprendizagem; favorecer a construção de hábitos de higiene; incentivar as crianças a cuidarem de seus pertences pessoais.

- **SONO/DESCANSO:** respeitar as necessidades de descanso de cada criança, mesmo que haja um horário comum para tal; ajudar as crianças a se acalmarem para dormir; proporcionar alternativas sossegadas para as crianças que não dormem; respeitar as diferentes formas e ritmos de despertar das crianças; respeitar as diferenças entre as crianças para adormecer; organizar o espaço de forma confortável e aconchegante; ajudar as crianças a aprenderem a dormir sozinhas; convidá-las a fazer pequenas ações de forma autônoma.
- **ATIVIDADE DE LIVRE ESCOLHA:** estar atento às crianças enquanto exploram e brincam, observá-las; ajustar as ações do educador às ideias e indicações das crianças; brincar junto; ampliar suas ações com os materiais; comunicar-se com as crianças; apoiar e estimular as interações entre as crianças; resolver os conflitos que surgirem entre as crianças sem atribuir juízo de valor às suas ações; estimular as crianças a participarem da arrumação do espaço; ajudá-las a fazer escolhas; favorecer relações entre coisas que já fizeram e que podem fazer; organizar o espaço de forma organizada e convidativa; diversificar as propostas; garantir propostas diferentes: livros, blocos para empilhar, potes de tamanhos variados, jogos com portas de abrir e fechar, jogo simbólico (bonecas, banheiras, paninhos, panelinhas etc), móveis, cabanas, mordedores, caixas de papelão, jogos de encaixe, garrafas com líquido colorido, tapetes ou painéis, materiais que convidem ao movimento, bolas pequenas, animais ou carrinhos com rodinhas, espelhos etc.
- **ATIVIDADE ÁREA EXTERNA:** proporcionar materiais diversos para as brincadeiras e explorações das crianças (areia com potes de tamanhos variados e pás, bolas grandes ou pequenas, chuva de bolinhas, bambolês, material para fazer bolinhas de sabão, giz de lousa para desenhar no chão, motocas, percursos, correr, pular, escorregador, giratira e balanço pequenos, água, jogos simples de pegar ou esconder etc – alguns dos materiais propostos na livre escolha também podem ser levadas para área externa); observar a natureza (animais e plantas); estimular as crianças a participarem da arrumação do espaço.

- **ATIVIDADE DE GRUPO:** proporcionar experiências que as crianças participem ativamente e sejam significativas; escolher materiais adequados; fazer comentários sobre o que as crianças fazem; interpretar as ações e comunicações das crianças; estar atenta às crianças para saber a hora de encerrar; proporcionar experiências variadas: música (instrumentos, cantar, dançar, ouvir,...); movimento (percursos, jogos corporais, brincadeiras de roda...); exploração do meio físico e natural (melecas, tinta - variar cores, espessuras, posições, coletivas ou individuais, materiais - massinha, receitas, cuidar da horta ou algum bicho de estimação da escola, brincar com água e potes de diferentes tamanhos...); apresentação de novos jogos, brinquedos/brincadeiras e materiais; rodas de conversa (compartilhar a rotina, ver quem veio e quem faltou, olhar fotos das crianças...); convidar familiares para ensinar algo ao grupo, ler ou contar histórias.

2.3.5 Criar um ambiente rico e estimulante que considere as especificidades dos bebês e crianças pequenas na forma de aprender sobre si, sobre as relações e sobre a cultura

Do mesmo modo que toda a proposta educacional da creche precisa estar voltada para as necessidades das crianças considerando a função de favorecer um desenvolvimento integral e integrado, inserindo-as à cultura do grupo ao qual pertencem, o ambiente, envolvendo os diferentes espaços e materiais, também precisa. Pensar os espaços da instituição, considerando como as crianças aprendem sobre si, o outro e a cultura, é uma forma de garantir esta coesão.

Considerando que as crianças aprendem motivadas por objetos e materiais e por meio da manipulação livre é importante ter na sala materiais e objetos ao alcance das crianças de modo que possam encontrar e explorar o que necessitam, por exemplo, fotos, imagens, jogos e espelho a altura das crianças. Os brinquedos devem ser em número suficiente para que mais de uma criança possa brincar com o mesmo brinquedo e também para que todas as crianças possam brincar com diferentes objetos ao mesmo tempo, interagindo e compartilhando.

Os brinquedos e materiais disponibilizados para os bebês e crianças pequenas devem ter diversos significados favorecendo experiências criativas e diversificadas e devem ser desafiadores, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes competências. Por exemplo, ter no espaço da instituição ou da sala, escadas baixas, rampas de diferentes alturas, janelas

baixas com escadas que permitam às crianças subir em diferentes alturas e olhar de diferentes lugares etc.

Partindo do pressuposto de que as crianças aprendem fazendo escolhas é importante prever um espaço que ofereça opções, que tenha coisas novas para conhecer, ao mesmo tempo em que ofereça segurança para que as crianças possam fazer suas explorações. Organizar o espaço com áreas estáveis permite pequenas mudanças que mantêm o interesse das crianças garantindo uma boa medida entre a repetição, a estabilidade e a previsibilidade necessária para que as escolhas possam se dar, e a intenção e curiosidade da criança em conhecer o mundo a sua volta se mantenha. É importante colocar poucos objetos para a criança escolher e organizados de forma clara, assim permite-se que ela encontre o que quer e fixe sua atenção.

As crianças pequenas aprendem tomando decisões, o que implica que estas sejam respeitadas, valorizadas e incentivadas pelos professores. A organização dos espaços e materiais pode favorecer muito as decisões das crianças. Espaços com áreas estáveis permitem que as crianças os conheçam e os dominem dando maior segurança e confiança em suas explorações. Além disso, o professor precisa considerar que as próprias crianças indicam aquilo que as interessa, as desafia, as frustra, e isto pode oferecer dicas para a disposição dos espaços e materiais de forma que possam tomar suas decisões.

As crianças aprendem se comunicando, fazendo uso da linguagem, e nesta perspectiva é importante pensar em espaços e materiais que as convidem à interação e à comunicação. Uma forma de favorecer isto é pensar a disponibilidade de brinquedos que as convidem para brincar junto e organizar a sala com pequenas divisórias favorecendo a interação em pequenos grupos para que tenha maior qualidade em suas interações.

Considerar que as crianças aprendem com o apoio do professor envolve organizar os espaços e materiais de forma segura, acolhedora, limpa, motivadora, ou seja, criar um ambiente acolhedor e de bem estar. A organização do espaço deve permitir que o adulto brinque junto com as crianças e que também possa observá-las em suas ações.

A partir destas considerações é possível estabelecer alguns critérios para a organização do ambiente nas creches (Hohmann, Post, 2004):

- criar um ambiente seguro, saudável, cômodo e que favoreça a convivência (com cores neutras que se complementem com os objetos coloridos e com as crianças; tomando cuidado com o barulho; com um piso seguro e confortável;

mesclando luz natural com luz artificial; com janelas abertas preocupando-se com a qualidade do ar; móveis e objetos em lugar conveniente – banheiro com pia de água quente próximo ao trocador, trocador na altura da educadora com lugar para guardar pertences das crianças, bebê conforto para colocar a criança enquanto prepara a troca ou o banho etc.; com lactário separado do espaço das crianças; com objetos armazenados na altura do professor etc.);

- garantir espaços que favoreçam o movimento, com desafios corporais satisfazendo a necessidade das crianças de movimentar-se livremente sem perigo: subir, descer, rolar etc.;
- garantir o acesso à área externa, considerando que o espaço externo é um prolongamento importante do ambiente interno no que diz respeito às oportunidades de exploração e de brincadeiras às crianças pequenas. É importante considerar os materiais que podem configurar esse espaço garantindo uma diversidade rica de experiências: materiais que deem oportunidade de movimento; coisas que mexam com o vento; brinquedos para mexer com água, elementos naturais; coisas para subir e descer, para entrar, para se equilibrar, balançar; brinquedos de empurrar e puxar etc.;
- criar um ambiente com espaços regulares que tornam-se conhecidos e estáveis às crianças favorecendo suas iniciativas e aprendizagens e que o professor fique livre para interagir e apoiar as crianças em suas descobertas e explorações (com móveis e pequenas divisórias, tapetes, teto, cores etc. podem delimitar espaços – permitindo movimento e a visão das crianças aos demais espaços; distribuir a sala com espaço aberto mais cambiável e espaços mais regulares; ter um espaço que seja mais maleável para que possa ocorrer nele as mudanças necessárias para adequar as diferentes necessidades que se fazem presentes ao longo do dia e também para acolher os novos desafios: abrir um túnel, colocar colchonetes para dormir, mesas para tomar lanche etc.; alguns materiais e móveis dão dicas para as crianças sobre a função de cada espaço: por exemplo um lugar com almofadas e colchão com uma luz baixa e um canto para descanso; lugares que favorecem a privacidade também são importantes para atender a esta necessidade do desenvolvimento humano; nos momentos em que se torna necessário separar as crianças menores das maiores usar

almofadas grandes, rolinhos, blocos grandes que funcionam como delimitações etc.);

- dividir o espaço da sala em áreas permanentes e estáveis que incentivem diferentes tipos de brincadeiras, aumentando a capacidade de iniciativa, autonomia e as relações sociais, favorecendo que possam antecipar suas ações e ter intencionalidade e permitindo o acesso das crianças (áreas com blocos de construção; área da casa/faz de conta; com materiais de Artes visuais; com brinquedos (carros, pelúcia...); com livros/escritas; com instrumentos musicais, aparelho de CD etc.);
- garantir espaços em sala atraentes (com cadeiras, almofadas, colchão, tapete; com cores e texturas agradáveis; tranquilos com cantos aconchegantes que as crianças possa ficar consigo mesma etc.);
- garantir um espaço na sala que incorpore atividades de grande grupo (com colchões para descanso ao longo das áreas ou no meio; com móveis com rodinhas para afastar facilmente; com caixas de arrumação que se empilham etc.);
- garantir visibilidade e locomoção entre os espaços divididos em áreas (com fácil visão dos colegas e das crianças; com fronteiras baixas, que favoreçam cuidado com a movimentação das crianças);
- garantir materiais em quantidade e apoiando a variedade de experiências lúdicas das crianças.

2.3.6 Considerar que as necessidades infantis dessa etapa da vida das crianças implicam uma nova conceitualização do que significa ensinar, do que se ensina, como se ensina e como a criança aprende.

Segundo Pitluk (2007), ensinar nas creches implica ampliar o conceito e a definição daquilo que se entende por ensino. A autora destaca o fato de que cumprir uma função pedagógica nesta etapa da vida das crianças sem vínculos de afeto, sem trabalho personalizado com cada criança e suas famílias, não é possível. Ensinar envolve cuidado,

afeto e respeito. Se houver responsabilidade e critério profissional na ação do professor pode-se dizer que ele ao ensinar, cuida.

Nesta perspectiva é possível afirmar que na creche se ensina, afinal trata-se de uma instituição educativa, que como tal, cumpre a função de construir e transmitir os conhecimentos socialmente válidos. Na creche se ensina para que as crianças avancem em seus processos de aprendizagens, respeitando sempre como a criança aprende, o que é importante que ela aprenda e como o professor pode ensinar considerando a mediação entre as características das crianças nesta etapa de suas vidas e a cultura a ser ensinada.

De acordo com Pitluk (2007), na creche se ensina (ou pelo menos se deveria ensinar) em todos os momentos: quando se ressignifica as rotinas, quando se organiza ambientes propícios para ricas experiências e aprendizagens e especialmente quando o professor propõe situações de ensino previamente planejadas e sequenciadas. A atitude e a postura do professor na relação com as crianças ensina muitas coisas: a forma como ele a pega no colo, como responde a suas inquietações ou lhes apresenta novos brinquedos e objetos são gestos que ensinam sobre as relações, sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a cultura.

É importante que cada instituição parta de um modelo educativo para construir sua proposta pedagógica, e este modelo deve sempre partir dessa reflexão sobre quem é a criança, quais as suas necessidades, como aprendem, o que aprendem e como a ensina. Conscientizar-se destes aspectos favorece a compreensão de que um professor que ajuda a criança a realizar aquilo que está praticamente apta a fazer sozinha, sustentando sua ação no tempo, é um professor que favorece conquistas diversas e significativas às crianças. Nesta perspectiva, é possível conceber um ensino nas creches, tal como proposto por Pitluk (2007), que se configura como um processo amplo e complexo que integra muitas possibilidades, entre elas: observar, intervir, transmitir, favorecer, acompanhar, sustentar, usar o corpo, agir com e sem palavras, auxiliar a criança a avançar em seus saberes agindo em sua zona de desenvolvimento real criando novas zonas de desenvolvimento proximal (p. 35).

Outro aspecto fundamental destacado por Pitluk (2007) que auxilia na reflexão sobre a função da creche enquanto instituição de acolhimento e educação diz respeito às aprendizagens que as crianças realizam. É importante considerar que muito daquilo que as crianças aprenderiam (ainda que não todos) em uma situação familiar, social e pessoal medianamente favorecedora, também podem aprender na creche, mas há aprendizagens que, somente imersos em um contexto de acolhimento e educação em uma instituição

como a creche, as crianças podem conquistar. Segundo a autora, em uma situação familiar, com essas características, as crianças:

Aprenderiam a falar, a engatinhar, a caminhar, a correr, a reconhecer seu corpo, a reconhecer seu nome, a nomear pessoas, objetos e ações com determinado grau de familiaridade, a realizar ações e estabelecer relações entre os objetos, a explorar os objetos e os espaços.

Provavelmente aprenderiam a compartilhar espaços, objetos e momentos de jogo, a explorar outras características dos materiais e espaços, a fazer jogos com seu corpo, a jogar com as palavras. Isto dependerá da formação familiar e da modalidade vincular (se estão em contato com outros irmãos ou outras crianças, se os adultos que os cuidam jogam com eles etc.).

Seguramente não aprenderiam a reconhecer e respeitar as características específicas de cada um de seus companheiros, a esperar sua vez e aceitar os tempos de espera em função da dinâmica grupal, a entender o modo de funcionamento de uma instituição e uma sala, a aceitar que os objetos não são próprios, mas de todos, a separar-se e reencontrar-se com as pessoas queridas, a escutar e produzir contos, a desfrutar de poesias com os amigos, a cantar canções, a produzir e tocar instrumentos musicais, a reconhecer estilos musicais diversos, a pintar e limpar seus pincéis com um pano para não sujar a pintura de todos e lavá-los ao acabar de usar para que estejam limpos para a próxima atividade, a jogar com objetos e com o próprio corpo respeitando o corpo, o espaço e as necessidades dos outros, a reconhecer características específicas dos objetos e outras comuns a diferentes elementos, a estabelecer relações entre os objetos, a recriar suas ações em função da ajuda dos outros, a adequar os próprios interesses em função do interesse comum, a cuidar de seus corpos e dos de seus companheiros, a cuidar dos espaços e dos objetos, a cuidar dos companheiros... (PITLUK, 2007, p. 37. Grifos como no original. Tradução nossa).

Como dissemos anteriormente, para tomar decisões sobre como ensinar, é importante saber como as crianças aprendem. Os bebês e crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, recolhem informações basicamente a partir de suas ações na relação com pessoas (crianças e adulto), objetos, brinquedos, espaços e ambientes (HOHMANN; POST, 2004). Piaget (1987, 1994) usa o termo sensório motor para caracterizar esta forma direta e física da criança aprender (sensório: por meio dos sentidos; motor: através da ação física). A criança pequena tem uma necessidade de agir e aprender e faz isso pela experiência sensório-motora, usando como ferramentas:

- olhos – observam atentamente;
- nariz – conhecem o cheiro das pessoas próximas;

- ouvido – ficam atentos aos diferentes ruídos, reconhecem as pessoas pela voz;
- boca, mãos e pés – sentem a textura e a temperatura, não resistem a tocar e explorar, levar a boca;
- materiais domésticos, materiais naturais, objetos macios e moles, fáceis de agarrar, coisas que possam por em movimento, que façam barulho (HOHMANN; POST, 2004).

Sendo assim, a construção do conhecimento nesta faixa etária se dá pela coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações. Pela ação o bebê e as crianças pequenas descobrem coisas sobre si próprias e sobre o meio (rolar, dar pontapé, cheirar, tocar...), expressam aquilo que estão descobrindo e sentindo (balançando a cabeça, fazendo caretas...) e interagem com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiadores, e assim constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações. Quando são ações repetidas dão à criança sentido de finalidade, gerando a possibilidade de intencionalidade de escolha consciente, planejamento, pensando sobre e resolução de problemas.

Bebês fazem escolhas e tomam decisões, como por exemplo, se tentam levar o alimento para a boca com a colher, ou se fazem isto com a mão, quando querem parar de brincar e dormir até decisões mais complexas como decidir como fazer para alcançar um objeto que está fora de seu alcance, decidir com o que e com quem querem brincar. Ao fazerem suas escolhas e tomarem decisões ganham sentido de controle e eficácia pessoal, o que favorece a construção de uma boa autoestima. (HOHMANN; POST, 2004).

Para firmar sua autonomia os bebês e crianças pequenas precisam de fortes laços emocionais com os professores, pois são estes laços que permitirão que se debrucem em suas explorações pautados em relações de confiança com adultos que acreditam que, por lhes gostar, lhes oferecem experiências possíveis de serem vividas.

Considerando esta forma de aprender das crianças pequenas pode-se propor que a forma como o professor deve atuar na relação com as elas envolve, entre tantas ações:

- compreender e apoiar esta exploração sensorial, respeitando as necessidades exploratórias, físicas e corporais das crianças;

- saber propiciar e adequar os materiais a serem explorados, preparando ambientes seguros e espaços interessantes;
- respeitar e permitir experiências de espaço, material e tempo de exploração;
- ter cuidado com os materiais e incentivar a curiosidade;
- criar um contexto institucional repleto de materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração;
- apoiar as preferências das crianças (HOHMANN; POST, 2004).

2.3.7 Considerar a elaboração de um currículo ressignificando o conceito de conteúdos para essa etapa da vida escolar das crianças pequenas

Falar em conteúdos e objetivos com crianças de 0 a 3 anos pode ser mais complicado ainda do que falar sobre estes termos em relação à educação das crianças de 4 a 6 anos. De qualquer forma, em ambos os segmentos há muita polêmica sobre o uso destes termos que está vinculada com uma discussão em torno da função pedagógica da creche e ao que se refere esta função.

Como acabamos de argumentar, se falamos sobre ensinar nas creches, é preciso fazer isso a partir de uma determinada conceitualização do que se entende por ensino neste segmento. O mesmo deve ser realizado quando se fala de conteúdos e objetivos. Estes podem passar a fazer sentido a partir da compreensão de uma concepção de ensino que considera que quando se ensina, se cuida e se educa.

A creche ao explicitar, por meio da documentação de sua proposta, os conteúdos e objetivos a serem ensinados, faz uma escolha que não é só educativa, mas política também. Os conteúdos irão sempre variar de acordo com a escolha de cada instituição, mas é importante que sempre estejam de acordo com as necessidades das crianças, com seu desenvolvimento, com a realidade na qual estão inseridas, com a produção cultural socialmente valorizada. O ensino de conteúdos situa o professor no lugar de profissional da educação e reaviva seu papel (PITLUK, 2007, p. 59).

Se ressignificados, os conteúdos tornam-se também importantes na educação das crianças de 0 a 3 anos como elemento fundamental de planejamento e propostas para este segmento educacional. Não falamos aqui de conteúdos relacionados à áreas de conhecimento,

falamos na perspectiva de conteúdos compreendidos como aquilo que preenche o dia a dia na creche.

Pitluk (2007) defende que os conteúdos para as escolas de 0 a 3 anos devem ser pensados considerando: ações, hábitos, normas elementares, procedimentos básicos, relações constitutivas, conceitos simples abordados a partir do contato direto com objetos concretos. Os conteúdos devem referir-se a um amplo campo que integra, entre outros, as relações afetivas, o conhecimento de si mesmo e do outro, o corpo, as explorações dos objetos e espaços, a linguagem, as normas, as interações, a cultura, a criança, a literatura, a música, a plástica. Isto implica considerar que o campo de ensino nesta faixa etária de escolaridade é amplo e integra aspectos que em idades mais avançadas não são considerados como saberes escolares a serem abordados.

Outra polêmica importante a ser considerada nesse âmbito refere-se a discussão sobre os conteúdos de aprendizagem e o desenvolvimento: aspectos do desenvolvimento, como por exemplo, o controle dos esfíncteres, podem ser considerados conteúdos?; só se ensina conteúdos voltados ao contexto escolar? Pitluk (2007) defende que se tome uma postura integrada entre os conteúdos de aprendizagem e o desenvolvimento e propõe que determinados aspectos do desenvolvimento possam transformar-se em conteúdos de ensino: não se ensina diretamente a andar, por outro lado, se favorece e se pode propor atividades que convidem as crianças a explorar o espaço, deslocar-se de um espaço a outro, ensinando a criança que através deste movimento pode alcançar outras possibilidades e ações (p.60). Outro aspecto do desenvolvimento que não se ensina, mas implica outras aprendizagens que favorecem sua conquista, é o controle dos esfíncteres. Esta conquista está relacionada com o desenvolvimento e como tal se relaciona com a maturação, com a experiência com objetos, com a interação social. A escola não o ensina diretamente, mas, mais uma vez, pode favorecê-lo. Por outro lado, há conteúdos estritamente relacionados com esta conquista que se ensina, por exemplo, as normas sociais vinculadas com o controle dos esfíncteres: ir ao banheiro, tirar a roupa, limpar-se etc.

Pitluk (2007, p. 67) considerando o documento *Diseño Curricular para la educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: niños desde 45 días hasta 2 años y niños de 2 y 3 años* (2000), propõe um modo de organizar, formular e especificar os conteúdos desta etapa escolar em campos de experiência. A autora destaca que concebeu essa organização como um suporte que facilite a compreensão e a utilização do professor, sendo uma estruturação com fins didáticos que podem e devem modificar-se a depender do planejamento

institucional e das atividades concretas em sala. Outra ressalva importante é que os campos de experiências não devem gerar propostas de ensino específicas para o trabalho com cada campo, sendo que a ideia é que nas diferentes propostas se abordem conteúdos dos diferentes campos.

Esta ordenação dos conteúdos é de caráter pedagógico, dado que nas tarefas de ensino se verifica uma constante inter-relação entre eles. É conveniente destacar que os critérios classificatórios ou as categorias delineadas para agrupá-los constituem uma estrutura de certa forma arbitrária, mas eficaz como ferramenta para a organização daqueles aspectos que os docentes abordam em sua tarefa educativa. Estes eixos não pretendem conduzir a uma separação no trabalho sobre os conteúdos, mas sim tentar que possam constituir-se em um instrumento de reflexão. (Diseño Curricular para la educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, apud, PITLUK, 2007, p.67. Tradução nossa.)

São quatro os campos de experiências propostos por Pitluk (2007, p. 68) e cada um deles se propõe de forma diferente a cada agrupamento de idade na creche, com exceção ao segundo campo.

- 1) **Para a construção da identidade e a interação.** Para as salas de bebês e crianças de um ano se refere às experiências para a construção da identidade e para a interação com os outros, que se transforma na sala das crianças de dois anos em experiências para a construção da identidade e convivência com os outros.
- 2) **Para o desenvolvimento motor.**
- 3) **Para a exploração do entorno e dos objetos.** Para a sala dos bebês e crianças de um ano se refere a experiências para a exploração do entorno e dos objetos, que se transforma na sala das crianças de 2 anos em experiências para a indagação do ambiente.
- 4) **Para a expressão e comunicação.** Para a sala dos bebês se refere às experiências para falar, escutar e dançar. Para a sala das crianças de 1 ano se refere a experiências para falar, escutar, dançar, cantar e pintar. Já para a sala das crianças de 2 anos, se refere as experiências para falar e escutar, “ler e escrever” (aspas tal como no original), dançar, cantar e pintar. Este campo se subdivide em dois subcampos diferentes: 1. Experiências vinculadas com aspectos gerais da expressão e comunicação gestual, corporal e verbal; e 2. Experiência de aproximação à área

expressiva, integrada pela literatura, educação musical, expressão corporal e educação plástica.

Hohmann e Post (2004) ao argumentar sobre o que os bebês e crianças pequenas aprendem recorrem a um conjunto de linhas orientadoras, denominados experiências chaves. Estas experiências chaves enquadram o que chamam de conteúdos das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce e estão organizadas em nove domínios da aprendizagem (p. 36).

1. **Sentido de si próprio.** Este desenvolvimento se dá através da interação com adultos e objetos, em um contexto de relações de confiança, em que bebês e crianças pequenas começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros. As crianças tornam-se capazes de desenvolver um sentido de si mesmo conforme se envolvem nas seguintes experiências chaves: expressar iniciativa; distinguir “eu” dos outros; resolver os problemas que se depara ao explorar ou brincar; fazer coisas por si próprias. (HOHMANN; POST, 2004, p, 38).
2. **Relações sociais.** Ao interagir com o outro em relações de confiança as crianças aprendem como seres humanos agem e tratam uns aos outros e constroem estes aprendizados ao se envolver com as seguintes experiências chaves: estabelecer vinculação com a educadora responsável; estabelecer relações com outros adultos; criar relações com os pares; expressar emoções; expressar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros; desenvolver jogo social.
3. **Representação criativa.** Desde bem pequenas as crianças começam a acumular experiências e por meio destas compreendem informações sobre a qualidade dos objetos e as características das pessoas a sua volta, descobrindo inclusive que esses existem mesmo sem conseguir visualizá-los. Aos poucos, a partir de repetidas experiências as crianças começam a formar uma imagem mental dos objetos e das pessoas, e esse processo de visualização mental constitui a experiência da criança com aquilo que se chama representação. Ao construírem os primórdios da representação criativa as crianças se envolvem com as seguintes experiências chaves: imitar e brincar de faz de conta; explorar materiais de construção ou de expressão artística e identificar figuras e fotografias.

4. **Movimento e música.** Na fase sensório motora o movimento físico e a exploração musical com o corpo e a voz desempenham um papel primordial na aprendizagem dos bebês e crianças pequenas. As experiências chaves envolvidas no aprendizado do movimento e da música são: movimentar partes do corpo; movimentar o corpo todo; movimentar objetos; movimentar-se; escutar e responder à música; experimentar um ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar.
5. **Comunicação e linguagem.** Desde o nascimento os bebês buscam elos com os outros para criar um contexto de significado e de pertença e comunicam seus sentimentos e desejos de diferentes formas cada vez mais complexas. Aprendem a comunicar-se envolvidos nas seguintes experiências chaves: ouvir e responder; comunicar não verbalmente; participar na comunicação dar e receber; comunicar verbalmente; explorar livros de imagens; apreciar histórias, lengas-lengas ou cantigas.
6. **Exploração de objetos.** Bebês e crianças exploram objetos para descobrir o que são e o que fazem, e conforme têm experiências repetidas com os mesmos aumentam suas ações exploratórias e organizam suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento. À medida que exploram envolvem-se com as seguintes experiências chaves: explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; descobrir a permanência do objeto; explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes (HOHMANN; POST, 2004, p. 47).
7. **Noção precoce da quantidade e do número.** Ao explorar e brincar com os objetos as crianças começam a estabelecer as bases para a compreensão da quantidade dos número. Enquanto exploram envolvem-se com as seguintes experiências chaves: experimentar “mais”; experimentar a correspondência um para um; explorar o número de coisas.
8. **Noção precoce do espaço.** Por meio de suas atividades diárias os bebês e crianças pequenas ganham consciência corporal direta do espaço. Através de suas próprias ações envolvem-se em experiências chaves como: explorar e reparar na localização dos objetos; observar pessoas e coisas sob várias perspectivas; encher e esvaziar; pôr e tirar; desmontar coisas e juntá-las de novo.
9. **Noção precoce do tempo.** Para os bebês e crianças pequenas o tempo significa o presente. Por meio de suas sensações internas elas modelam aquilo que acontece no presente e aos poucos, vivendo experiências previsíveis e regulares, começam a

antecipar e prever o que farão. Nestas experiências com o tempo as crianças envolvem-se nas seguintes experiências chaves: antecipar acontecimentos familiares; reparar no início e no final de um intervalo de tempo; experimentar “depressa” e “devagar”; repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer; experimentar causa e efeito.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) defendem que haja um currículo na Educação Infantil (EI) e partem do pressuposto de que a educação tem como um de seus objetivos a integração das crianças pequenas na comunidade cultural do grupo ao qual pertencem, permitindo que dele elas participem (p. 56). Para as autoras nesta etapa da escolaridade das crianças deve-se apresentar situações que as permitam desenvolver suas capacidades como seres humanos. Tal como Pitluk (2007), as autoras defendem que se fale de conteúdo na Educação Infantil, envolvendo as creches e pré-escolas, e definem conteúdos como tudo aquilo que pode ser objeto de aprendizagem e, conseqüentemente de ensino. Nesta perspectiva, apontam que os conteúdos referem-se a: saberes fundamentais de uma cultura e aspectos que indicam e concretizam os elementos do desenvolvimento das crianças que a educação promove, tratando-se de conteúdos que fazem parte de um currículo escolar na medida em que para que sejam apropriados necessitam de uma ajuda específica (p. 60).

Bassedas, Huguet e Solé (1999), no contexto das propostas do Ministério de Educação da Catalunha, indica três grandes áreas curriculares que abarcam os diferentes conteúdos do currículo.

1. **Descoberta de si mesmo**, envolvendo os seguintes agrupamentos de conteúdos: conhecimento de si mesmo e do próprio corpo; o corpo e o movimento; o indivíduo na sociedade
2. **Descoberta do meio natural e social**, que abarca os seguintes núcleos de conteúdos: adaptação à escola e a relação com as outras pessoas; relação e interação com as outras pessoas; conhecimento e exploração do meio; jogo e experimentação.
3. **Intercomunicação e linguagem**, que inclui todas as formas de representação da realidade utilizadas pelo ser humano: linguagem verbal, oral e escrita, linguagem matemática, música, plástica e corporal.

As organizações propostas pelas diferentes autoras destacam um princípio fundamental na formulação de um currículo para as creches: apresentar uma estrutura baseada no sujeito, quebrando com a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimento que dá conta de uma concepção baseada no conhecimento. Ainda assim é importante destacar que há significativas diferenças em relação a cada uma das organizações propostas e que a escolha por uma ou por outra deve estar estritamente relacionada com os princípios educacionais de cada instituição. Considerando alguns dos princípios que já foram postulados ao longo desta pesquisa, como: considerar a importância das ações autônomas das crianças pautadas em suas próprias iniciativas, de um ambiente e relações seguras e confiáveis, de aprender a conhecer a si mesma e a seu entorno social e material e da responsabilidade da creche como uma instituição que favorece o desenvolvimento integral e integrado, ressalto que acredito ser mais condizente uma organização curricular que considere explicitamente a forma como categoriza seus conteúdos; aqueles referentes tanto à aprendizagem quanto ao desenvolvimento.

Em uma experiência de acompanhar a formação continuada do grupo de diretoras de creches no município de São Caetano do Sul, tive a oportunidade de construir junto com uma equipe de formadores um documento nomeado de “Plano Curricular para a Educação Infantil”. Na época fiquei responsável pela formulação do plano para os grupos de berçário menor (0 a 9 meses) e berçário maior (9 a 18 meses). O desafio dessa formulação convidou-me para um estudo cuidadoso das propostas curriculares divulgadas em livros e documentos oficiais de diferentes países, além do Brasil. A partir deste documento elaborei uma nova proposta que apresento a seguir, na qual trabalho reunindo os conceitos e propostas presentes na produção de Hohmann e Post (2004) e Bassedas, Huguet e Solé (1999), aqueles que eu aprendi com meu ofício de professora, coordenadora, diretora e agora formadora e coordenadora de projetos de formação continuada em creches. O currículo está organizado em três campos de experiências (Formação pessoal e social; Exploração e brincadeira; Comunicação e linguagem oral) que contemplam diferentes agrupamentos de conteúdos curriculares:

Campo de Experiência: Formação pessoal e Social

- **Conhecimento de si mesma:** as diferentes formas de interações (pelo colo, pelo toque, pelo olhar, pela apresentação de novos objetos etc.) que as crianças realizam com seus

pares, adultos e objetos, em um contexto de relações de confiança, auxiliam o processo de constituição de sua identidade. Essa conquista envolve a possibilidade das crianças:

- expressarem iniciativa;
 - resolverem problemas com que se deparam ao explorar ou brincar;
 - fazerem coisas por si próprios;
 - expressarem suas emoções e sentimentos com a ajuda da professora;
 - manifestarem seu estado de ânimo;
 - aceitarem a ação do adulto quando manifesta emoções como agressividade, oposição etc;
 - experimentarem e realizarem tarefas e condutas ao seu alcance;
 - realizarem pequenos desafios com ou sem auxílio;
 - satisfazerem-se com suas ações e produções;
 - ficarem só por alguns momentos.
-
- ***Eu e o outro:*** a interação com seus pares e adultos em um ambiente confiável favorece que as crianças sintam-se seguras e confiantes nas novas relações que constroem e podem aprender sobre como se dá as relações entre as pessoas em sua cultura. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:
 - construir vínculos afetivos com as professoras demonstrando segurança e confiança nessa relação;
 - separarem-se dos pais na escola com a ajuda da educadora;
 - aceitarem a aproximação dos adultos conhecidos da instituição;
 - mostrarem empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros;
 - desenvolverem jogos sociais;

- anteciparem e reconhecerem os principais momentos da rotina com o auxílio de indícios como canções, organização do espaço, objetos específicos etc., demonstrando tranquilidade e segurança;
 - construir vínculos afetivos com outras crianças da sala;
 - realizarem pequenas tarefas coletivas (ex: escolher o brinquedo junto com as educadoras...);
 - integrarem-se com o grupo e desinibir-se nas atividades;
 - demonstrarem felicidade no espaço escolar;
 - conhecerem a sua sala;
 - reconhecerem os espaços habituais da escola e os adultos que os frequentam;
 - terem curiosidade em conhecer e explorar os diferentes brinquedos, objetos e espaços da escola;
 - procurarem a companhia de outras crianças e educadoras;
 - interessarem-se pelas ações dos colegas;
 - compartilharem alguns brinquedos com a ajuda da professora;
 - terem prazer com as atividades coletivas;
 - manifestarem preferências por alguns colegas;
 - solicitarem a atenção da educadora quando lhe interessa ou quando necessita;
 - compartilharem a atenção da educadora com outros colegas;
 - comunicarem suas necessidades e emoções;
 - distinguirem as pessoas conhecidas das desconhecidas;
 - diferenciarem as pessoas pelo nome.
-
- ***Deixando-se cuidar e cuidando de si:*** ao se relacionar com um adulto atento, acolhedor e disponível nas situações que envolvem cuidados pessoais a criança pode aprender a cuidar de si própria e a desenvolver uma atitude positiva frente a tal comportamento. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:

- aceitarem o cuidado da professora na troca de fraldas e no banho e em outros momentos de cuidado que se fizerem necessários;
 - mostrarem satisfação quando são trocadas ou participam de algum momento de cuidado pessoal;
 - interessarem-se pela interação estabelecida pela educadora nos momentos de cuidado (sorrir, balbuciar, bater palmas...);
 - participarem dos momentos de troca com pequenas ações (segurar a fralda...);
 - desenvolverem hábitos iniciais de higiene com o auxílio da professora (ex: lavar as mãos, limpar a boca com guardanapo...);
 - colaborarem quando são vestidas e trocadas;
 - tirarem meias/sapatos com autonomia;
 - reconhecerem algumas peças de roupa sua.
-
- ***Compartilhando momentos de Refeições:*** ao participar de situações coletivas de alimentação as crianças podem aprender a partilhar com seus colegas práticas alimentares típicas de sua cultura, a se alimentar com relativa autonomia, a imitar ações e a explorar e apreciar diferentes alimentos. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:
 - criarem hábitos saudáveis de higiene de forma lúdica e prazerosa;
 - aceitarem as diferentes consistências dos alimentos;
 - disporem-se a experimentar diferentes alimentos adquirindo gostos e preferências;
 - experimentarem os alimentos com as mãos e tentar levá-los à boca;
 - aceitarem ser alimentados pela professora ou com a ajuda dela;
 - demonstrarem prazer na refeição;
 - aceitarem a passagem dos alimentos líquidos para os sólidos;
 - manifestarem e serem respeitadas em suas preferências;

- manusearem a colher levando a comida à boca ainda que com alguma dificuldade;
 - diferenciarem alguns sabores;
 - fazerem usos de alguns procedimentos convencionais durante a refeição (exemplos: usar o guardanapo, derrubar pouco os alimentos, lambuzar-se cada vez menos...);
 - realizar escolhas no momento da alimentação;
 - permanecer sentado por um bom tempo enquanto come;
 - interagir com os colegas durante a refeição.
-
- ***Conhecimento de seu corpo***: ao participar de situações que convidem as crianças a explorarem e criarem intimidade com seu corpo elas podem aprender a ajustar sua imagem corporal e reconhecer suas necessidades, desejos e limites. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:
 - envolverem-se em situações de exploração, brincadeira e cuidados corporais em um ambiente seguro e confiável;
 - expressarem as suas necessidades pessoais;
 - destacarem e nomearem algumas partes de seu corpo;
 - observarem e divertirem-se com a sua imagem diante do espelho;
 - manifestarem prazer ou incomodo diante de algumas situações;
 - protestarem e evitarem situações que lhes desagradam;
 - expressarem e manifestarem as suas necessidades pessoais gesticulando ou verbalmente;
 - esperarem um pouco para que sejam cumpridas suas necessidades.
-
- ***Sono e Descanso***: ao participarem de situações em que podem relaxar e dormir na escola as crianças podem aprender a valorizar suas necessidades pessoais na relação

com adultos e outras crianças e em ambientes diversificados. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:

- dormirem com a companhia e cuidado da professora;
- despertarem em seu ritmo com autonomia e tranquilidade.

Campo de Experiência: Exploração e Brincadeira

- ***Exploração dos objetos:*** por meio das explorações sensoriais motoras, bebês e crianças pequenas acumulam um conjunto considerável de experiências com o outro, com os objetos e espaços. Através da repetição destas experiências favorece-se que as crianças experimentem a representação de muitas formas: imitando, interpretando imagens de ações, utilizando ações e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:

- explorarem os objetos com a mão e a boca;
- explorarem o objeto e o corpo de diferentes formas com a ajuda da educadora;
- demonstrarem interesse e curiosidade frente aos objetos que lhe são apresentados e oferecidos;
- acompanharem o percurso de objetos pendurados na sala;
- manusearem objetos sonoros e ter prazer com eles;
- empilharem, segurarem e jogarem objetos;
- explorarem e manusearem materiais de diferentes consistências e texturas demonstrando interesse e prazer (tinta, cola, sagu, massinha...);
- guardarem e tirarem objetos de caixas;
- entreterem-se com brinquedos de encaixe grandes e pequenos;
- manusearem e explorarem os diferentes objetos e brinquedos da sala realizando ações sequenciadas e por vezes atribuindo uso convencional a eles (ninar a boneca, falar ao telefone, fazer comidinha).

- brincarem repetidamente com brinquedos diversos;
 - brincarem de diferentes maneiras;
 - divertirem-se com a imitação do adulto e a exploração dos brinquedos;
 - perceberem e interessarem-se por brinquedos e objetos novos;
 - perceberem a permanências dos objetos;
 - interagirem com a professora em brincadeiras de esconde-esconde com o corpo, pessoas e objetos.
-
- ***Explorações plásticas:***
 - apreciarem imagens diversas com a ajuda da professora;
 - interessarem-se pelas imagens que lhes são familiares;
 - terem prazer em pintar com o corpo, as mãos ou outros materiais em diferentes suportes;
 - terem prazer em explorar os materiais e em deixar marcas nos suportes.
-
- ***Explorações do ambiente:***
 - brincarem e explorarem materiais existentes na natureza (areia, pedras, água);
 - observarem e terem curiosidade pelos bichos do jardim e pela natureza;
 - sentirem, perceberem, observarem e explorarem os diferentes elementos do meio natural e social (vento, chuva, sol, ruídos...);
 - divertirem-se com as descobertas e experiências que têm junto ao meio natural e social;
 - terem prazer com as atividades nos espaços externos;
 - brincarem no espaço externo explorando os diferentes desafios que lhes são apresentados.

- ***Explorações musicais e expressão corporal:*** perceber-se como ator e fazedor de suas próprias ações está relacionado com diferentes fatores, entre eles, com a capacidade de controlar movimentos, de se comunicar através da linguagem do gesto e da ação, manipular objetos com facilidade e de deslocar-se de um espaço para outro. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:
 - divertirem-se com os sons e os gestos dos adultos tentando imitá-los em situação de interação;
 - movimentarem a cabeça a procura do som que está fora de seu alcance;
 - fazerem uso das diferentes capacidades sensoriais (auditivas, visuais, táteis) para explorar e se comunicar;
 - explorarem possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e demais situações de interação;
 - distinguirem diferentes sons (gêneros musicais, sons da natureza, animais...);
 - fazerem sons com chocalhos, sinetas, palmas...;
 - observarem o som causado através da batida do encontro de objetos;
 - perceberem, acompanharem, procurarem e ouvirem a queda de brinquedos diversos;
 - tentarem acompanhar o ritmo da música com o corpo;
 - terem preferências musicais.

- ***Explorações corporais e espaciais:*** nas suas explorações espaciais as crianças ganham consciência corporal e podem aprender a orientar a si próprias e aos objetos no espaço, favorecendo que as coisas fiquem mais fáceis de ver e agarrar e que aprendam a "circular" sozinhas de um local para outro. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:
 - sentarem-se e permanecerem sentadas com autonomia;

- sentarem-se, inclinarem-se para frente e apoiar a mão;
- virarem-se de barriga para baixo e desvirarem-se;
- participarem de situações que envolvam desafios corporais;
- rastejarem, andarem com apoio também com independência;
- baterem palmas e descobrirem suas mãos com o olhar;
- explorarem e começarem a reparar na localização dos objetos;
- sentarem-se e levantarem-se com autonomia;
- explorarem posturas como a de sentar em diferentes inclinações;
- deslocarem-se na sala com autonomia durante as atividades propostas;
- terem prazer nas suas manifestações corporais;
- terem iniciativa frente aos desafios corporais;
- interessarem-se pelos movimentos dos colegas;
- saltarem e equilibrarem-se, ainda que por pouco tempo;
- correrem com maior destreza;
- subirem de degraus de gatinho ou em pé;
- empurrarem objetos, cadeiras etc;
- jogarem a bola em determinada direção.

Campo de experiência: Comunicação e linguagem oral

Bebês e crianças pequenas ouvem e respondem aos sons organizados da linguagem. Em situações de interações com adultos e outras crianças constroem um conjunto de ideias importantes, como a de que a comunicação é um processo de dar e receber, que não é preciso palavras para comunicar segurança, aceitação ou respeito; e que há muitas formas de se fazer entender. Essas conquistas envolvem a possibilidade das crianças:

- comunicarem-se gestualmente;
- expressarem seus desejos e incômodos por meio da expressão corporal, da vocalização, gestos e ritmos dos movimentos;
- manifestarem-se frente às interações com as professoras e crianças;
- corresponderem às ações e conversas que as professoras realizam com ela;
- atentarem as conversas individuais que as educadoras propiciam compreendendo este ato como uma situação de comunicação pessoal;
- solicitarem coisas apontando;
- reconhecerem a voz da professora e das pessoas mais próximas;
- terem iniciativa para comunicar-se com professoras e crianças;
- atentarem quando ouvirem o seu nome;
- repetirem sons imitando;
- balbuciarem com entonação;
- dizerem onomatopéias (bip-bip etc);
- pronunciarem palavras;
- ampliarem seu vocabulário;
- formarem, gradativamente, pequenas frases;
- valorizarem a fala como um dos meios de comunicação de suas ideias, desejos, sentimentos e desgostos;
- diferenciarem intenções na fala das educadoras;
- solicitarem coisas verbalmente;
- gesticulem enquanto falam;
- falem com os brinquedos e com os colegas enquanto brincam;
- terem prazer em explorar livros e escutar histórias.

2.3.8 A relação família e escola deve ser mais estreita

No segmento da creche a relação com a família é algo vital, principalmente se consideramos o fato de que, na maioria das situações, estamos falando da primeira vez que se produz uma separação da criança com seus vínculos afetivos familiares estáveis para se incorporar em uma situação de socialização estruturada. Nesse contexto, o objetivo dos profissionais da creche tem que ser potencializar a relação com as famílias, ainda mais se considerar também que a educação dos bebês e crianças bem pequenas envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos – familiar e escolar – como a socialização, a autonomia, a comunicação etc.

Oller (2007) aponta quatro objetivos que justificam e qualificam a importância do investimento em uma boa parceria entre a escola e a creche:

- Estabelecer critérios educativos comuns sem dar aulas nem subestimar as famílias, já que, muitas vezes, os professores se vêm também capacitados para dar conselhos, quase sempre a partir de sua perspectiva, em uma relação unidirecional.
- Oferecer modelos de relação e intervenção com meninos e meninas (“uma imagem vale mais do que mil palavras”).
- Ajudar a conhecer a função educativa da escola: compreender, aceitar e valorizar sua tarefa com o objetivo de evitar confusões de papéis e competências.
- Enriquecer as escolas com as contribuições das famílias como recurso humano de apoio e, paralelamente, como possibilidade de refletir conjuntamente sobre as atividades que compartilham, obtendo assim, uma opinião complementar à profissional (p.37).

Enfim, uma boa parceria entre a família e a creche dá a oportunidade de se compartilhar um conhecimento sobre a criança que permite à educadora uma ação pedagógica mais coerente e adequada.

Porém, sabemos que interfere nessa relação a falta de clareza em torno dos papéis e competência dos dois contextos, gerada, na maioria das vezes, pelas mudanças na sociedade em geral e especificamente nas mudanças nas famílias e na própria creche. Muitas vezes, quando a criança começa a frequentar a creche pode haver um desconhecimento mútuo entre família e creche: nos diferentes contextos encontramos diferentes concepções sobre o

conhecimento e o desenvolvimento infantil, sobre as funções da instituição e sobre as necessidades das crianças. Se tais questões não são trabalhadas conjuntamente, pode-se gerar uma percepção de desconfiança, dúvida e falta de entendimento de ambos os lados, que pode, por sua vez, afetar a criança.

Compreender a necessidade da creche na vida das famílias é um saber fundamental para toda a equipe de profissionais e marcará a diferença de qualidade na instituição e a coerência de sua proposta já que tal entendimento favorece uma valorização da profissão e das profissionais que nela trabalham e pode propiciar que se reflita sobre os conflitos que se constituem na relação família-creche, oportunizando uma melhor compreensão dos diferentes tipos de família resultando, sobretudo, em uma qualidade de atenção às crianças.

Segundo Oller (2007), a tarefa da creche de complementar a educação familiar implica que os educadores e as famílias tenham que compartilhar afetos e responsabilidades, o que muitas vezes não é algo fácil de se fazer, já que envolve necessariamente ter que lidar com sentimentos e emoções pessoais e do outro, tal como rivalidade, desconfiança, insegurança, culpa etc. É importante poder identificar tais sentimentos e emoções para controlá-los e atuar reflexivamente evitando assim, projetá-los no outro ou agir por reação.

Para a autora, o critério para potencializar a função de complementaridade da creche em relação à educação e o cuidado com as crianças deveria ser considerar as ações sempre como intervenções docentes, com a intenção de potencializar, ao mesmo tempo, suas e as dos pais. Nesse contexto destaca algumas atitudes docentes que podem ser favorecedoras de tais intervenções:

- Atitude profissional, mas amistosa.
- Atitude “horizontal”, não hierárquica, porque tanto as famílias como as educadoras sabem coisas das crianças que são complementares e necessárias.
- Atitude informativa e orientadora, em lugar de dar conselhos e aulas.
- Atitude empática para sintonizar com os sentimentos e emoções das famílias.
- Boa predisposição, estar acessível e dedicar tempo para a relação.
- Atitude colaborativa, positiva e generosa (OLLER, 2007, p.54).

É preciso que a creche crie espaços para a troca com a família, tanto no dia a dia, como em momentos específicos como nas entrevistas iniciais, reuniões e eventos. Nessa

parceria há informações importantes que a família precisa contar às professoras, entre elas aquelas que são relevantes para o dia da criança na creche e o mesmo vale para a creche, há fatos relevantes que precisam ser compartilhados com a família no final de um dia na instituição. A questão que fica é: quais informações são relevantes? Isso depende da criança, da família e dos próprios fatos em si. Por exemplo, se uma criança não dormiu bem de noite, teve um sono agitado, muito provavelmente seu dia será diferente na creche: é possível que sinta sono ao logo do dia, que precise de um colo a mais ou mesmo de um maior acolhimento. Essa é uma informação importante a ser passada às educadoras. Esse fato pode ser escrito em um diário/caderno que vai todo dia da creche para casa ou pode ser contado pelos pais ao levar a criança. O mesmo acontece na creche: se em determinado dia a criança não aceitou bem a comida e mostrou-se mais quietinha do que o normal, essa informação precisa ser compartilhada com a família para que observem em casa. Esses são fatos que se diferenciam do cotidiano habitual.

No caso da alimentação, se é uma criança que se alimenta bem frequentemente, não é necessário que a creche informe todo o dia como ela se alimentou. Basta que a instituição tenha um documento semanal que comunique às famílias qual o cardápio dos diferentes dias, deixando para informar no diário mudanças em relação ao comportamento da criança em determinada refeição. Caso a instituição considere ser importante documentar diariamente esses momentos, e ainda levando em conta a especificidade do atendimento a bebês, é possível criar uma tabela mais padronizada em que se informe aos pais sobre trocas de fralda, sono, refeições, o horário da última mamada etc. Isso pode estar anotado em uma agenda ou pode ser colocado em um mural que os pais consultam quando buscam seus filhos.

Também vale ressaltar que trocas de acontecimentos diários que contam aos pais, por exemplo, sobre a relação de seus filhos com outras crianças, sobre suas explorações ajudam a deixá-los tranquilos e confiantes na creche. O importante é considerar que esse tipo de troca não precisa ser diária ou mesmo por escrito; por exemplo, quando a mãe chega para buscar seu bebê a educadora pode aproveitar esse momento de reencontro para contar uma ação diferente de seu filho naquele dia. Vale destacar um cuidado que é preciso ter em relação à comunicação dessas situações: é importante que as primeiras experiências dos bebês e crianças pequenas que representam significativos marcos no desenvolvimento infantil sejam deixados para que os pais relatem. Quando a educadora guarda para si esses primeiros momentos oferece aos familiares o prazer de viver esses momentos únicos e encantadores do crescimento de seus filhos.

Nesse contexto, é preciso cuidar para não criar um meio de comunicação que faça com que as educadoras, ao longo de seu dia de trabalho, acabem ficando menos disponíveis às crianças por terem que preencher uma série de tabelas que serão entregues às famílias no final do dia: nesse caso, quem sai perdendo em relação à qualidade das relações e experiências na creche são as crianças.

É importante que a instituição crie canais de comunicação com as famílias nos quais apresente sua proposta pedagógica e relatem o dia a dia das atividades e experiências que acontecem na creche de forma que não precise que essa seja uma troca diária. As reuniões de pais são excelentes oportunidades para essa troca. É preciso que os pais estejam confiantes para deixar seus filhos na escola que escolheram e se assim estiverem irão se sentir mais tranquilos, não necessitando de informações diárias sobre o cotidiano das crianças na instituição. A experiência de levar pela primeira vez uma criança para a creche costuma ser mais difícil: em casa os pais têm uma maior condição de saber o que acontece com seu filho diariamente e, quando vão para a escola, é um aprendizado mudar esse tipo de relação que até então era tão próxima. É preciso dar tempo para que essa nova forma de relacionamento seja construída. A creche, por sua vez, é um espaço de acolhimento e educação coletivo, o que torna inviável por sua própria função oferecer um acompanhamento dessa natureza, mas é seu papel acompanhar, respeitar e auxiliar as famílias nesse momento de transição.

Também é preciso que a equipe de profissionais reflita sobre seus estereótipos de “ideal” de configuração familiar e aceite a bagagem cultural de cada família, que muitas vezes, compõe e remete a ação pedagógica a um trabalho com a diversidade.

Cada creche tem suas características e estas devem considerar a riqueza das diferenças individuais e contextuais. Se assim acontece abre-se caminho para a construção de um percurso compartilhado com as famílias envolvendo a definição de suas diferentes formas de relação, participação e colaboração. Essas premissas favorecem e podem resultar no estabelecimento de uma cultura participativa com as famílias.

Segundo Mallaguzzi (1996, apud Sompolinski, 2006), para se definir uma participação real das famílias na escola é preciso que elas contem com as informações necessárias que lhes permitam vir a intervir de forma ativa, se sentir como parte de um projeto, perceberem que se compartilham alguns valores sociais e que existe coerência nas tomadas de decisão.

Sompolinski (2006) destaca ainda que nesse contexto é importante que a instituição possa rever o volume de normas, muitas vezes unidirecionais, que se apresenta às famílias

(relacionadas, por exemplo, a roupas, alimentação, doenças, horários etc.). Dessa forma, se evitaria mensagens rígidas, inflexíveis e muitas vezes homogêneas que poderiam ser tratadas de forma complementar com as famílias, por meio de estratégias que as tragam mais próximas, como nas próprias entrevistas e reuniões, e favoreceria a personalização das mensagens. Para a autora, é importante sempre lembrar que um dos objetivos dos centros de educação infantil é melhorar a qualidade de atenção às crianças, considerando que cada uma delas fazem parte de uma família que tem, por sua vez, uma história, uma identidade. Nessa perspectiva, Sompolinski (2006) retoma a decisão da rede de atenção à primeira infância da Comunidade Européia que, em 1990, colocou em quarto lugar a importância da opinião das famílias como critério de qualidade de um centro.

2.3.9 Prever formas de acompanhamento das educadoras em seu cotidiano com os bebês e crianças pequenas que considerem a especificidade de seu trabalho que demanda e requer um alto grau de equilíbrio emocional

Como já foi dito anteriormente, as relações que o adulto estabelece com os bebês e crianças pequenas na creche exige uma predisposição para o outro, uma abertura para o acolhimento, para o cuidado e, portanto, envolve o educador de forma afetiva/emocional. Nesse contexto, como ressalta Falk (2003), as educadoras têm que estar consciente dos limites de sua profissão e controlar sempre seus sentimentos de modo a evitar que os pequenos ocupem o lugar de objeto de suas emoções desconsideradas e incontroláveis. Sendo assim, é importante considerar que o trabalho com crianças pequenas é muito demandante e requer um alto grau de equilíbrio emocional por parte da educadora. Para que ela possa realizar suas ações pedagógicas, que envolvem entre tantos aspectos, sustentar, conter e manejar os pequenos ela precisa sustentar-se e sentir que seu ambiente de trabalho é também contentor com ela.

São muitas as representações, emoções e fantasias que estão presentes ao criar-se relações vinculares e educar crianças tão pequenas. Para além da ação consciente da educadora com os pequenos, existe uma identificação inconsciente de aspectos de si mesma como criança que acabam por influenciar suas ações. É fundamental, nesse contexto, que as educadoras tenham, na instituição, espaços em que possam tratar de suas questões

psicológicas, que possam falar e cuidar de tais sentimentos, que muitas vezes nem se dão conta, com a intenção de que possam canalizar e trabalhar com seus aspectos subjetivos.

Winnicott (1983) destaca que a mãe, e aqui podemos falar também da educadora como um adulto significativo que se ocupa, no espaço da creche, do cuidado e da educação dos pequenos, experimenta com seu bebê sentimentos de raiva e precisa empregar toda a sua paciência, tolerância e confiança que a criança, que ainda não conhece e controla tais sentimentos, precisa. Ainda, segundo o autor, o pai ou membros da família devem apoiar a mãe em sua tarefa para que encontre êxito em suas ações; e é preciso garantir o mesmo às educadoras na creche por meio de espaços de supervisão de sua ação pedagógica que tratem dessas questões de ordem psicológica para além dos espaços de formação do trabalho didático que privilegia a reflexão sobre o que, como e quando ensinar as crianças.

Parte 3 - O caminho da pesquisa

3. 1. Objetivos:

Os objetivos que esta pesquisa apresenta são:

- interpretar as representações de educação de bebês e crianças pequenas em creches das profissionais docentes dessas instituições, respondendo as seguintes questões: como estas representações se formam? Em que condições são formuladas? Quais suas naturezas e seus significados? Quais representações dificultam uma boa prática educativa nas creches? Quais representações contribuem para uma boa prática educativa com bebês em um contexto institucional educativo de qualidade? Criam-se no cotidiano institucional condições de superação de determinadas representações?
- Identificar as compreensões das profissionais docentes de creche em torno da função dessa instituição e de sua proposta educativa e como estas são por elas representadas, descrevendo as características, os fenômenos e os processos que os configuram.

3.2 Teoria das representações

A escolha do problema desta pesquisa envolveu minhas inquietações frente a uma diversidade de questões e fatos que se apresentam na prática cotidiana das salas de berçários e das creches. Necessita-se de um olhar cuidadoso para se desvendar os conceitos que estão por trás de tais situações, buscando identificar suas origens e as possibilidades de mudanças que nelas se encontram.

A problemática central desta pesquisa envolve identificar e compreender as representações de educação de bebês e crianças pequenas em creches. A escolha dos fundamentos teóricos nesta investigação se deu pela teoria das representações e do método genealógico proposto por Lefebvre (1983).

A relação entre a construção de conhecimentos e a construção e uso das representações é importante para conceber os pressupostos desta investigação. Isso porque, a profissional de creche, no exercício de sua função social, vai construindo um conhecimento sobre propostas educacionais em creches ao mesmo tempo em que compartilha com os bebês e as crianças pequenas o resultado de sua elaboração a respeito dos saberes e conhecimentos culturais a que tem acesso.

Tomando como referência a pesquisa de Penin (1995, p.8), duas suposições estão presentes no processo de construção de conhecimento teórico e prático sobre a educação de bebês e crianças pequenas em creches: uma sustenta que tal processo acontece no interior do espaço de representação em que as profissionais vivem; a outra considera que tal espaço é constituído, de um lado, pelas concepções que vão acumulando sobre as relações de educação na creche – a partir de conhecimentos sistematizados transmitidos tanto em cursos como de magistério, pedagogia ou de formação em serviço, como por meio de leituras e discussões que fazem com colegas de trabalho – e, por outro lado, tanto pela vivência da própria ação educativa com as crianças na creche, como pela experiência de educação em contextos não escolares com filhos, sobrinhos, vizinhos etc.

Nestas suposições, ainda segundo Penin, há uma relação que pressupõe os conceitos de conhecimento e representação, envolvendo os conceitos de vivência, vivido, concebido e obra, formulados por Lefebvre (1983). Nesta pesquisa, se faz importante uma reflexão sobre a compreensão destes conceitos, pois sua problemática envolve interpretar as representações das profissionais docentes de creche no que diz respeito às práticas educativas que desenvolvem nas instituições.

A proposta aqui envolvida centra-se no sujeito (profissionais docentes de creches), tendo como foco a representação que se forma no terreno entre as representações chamadas sociais - formuladas no âmbito da psicologia social, tendo como referência Moscovici (2003) - e aquelas provenientes da vivência pessoal do indivíduo. Penin (1995) distingue o conceito de representação, presente na teoria de Lefebvre, do conceito presente na teoria de Moscovici. Segundo a autora, o conceito de representação de Lefebvre considera as representações como “contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo na escala social” (Lefebvre, apud PENIN, 1995, p.9), diferentemente de Moscovici, que compreende as representações como sociais, tendo uma existência social independente de cada sujeito, com uma pré-existência a história do próprio sujeito.

O foco nesta pesquisa é entender como as representações sociais chegam às profissionais docentes e como estas, a partir de sua vivência, regem as mesmas. Nesta perspectiva, a teoria das representações proposta por Lefebvre representa um referencial adequado, e torna-se importante compreender a relação e a conceituação que Lefebvre propõe para vivência, vivido, concebido e obra e como estes conceitos encontram-se articulados nesta investigação.

Para Lefebvre (1983), a vivência é o campo da experiência, onde a vida acontece. Ela possui um papel fundamental frente às representações, pois ao mesmo tempo em que as orienta, também é por elas organizada. O autor destaca a importância do estudo da vivência indicando que ela é uma grande geradora de mudanças e, nesta perspectiva, é fundamental descrevê-la para analisá-la. Para ele, a vivência é o berço da obra, ao mesmo tempo que também funciona para a obra como sua fonte de alimentação. A obra por sua vez também dá origem para muitas representações se formarem. Porém, diferentemente da obra que supera o vivido e o concebido, as representações fazem a mediação entre os dois.

O autor chama atenção para o papel fundamental do estudo da vivência na medida em que ela considera simultaneamente o social e o individual e funciona como inspiração inicial, impulso original e vital para a criação de obras. Nesse sentido destaca que a ciência deveria respeitar mais a vivência como objeto de pesquisa, pois sua teoria da obra, que implica o estudo da vivência, permite acima de tudo, um alcance ético, na medida em que permite elucidar uma prática criadora, descobrindo relações de criação que não coincidam com, por exemplo, relações políticas e econômicas. Uma obra realizada, segundo o autor, reunindo todos os elementos e momentos, constitui uma totalidade. Nas palavras do autor:

Nenhuma obra – nem a obra de arte propriamente dita, nem a cidade e a segunda natureza, etc. – pode realizar-se sem reunir todos os elementos e momentos, sem constituir uma totalidade. (LEFEBVRE, 1983, p.244)

A obra atravessa as mediações, portanto atravessa as representações, porém sem destruí-las, mas sim as integrando e as negando dialeticamente.

Segundo Lefebvre (1983), neste contexto de análise e compreensão da importância da obra, para além da interpretação e observação da vivência é preciso também considerar a sua relação com o vivido e o concebido e a relação entre ambos na medida em que as representações se constroem justamente na mediação entre eles. Para o autor, o vivido se refere ao âmbito das experiências pensadas, onde se dá o discurso sobre a vivência, e o concebido se refere às experiências analisadas, ou seja, já significa um pensamento elaborado sobre a vivência, uma reflexão sobre o vivido – envolvendo os saberes, as ciências, o conhecimento, os empregos legítimos ou abusivos do conceito (1983, p. 244).

Nesta pesquisa busca-se evidenciar as representações presentes nas práticas educativas de bebês em creches, apreendidas através do método etnográfico - que valoriza a observação e

a descrição da vivência – utilizando como estratégia o estudo de caso. A proposta é a interpretação destas representações, compreendendo a sua validade social, ao mesmo tempo que faz uma crítica visando uma contribuição social. Neste sentido, pretende-se analisar as representações buscando o conceito presente nelas e a possibilidade de superação do mesmo.

Para Lefebvre (1983) as representações se dão justamente no abismo entre o sujeito e o objeto, sendo elas, portanto, um fenômeno deste espaço social. Tal como os conceitos (concebido), as crenças também se criam, nascem, tem formas, mas passam um tempo e morrem – não são obras. São construídas a partir de uma reflexão sobre o vivido que se constrói, por sua vez, pelo discurso sobre a vivência. Na educação há muitas crenças que tiveram sua origem em um momento real (vivência) que já mudou há muito tempo. Esta pesquisa questiona: ‘E a crença de educação em creches para bebês, mudou segundo o contexto real? Quais as representações de educação de bebês em creches que se construiu por meio desta relação dialética entre vivido e concebido?’

Para compreender os sentidos, não só os significados das representações, Lefebvre indica que é preciso ir além das representações evidenciadas, é necessário considerar também o contexto em que se inserem (qual escola, qual comunidade, quais os valores e crenças dos familiares, qual a concepção de escola etc.), considerar as políticas públicas, as condições de infraestrutura da instituição. É a partir desta análise que será possível encontrar a obra que deu origem as representações em jogo nessa pesquisa.

É nesta perspectiva que está a genealogia proposta por Lefebvre, que será utilizada nessa investigação e análise; ir além do que se vê, daquilo que se evidencia para que se possa compreender porque é assim, concebendo uma crítica coletiva, possível justamente por este movimento presente nesta forma de pesquisar que implica constante ida e vinda entre o micro e o macro, permitindo que os resultados consequentes da investigação não se restrinjam ao jargão “cada caso é um caso” criticado por Fonseca (1999).

3.3. Problema

O problema formulado nesta pesquisa é fruto de aproximações que fiz do meu objeto de estudo ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica. Atuo como formadora em projetos de formação continuada, como professora em cursos de formação inicial e também como coordenadora de projetos de formação continuada para educadores de crianças de 0 a 3

anos. Neste contexto venho acompanhando as discussões em torno da prática educativa com crianças pequenas em instituições de educação infantil, e também acompanhando as angústias e ações das profissionais docentes na relação com essas crianças. Em meu percurso acadêmico venho me dedicando ao estudo das ações formativas voltadas para as educadoras de creche e as representações que se formam em torno deste saber.

Esses estudos e observações me apontaram para um momento de inquietações e mudanças em torno do conceito de práticas educativas para bebês e crianças pequenas em creches. Foi em busca de contribuir para este cenário que se formulou o problema desta pesquisa: quais as representações de educação de bebês e crianças pequenas em creches?

3.4. As hipóteses

As hipóteses aqui formuladas foram construídas a partir de minha prática tanto como formadora de profissionais de creche como coordenadora de projetos de formação voltados para profissionais de crianças pequenas. Também influenciaram os estudos e produções acadêmicas, apresentados nos capítulos iniciais desta pesquisa, que evidenciam uma polêmica em torno da educação para bebês e crianças pequenas em creches. Sendo assim, são as seguintes formulações que trago para esta pesquisa:

- a compreensão das profissionais docentes sobre uma proposta educativa em creches são fortemente influenciadas por uma concepção de ensino preparatória para o ensino fundamental ou por uma concepção assistencialista de atendimento a bebês em creche;

- as propostas de formação das profissionais docentes de creche são inadequadas, pois ainda não há foco na natureza do desenvolvimento infantil voltada para uma reflexão do desenvolvimento global e não apenas nos aspectos cognitivos ou biológicos e físicos. Há uma ênfase ora nos saberes sistematizados da cultura que precisam ser ensinados às crianças ora nos aspectos de guarda da criança voltados para necessidades como sono, alimentação e higiene;

- as representações são influenciadas ora por orientações de prescrições de puericultura da década de XX ora por práticas pré-escolares voltadas para as aprendizagens de conteúdos preparatórios para o ensino fundamental;

- as representações são influenciadas pelas políticas públicas e exigências das instituições de educação infantil e secretaria municipal de educação que trabalham com instrumentos superficialmente adaptados do ensino fundamental para a educação infantil e pelo contexto em que a instituição está inserida, considerando as condições socioeconômicas da creche e de sua comunidade de pais.

3.5. Procedimentos

Esta pesquisa toma como fonte as profissionais docentes e os familiares de uma creche empresarial localizada no Campus da Universidade de São Paulo (USP). A escolha por essa instituição se deu pelo fato de agregar em um mesmo espaço profissionais com diferentes trajetórias de formação e de experiências profissionais, por ter uma comunidade de pais que contempla uma diversidade socioeconômica e pela abertura que foi dada à pesquisadora, tanto pela coordenação como pelas profissionais docentes.

Uma pesquisa de campo exige uma disponibilidade muito grande por partes de todos os envolvidos no processo de modo que se torna significativo considerar a abertura de toda a comunidade para o desenvolvimento da pesquisa. Por estar situada dentro de uma Instituição de pesquisa, a comunidade da creche – envolvendo seus profissionais e familiares - demonstrou-se aberta para a realização de pesquisas dentro de sua instituição envolvendo os profissionais e as crianças.

Esta pesquisa se configurou como do tipo etnográfica, de caráter interpretativo envolvendo a estratégia de estudo de caso. Segundo Corsaro (2007) a etnografia envolve estratégias e procedimentos de pesquisa que incluem:

1. entrada no campo e aceitação no grupo social – etapa de fundamental importância, pois nela se dá a aceitação do pesquisador no grupo pesquisado com um status de participante do grupo;
2. a coleta e a escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais e artefatos;
3. a coleta de gravações áudio-visuais de eventos acontecidos naturalmente;
4. a coleta e análise de dados comparativos – a triangulação de dados;

5. a construção de uma descrição detalhada da cultura do grupo estudado e a história natural do processo de pesquisa – possibilitando que o leitor possa seguir as etapas pelas quais o pesquisador passou;
6. a interpretação da descrição densa e geração de uma teoria interpretativa bem fundamentada.

A pesquisa etnográfica envolve uma observação intensa no ambiente natural por um determinado período, considerando que a interpretação das falas e ações dos sujeitos pesquisados envolve que o pesquisador possa conhecer como se dá seus cotidianos: o ambiente físico e institucional nos quais eles vivem, suas rotinas, as crenças que guiam suas ações e falas e outros contextos simbólicos que mediam tais contextos e atividades.

Para Corsaro (2007), para além de uma observação repetitiva, o pesquisador deve desenvolver uma ‘observação participante’, participando como um membro do grupo que pesquisa. Essa aproximação que chama de mais efetiva torna-se possível para o autor, quando o pesquisador considera a compreensão dos sentidos e a organização social como tema de sua pesquisa, partindo de uma perspectiva interna, aprendendo para que possa se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo.

O autor chama atenção para a importância de que as observações realizadas sejam sempre contextualizadas para que possam ser compreendidas, envolvendo não somente pesquisador, mas aqueles que delas participam, os próprios atores.

Segundo André (1984, p.51) a estratégia de estudo de caso se define como uma investigação sistemática de uma instância específica. A autora (p.52) levanta como características do estudo de caso a busca pela descoberta – trabalhando com a ideia de que a compreensão do objeto de estudo acontece a partir dos dados coletados e em função deles também; a ênfase na interpretação em contexto – ressaltando a contextualização das informações e situações retratadas apoiadas na ideia de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados; intenção de representar os diferentes e por vezes conflitantes pontos de vistas presentes em uma situação social – por meio da explicitação dos princípios que orientam suas representações e interpretações por meio dos relatos das representações e interpretações dos informantes; faz uso de uma variedade de fontes de informação – faz uso frequente da estratégia de triangulação: variedade de dados provenientes de diferentes informações, coletados em momentos diferentes e em situações variadas, podendo fazer uso também da triangulação de métodos, de investigadores e de teorias;

pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma dada situação – foca a realidade como um todo sem perder de vista os detalhes; seus relatos podem fazer uso de uma linguagem mais acessível do que os outros tipos de pesquisas – procura utilizar formas de representações que evoquem processos de julgamentos que as pessoas usualmente empregam para compreender a vida social e as ações sociais que a cercam; implica generalizações naturalísticas e deve permitir interpretações alternativas – que se desenvolvem no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial.

Nesta pesquisa os procedimentos para a obtenção de informações das profissionais docentes da creche foram: entrevistas formais e informais com as profissionais; registro fotográfico e observação direta da prática. As observações tiveram frequência semanal durante 3 meses. Foram realizadas em três grupos em períodos de 3h de visita por grupo, totalizando 90h de observação.

Para a observação direta da prática adotei um diário de campo e elaborei um conjunto de categorias de observação com a intenção de explicitar questões que permitam identificar as representações das profissionais, sendo elas: a observação das interações profissional-criança e criança-criança; a implementação da rotina; a natureza e o desenvolvimento das atividades realizadas; as interações das crianças a partir da organização dos ambientes, espaços e materiais e os imprevistos.

O registro no diário se deu em diferentes momentos: algumas anotações em tópicos no decorrer da observação, anotações no intervalo entre a observação de um grupo e outro e anotações em casa em período posterior a observação. As anotações foram posteriormente transcritas e intercaladas com as fotografias que de alguma forma complementavam informações sobre a situação observada ou guardavam no tempo acontecimentos significativos do ponto de vista da pesquisa.

Para a observação em sala marcava a data com a coordenadora e na sequência comunicava às educadoras. A minha presença foi bem recebida por quase todo o grupo, tendo apenas uma educadora que se mostrou mais nervosa com minha presença nos primeiros dias. Apesar de seu receio, logo que cheguei no segundo dia de observação, a educadora me procurou dizendo que estava nervosa com minha presença em sua sala. Retomei com ela o objetivo da pesquisa, mas rapidamente disse que não queria que eu parasse as observações, queria apenas que eu soubesse que estava “um pouco nervosa” e que eu considerasse isso. Com o tempo pude observar que a mesma foi ficando descontraída.

No berçário, o grupo de bebês e crianças de 4 a 10/11 meses, como era de se esperar, inicialmente, estranhou minha presença. A educadora me apresentou aos bebês contando a eles o que estava fazendo ali e comunicando que passaria a vir em alguns dias. Fui aos poucos buscando me vincular com cada uma deles, interagindo por meio de brincadeiras com brinquedos, canções e com o contato corporal. Com o passar do tempo, quando entrava na sala para realizar a observação, os bebês já sorriam para mim, e os que engatinhavam vinham em minha direção oferecendo brinquedos, apontando objetos ou estendendo os bracinhos solicitando um colo.

No grupo vermelho, de crianças de 11 meses a 1,5 anos, fui recebida com curiosidade pela maioria das crianças. As educadoras também me apresentaram e, como estavam brincando no momento em que cheguei, rapidamente algumas crianças se aproximaram me mostrando brinquedos e livros. Sempre que chegava na sala deste grupo as crianças vinham ao meu encontro, algumas apenas encostavam em mim, como se dissessem “oi”, outras me traziam ou me mostravam algo, e outras ainda, não buscando um contato próximo inicial, apenas me olhavam e continuavam suas brincadeiras.

No grupo azul, das crianças de 1,5 anos a 2,5 anos, também fui apresentada e recebida pelas crianças com curiosidade. Neste grupo foi interessante observar que a forma de contato já era mais direta: me convidavam para brincar, me pediam ajuda para fazer algo ou resolver alguma questão, queriam desenhar em meu caderno e muitas vezes percebia que enquanto faziam suas coisas me olhavam de canto de olho.

As entrevistas com as profissionais docentes aconteceram no último mês da pesquisa em campo. Achei que seria mais conveniente realizá-las neste momento, pois teria um maior conjunto de dados recolhidos da observação direta e também um maior vínculo com as educadoras, de modo que pudessem sentir-se mais à vontade para nossa conversa.

As entrevistas seguiram um roteiro³ básico de questões que permitiam evidenciar no discurso oral suas representações de educação de bebês em creches. As questões dessas primeiras entrevistas foram elaboradas a partir das seguintes categorias: a trajetória profissional; a diferença da educação de bebês em creches e em casa; o discurso sobre a prática educativa: concepção de educação de bebês, de aprendizagem, de ensino e concepção de criança e observações livres. Todas foram registradas, gravadas e depois transcritas.

³ O roteiro segue no apêndice.

Para análise das entrevistas utilizei o seguinte procedimento: em uma primeira leitura das entrevistas destaquei as falas mais significativas de cada educadora. Em uma segunda leitura para cada questão, ou agrupamento de questões similares, redigi um texto analisando o conteúdo do discurso. Em uma terceira leitura construí um texto somente com minhas análises, intercalando com algumas transcrições de discurso das educadoras. Por fim, a partir destes textos, criei algumas categorias de análise e construí um texto único no qual busquei identificar e analisar aspectos comuns e diferentes presentes nos discursos, dentro do grupo de educadoras.

Optei por mudar o nome das educadoras, coordenadoras e crianças para apresentação dos dados e análises na pesquisa.

O registro de fotos foi realizado com a intenção de documentar ações que se repetiam indicando dados essenciais para a compreensão e interpretação das representações das profissionais docentes em questão. Iniciei o registro fotográfico a partir do terceiro dia de observação, acreditando que a presença da máquina não seria tão incômoda depois que minimamente algum vínculo já havia sido criado entre mim, as educadoras e as crianças. É uma prática na creche o registro de fotos, de modo que as crianças pouco se incomodaram. No grupo azul as crianças ficavam entusiasmadas com a máquina e algumas vinham me pedir para tirar fotos delas e depois olhar, ou me pediam apenas para olhar as fotos que estava tirando. No grupo vermelho poucas se aproximavam e pediam para ver a máquina. No berçário, as crianças apontavam para a máquina, e eu as mostrava deixando que tocassem e observassem as imagens.

Segundo Loizos (2007) a informação visual pode agregar dados à pesquisa trazendo informações que não são nem escritas, nem numéricas quando analisadas a partir do contexto da realidade em que foram retiradas. Nessa pesquisa as fotos foram utilizadas na perspectiva de documentar momentos e criar contextos em que os sujeitos envolvidos pudessem falar sobre os sentidos que tais situações representam, contribuindo para a identificação e interpretações de suas representações. Loizos (p. 143) defende que há vários tipos de investigações em que a fotografia pode ser relevante servindo, por exemplo, como desencadeadora para evocar memórias ou fatos que uma entrevista não conseguiria evocar. Segundo o autor, um conjunto de fotos pode servir como uma amostra que legitima um ponto de vista de uma compreensão culturalmente construída.

Ao término da pesquisa de campo, selecionei um conjunto de fotos que pudessem contribuir, junto com as observações documentadas em meu caderno de campo, para a

identificação e análise das representações das educadoras. Por meio das imagens selecionadas e das descrições de algumas situações do cotidiano observadas e posteriormente descritas, foi possível complementar com novos dados as análises realizadas a partir das entrevistas.

Antes de iniciar as observações em campo e as entrevistas com as profissionais da creche foram realizadas duas reuniões, cada uma com metade da equipe nas quais foi apresentada a proposta da pesquisa envolvendo a justificativa para sua realização, seus objetivos e os procedimentos a serem utilizados. Nessa mesma reunião foi entregue um termo de consentimento livre (elaborado em duas vias – uma para a pesquisadora e outra para a profissional) para que assinassem autorizando sua participação e o registro fotográfico a partir de todas as considerações registradas no documento. Foi dado aos sujeitos da pesquisa a liberdade de se recusar a participar ou tirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Além disso, também foi garantido aos sujeitos sigilo em relação aos dados confidenciais que poderiam aparecer na pesquisa.

Acredito que a explicitação do foco de observação da pesquisa permite que as docentes busquem mostrar aquilo que compreendem sobre o objeto a ser pesquisado trazendo dados mais objetivos para a análise.

No caso do consentimento da participação das crianças na pesquisa também foi elaborado um termo que foi entregue às mães e/ou responsáveis em duas reuniões organizadas pela coordenadora da creche para que eu apresentasse a pesquisa e solicitasse o consentimento delas e de seus/suas filhos/as. Na primeira reunião realizada tivemos a presença de 6 mães e, junto com a coordenadora, resolvemos fazer um novo convite para aquelas que não puderam comparecer. Na segunda tivemos a presença de apenas 3 mães. Decidimos então que no decorrer de minhas observações faria uma conversa com as mães que não puderam comparecer e solicitaria o consentimento. E assim foi feito.

Segundo Lefebvre (1983, p.27) o discurso é um documento e, portanto, não explica a totalidade, é preciso analisar o discurso no contexto social histórico. Nesta perspectiva, a observação da prática cotidiana das profissionais docentes e o levantamento de outras fontes documentais foram fundamentais nessa pesquisa.

Além da coleta de dados junto às profissionais docentes da creche, há outros dados que foram pesquisados para que pudessem incorporar as análises dessa pesquisa favorecendo uma melhor interpretação das representações estudadas. Estava prevista a busca de informações junto a documentos da instituição que registrassem sua concepção pedagógica e

o seu histórico institucional, porém, o mesmo não pôde ser efetivado, pois a coordenadora relatou que houve um incêndio em um dos cômodos da creche e este material se perdeu. Além disso, a profissional também comentou que não tem o hábito de registrar essas questões, o que considera algo negativo e que precisa ser revisto, de modo que havia pouca coisa documentada. O único documento desta natureza a que tive acesso foi um material elaborado pela coordenadora para ser apresentado em um evento da empresa no qual se comemorava 25 anos da creche.

Foram realizadas entrevistas com mães. A decisão inicial era compor uma amostra para a entrevista considerando a diversidade socioeconômica das famílias e também os diferentes perfis de relacionamento com a creche. Para esta seleção pude contar com a coordenadora da creche que me indicou algumas mães e me passou seus e-mails para que eu entrasse em contato (na empresa todas as mães possuem e-mail). Pedi que no grupo de mães a serem entrevistadas tivessem duas mães de cada um dos grupos observados. Além destas mães, outras duas foram consideradas para garantir a diversidade de perfis de relacionamento com a creche. A partir das indicações da coordenadora eu tinha: mães que gostam muito da creche e se relacionam bem com a instituição e os profissionais, mães que gostam muito da creche, mas que são mais questionadoras, mães que parecem gostar, mas que praticamente não se envolvem com a creche e mães que são muito críticas com a creche. Das mães selecionadas apenas uma não respondeu às minhas solicitações e preferi não insistir.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2009, posteriormente a pesquisa de campo. Das mães entrevistadas, cinco delas já me conheciam bem em função dos encontros no decorrer da observação em campo. As entrevistas seguiram um roteiro básico de questões⁴ buscando evidenciar no discurso oral das famílias suas representações de educação de bebês e crianças pequenas em creches e suas possíveis origens. Na entrevista também foi preenchido um questionário com a intenção de caracterizar as condições socioeconômicas da família. As questões da entrevista foram organizadas nas seguintes categorias: escolha pela creche e histórico institucional da criança; impressões sobre a consequência da ida a creche no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança; o papel da creche na vida das crianças e observações livres. Como procedimento de documentação da entrevista, a mesma foi registrada e gravada pela pesquisadora no transcorrer do encontro, sendo revista e redigida logo após o seu término. O material obtido com as entrevistas foi muito rico, mas também muito diverso. Optei, no decorrer da análise sobre as representações das educadoras,

⁴ O roteiro segue no apêndice

considerar o discurso e as observações das mães como informações para complementar as análises, sem dar a eles um tratamento mais sistemático, como foi feito com o discurso e as observações das educadoras.

Outro foco de investigação e análise foi o diário das educadoras, seus planejamentos de projetos e de rotina. Estes materiais foram solicitados após a entrevista com cada uma delas, na qual eu perguntava sobre os registros que faziam e conforme me indicavam perguntava se poderia usá-los na pesquisa. Apenas com a educadora do berçário que a situação se deu de forma diferente. Já no segundo dia de observação, a educadora me entregou seu diário dizendo que se eu quisesse dar uma olhada para conhecer melhor o trabalho que realiza e depois comentar, seria muito bom. Agradei seu gesto, dei uma lida breve enquanto estava na sala e depois perguntei se poderia ler com calma em outro momento. Prontamente a educadora me respondeu que sim, dizendo que o caderno já estava no fim e que assim que terminasse me daria para levar para casa. E assim o fez, no encontro seguinte me deu seu caderno. Perguntei se poderia fazer uso de suas anotações na pesquisa e mais uma vez, rapidamente, me concedeu.

A análise de todas as informações coletadas ao longo da pesquisa teve como referencial a teoria das representações e do método genealógico proposto por Lefebvre (1983) - buscando desvendar as condições por meio das quais determinadas representações das profissionais docentes das creches se formaram, tendo em vista tanto seu caráter retrospectivo como prospectivo, uma vez que as representações se formam e se modificam conservando a essência de sua origem e apontando o devir. Esse caráter histórico antecipa o futuro, o que permite vislumbrar mudanças necessárias à transformação das práticas (SILVA, 2005).

Está previsto, após a defesa da tese, um encontro com os profissionais da instituição pesquisada no qual se pretende compartilhar as observações e as impressões da pesquisadora com a intenção de contribuir para as práticas realizadas. Também se pretende compartilhar com as profissionais da creche os resultados encontrados, visando criar uma reflexão sobre as contribuições que esses podem trazer para a atuação profissional docente junto à bebês e crianças pequenas em creches.

Ressalto, por fim, que uma pesquisa qualitativa que utiliza como estratégia o estudo de caso implica uma atenção especial para o conceito de generalização. Esta é uma questão importante de ser destacada, pois, ainda segundo André (1984), a generalização no estudo de caso deve ser tratada como um processo subjetivo que implica, por parte do leitor, o uso de conhecimentos tácitos (sensações, intuições etc., ou seja, aqueles que não podem ser

expressos por palavras) para realizar generalizações e desenvolver novas ideias, significados e compreensões do objeto estudado.

Nesta mesma linha e complementando as ideias de André, segundo Yin (2004), uma definição de estudo de caso seria:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos... (YIN, 2004, p. 32)

Nesta perspectiva, para o autor:

A Investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultados, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados (idem, 2004, p.32).

Ambos os autores destacam a generalização como um dos componentes de grande preocupação ao firmar o estudo de caso como uma forma distintiva de investigação empírica. Esta questão implica necessariamente uma compreensão dos diferentes paradigmas científicos presentes ao longo da história da epistemologia da educação. A forma como se compreende que se constroem conhecimentos sobre fenômenos contemporâneos, implicada na investigação por meio de estudo de caso, propõe um entendimento de conceitos de validade, fidedignidade e generalização diferentes.

No paradigma científico convencional acredita-se que é preciso apresentar o confronto ou a relação entre os eventos e suas representações de modo que diferentes pesquisadores possam chegar a mesmas conclusões dos eventos. Já no paradigma apresentado pelo estudo de caso, as informações apresentadas e o problema colocado deve ser realizado de forma a propiciar múltiplas informações, pois se assume que os leitores desenvolvem suas próprias representações que são tão significativas quanto as do pesquisador, em contraponto ao paradigma convencional que acredita que a representação do pesquisador deve ser a única forma de apreender a realidade.

Ainda, segundo Dawson (1982, apud YIN, 2004) em relação à validade nos estudos de caso, há procedimentos que permitem aumentar sua probabilidade, como trabalhar com um grupo de pesquisadores, com diferentes métodos, com uma variedade de informantes, uma diversidade de conhecimentos e com a triangulação das informações. Nesta perspectiva, enfatiza-se uma profunda descrição de métodos e das triangulações utilizadas de modo que o leitor possa julgar a validade e os vieses das informações.

Segundo André (1984) o conhecimento gerado nesta estratégia de pesquisa é mais concreto, contextual e sujeito as interpretações do leitor, pois considera que o processo de compreensão da realidade social envolve, além do conhecimento lógico formal enfatizado no paradigma convencional, conhecimentos de outras naturezas como o pessoal, tácito e experiencial.

Ainda com relação à generalização, complementando as ideias de André, Yin (2004, p. 29) aponta que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. Seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalizações estatísticas).

Segundo a ideia de evolução da pesquisa qualitativa apresentada por Chizzotti (2006), é importante considerar que as pesquisas qualitativas orientam-se para a definição de novos padrões de validade e legitimidade. Ainda nesta perspectiva, segundo o autor (p.66):

[...] a própria atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino aprendizagem nas quais novas gerações serão formadas e, como isso, a pesquisa, como uma prática social relevante, tenderá, cada vez mais a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros.

Finalizo esta reflexão, com as palavras de Chizzotti (2006, p.67) que auxiliam na conclusão das ideias aqui consideradas sobre as tensões presentes na escolha da pesquisa qualitativa tendo como estratégia o estudo de caso:

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência

humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

Parte 4 – Análise dos dados

4. 1 A creche: sua história, a organização de sua proposta e de seu ritmo

Fundada em 15 de julho de 1981, como resultado da união dos funcionários da empresa junto à uma associação por eles criadas, a creche atendia aos filhos de suas funcionárias efetivadas por concurso.

No início a creche recebia os bebês de 3 a 9 meses, pois tinha como meta garantir a amamentação para as mães trabalhadoras. Gradativamente, a faixa etária das crianças atendidas foi se ampliando: em 1987 passou a atender as crianças de até 2 anos; em 1989 as de até 3 anos; em 1993 as de até 4 anos; e em 2003 as de até 5 anos. Hoje, atende as crianças até dezembro do ano em que completam 5 anos, e aquelas nascidas no primeiro semestre já ingressam no 1º. ano do Ensino Fundamental (EF).

Segundo Marcia, coordenadora pedagógica da instituição, ao longo de sua existência, a creche sofreu crescente redução no número de usuárias pelo fato da empresa não renovar seu quadro de funcionários concursados, situação que acredita que pode mudar em razão da realização de novos concursos públicos para o suprimento de novas vagas na empresa.

A creche funciona das 7h às 18h, de segunda à sexta-feira. As crianças a frequentam em período integral, apesar de haver certa flexibilidade para os horários de entrada e saída.

O prédio da instituição possui dois pavimentos, com cerca de 900m² de área construída. No início a creche funcionava em uma casinha bem pequena no campus da empresa, atendendo somente aos bebês. A construção atual foi concebida para ser um laboratório, mas acabou sendo adaptado para a creche, tendo salas amplas e bem iluminadas, largos corredores de acesso aos diferentes ambientes e uma infraestrutura mínima para a realização do trabalho educativo.

Há diferentes espaços externos frequentados pelas crianças ao longo da semana:

- um solário no segundo andar, próximo a sala do berçário;



Fotografia 1- Espaço externo da creche: Solário.

- um espaço de recreação cimentado com casinha de bonecas;



Fotografia 2 - Espaço externo da creche: cimentado.



Fotografia 3 - Espaço externo da creche: cimentado com casinha.

- um espaço de terra com árvores frutíferas e brinquedos de parque – escorregador, balanço, gira-gira.



Fotografia 4 - Espaço externo da creche: pracinha.

A coordenação estabelece uma rotina institucional que organiza o uso dos espaços externos pelos diferentes grupos⁵. Nessa rotina o berçário não está incluído. A proposta é que o berçário faça uso do espaço do solário como atividade fora da sala.

Como a creche está dentro do espaço maior da empresa, há outros locais que as crianças fazem uso, tais como:

- as quadras;



Fotografia 5 - Espaço fora da creche: Quadra.

⁵ O quadro com a rotina institucional para uso comum dos espaços segue em anexo (A)

- o bosque, o lago, além das ruas de acesso aos diferentes prédios.



Fotografia 6 - Espaço fora da creche: Gramado.



Fotografia 7 - Espaço fora da creche: Crianças brincam no gramado.

O espaço interno é dividido em:

- salas de atividades para cada grupo;



Fotografia 8 - Espaço interno da creche: sala de atividade grupo vermelho.

- cozinha, refeitório, sala de amamentação;



Fotografia 9 - Espaço interno da creche: refeitório.

- brinquedoteca, biblioteca, ateliê de artes, banheiros, pátio coberto, recepção, sala da direção e enfermaria.



Fotografia 10 - Espaço interno da creche: pátio coberto.

No primeiro andar ficam as salas do grupo azul, com crianças de 2 a 3 anos, em média 8 crianças para duas educadoras; e o grupo amarelo, com crianças de 3 a 5 anos, em média 8 a 10 crianças para uma educadora fixa e uma volante.

No andar superior fica a sala do berçário, com bebês de 3 meses a por volta de 9 a 10 meses, com uma média de 4 a 5 crianças para uma educadora fixa e uma volante; e o grupo vermelho, com crianças de 9/10 meses até 2 anos, com uma média de 8 a 10 crianças com duas educadoras.

A creche conta com 15 funcionários:

- uma supervisora administrativa e coordenadora pedagógica, efetiva no cargo;
- uma auxiliar de coordenação pedagógica, com contrato de 1 ano;
- uma responsável pela área de saúde, efetiva no cargo;
- uma nutricionista responsável pela área de alimentação, efetiva no cargo;
- uma educadora do berçário, efetiva no cargo;
- duas educadoras uma do grupo azul e outra do vermelho com contrato de 30 meses;
- cinco educadoras responsáveis pelas salas dos grupos azul, vermelho e uma volante, com contrato de bolsista com 30 horas semanais;
- um auxiliar administrativo, com contrato de bolsista de 30 horas semanais;
- duas auxiliares de limpeza, com contrato de 30 meses.

Márcia, em sua entrevista, comentou que no início, tinha um Plano de Cargos em que as Educadoras era contratadas como “pajens”, a escolaridade exigida era o antigo primeiro grau e não tinha concurso. Selecionava as profissionais pela experiência, porque o salário oferecido não atraía pessoal com formação. Hoje as educadoras são selecionadas depois de passarem por uma prova da empresa, – no caso das bolsistas – ,ou por um processo de entrevistas e prova realizado pela própria creche, no caso das contratadas. A coordenadora comenta que a creche tem dificuldade para formar e manter a capacitação de seus profissionais, principalmente os bolsistas, em função da alta rotatividade imposta pelo próprio modelo de contratação.

A creche é considerada uma seção dentro da empresa, e não está regularizada na secretaria de educação. A não regularização da creche foi explicada pela coordenadora por ser uma opção da empresa em função da ausência de necessidade legal. Esse fato parece permitir a coordenação pedagógica maior flexibilidade em relação à prática e a organização do trabalho pedagógico na creche. Quando, na entrevista, perguntei para a coordenadora pedagógica sobre a Proposta Pedagógica da instituição, me respondeu que não tinha atualmente nada documentado de forma padronizada. Me entregou um documento que escreveu para preparar uma apresentação comemorativa da instituição dentro da empresa. Nesse documento, que chamou de “Resumo da Proposta Pedagógica da creche”, apresenta um breve histórico da instituição, a equipe de trabalho – formação, atribuição e tipo de vínculo, as concepções de forma bem sucinta, o espaços, a formação permanente da equipe e o trabalho com a alimentação.

Nesse documento, na parte de concepções, a coordenadora destaca a função integrada de cuidar/educar da creche e destaca como concepção de aprendizagem a importância das interações e da diversidade de experiências oportunizadas às crianças. Como concepção de criança diz considerá-las desde bem pequenas como cidadãs de direito; e com relação ao currículo, destaca as múltiplas linguagens e a importância do brincar.

Disse que chegou a documentar algumas práticas pedagógicas, mas que houve um incêndio no prédio antigo que queimou a maior parte dessa documentação. Comentou que não chegou a escrever um currículo para a creche. Usa como referência os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação infantil, mas comentou que antes usava as áreas de conhecimento, e estabelece para os grupos alguns projetos comuns permanentes, entre eles:

jogos e brincadeiras tradicionais; biblioteca aberta; música; Educação Ambiental; carnaval e semana das crianças.

A relação com os pais se dá de diferentes formas. Tanto nos momentos da entrada como da saída podem entrar, levar seus filhos na sala, conversar com as educadoras ou com a coordenação. Márcia comentou que as mães que se interessam podem até entrar na sala e brincar um pouco com a criança quando chegam. Formalmente, realiza reuniões no começo do ano, no qual apresentam o que está planejado para ser trabalhado com as crianças e com as famílias. Há também o que a coordenadora chama de reuniões específicas, que trata de questões que surgem no decorrer do ano. Esses encontros costumam acontecer no horário do almoço de modo que todas as mães podem participar. Disse usar muito o e-mail para fazer contato com os pais, para enviar comunicados etc. Como todas as mães necessariamente possuem um email da empresa que deve ser acessado constantemente, Márcia criou grupos de e-mail conforme o agrupamento das crianças. Por fim, relatou que as mães têm uma boa relação entre elas, e que muitas vezes se organizam por iniciativa própria para colaborar com questões específicas da creche, como a compra de livros, a organização da festa junina etc.

A formação continuada dos profissionais da creche se dá basicamente de três formas. Uma delas é por meio de reuniões semanais, com cerca de uma hora de duração, em que, segundo a coordenadora, metade do tempo é dedicada a discussões de questões trazidas pelas educadoras em seus registros; e a outra metade é dedicada para ampliação do conhecimento teórico sobre educação e cuidados. Para que essas reuniões possam acontecer, há momentos garantidos na rotina institucional em que os grupos de crianças se juntam e uma dupla de educadoras fica com dois grupos para que a outra dupla saia para a reunião. Ao longo da semana há um revezamento de forma que todas as educadoras tenham um momento garantido. Pelo que pude observar na pesquisa de campo, e também pelas entrevistas, essas reuniões acabam sendo curtas e com pouco tempo efetivo para aprofundar e sistematizar conhecimentos importantes sobre a prática. Muitas vezes o horário é usado pelas educadoras para esclarecer dúvidas sobre como proceder com determinadas crianças. Não há um espaço coletivo de troca entre as educadoras no qual o foco é a reflexão sobre a prática educativa com as crianças.

Outro espaço a ser considerado como formativo é o diário das educadoras. Cada uma tem um caderno no qual deve registrar, diariamente, os principais acontecimentos do dia⁶. Nas entrevistas algumas educadoras comentam que por ser algo que precisam fazer

⁶ Segue em anexo (B) exemplos de escritas de trechos do diário das educadoras.

diariamente acabam não conseguindo aprofundar e refletir sobre os fatos que escrevem, o que acaba marcando esse instrumento como descritivo da rotina das crianças/do grupo. A devolutiva dada aos textos que escrevem em seus diários, escrita pela auxiliar de coordenação, também não aprofunda, apenas evidencia aspectos considerados positivos, destaca trechos para posterior conversa e tece algumas solicitações ou elogios (anexo C).

Segundo o resumo da proposta pedagógica escrito pela coordenadora pedagógica, esse instrumento de trabalho do educador tem quatro objetivos: dar a oportunidade para o educador refletir sobre a sua prática ao escrever; informar a coordenação pedagógica sobre o andamento do trabalho; direcionar a formação e documentar o trabalho. Apesar da intenção de que esse instrumento sirva como um meio de favorecer a reflexão sobre a prática, é possível constatar na análise das entrevistas das educadoras, que tais objetivos não são alcançados no cotidiano pois, devido a periodicidade diária para a sua escrita e a falta de compreensão e reflexão do próprio instrumento pelas educadoras e coordenadoras, na prática acaba sendo um registro descritivo diário das atividades realizadas e dos comportamentos de algumas crianças.

Por fim, há a possibilidade das educadoras participarem de eventos de formação em outras instituições de educação financiadas pelo setor de treinamento da empresa.

4.2 Identificação das representações das educadoras: Os discursos das educadoras

4.2.1 Caracterização do grupo de educadoras

Perfil do grupo						
Nome	Ana	Clara	Roberta	Juliana	Cleide	Joana
Idade	24 anos	24 anos	20 anos	23 anos	49 anos	21 anos
Grupo	Azul	Azul	Vermelho	Vermelho	Berçário	Volante
Característica do agrupamento	Crianças de 18 a 30 meses	Crianças de 18 a 30 meses	Crianças de 11 a 18 meses	Crianças de 11 a 18 meses	Crianças de 4 a 10/11 meses	Crianças de 11 meses a 4 anos
Formação inicial	Cursando a faculdade de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie, 3º. ano.	Cursando a faculdade de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie, 3º. ano.	Cursando a faculdade de Pedagogia na Universidade Unicastelo, 3º. ano.	Cursando a faculdade de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie 2, °. ano.	Nível superior em Pedagogia no Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (Unifitalo)	Cursando a faculdade de Pedagogia na Universidade Unisantana, 3º. ano.
Tempo na creche	9 meses.	1 ano e 9 meses	4 meses	6 meses	10 anos	3 meses
Salário	2 a 5 salários mínimos	2 a 5 salários mínimos	1 a 2 salários mínimos	1 a 2 salários mínimos	2 a 5 salários mínimos	1 a 2 salários mínimos
Outras informações	Nasceu em Guarulhos, identifica-se como negra, não informa sua descendência, é católica, mora com seus pais e irmãos, não é casada e não tem filhos.	Nasceu em São Paulo, identifica-se como branca, não informa sua descendência, é espírita, mora com sua mãe e duas irmãs, não é casada e não tem filhos.	Nasceu em São Paulo, identifica-se como negra, não informa sua descendência, é evangélica, mora com seus pais, não é casada e não tem filhos.	Nasceu em São Paulo, identifica-se quanto à cor como parda, não informa sua descendência, indica não ter uma religião definida, mora com sua mãe e irmãs, não é casada e não tem filhos.	Nasceu em Floresta Azul, Bahia, identifica-se como branca, tem descendência Portuguesa, é evangélica, mora com seu marido e suas duas filhas e tem mais dois filhos.	Nasceu em São Paulo, identifica-se como branca, não informa sua descendência, é evangélica, mora com seus pais, não é casada e não tem filhos.

O grupo de educadoras que trabalha com as crianças de 0 a 2 anos na creche tem uma característica marcante: 5 delas são jovens (entre 20 e 25 anos) e estão cursando pedagogia, e apenas uma é mais velha (49 anos) e informou, de início, não ter curso superior. Essa diferença está presente no discurso e na prática das educadoras. É possível constatar, entre o grupo, caminhos e histórias pessoais e profissionais que se encontram, mas que se dão de uma forma mais homogênea no grupo das mais jovens. Porém, mesmo com tais encontros, a forma e o tempo com que o grupo de profissionais que está cursando pedagogia ressignifica suas práticas e representações é bem diferente em relação a como se dá com a educadora mais velha. Ao longo dessa análise essas diferenças e semelhanças serão destacadas e analisadas.

Para auxiliar na compreensão do perfil e das representações das diferentes profissionais, apresento a seguir uma breve caracterização do grupo.

Clara e Ana dividem a mesma sala – grupo azul. São colegas de faculdade de modo que têm uma amizade para além do campo profissional, encontrando-se e trocando ideias em outros espaços que não somente na instituição. Essa relação boa que possuem está presente no trabalho em sala com as crianças: chamam a atenção uma da outra para observações que

consideram bacanas sobre as crianças e as atividades realizadas, se apóiam nas dificuldades, ajudam uma a outra na resolução de conflitos entre as crianças e essas e outras ações acabam marcando no cotidiano do grupo um clima de harmonia, leveza e alegria.

Na entrevista Clara mostrou-se nervosa. Já me conhecia de uma formação, oferecida pela creche, ocorrida no ano anterior. Parecia estar com receio do que falar, de não saber responder de forma “correta” as minhas questões. Logo percebi e tentei tranquilizá-la, e ela prontamente me falou sobre o seu desconforto com a situação, mas também pontuou que teve a mesma sensação nas primeiras vezes em que observei seu trabalho em sala com as crianças e que depois passou. No decorrer Clara foi se soltando. Seu discurso ao longo da entrevista foi claro e objetivo. Nos momentos em que não entendia o que eu perguntava me questionava, e respondeu a todas as minhas questões buscando ser o mais detalhista possível. Era perceptível que tentava mostrar em nosso encontro tudo o que sabia de melhor sobre o trabalho com as crianças de seu grupo.

Já Ana, desde o início da entrevista se mostrou segura e disponível. O tempo que passamos juntas pareceu uma conversa. A educadora foi muito clara em suas colocações, buscava sempre trazer exemplos da prática e ficava tranquila em me questionar sobre as perguntas que eu fazia e ela não entendia.

Roberta e Juliana trabalham juntas no grupo vermelho. Roberta efetivamente havia acabado de entrar na creche quando iniciei minha pesquisa de campo, e Juliana também era novata, mas já tinha um percurso um pouco maior que sua colega. A relação entre as duas não era tão fluída como a de Clara e Ana; percebia que decidiam coisas na hora, como quem iria fazer a troca das crianças, e nem sempre concordavam com o que uma ou outra falava. Em alguns momentos parecia que Roberta se subordinava às decisões de Juliana, como se houvesse alguma hierarquia entre elas. Também presenciei alguns momentos de estranhamento entre as duas, ficando evidente que uma estava incomodada com a ação da outra. No decorrer dos três meses de observação que fiz notei que foram ficando mais cúmplices e parceiras.

Na entrevista Juliana mostrou-se muito nervosa e tímida. Sua reação foi falar muito e rápido mas de uma forma confusa. Foi muito difícil entender a linha de pensamento da educadora, tinha que perguntar várias vezes uma mesma questão até conseguir compreender o que ela estava tentando me dizer. Não fiz isso muitas vezes pois também percebi que quanto mais evidente ficava que eu não conseguia entendê-la, mais nervosa ela ficava. A entrevista

com Juliana foi a única que teve que ser realizada em dois momentos, pois demorou muito tempo.

A entrevista com Roberta correu tranquilamente. A educadora se posicionou frente a todas as questões que fiz; fazendo-se entender de forma clara e objetiva. Nos momentos em que observei a turma da educadora e de sua parceira tive poucos momentos de interação com elas. Roberta mostrava-se mais tímida e não se aproximava muito. Na entrevista porém, parecia animada, descontraída, sentiu-se à vontade para colocar suas opiniões, falar de si e da instituição.

Tive pouco contato com Joana em minhas observações de campo. Como a educadora é volante, costuma estar sempre indo de uma sala para outra, e foram poucas as situações em que pude observá-la em ação com as crianças por um tempo mais prolongado. Na entrevista, a educadora esteve muito tranquila e fez suas colocações de maneira clara e objetiva. Vale ressaltar que em vários momentos de sua fala fiquei surpreendida com as relações que fazia entre suas vivências práticas na creche, seus estudos na faculdade, suas experiências profissionais anteriores assim como sua vida pessoal. Demonstrou muita propriedade em suas colocações.

Cleide foi uma educadora com a qual tive bastante contato. Trabalha sozinha no berçário, e nos dias em que a acompanhava me buscava constantemente para comentar sobre as crianças e suas famílias, para me perguntar questões sobre a prática pedagógica com os bebês, para me perguntar sobre a minha pesquisa, para me contar sobre o trabalho que vinha fazendo com os bebês. Percebia que fazia bastante esforço para que eu me sentisse à vontade na sala, embora eu pude notar que em diversos momentos ficou incomodada com a minha presença, pois de alguma forma parecia estar deixando de tomar algumas atitudes que sozinha em sua sala tomaria. No decorrer de minhas idas à creche Cleide foi mudando sua postura com as crianças, e observei que tal atitude estava muito relacionada com o fato de querer me mostrar algo, com a tentativa de mostrar o seu trabalho como muito bom, sem nenhum problema ou tensão. Em diferentes situações percebia que ela precisava de ajuda com os bebês, mas foram poucas as situações que me solicitou. Sempre me convidava para brincar com os bebês dizendo que eles gostavam de mim. Na entrevista Cleide foi clara e objetiva. Esteve praticamente o tempo todo centrada nas questões que eu fazia respondendo-as de forma curta e finalizadora. A entrevista foi breve.

4.2.2 Caminhos que se encontram: Histórias pessoais e profissionais

É possível constatar no discurso das educadoras uma representação em torno do que significa ser educadora de creche. A escolha pela profissão e pelo segmento está relacionada com ideias como: gostar de cuidar de criança, encantar-se com as conquistas de crianças tão pequenas e ter a possibilidade de fazer o bem.

Para Clara a opção pela carreira é algo que vem de suas lembranças de infância. Lembra que desde pequeninha gostava de brincar de ser professora, de anotar coisas na lousa. Também comenta que acha que tem um certo “dom” pois gosta muito de cuidar e ensinar.

Assim, eu sou a irmã mais velha, sou a neta mais velha. E eu sempre tive esse aspecto do cuidar, sabe? De querer ensinar e de querer acompanhar. Então, eu não sei. Não é correto falar “dom”, sabe, ou “vocação”. Mas eu diria que foi meio por essa linha por esse meu perfil, assim, desde pequena. (Clara)

Ao se referir sobre sua escolha profissional Clara aponta três características que, para ela, representam o papel do professor de crianças pequenas: gostar de cuidar, gostar de ensinar e o entendimento da situação de ensino como um professor em frente a lousa ensinado as crianças. É relevante ressaltar que em sua fala a educadora não faz referencia ao termo educação, mas sim aos termos cuidado e ensino. Considerando a pesquisa de Kramer (2005), citada do capítulo 2 desta tese, o contraponto para os professores não está na relação entre cuidar/educar mas sim entre cuidar e ensinar. É Possível dizer que no discurso, Clara, tal como as professoras da pesquisa de Kramer, também usa esses termos para distinguir os tipos de atividades pelas quais é responsável: aquelas relacionadas à higiene, alimentação e banho e as relacionadas ao ensino, e considera que quando se educa se cuida.

A escolha pela pedagogia teve realmente uma influência grande de sua experiência pessoal em acompanhar o desenvolvimento de sua irmã pequena. Sua mãe até tentou instigá-la a escolher por Direito, e ela chegou a pensar em psicologia, mas nunca chegou de fato a ir em busca dessas outras profissões.

A ideia de acompanhar é muito forte no discurso de Clara. Acompanhar o desenvolvimento da irmã parece ter sido muito bom e ao mesmo tempo parece que

acompanhar suas crianças na creche também é uma experiência sentida como gratificante. O termo acompanhar pode revelar algo do perfil do professor que está relacionado com o prazer que sente em reconhecer que as crianças aprendem. No caso de Clara parece que esse termo pode estar relacionado com a ideia de que não sabe ainda mensurar o que dessas conquistas do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças é fruto de sua atuação. Por isso que o termo acompanhar pode ter sido usado por ela para dizer que gosta de ver as crianças crescendo e aprendendo muitas coisas; seja como fruto de suas intervenções, seja como fruto de seu próprio processo de crescimento que, talvez, em sua representação, seja algo que se dê de certa forma natural.

Teve um tempo assim que a minha mãe, ela trabalha no Tribunal de Justiça, então ela tentou intervir, querendo que eu fizesse Direito, sabe? Mas eu cheguei a falar: “Mãe eu posso pensar na ideia”. Mas eu nunca corri atrás pra pesquisar sobre o que era, como que eu faria. Aí eu sempre partia pra essa área do ensinar... Cheguei a pensar em Psicologia, mas foi uma coisa muito básica, assim: “Ah não, gente! Não.” Li tudo, fui atrás. Mas acabei voltando pra Educação e Pedagogia porque quando minha irmã nasceu assim foi, acho que foi determinante. (Clara)

Clara, quando comenta do trabalho com as crianças da Educação Infantil, mais uma vez se refere a sua experiência pessoal – cuidar de uma irmã pequena foi para ela um marco em relação à descoberta de que gosta de cuidar e de acompanhar as descobertas e aprendizagens das crianças.

Assim: eu sempre tive vontade de trabalhar com crianças pequenas. Eu sempre gostei de acompanhar. E isso ficou muito mais forte quando aos 12 anos a minha mãe teve uma outra filha. Acho que foi determinante. Nossa é isso! Porque realmente eu cuidei dessa minha irmã, eu acompanhei, e era muito bom. É muito bom você acompanhar a fala, acompanhar o andar. Falei “Gente, é isso. É isso que eu quero. Poder participar dos primeiros passos das crianças. Primeiros desenvolvimentos”. (Clara)

A ideia do cuidado está presente como representação da função do professor assim como a ideia de que trabalhar com essa faixa etária implica um certo encantamento com as conquistas das crianças específicas desse momento do desenvolvimento infantil.

A escolha de Juliana por ser professora foi influenciada por uma experiência de trabalho que teve em uma escola de Educação infantil. A educadora também se lembra de ter

sido influenciada por um documentário que assistiu na televisão, nessa mesma época, que tratava sobre crianças carentes, sem recursos para estudar. Comenta que assistir esse documentário a deixou sensibilizada para ajudar, de alguma forma, as crianças, o que aliado à experiência de trabalho que estava vivendo gerou a vontade de investir na carreira de professor. Conta que a escolha pela Educação Infantil, especificamente, se deu depois de iniciar a faculdade.

Antes de começar a fazer esse curso eu tinha trabalhado numa escola de Educação Infantil, só que lá... assim... a visão de criança é muito diferente da que tenho hoje. Mas só que foi a partir da minha vivência lá que eu... eu descobri, né, que eu gostava de dar aula e tal [...]

Tava assistindo um documentário sobre as crianças lá no Amazonas, que elas não... sei lá, não ... não tem muito... como é que fala, muito recurso pra estudar, essas coisas. Aquilo lá me tocou muito, aí já juntou que eu tinha já trabalhado na área com isso... Não sei de que maneira eu posso ajudar. Mas de alguma maneira eu quero ajudar lá. Então eu acho que foi isso que me despertou a vontade. (Juliana)

A escolha de Joana pela faculdade de pedagogia foi influenciada por sua experiência de trabalho com surdos. Nessa experiência sensibilizou-se com a carência de propostas interessantes para pessoas com essa necessidade especial e decidiu que de alguma forma gostaria de estudar e contribuir com a área de educação especial. Comentou que ficou em dúvida entre cursar Fonoaudiologia ou Pedagogia, e acabou optando pela Pedagogia por acreditar que estaria mais perto das pessoas com esse tipo de necessidade e também por considerar que sua contribuição poderia ser maior, já que existem poucos professores nas escolas com a predisposição e o conhecimento para trabalhar com surdos.

Tal como para Juliana, é possível interpretar pelo discurso de Joana que a escolha pela pedagogia está relacionada a uma representação de poder ajudar o outro, realizar um “bem”, de poder contribuir com a vida de pessoas que considera excluídas. O ato de ensinar algo a outra pessoa está relacionado a um gesto de generosidade e bondade.

Joana conta que antes de cursar a faculdade trabalhava, por meio da igreja que frequenta, prestando serviço voluntário em uma comunidade (o que diz fazer até hoje). Gosta desse tipo de trabalho e, em seu discurso, revela um prazer em poder ajudar ao outro por meio dessa natureza de atuação. É Possível interpretar que esse vínculo religioso de Joana influencie sua representação do papel do professor como aquele que faz o bem; que por meio de uma gesto voluntário promove a educação.

Roberta escolheu cursar pedagogia como alternativa a profissão de designer gráfico. Havia prestado a faculdade, mas não formou turma para o curso escolhido, então lhe foi proposto que escolhesse outro. Influenciada pela mãe, que logo lhe sugeriu o curso de Pedagogia, Roberta conversou com uma amiga que o estava cursando, e acabou fazendo sua opção. Comenta que no momento não imaginava o que seria a prática de sua profissão, disse que apenas sabia que cuidaria de criança.

Foi uma coisa muito improvisada! Eu falo assim, que era o que eu nunca imaginava... Falei “Ai meu Deus, que que eu vou fazer agora?” ... Ai minha mãe falou: “Por que você não tenta Pedagogia?” “Caramba! Pedagogia. Será que eu vou gostar?”. E ela me disse: “Ah, você faz, não quer dizer que você vai fazer isso pra vida inteira. Se não gostar você muda, né?” ... Comecei assim no escuro, sem imaginar nada... Com aquela noção assim: “Vou cuidar de criança.” Só isso. Nada mais além disso. (Roberta)

Segundo Roberta, a representação social de ser professor está relacionada com o ato de cuidar de criança. Parece que no momento de sua escolha profissional não havia um projeto de vida em torno de sua carreira. A própria escolha pelo curso de designer gráfico estava relacionada ao trabalho que tinha.

A educadora comenta que já na primeira semana do curso “estava apaixonada”. O maior impacto para Roberta foi a mudança em sua formação pessoal. Comenta que as discussões das aulas de filosofia e psicologia a fizeram repensar muito seu jeito de ser.

Roberta diz estar apaixonada pela Educação Infantil, porém quando pensa em sala de aula, trabalho de professora, alfabetizar, acha que não gostaria de fazer isso.

[...] eu estou apaixonada pela Educação Infantil. Mas pensando em sala de aula, eu às vezes falo assim: alfabetizar não é pra mim... Sala de Aula mesmo, professora, não me imagino. Mas Infantil, assim, estou adorando! (Roberta)

É possível dizer que para Roberta há uma diferença na representação que faz em relação a ser professora de crianças maiores e ser educadora de turmas da Educação Infantil. A ideia inicial de que ao fazer pedagogia iria cuidar de crianças, parece ser a que está trilhando; e os conhecimentos que vai tendo sobre as outras funções que pode ter um professor, como aquelas relacionadas às atividades de ensino, alfabetizar sua turma, entram

em conflito com seu interesse inicial. Ao que parece, a educadora não tem uma compreensão de que quando se cuida se educa e que educar envolve também ensinar. É possível interpretar que essa forma de compreender seu papel de educadora esteja próxima ao que Clara expressa ao usar o termo “acompanhar” quando fala das aprendizagens das crianças. O que se sabe sobre o que se ensina está relacionado aos conhecimentos sistematizados de nossa cultura, aos conteúdos, provavelmente, mais voltados às disciplinas curriculares. Não conseguir identificar o próprio conhecimento da cultura, assim como a formação pessoal e social, como conteúdos a serem também aprendidos na escola, pode estar acarretando uma falta de clareza no conceito de que na creche também se ensina.

Ana aponta ter escolhido o curso de Pedagogia como uma alternativa que mais se aproximava aos demais cursos que estava interessada, mas não conseguia entrar na faculdade (Ciências Sociais e Letras). Ao decidir pela pedagogia pesou na sua escolha o fato de achar que gostava de criança.

Escolha feita, Ana diz ter se apaixonado pelo curso e que o que a decepcionou foi a desvalorização que os professores de educação infantil sofrem. Comenta que qualquer um da área e fora dela sabe disso, mas diz que é muito diferente a experiência de saber desta informação de fora do que sentir-se pessoalmente sendo desvalorizada. Ana acha que trabalha muito, que se dedica e sente-se incomodada por não ser valorizada em sua atuação profissional como educadora. Relata ficar incomodada ao ser comparada com uma babá, apesar de fazer questão de dizer que respeita o trabalho destas profissionais.

[...] mesmo você não sendo da área, você já sabe que tem essa desvalorização. Só que é outra coisa quando você sente na pele. Que você trabalha muito, ganha pouco, você muitas vezes acaba... Sua escolha é colocada abaixo de outras escolhas... “Você é babá”, não que babá seja... Não desmerecendo a profissão, mas o julgamento que as pessoas fazem nos desmerece. (Ana)

Com esta reflexão, Ana parece demonstrar sua percepção sobre resultados cotidianos de sua prática, mas ainda sem consciência do contexto que pode estar propiciando esta desvalorização.

Em contraponto a desvalorização que apresenta como uma expectativa que não está sendo correspondida, Ana, tal como Clara, diz estar adorando a profissão, pois se encanta com as descobertas das crianças. O que relata de positivo na sua atuação profissional é o contato

com as crianças e a troca que pode estabelecer com elas, ainda muito do ponto de vista de alguém que está ‘ganhando uma oportunidade’ e não do ponto de vista da responsabilidade que exerce sobre o grupo de criança com o qual atua. Em suas palavras: “eu aprendo com elas e elas comigo, e isto é encantador”.

Cleide conta que a escolha por trabalhar com educação esteve vinculada a uma necessidade: tinha quatro filhos para criar e precisava colocá-los na escola. O fato da mãe ser professora dava a ela o entendimento de que sabia o que significava essa profissão, e que saberia o que fazer na prática. Suas experiências iniciais foram em contextos que considera muito diferente do qual se deparou na creche.

Comecei em uma creche muito pobre. Lá era um todo, sabe? Eu tinha vários papéis. Não ficava só com as crianças, se precisava fazer alguma coisa no banco eu também ia. Fazia um pouco de tudo. Todo mundo se ajudava, não tinha isso e cada um faz o seu trabalho. Fiquei lá até quando não precisava mais, quando meus filhos saíram.

Depois fiquei um ano em uma creche no Jardim Irene. Lá as crianças tinham mais dificuldades de comportamento, os pais davam mais trabalho. Peguei uma sala de 5 anos. Foi difícil, tive que rebolar! A situação era muito difícil, tinha menino que ia armado para a escola. Não sabia como fazer para envolver as crianças, o que fazer com elas. Propus um trabalho com horta que deu certo.

Depois fui ser professora na ACM. Lá trabalhei alguns meses com crianças de 5 anos. Depois fiquei no berçário um tempo curto. Mas as coisas eram normais, hoje acho um exagero; número grande de crianças na sala: 20 crianças para 2 educadoras, em um espaço super pequeno. Era uma condição muito difícil de trabalho. (Cleide)

A educadora oscila entre valorizar aquilo que viveu como primeira experiência profissional – que envolvia uma prática na qual seu papel era de cuidar da educação das crianças, orientando os pais sobre como deveriam proceder, uma organização institucional na qual o foco estava nos adultos e em suas rotinas de trabalho – e a experiência que vive hoje na creche – que considera sem limite na relação com os pais, com o educador em uma posição muito diferente, já que precisa pensar no que fala, no como fala, e precisa adequar a rotina aos interesses e necessidades das crianças.

Aqui era tudo diferente. Não tinha limite no portão. Os pais podiam ir e vir na sala, podiam entrar na sala. O vocabulário também era diferente, chamavam as crianças pelo nome e não por um diminutivo. A rotina também

era muito diferente, antes na hora do sono tinha que deitar, aqui se não tem sono, não dorme. (Cleide)

O discurso de Cleide marca um ponto importante que se diferencia do discurso das demais educadoras: ser educadora de crianças pequenas envolve uma educação moral das crianças e suas famílias. Nesse momento é relevante considerar o percurso da educadora mais velha do grupo, com o maior tempo de experiência em diferentes tipos de instituições, sendo, a maioria deles com concepções assistencialista em relação à proposta de educação de crianças pequenas em creche. É possível interpretar que Cleide possui uma representação cristalizada do que é ser educadora de bebês, e que na formação dessa representação houve grande influência das oportunidades de trabalho que teve, do que aprendeu com sua mãe sobre ser professora e do que socialmente e historicamente (como visto nos capítulos iniciais dessa tese) se considerou sobre a função do atendimento para bebês em creches. Para que Cleide pudesse construir uma nova representação sobre o seu papel de educadora seria importante que tivesse oportunidades em que pudesse relacionar aquilo que vive no dia a dia com as crianças - sua vivência, segundo Lefebvre (1983) - com aquilo que as pesquisas indicam, com as experiências novas que tem ao entrar em contato com suas colegas de trabalho por meio de um processo reflexivo, no qual se analisa as experiências vividas, no qual permiti-se uma tomada de consciência e vislumbra-se uma possibilidade de superação dos conceitos presentes em sua representação.

Apesar de serem diversos os argumentos apresentados pelas educadoras para a escolha profissional, podemos interpretar que todos têm na sua origem uma representação sobre a profissão de professor de um modo geral, e de professor de educação infantil mais especificamente. Tal representação envolve os conhecimentos que circulam socialmente sobre o que é educar uma criança – envolvendo valores pessoais na formação do sujeito; numa perspectiva mais tradicional na qual a criança é apenas reprodutora dos valores de determinada cultura e não, também, produtora de valores; envolve a história do atendimento em creche, voltados para famílias desestruturadas, sem condições de criar seus filhos e que na instituição teriam a chance de ter suas crianças bem educadas, desde de que, aceitando os valores ali impostos; envolve os critérios historicamente valorizados em relação aos requisitos necessários para ser um bom professor de crianças pequenas: precisa gostar de crianças, encantar-se com elas, gostar de assumir a responsabilidade por seus cuidados, fazer o bem para aqueles que são tão pequenos e indefesos. O contexto real de atendimento de bebês em creches tem passado por inúmeras mudanças, mas a representação em torno do que é ser

professor de bebês indica que ainda há um importante caminho a ser trilhado entre o vivido e o concebido para que haja a possibilidade de superação dos conceitos em jogo em tal representação.

A escolha pela faixa etária, 0 a 2 anos, também nos conta sobre a representação que as educadoras possuem sobre o que significa ser professor de crianças pequenas. É possível constatar que nenhuma das educadoras escolheria de imediato o trabalho com essa faixa etária: a primeira reação é escolher pela sala dos mais velhos, a partir de 3 anos. A maioria comenta que acabou aprendendo a gostar de trabalhar com os pequenos, mas ainda assim, considerando a partir de 1 ano, e dizem que isso se deu principalmente pelo fato de perceberem que as crianças dessa idade já interagem, aprendem, participam de atividades. Somente Cleide coloca como opção de faixa etária 0 a 1 ano e, ainda assim, ao que parece, isso está relacionado ao fato de ter adquirido uma vasta experiência nesse papel e de ter uma liberdade em seu trabalho, já que na instituição é a única disponível para essa função e que tem a confiança dos pais garantida em função dos anos em que já está na mesma posição.

A representação que possuem sobre as crianças pequenas (a partir de 1 ano) é algo que parece ser mais facilmente transformado a partir da experiência prática. As educadoras comentam que no momento em que têm a oportunidade de trabalhar com essa faixa etária descobrem quem são essas crianças, o que podem fazer, do que gostam e precisam e as conhecer melhor exerce uma influência direta na mudança de conceitos que tinham até então.

O trabalho com os bebês continua sendo algo que elas desconhecem. E, acredito que, nessa perspectiva, há poucas oportunidades dentro da própria instituição para que o grupo “novato” de educadoras possa transformar suas representações e mudar o contexto da prática educativa com bebês. Juliana é uma das educadoras que logo que entrou na creche teve a oportunidade de trabalhar em parceria com Cleide na sala do berçário, porém a experiência durou pouco pois logo assumiu um novo grupo. Nesse período de trabalho a educadora comenta que conseguiu ressignificar muito de suas ideias sobre a prática educativa com bebês, mostrando que, no grupo, pela experiência vivida, é uma das educadoras que, ao menos no discurso, demonstra um potencial de transformação de sua representação em torno do papel do educador de bebês (0 a 1 ano).

Quando perguntei a Clara sobre a escolha da idade das crianças com as quais ela gostaria de trabalhar ela contou que no início fez uma escolha e que depois acabou revendo. Disse para sua coordenadora que não queria ficar com os bebês pois achava que teria pouca troca com eles, preferia as crianças mais velhas. Diz que hoje sabe que consegue estabelecer

troca com crianças de qualquer idade, mesmo os bebês, mas ainda prefere trabalhar com as crianças de um ano em diante pois acha que tem um jeito mais agitado, criativo, que se adéqua melhor ao trabalho com os maiores.

Quando eu cheguei aqui, a Márcia me perguntou se eu gostaria de trabalhar com o berçário ... eu falei que preferia as crianças de 1 a 3 anos, porque eu não me via com crianças pequenas. Eu acho que eu fiz um julgamento errado, mas eu falei que não teria muita troca. Na época eu lembro direitinho dessa minha fala. “Eu acho que com os bebês eu não vou ter muita troca e que com as crianças de 1 a 3, eu acho que vou ter mais troca, vou ter mais retorno” (Clara)

Ana comenta que quando foi contratada para trabalhar na creche a vaga que tinha era para o trabalho com as crianças de 1,5 anos a 2,5 anos. Diz ter gostado do trabalho. Quando perguntei a ela se teve oportunidade de trabalhar com os bebês de zero a um ano, ela me disse que teve, mas preferiu não pegar e ficou feliz por ter sido respeitada em sua escolha. Quando questioneei porque não quis trabalhar com os menores e porque prefere esta outra faixa etária, Ana disse que gosta das maiores porque acha que é a idade das descobertas, o que torna o trabalho para ela encantador. Comenta que nas oportunidades que teve de acompanhar o trabalho com os bebês achou que era tudo muito calmo, com as atividades voltadas para o atendimento das crianças como comer, dormir, dar carinho. Para ela isso vai contra o seu jeito mais ativo.

[...] o berçário é aquela coisa mais calma, tem aquelas determinadas atividades que você atende: sente fome, sente sono, [de carinho]. Não que não tenha descobertas, também tem muitas descobertas, mas é uma coisa mais tranquila. Eu acho que eu não sou tão tranquila. (Ana)

Juliana comenta que quando foi contratada, a ideia inicial era que trabalhasse com todos os grupos, porém logo houve uma reestruturação nos agrupamentos de crianças, e a vaga que tinha era para que trabalhasse em dupla com a educadora do berçário. Ficou pouco tempo com os bebês e logo teve uma nova mudança de agrupamento e acabou ficando com as crianças do grupo vermelho. Quando lhe pergunto com qual idade preferiria trabalhar responde que no começo, logo que entrou na creche, preferia o grupo amarelo, das crianças de 3 a 5 anos, mas que conforme teve a experiência com os menores aprendeu a gostar da faixa etária de 1 e 2 anos, e hoje escolheria continuar trabalhando com essa idade.

Juliana acha que a escolha por trabalhar com os mais velhos tem relação com um preconceito generalizado de que como as crianças do berçário são muito pequenininhas, não há o que fazer com elas. Comenta que depois que trabalhou no berçário descobriu que há muitas coisas que pode aprender com os bebês, revelando que a experiência prática lhe ressignificou e ensinou que os bebês também podem assimilar coisas, e que estar atenta a eles é uma boa forma de entender sobre o que é possível lhes ensinar e como.

[...] Eu estou convivendo com eles... Estou pegando um vínculo muito forte.. Mas... eu acho que pegaria eles de novo (risos). Eu acho que eu escolheria eles. Porque eu nunca tinha tido a vivência com eles. Nunca tinha tido a vivência com crianças muito pequenas. Assim, falo bebê, 1 ano, 1 ano e pouco. De 3 anos já é mais independente né?... E antigamente minha visão era totalmente diferente. Para mim, não tinha o que fazer com a criança.... Eu acho que é preconceito que muita gente tem: Ah! criança de Berçário, são pequenininhas, não tem o que fazer, eles não fazem nada... Depois que entrei no Berçário, eu aprendi que a gente tem muito a aprender com eles. Tem muito a aprender com eles... (Juliana)

Roberta comenta que quando entrou na creche pegou um grupo que tinha acabado de ser montado. A coordenadora havia feito uma reestruturação nos agrupamentos criando um grupo intermediário entre as crianças do berçário e as de 2 anos. Roberta não pode escolher a faixa etária com a qual trabalharia. E quando perguntei se seria essa idade comentou que inicialmente pensou que preferiria as crianças maiores, de 3 anos, já que era essa a sua experiência. Em seguida, porém, diz que está feliz em trabalhar com os menores e ressalta que o que mais a encanta e estimula é ver o resultado de suas ações de forma imediata.

Por exemplo: é um dia, no outro você já está ali vendo o resultado que é muito gratificante porque é um incentivo também, né? Porque às vezes, você trabalha, trabalha, trabalha e você não vê resultado, não tem um estímulo. E com o Vermelho eu vejo, assim, que sou estimulada todos os dias. (Roberta)

Joana também disse que escolheria o trabalho com os mais velhos, as crianças do grupo de 3 a 5 anos. Em seu trabalho anterior não foi ela que escolheu trabalhar com a faixa etária de 1 a 2 anos. Quando perguntei sobre qual idade escolheria para atuar como professora, disse que têm dúvidas, ponderou o que gosta e o que sente dificuldade na atuação que tem hoje com as diferentes idades como educadora volante e concluiu, por fim, que escolheria o trabalho com os mais velhos, as crianças do grupo de 3 a 5 anos. Justifica sua

escolha dizendo que as crianças dessa faixa etária são mais autônomas, que é possível fazer atividades mais diversificadas – fazer um texto, cantar uma música -, que lhe encanta observar a curiosidade das crianças para querer saber sobre as coisas. Comenta que essa curiosidade lhe coloca um desafio, de ir atrás de coisas que ela também não sabe.

Questionei Joana sobre a experiência que teve com as crianças do berçário, e ela respondeu que considera uma idade muito difícil de trabalhar. Nas suas palavras:

É difícil...por que se um bebê chora, você não sabe se ele está com fome, se ele está com sono, se ele está com dor, se ele está querendo alguma coisa. Então você pega, por mais que você pegue e converse com ele, pergunte o que, vai dando as possibilidades, ele não tem como te responder. Então você tem que ir muito pela...é dedução. “Será que ele está ...?” Então assim. É complicado. Talvez seja mais fácil para quem trabalha há muito tempo, já sabe diferenciar uma coisa da outra. Eu não sou mãe (risos) então eu não sei [...] (Joana)

É interessante observar que Joana é capaz de ter um olhar atento para os bebês, reconhecer que de alguma forma eles tentam se comunicar, mas para ela essa situação de não saber ao certo, de considerar que é preciso deduzir, adivinhar, acarreta angústia. O desconhecimento de como a relação com um bebê pode ser construída funciona como um impedimento para a possibilidade de se identificar com o trabalho com essa idade.

Na sequência Joana complementa sua argumentação:

Tem bebês que tem manias assim de dormir com dedo na boca, ou uma chupeta, ou dormir virado, ou dormir no colo, ou dormir no carrinho...Então é...a...a...o berçário pra mim é um pouco complexo.

Nessa linha de raciocínio que a educadora segue é possível também interpretar que há um certo receio de assumir esse trabalho e ter que lidar com experiências e saberes que desconhece e que também não sabe se concorda.

Para Cleide o trabalho com os bebês foi algo que passou a valorizar na medida em que conseguiu vislumbrar o resultado de suas ações quando as crianças estavam maiores. Também comenta que gosta do trabalho com essa faixa etária pois percebe o vínculo que as crianças e os pais criam com ela e, nessa perspectiva, sente-se tendo forte influência na educação das crianças e nos valores das famílias.

Fiquei 7 anos com o grupo de desfralde. Eu gostava. As pessoas à vezes não gostam, porque não vêm o resultado na hora do trabalho... Apesar das pessoas não perceberem, a gente vê lá na frente o que plantou.

Depois de sete anos trabalhando aqui mudou a diretora e eu fui para o berçário. Eu era a única do quadro fixo e a Márcia me pediu. Ela disse que não poderia colocar uma estagiária porque tem muita rotatividade, são novas e as mães reclamam.

[...] Eu vejo o resultado do meu trabalho. As mães me agradecem, elas gostam do meu trabalho. As crianças também, sempre que me vêm querem entrar na sala, ficar comigo. (Cleide)

Quando pergunto a Cleide o que mais gosta no trabalho com os bebês, ela comenta sobre o vínculo que estabelece com as crianças e o amor que passa a ter por eles. Diz que o que não gosta é de ter que ficar muito tempo em sala, ter pouco contato com as outras turmas. Argumenta que a sala do berçário é isolada, fica no andar de cima e a locomoção é muito difícil, ficando restrita a eventos como festa de aniversário e outras comemorações. Efetivamente, de todas as observações que fiz no berçário, não vi as crianças fora da sala, com exceção da comemoração do dia das crianças. Perguntei a Márcia, em uma das conversas que tivemos, se há alguma orientação sobre o uso de diferentes espaços da creche pelos bebês, e ela me respondeu que há um solário que a educadora da sala deveria usar com frequência, mas que sabe que no dia a dia é pouco usado, pois acha que a mesma fica com receio das crianças ficarem resfriadas. Quando questionei Cleide sobre as atividades fora da sala me respondeu:

Nós saímos somente para tomar sol, mas ultimamente com este tempo de frio e chuva que tem feito... Não podemos ficar saindo, se não tomam friagem e ficam doentes. (Cleide)

Parece que Cleide tem um forte poder de decisão sobre as atividades que serão realizadas pelos bebês ao longo do dia, e a coordenadora exerce pouca influência nessas decisões – o que também ficou claro em outros momentos, e que parece transparecer um certo receio de Márcia em criar qualquer conflito com Cleide, já que ter ela no papel de educadora do berçário é uma grande facilitador na medida em que tem uma maior experiência e não encontra resistências com os pais.

Realmente, é preciso considerar que há diferenças marcantes entre as faixas etárias dos pequenos, e que a disponibilidade do professor para as necessidades das crianças em cada momento do seu desenvolvimento é fundamental. O fato de um professor se formar em Educação Infantil não quer dizer que sintam-se interessados pelo trabalho com qualquer idade. Estar disponível para interagir, atuar e trocar com os bebês implica necessariamente conseguir reconhecer neles o potencial de ação, de comunicação que possuem desde muito cedo, mas também estar sensibilizado para o tipo de interação que é possível se estabelecer nesse momento.

A depender do conhecimento que se tem e daquilo que se valoriza como ser professor, compreender e aceitar a especificidade do trabalho com bebês envolve uma escolha do profissional por uma prática profissional diferenciada. A formação para o cuidado, envolvendo o afeto, as ações de “maternagem” das quais os bebês precisam, são essenciais na formação do professor de crianças pequenas, porém, também é importante considerar a predisposição do profissional a assumir este papel. Se na formação o profissional aprendiz não tem a oportunidade de refletir sobre esta especificidade, é na prática profissional que irá descobrir. A questão é: como acontece quando não há possibilidade de escolha? As educadoras, em sua maioria, dizem claramente preferir trabalhar com crianças maiores. Isso não deveria ser levado em conta: a disponibilidade do educador em assumir este papel e os conhecimentos necessários para que possa realizá-lo com qualidade? Retomando a teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott, o bebê precisa de cuidados adaptativos para a sua formação enquanto sujeito e isto implica, na creche, um educador capaz de reconhecer suas necessidades e se sensibilizar-se a elas, já que não se trata apenas de cuidados físicos, mas sim de cuidados físicos em um contexto de relação de afeto.

O discurso das educadoras nos conta que muito do que se refere ao dia a dia, as relações com as crianças, elas aprendem fazendo, se relacionando, o que confirma o debate apresentado no capítulo 3 da primeira parte desta pesquisa sobre o despreparo dos cursos iniciais em agregar à sua grade curricular os conteúdos necessários para a formação de um professor de creche. Clara comenta que na faculdade fala-se do momento da troca na perspectiva do “cuidar” e do “educar”, fala-se sobre a importância do afeto, do carinho, mas não ensinam como fazer. Também comentou que se ressentiu de não ter a presença de sua parceira de trabalho com ela na primeira vez que precisou trocar as crianças, pois ela representava uma referência sobre como fazer.

Eu me lembro que a minha primeira insegurança foi troca. Eu só fiquei com medo é de troca... Eu falei: “E não vou saber, faz muito tempo que eu troquei da minha irmã, eu não vou lembrar e tal”. Aí, na primeira vez a minha parceira não foi comigo, eu fiz sozinha, eu falei: “Gente! O que é isso! Eu não tô tendo auxílio e tal”. Fiz a primeira troca aí... aí já fiquei mais tranqüila... O que eles enfocam (na faculdade) é essa diferença do “cuidar” e do “educar”. Mas esse “cuidar” eles não dão um enfoque para trocar fralda. Eles falam mais sobre o afetivo. Que é um momento de afetividade, um momento que você troca carinho, que você conhece a criança que a gente conhece. Mas essa prática de trocar, passar pomada, ela deixa um pouco a desejar. (Clara)

Sua fala demonstra que há aprendizagens fundamentais para o trabalho com essa faixa etária que não são previstas e que a experiência de aprender sobre isso em uma prática orientada seria algo muito importante. Também fica claro o dado de que na formação inicial a discussão sobre o cuidado se dá muito mais do ponto de vista da ética e menos em relação aos procedimentos de cuidados que são inerentes ao trabalho com as crianças pequenas.

A falta de preparo na formação inicial para as situações encontradas no dia a dia na creche também foi apontada por Ana e Juliana. Para Juliana é o trabalho da creche que lhe dá todo o conhecimento prático daquilo que está aprendendo na faculdade. Avalia que a oportunidade de ter o acompanhamento das coordenadoras é o que mais lhe ajuda a aprender aquilo que precisa para atuar com as crianças. Não comenta sobre o que aprende na faculdade, apenas diz que é na prática que aprende aquilo que julga ser o necessário para a sua atuação profissional.

Ana comentou que quando iniciou seu trabalho na creche o que sabia sobre o trabalho com crianças nesse tipo de instituição era que tratava-se de uma rotina que girava em torno de “comer e dormir”.

E eu não tinha noção da rotina da creche. Sabia que era o dia inteiro, sabia que era comer e dormir, mas eu não tinha visto de que forma isso acontecia. Então, eu vim meio às cegas mesmo, sabe? (Ana)

Esta fala de Ana, tal como também apontado por Clara e Juliana, revela a falta de preparo para a realidade, ocasionada por um despreparo do curso inicial. Também é possível interpretar que, na ausência de uma preparação para viver a realidade profissional, o que impera são os conhecimentos, as informações que chegam de outros espaços, outras vivências. Como será que Ana sabia que a rotina da creche era comer e dormir? Pode-se dizer

que muito provavelmente ela reproduzia uma representação social sobre o atendimento nas creches.

Por outro lado, está presente no discurso de algumas educadoras evidências de impactos gerados nas suas representações em torno da prática educativa com crianças pequenas, da ideia de quem é a criança, qual o papel do professor no trabalho com essa faixa etária.

Joana disse que depois que começou o curso de Pedagogia sua “visão” se abriu para outras possibilidades, entre elas o interesse em trabalhar com Educação Infantil junto com um foco na educação especial.

Porque eu entrei na área pensando que a Pedagogia pudesse me auxiliar. Mas só que abriu minha visão pra outras coisas... posso trabalhar sim com a Educação especial mas também com Educação Infantil. Que é bacana. Então dá pra agregar esses dois... (Joana)

Cursar a faculdade e ter um maior conhecimento sobre a natureza dessa profissão, ampliou para Joana o olhar e as possibilidades de atuação do professor como profissional, e a educadora comenta que passou a considerar outros interesses, além de “fazer o bem”. Diz estar encantada com a Educação infantil e que pretende continuar com esse segmento.

Joana conta que a faculdade foi ensinando a ela que era possível trabalhar com as crianças de outro jeito, mas diz que não se sentia segura para fazer isso na escola em que trabalhava antes de ir para a creche, pois se sentia sozinha, sem alguém que pudesse validar se aquilo que estava fazendo era certo ou errado. Por outro lado, diz que trabalhava em sala com outras duas colegas e que no momento em que estavam sozinhas com as crianças “ousavam” fazer aquilo que acreditavam. Como fruto dessa “ousadia” disse acreditar que pode contribuir para as crianças favorecendo o desenvolvimento da fala e da coordenação, aprendizagens que ampliariam, ao seu ver, uma ação puramente de cuidado.

A oportunidade de cursar a faculdade e trabalhar ao mesmo tempo, tendo como possibilidade situações de parceria com colegas de trabalho e orientação da equipe pedagógica da escola, foi destacada por Ana, Clara e Roberta como um ponto positivo que trouxe possibilidade de transformações em relação ao que sabiam sobre a prática e o conhecimento do trabalho com crianças pequenas.

Ana iniciou seu percurso profissional em outra instituição de Educação Infantil. Comentou que inicialmente gostava muito de seu trabalho e apontou como referência para este vínculo positivo a presença de uma professora que a ensinava muito, mas principalmente que a deixava agir, lhe dava autonomia. Esta experiência foi, segundo a educadora, uma oportunidade de colocar em prática o que estava aprendendo na faculdade, com a supervisão de uma professora que lhe dizia o que estava certo ou errado. Relatou que a escola passou por mudanças de quadro de profissionais, e a nova coordenadora era ‘tradicionalista’, e a professora com a qual trabalhava foi mandada embora. Esta situação a deixou com um grande conflito: não acreditava mais na proposta da escola e não tinha mais a professora que lhe dava uma abertura para viver a prática.

A educadora comentou que via na creche a possibilidade de voltar para um espaço em que pudesse agir com autonomia para poder colocar em prática o que estava aprendendo (este foi um argumento que pesou quando a colega que a indicou comentou que seriam parceiras em sala com as crianças).

Clara reconhece que quando iniciou a faculdade, e também o seu trabalho na creche, passou por situações que colocaram em cheque sua representação do que é ser professor de crianças pequenas. Aponta que o que sabia e acreditava era aquilo que a sociedade lhe apresentava, como se estivesse falando de uma representação cristalizada no tempo. E que foi somente com a imersão na prática da creche, junto com os estudos teóricos promovidos na faculdade, que pôde mudar seu conhecimento sobre a educação de crianças pequenas.

[...] eu acho que eu aprendi muito porque a primeira aula que eu tive falando disso, de “Vocação” e de você ter o “dom”, essa coisa da sociedade impor pensamentos e ações... Eu aprendi muito. Eu pensava muito nisso: “Nossa eu tenho o “dom”. Eu sei como cuidar.” Eu fui distinguir mesmo entre cuidar e educar na Faculdade. Eu aprendi muito, porque eu tinha umas visões bem pobres. Aquelas da sociedade mesmo. Eu tinha essa visão de dar desenho mimeografado, de... E quando eu cheguei aqui e eu vi que tudo era diferente, eu levei realmente um choque. Eu falei assim: “Gente, nada daquilo do que eu acreditava é. E no começo eu falei: “Nossa, que decepcionante”. Eu falei “Nossa, nada do que eu pensava que era, é”. Mas quando eu fui aprender, e quando você vai tendo a base teórica toda, tudo muda, né? Você aprimora seu pensamento e eu vi como é importante você admirar um rabisco e quanto aquilo tem importância pra criança, ao invés de você dar um desenho pronto. Quanto é importante a criança querer colocar a blusa e não você querer colocar por ela. Nossa, eu levava cada choque... Ainda hoje eu levo alguns choques, porque você vai lendo, e você vai aprimorando o que você conhece. (Clara)

Quando pergunto a Clara sobre a influência das aulas e da prática para as mudanças de concepções que tem sobre o trabalho com as crianças, ela relata diferentes situações em que considera que chegou cheia de estereótipos e conceitos equivocadas, e que foi na prática que pôde perceber que suas ideias não se aplicavam tão bem aos fatos reais. Clara comenta que os estudos ajudam a compreender o que percebe na realidade, mas em outras vezes ajudam nos estereótipos. Falando do desenho das crianças comenta sobre a teoria do Piaget dizendo que em um primeiro momento a intenção é aplicá-la na prática, mas que depois percebeu que as coisas não se dão sempre do mesmo jeito que está na teoria, que essa deve ser apenas uma base para que possa compreender as crianças. Todo o discurso de Clara nesse momento aponta para um grande aprendizado que a experiência da prática no contexto dessa Creche lhe favoreceu: olhar a criança, observá-la mais e aprender com ela. Comenta do papel da coordenadora, que trazia questionamentos que faziam Clara e as demais educadoras rever o que estavam fazendo, e passaram a agir cada vez mais de acordo com as observações que faziam das crianças. A educadora também destaca que aprendeu muito sobre as características das crianças observando-as: percebeu que são ativas e criativas. Comenta que se surpreendeu quando resolveu não dar um desenho pronto mas sim deixar as crianças desenharem, e esse simples gesto a fez ressignificar a sua relação com as crianças e a relação das crianças com os conhecimentos.

A gente tem aquela ideia de que para criança pequena é tudo grande. Mas não necessariamente, sabe? De tachar, de rotular? Toda criança tem que fazer isso? Como seguir as etapas de Piaget por exemplo. E nunca é. Aquilo lá é uma base pra que a gente tenha noções de como lidar com as situações, né? ... Quando eu levei alguns choques tipo esses por exemplo, eu tento atentar mais o meu olhar pra criança. E daí a gente começa a agir menos e observar mais. E daí você vê que a criança tem... se ela tem sentimento, se ela tem sensibilidade, se ela tem autonomia, se ela tem um querer, um querer de não brincar... É o exemplo da Janáina. Foi a prática que me levou a buscar a teoria. Porque realmente eu estava defasada... A teoria é muito bacana. Mas acho que a prática é que dá mais consistência e segurança no que você aprende na teoria.

[...] Então assim levamos um “choque”(risos) eu acho que agora eu erro mas com mais maturidade. (Clara)

Clara comenta que o impacto inicial do curso de Pedagogia foi um choque, pois o relato de suas colegas sobre a profissão não foi muito positivo. Para ela, gostar do que faz na prática está completamente relacionado com a oportunidade que teve de ter o trabalho na creche como sua primeira experiência profissional.

Eu me choquei um pouco, eu me choco com alguns relatos alheios. Não com a minha atuação. Por que eu acho que eu vivo numa bolha aqui. Aqui é uma bolha em comparação a relatos de outras amigas e acompanhantes de curso.... Mas, eu tô adorando! Eu tive dificuldade no começo porque eu vim pra cá sem experiência, não fiz magistério, aqui foi minha primeira atuação como educadora. (Clara)

Roberta teve uma experiência profissional antes de ingressar na creche: trabalhou em uma escola particular com crianças de 3 a 4 anos. Comenta que foi contratada como auxiliar, mas na prática era a professora do grupo. Disse que logo que começou gostava da escola, contudo, quando começou a estudar Educação Infantil na faculdade, passou a questionar o que estava fazendo com as crianças. Disse que tinha que ensinar as crianças de 3 anos a escrever com letra cursiva, que tinha que trabalhar com uma apostila, e quando percebeu que estava equivocada começou a tentar levar para o trabalho com as crianças aquilo que estava aprendendo na faculdade: as brincadeiras. Roberta destaca também que nessa escola não tinha ninguém que a ajudasse, a diretora não tinha formação na área e a pedagoga que assinava pela escola não tinha contato com ela.

Ela saiu desse trabalho quando, por indicação de uma amiga, ficou sabendo da vaga para trabalhar nessa creche. Roberta destaca que ficou muito entusiasmada quando ouviu a coordenadora comentar sobre como era o trabalho com as crianças e, principalmente, sobre as reuniões semanais. Nas palavras da educadora:

E quando eu vi que ia conseguir num lugar que eu ia poder fazer aquilo que eu imaginava e ainda com apoio, sabe com uma orientação, sabe? Nossa! Minha expectativa foi a mil! (Roberta)

É interessante observar que no percurso de Joana, Ana e Roberta as aulas da faculdade fizeram sentido para que pudessem rever suas representações de Educação Infantil. É possível interpretar que, por serem jovens e terem pouca experiência de trabalho em outras instituições e pelo pouco conhecimento e reflexão que tinham sobre a profissão no momento que iniciaram o curso, o efeito das aulas acompanhadas com a vivência prática na creche em suas crenças, foram rapidamente incorporados.

Também vale ressaltar o impacto que a ideia de estar acompanhada, por meio de reuniões ou parceria com colegas de trabalho, teve para as educadoras nesse momento em que

estão no meio da sua formação na faculdade e já exercendo a profissão. Como já abordado no capítulo 2 da segunda parte desta pesquisa, a supervisão da prática com um parceiro mais experiente é algo fundamental na formação inicial do professor.

As educadoras também avaliam que os cursos realizados que contribuem para sua formação são aqueles que as ajudam a resolver problemas que enfrentam no dia a dia ou que as fazem mudar de postura, de concepção. Indicam que, mais uma vez, a resposta para os problemas com o quais se deparam na prática pedagógica estão nos estudos fora da formação inicial.

Quando perguntei sobre cursos de formação continuada, Roberta comentou que teve contato com esse tipo de proposta depois que entrou na creche. Disse que na faculdade não se comenta sobre cursos. Soube de apenas um, fez e gostou, que era para ser “animador de festas infantis”. A escolha pelo curso está mais uma vez relacionada à sua formação pessoal. Roberta diz que escolheu fazer o curso porque se acha muito tímida.

Eu me acho muito tímida. E me ajudou bastante as coisas que ele fala pra gente porque ele trabalha muito com a auto estima nesses cursos de Recreação. Então isso me ajuda bastante. (Roberta)

Juliana comenta que os cursos de formação continuada que faz lhe ensinam coisas que antes não praticava, pois acredita que era “limitada”. Relata que ao fazer os cursos consegue entender ações das crianças que avalia que compreendia de forma equivocada. Para ilustrar o aprendizado que tem com os cursos dá como exemplo uma formação que fez no qual aprendeu a lidar com as crianças em situações de mordidas. Também comenta de um curso sobre bebês no qual aprendeu que estes, quando entram na escola, não choram por manhã, mas sim por ser um lugar novo, por terem uma sensação de abandono.

Para Juliana os cursos de formação continuada lhes ensina sobre quem é a criança, suas necessidades e também sobre como agir, como fazer no seu dia a dia como educadora de uma grupo de crianças.

Ana relatou fazer cursos de formação continuada, apontando os promovidos pela creche. Se há a possibilidade de escolher disse preferir os cursos que tratam de assuntos que a faculdade não dá conta de prepará-la, de ensinar, trazendo como exemplo o curso de sexualidade. Parece evidente que Ana está falando de buscar cursos que tratem do dia a dia da

prática educacional com as crianças, deixando claro que a faculdade não dá conta desta parte, pois chega a dizer que apesar de quatro anos de formação inicial, 'não dá para fazer nada'. O fazer nada traz o verbo da ação extremamente relacionado com a sua prática, como se dissesse, você pode até passar a saber muita coisa, mas não sabe fazer este saber.

Quando perguntei sobre cursos de formação continuada, Joana, comenta que agora que está cursando a faculdade não tem tempo para se dedicar a outros estudos, mas que assim que terminar o curso de pedagogia pretende fazer um mestrado na área de educação especial. Ela diz que em função da natureza do trabalho com surdos estar relacionada ao aprendizado de uma linguagem, acredita que é fundamental que esteja sempre atualizada em relação a seu uso, já que a mesma muda constantemente.

Diz que, quando é possível, participa de Congressos na área da educação e conta que procura se manter atualizada lendo muitos livros e pesquisando. Pergunto qual foi último curso que participou conta que foi na área de Tecnologia, voltado para a Educação Infantil e explica:

Me chamou muito a atenção, como inserir, como que eles estão hoje, como os professores estão encarando a tecnologia, se eles estão preparados ou não. Então isso me chamou atenção, porque assim...é uma coisa muito nova para os educadores, mas para os educandos, não. (Joana)

Cleide comentou que participa de muitos cursos de formação continuada. Pedi que destacasse aqueles que mais gostou, ou que tenha cursado nos últimos três anos. A educadora me disse ter feito cerca de 13 cursos, e que tudo que havia visto neles ela já sabia, mas foi dito de um novo jeito. Essa fala da educadora demonstra que por ter uma experiência prática mais longa com a faixa etária,, diferentemente das outras educadoras, os temas dos cursos voltados para as situações práticas com as crianças pequenas não traziam novidades em relação ao que fazer, entretanto ela percebia que traziam alguma diferença em relação a como a prática estava sendo apresentada e analisada. Mesmo com essa constatação, analisando o discurso e a prática da educadora, é possível interpretar que os cursos apresentam para Cleide a oportunidade de contato com novos conhecimentos e novos conceitos. Contudo, como esses novos conhecimentos não são acompanhados de momentos de reflexões e análises, - já que não participa de reuniões de estudos e planejamento sistemáticas com a diretora e/ou a coordenadora e não possui trocas com suas parceiras de trabalho, pois é a única que trabalha sozinha, - tal oportunidade não chega a promover uma transformação de suas crenças e prática no trabalho com os bebês. Ao que parece, Cleide não faz uma reflexão que relacione

sua vivência com os novos estudos; e teoria e prática caminham paralelamente de modo que, mesmo incorporando em algumas situações um novo discurso sobre a vivência, sua prática continua inalterada.

Eu fiz uma palestra com o André (Trindade – psicomotricista especialista em trabalho com bebês). Ele falou muito termos novos, mas é o que eu já sabia. (Cleide)

A educadora comentou que queria fazer o curso de berçarista da Cruz Vermelha e também um curso que viu na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) de formação para o trabalho com bebês. Quando pergunto o motivo de interessar-se por esses cursos ela me responde: “Querida saber se estou no caminho certo, sabe? A gente faz as coisas como acha que deve ser, mas não sabe direito se é certo”.

Interpreto que com essa fala, a educadora demonstra estar interessada em algum tipo de troca que possa confirmar que ela está no caminho certo, apesar de acreditar que sua experiência longa na área seja suficiente para determinar sua prática como “correta”. Cleide sabe que está em uma instituição na qual suas colegas de trabalho são jovens, com uma formação recente, e que os cursos que faz lhe apresentam novos termos que as suas colegas provavelmente já conhecem; porém de alguma forma, existe a possibilidade de que tais termos, aliados à sua ausência de formação inicial (ao menos era o que dizia até esse momento da entrevista), podem demonstrar que seu trabalho esteja em algum ponto descompassado com o que atualmente se sabe sobre o trabalho com bebês. Parece haver um potencial de possibilidade de algum tipo de transformação de sua representação e prática, mas esse só se dará efetivamente se a educadora encontrar uma maneira de ressignificar suas experiências a partir de novas vivências relacionadas a novos estudos.

4.2.3. Compreensões em torno da função da creche e de sua proposta educativa

A compreensão em torno da função da creche para as crianças de 0 a 2 anos é muito parecida para o grupo de educadoras: acreditam que a escola, nessa fase da vida das crianças, deve ser um espaço de socialização, construção da autonomia e favorecedora do desenvolvimento infantil. Apenas Cleide, educadora do berçário, não se detém a esses propósitos, afirmando que é função da creche favorecer às crianças segurança, aconchego,

respeito e a oportunidade de conhecer o mundo, sendo a instituição responsável por sua educação, na medida em que deve “ver a criança como um todo: corpo e mente” (Trecho de entrevista de Cleide).

Na busca de tentar definir a função da creche e sua proposta educativa, a maioria das educadoras fizeram contrapontos com a educação no ambiente familiar. A socialização foi apontada diversas vezes como uma condição necessária de ocorrer na creche, já que em casa consideram que as crianças não têm a oportunidade de conviver com outras crianças, o que dificulta a construção de aprendizagens voltadas às situações de interação e de regras de convívio social. O desenvolvimento da autonomia, entendido pelo grupo de educadoras como capacidade das crianças de fazerem as coisas sozinhas, também foi citado fazendo um diferencial em relação à educação familiar, na qual argumentam que, por diferentes razões, os pais acabam fazendo tudo por seus filhos.

A função cuidar/educar de forma integrada considerando as diferentes experiências culturais oportunizadas às crianças não foi destaque no discurso do grupo. É possível constatar que de alguma forma valorizam tais situações, mas não sabem falar sobre elas, não conseguem justificá-las considerando as necessidades das crianças e a função da creche.

Ao responderem o que entendem por proposta educativa para a creche, as educadoras, em sua maioria, retomam o que falaram sobre a função da creche, e acrescentam de forma mais enfática as situações e atividades que proporcionam às crianças por meio do trabalho com as diferentes linguagens. Ao analisar o discurso das diferentes educadoras, é possível interpretar que quando respondem sobre proposta educativa, relacionam com o termo “educação” e trazem dados referentes às aprendizagens relacionadas ao ensino das diferentes áreas de conhecimento integrando-as à função da creche e se aproximando de uma concepção mais integrada de cuidado/educação.

As educadoras parecem fazer uma distinção entre educação e ensino na medida em que indicam uma diferença entre as aprendizagens das crianças e as situações de ensino que lhes são propostas. Quando dizem o que as crianças aprendem, referem-se mais as aprendizagens da ordem da formação pessoal e social, e quando falam sobre os tipos de atividades dos quais as crianças participam destacam as situações de ensino relacionadas às áreas do conhecimento.

É importante destacar que todas as educadoras tiveram dificuldade em responder sobre a função e a proposta educativa da creche. Para todas foi preciso dar exemplos ou criar contextos imaginários que as ajudassem a elaborar uma resposta às duas questões.

Quando questionada sobre a função da creche para as crianças de 0 a 2 anos Ana faz uma ‘cara de interrogação’ e, quando percebo sua reação, tento explicar o que quero dizer com esta pergunta. Ana começa a tecer a ideia de que a creche tem a função de promover a interação com a sociedade, fazendo um contraponto com o ambiente familiar no qual as crianças convivem em um grupo pequeno enquanto que, na creche, precisam conviver em um ambiente com outros adultos e outras crianças. É interessante que ao contrapor ambiente familiar e creche, exemplificando que o adulto na creche não tem a função dos pais, traz a visão de uma criança que em casa faz manha e tenta resolver as coisas no choro, o que considera impossível na instituição por ela ser um ambiente coletivo. É curioso observar que Ana considera sua função claramente diferenciada da função materna/paterna e também aponta, ainda que implicitamente, que a educação da creche é diferenciada da educação familiar, destacando comportamentos em casa que considera inadequado, o que acredito poder interpretar como uma ideia de que a creche ensina a criança a se “comportar direito”, e esse “se comportar direito” refere-se tanto aos seus valores pessoais como também a estrutura da instituição.

Na sequência Ana acrescenta que tem outras funções que estão mais voltadas para o educacional que dizem respeito as descobertas, as atividades com os materiais, com as atividades de pintura. E, por fim, finaliza dizendo que acredita que o mais importante não é este lado educacional, mas sim o “cultural”, comentando que muitas crianças chegam na creche com dificuldade para lidar com outras crianças e adultos.

Então, aqui elas lidam com várias crianças, elas lidam com adultos diferentes, adultos que não estão ali pra cumprir o papel dos pais delas [...]. Então, nossa, como eu vou lidar com esse adulto? É o adulto que eu não vou ganhar na manha, é o adulto que eu não vou ganhar com choro, é o adulto diferente daquele que eu tenho na minha casa. E essas crianças, elas querem as mesmas coisas do que eu. Fala, poxa, mas não dá pra todo mundo ter a mesma coisa. Então elas têm que aprender a lidar com isso e é bem cultural mesmo. Têm aquelas outras coisas de explorar material, de descobrir, que eu acho que vai pela vertente da educação mesmo. (Ana)

A educadora conclui que o papel do professor é muito importante, pois ele influencia nas marcas que a criança irá carregar, e se lembra de um evento de quando pequena em que uma professora bateu em sua mão com uma régua.

Compreendo que para Ana há uma divisão da qual ela ainda não tem muita clareza, que acabou chamando de cultural e educacional. Para ela a função da creche está relacionada com as oportunidades de socialização das crianças e o que isto gera em relação a construção de valores. A creche tem sim o papel de ensinar às crianças valores diferentes dos que aprendem em casa, a creche ensina a criança a viver em grupo. Talvez a palavra cultural tenha sido usada aqui para dizer dos valores carregados pela cultura escolar, que precisam ser ensinados às crianças desde cedo, até como condição para que possam conviver em grupo. E a palavra educacional aparece mais relacionada aos aspectos que se identificam com aprendizagens e atividades que as crianças maiores já conseguem fazer e que já podem ser realizadas com as crianças menores, mas não com o mesmo peso, não ocupando a mesma importância que a formação dos valores.

Quando questionada sobre o que seria uma proposta educativa para a creche mais uma vez Ana faz uma ‘cara de interrogação’, mas dessa vez segue falando sem eu ter que explicar ou dar exemplos para a pergunta.

Ana retoma a concepção que usou para descrever a função da creche. Diz que uma proposta educativa é aquela voltada para as descobertas, para a relação com os materiais. Mais uma vez ela faz o contraponto com a família. Para ela, na família e na creche as crianças até podem fazer coisas parecidas, por exemplo desenhar, mas na creche esta atividade tem um significado diferente. Para Ana esse significado é muito importante. Comenta que se em casa a criança desenha na parede, na escola ela vai aprender o que é um papel e vai desenhar no papel. Como se enxergasse a criança na família como alguém sem limite, manhosa, e a creche como um lugar em que aprende as regras, em que aprende o que pode ser socialmente aceito. A formação de valores vem mais uma vez presente, mas desta vez Ana puxa para a questão de que a creche ensina um novo significado para as coisas que também será carregado pela vida toda. Chega a falar que “tem o desenvolvimento da coordenação” (trecho de entrevista Ana), mas nesse momento coloca que estas são as questões que a faculdade aponta, como se não fizessem sentido nenhum para a prática.

[...] tem o desenvolvimento da coordenação, todas essas coisas que passam pra a gente na faculdade, mas eu acho que é a constituinte, são as atribuições

de significado de cada coisa, as descobertas de coisas que eles não conhecem, mas eles podem usar, é mais isso. (Ana)

Quando pergunto a Clara sobre a função da creche ela destaca a **socialização** como o principal objetivo dessa instituição. Como socialização, a educadora compreende: aprender a conviver com o outro, respeitar o ambiente do outro, cuidar do que é coletivo, dividir espaços, brinquedos, conviver e lidar com as diferenças e com diferentes pessoas. A autonomia também é destacada como algo favorecido pelas situações de socialização na creche, e nesse momento faz um contraponto com a educação em casa, com os pais, dizendo que na casa há pouco investimento para a autonomia das crianças já que os pais têm pouco tempo para ficar com seus filhos. Também aponta que é função da creche o contato com as diferentes linguagens, mas não aprofunda muito nesse recorte, sublinhando apenas o trabalho com Artes junto aos pequenos.

Acredito que a função da creche é promover a socialização. Você aprender a conviver com o outro, a respeitar o ambiente do outro, a cuidar das coisas do que não é seu, socializar o que não é seu, dividir o espaço que não é só seu... aprendem a conviver e a lidar com contatos diferentes, com pessoas, com adultos, com crianças e, tudo num dia só. É ter esse contato também com a Arte, por exemplo, de uma maneira, não sei nem se posso dizer assim, mas de uma maneira mais pontual, direcionada... Acho que essa autonomia é desenvolvida aqui e depois praticada em casa.... é muito mais forte que é desenvolvida aqui do que em casa... Em casa é mais difícil, o tempo é curto, a mãe não tem esse tempo, tem que limpar, não sei o que [...] (Clara)

Quando questionada sobre o que entende por uma proposta educativa para a creche, Clara retoma o que disse sobre a socialização como função da creche e acrescenta a ideia de que há duas “vertentes” em relação a proposta educativa, uma que vai mais na linha da socialização e demais aprendizagens relacionadas à construção da identidade, da autonomia; e outra que estaria associada as aprendizagens das diferentes áreas, como artes, língua etc. Ela percebe a diferença entre o tipos de aprendizagens em jogos nas diferentes situações que descreve, porém, quando comenta sobre o que as crianças aprendem nas atividades relacionadas às áreas de conhecimento não o faz com tanta clareza, como quando comenta sobre as aprendizagens oportunizadas nas situações de interação entre as crianças, nas situações de cuidado etc.

Então eu acho que “Proposta Educativa” engloba tanto essas questões é ... não sei como dizer...mas essas questões... de socialização ... Isso pra mim é uma forma de educar, você orientar a criança a esperar, a respeitar o momento do outro de brincar, pedir emprestado, quanto a proposta voltada para dentro, a projetos... Eu acho que ambos são “propostas educativas”. Depende muito da maneira como você orienta e como você se importa com isso. Como a instituição valoriza esse tipo de coisa e trabalha com isso. Por exemplo: é proposta educativa você levar no banheiro, e orientar como se lava o pé, usar a descarga, lavar as mãos, escovar os dentes.... Não deixa de ser uma “proposta educativa”. Só que uma vertente diferente daquela de desenhar, de usar canetinha... de apresentar, projetos, como a gente está fazendo no Projeto de Artes. (Clara)

Quando pergunto para Roberta sobre a função da creche, ela logo me responde que é o convívio. Para explicar sua resposta, em uma linha de pensamento muito próxima de Ana, se refere a estrutura familiar das crianças hoje, dizendo que na maioria são filhos únicos e que portanto, em casa, não possuem o convívio com outras crianças.

Mais uma vez, fazendo o contraponto com a vivência familiar, Roberta, tal como Clara, comenta que também é função da creche ensinar a autonomia, justificando que em casa há o afeto da mãe e que essa acaba fazendo tudo pela criança e que na creche não é assim.

O convívio com as outras crianças.... Eu acho que tudo gira em torno desse convívio... E também aprender assim... assim criando uma autonomia. Eu acredito, né! Quando se afasta da mãe. Porque em casa geralmente a mãe faz tudo. E aqui não... Em casa a mãe não tem paciência para deixar a criança comer sozinha, porque vai sujar a roupa. (Clara)

A fala de Roberta parece evidenciar a característica da creche como um espaço coletivo, no qual as crianças aprendem a conviver em grupo com outras crianças, aprendem a dividir a atenção, e que por essa característica a creche por si só já favorece a autonomia das crianças. Quando comenta sobre deixar as crianças se sujarem ao comer, Roberta parece indicar que há na creche uma reflexão em torno das experiências que as crianças podem e devem vivenciar e que lhes são importantes. Ao mesmo tempo, o contraponto que faz com a situação familiar pode indicar uma representação de educação familiar que é inadequada em relação a aquela que valoriza e que é reproduzida na creche.

Quando peço para Roberta comentar o que entende por proposta educativa na creche ela fica pensativa. Exemplifico dizendo que ela poderia fazer o exercício de contar o que diria a um pai sobre a proposta educativa com as crianças na creche. A partir dessa observação a

educadora comenta que a creche deve ser um espaço no qual a criança se sinta à vontade, com o qual ela se identifique. Para ela essa é uma condição para que a criança possa se desenvolver como um todo.

Entendo que Roberta interpreta uma proposta educativa como favorecedora do desenvolvimento da criança, considerando a sua socialização e a sua autonomia, mas ainda não considera em seu discurso a importância das experiências culturais.

[...] Porque é só assim que ela vai se desenvolver assim por completo, assim como um todo. Num espaço que ela se identifique, que ela tenha autonomia pra fazer as coisas adequadas na idade. (Roberta)

Quando questionada sobre a função da creche para as crianças de 0 a 2 anos Joana parece se sentir desconfortável em responder. Começa justificando que seu tempo de experiência é pequeno na creche e ensaia uma primeira resposta na qual diz que a creche deve estar voltada para o desenvolvimento das crianças. Quando tenta explicar o que estaria chamando de desenvolvimento aponta que seria função da creche favorecer o desenvolvimento da coordenação motora, do andar, do falar, do respeitar e da socialização. É possível interpretar que para a educadora as capacidades motoras e de comunicação desenvolvidas nesse período da vida das crianças devem ser compreendidas como parte das aprendizagens a serem trabalhadas com as crianças na creche. Também inclui aprendizagens voltadas para a formação social da criança, entendendo nesse aspecto, o trabalho com os limites, com as regras e o convívio com o outro.

Ao explicar o que compreende como trabalho com socialização a educadora se refere aos momentos de interação entre diferentes faixas etárias que acontece na creche e também destaca os momentos de brincadeira como favorecedores das aprendizagens implicadas na relação com o outro e na conquista da autonomia das crianças. Nas palavras de Joana:

Eu acho que a creche valoriza muito isso: o brincar da criança, e no brincar ela já ta desenvolvendo, o social, na socialização, no pegar... tentar pedir pro amigo.

O trabalho com a cultura e a consideração às diversidades de experiência vividas pelas crianças que as aproximam de conhecer o mundo não aparece em seu discurso, mesmo depois de pedir que ela tente explicar o que entende por cada um desses aspectos do desenvolvimento que relatou como sendo função da creche exercer.

A articulação entre o cuidar e o educar e a ideia de desenvolvimento integral ainda não estão apropriadas por Joana. A função da creche está voltada para aquilo que se ensina, para o que as crianças aprendem, ainda que já consiga ampliar os conteúdos a serem trabalhados, não se restringindo ao trabalho de apresentação às crianças das produções sistematizadas por nossa cultura. Fica evidente que para que Joana possa avançar em relação à compreensão da função da creche seria necessário um investimento na reflexão em torno do desenvolvimento infantil, das necessidades das crianças pequenas, da relação entre a família e a creche, da função social da creche em nossa sociedade.

Quando pergunto para Joana sobre a sua compreensão de uma proposta educativa para a creche ela me responde questionando se seria na sua visão ou na visão da creche. Peço que me diga sobre a sua visão. Me questiona novamente tentando entender o que seria uma proposta educativa. Peço que me conte o que diria a alguém que lhe perguntasse qual a proposta de trabalho em uma creche. Então comenta:

Eu trabalharia, assim, muito com a criança...é...Tiraria assim o brincar, pegava daqui o brincar e colocava lá... deixar ela viver a ideia de como ela tem de viver... Agora eu acho que uma coisa assim que seria legal trabalhar, seriam os pais... Não adianta nada vir aqui, trabalhar com a criança um determinado fator, e chegar em casa e os pais falar que é besteira isso, ou o pai não dar apoio pra criança. (Joana)

Para Joana a creche deve ter um trabalho voltado para aquilo que considera ser importante que a criança viva nesse momento de sua vida, e a brincadeira é destacada como uma atividade muito presente. O contraponto com os pais aparece na perspectiva de achar que eles não valorizam essa atividade por não compreenderem que por meio do brincar as crianças aprendem a interagir e a viver em grupo. Para a educadora os pais cobram por um atendimento no qual o cuidado seja o principal foco do trabalho na creche.

“Não me interessa se você vai desenvolver alguma coisa com ele, o que me interessa é que você está cuidando dele.” Não adianta ficar oito horas por dia com uma criança, e chegar em casa tudo que eu ensinei a criança vai lá...vai jogando as coisas no chão... Agora o pai, tem muito pai que acha que não. Que educadora não sabe, desvaloriza muito o trabalho, acha que é coisa de...que é besteira, que isso ele só vai realmente aprender quando ele for pra uma primeira série, segunda série. (Joana)

Para Joana é difícil lidar com o fato de os pais terem expectativas diferentes em relação ao que a creche se propõe no cotidiano com as crianças. É interessante que ela aponta a necessidade de se fazer um trabalho em parceria, um trabalho no qual pudessem esclarecer o que é feito na creche e acredita que isso seria uma oportunidade para que sua atuação como educadora fosse valorizada. O que não aparece em seu discurso é o exercício de se colocar no lugar dos pais e procurar entender o motivo pelo qual têm expectativas diferentes.

Ao mesmo tempo, fica claro que apesar de Joana ter uma sensibilidade em relação às necessidades das crianças, não há uma reflexão que permita com que se aproprie do que seria uma proposta educativa da creche. O incômodo em relação ao seu papel de educadora construído a partir de suas experiências e a partir da representação que tem desse papel se sobrepõe a uma reflexão sobre a proposta da creche. Mais uma vez torna-se evidente a necessidade de que a formação inicial e a formação continuada em exercício possa favorecer oportunidades dos educadores de tomarem consciência de seu papel e função.

Juliana, para explicar o que entende por função da creche para as crianças bem pequenas, começa dizendo que nesse momento da vida das crianças elas estão se formando. Ao explicar o que quer dizer com essa expressão diz, com uma certa dificuldade em se expressar: “Vai formando a socialização deles. É nessa idade que eles vão adquirir como que eles serão mais pra frente. Eu acho que isso é importante.”

Na sequência a educadora conclui declarando que a função da creche é proporcionar bons momentos às crianças e também educar. Peço que me explique o que entende por educar, e Juliana se remete a exemplos nos quais se reconhece ensinando às crianças o que podem ou não podem fazer ou ensinando-as a resolverem conflitos em situações de interação que geram disputas.

Ah! O Educar.... Eu acho que tudo é Educar. Acho que qualquer coisa assim que a gente passa para a criança é Educar. Mas acho que a gente ... esse educar na Creche, na Escola, acho que você... é... olha mais para criança... Eu não vou ficar distraída com outras coisas. Eu vou estar sempre ali nas crianças. “Não Isso você pode fazer, Isso não pode fazer”, ou então, quando tem conflito você vai lá, conversa pra resolver da melhor maneira... Acho que é isso [...] (Juliana)

Tal como para Ana, Clara e Roberta, para Juliana também é função da creche ensinar às crianças regras de convívio social, bons comportamentos. No discurso de Juliana, diferente

das demais educadoras, ela se refere a esses ensinamentos como parte da função da creche de educar a criança, entendendo, ainda que de forma difusa, que essa função está relacionada a oportunidade de aprendizagens voltadas à sua socialização.

Juliana também apresenta dificuldade em responder o que entende por uma Proposta Educativa para a Creche. Proponho que ela tente fazer o exercício de explicar a um casal de pais qual é a proposta educativa da creche e, depois de pensar um pouco, responde:

É... Eu acho que é meio o que eu falei mesmo pra você. ... Eu acho que é olhar na criança... acho que é proporcionar atividades ou momentos visando o limite da criança, apresentando desafios possíveis para a faixa etária... Ser um mediador para desenvolvimento da criança. Para ela aprender novas coisas, vou apresentar novas coisas pra ela... Sei lá, acho que é isso [...]

Nesse momento Juliana se remete ao seu papel como educadora e ao entendimento que tem sobre aquilo que faz: olha as crianças e oferece atividades em que ensina coisas novas, tendo como referência aquilo que conhece sobre a faixa etária. Diferentemente de suas colegas, que ao falar sobre proposta educativa, se remetem às experiências ou atividades que envolvem de alguma forma às linguagens, as áreas de conhecimento, a educadora continua centrada naquilo que entende por socialização, envolvendo aprendizagens mais voltadas para a formação pessoal e social das crianças.

Cleide também apresenta dificuldade em dizer o que entende por função e proposta educativa para as crianças dessa idade na creche. Para Cleide a função da creche ainda está bastante associada a necessidade da mãe de trabalhar e ter que deixar a criança em um espaço seguro e que sinta confiança de que estará bem. A educadora também faz uma contraposição com a situação familiar quando busca explicar que é função da creche ensinar, orientar às crianças e aos pais valores e regras de convívio social. Peço que me dê um exemplo e Cleide diz: “A questão do limite. Aqui ninguém trata como trata a mãe. Aqui bebê não faz birra. Aqui desenvolvem a espera.” E pergunto: “Por que você acha que tem essa diferença?”, no que ela me responde: Acho que pela culpa. A mãe sente culpa porque trabalha e não está com ele, por isso deixa o bebê dominar, não têm domínio dos filhos.

É bastante presente no discurso de Cleide ao longo da entrevista e nas situações em que pude observá-la em prática com os bebês e as mães, o fato de se colocar no papel de quem tem a resposta certa para as mais diversas situações que se apresentam no cotidiano. Além disso, a religião tem uma forte influência na formação pessoal da educadora e por

diversas vezes foi possível observar que acredita que é papel seu tentar fazer com que a família e os bebês construam valores próximos ao que sua religião crê.

Para Cleide, os pais, em casa, restringem a educação das crianças às situações de cuidado. Nessa perspectiva, ela entende que sua ação na creche vai além dessas situações, citando como exemplo aprendizagens que favorece às crianças voltadas para o desenvolvimento motor e cognitivo.

Em casa é diferente. É preciso ter paciência, tempo. As famílias têm dificuldades de ter tempo, ficam mais no cuidado. Elas proporcionam mais para as crianças essa atividade (cuidado). Os bebês na creche têm mais coisas do desenvolvimento motor, cognitivo. (Cleide)

Ainda que insegura para falar sobre o que compreendia sobre proposta educativa,, Cleide diz acreditar que educar a criança significa envolve vê-la como um todo: corpo e mente. Peço que siga contando um pouco mais sobre o que quer dizer com essa afirmação, e a educadora explica que além de garantir a segurança, o aconchego e o respeito, a creche deve também propiciar situações em que os bebês possam conhecer o mundo. Solicito que me explique como se dá isso no dia a dia com as crianças e Cleide responde apresentando algumas atividades que realiza:

Atividades de música, coloco muita música clássica para eles ouvirem. Os brinquedos também, tem que selecionar os brinquedos de cada dia. Trabalhar a parte lúdica. Apresentar o mundo... Com a leitura, por exemplo, lendo uma poesia, uma história, fazendo as festas de aniversário. (Cleide)

Ao falar de proposta educativa Cleide, tal como a maioria de suas colegas, também comenta das atividades que são realizadas com as crianças que não estão mais explicitamente voltadas para a sua formação pessoal e social, mas sim aquelas que tratam das áreas de conhecimento. É interessante observar que nesse momento de seu discurso a educadora parece demonstrar conhecimentos que foram construídos por meio de suas participações nos cursos que fez ou em textos que leu. O que fica claro, tal como já abordado, ao analisarmos a representação da educadora sobre ser professor de bebês, é que os novos conhecimentos com os quais a educadora se depara são levados para a prática ou incorporados ao seu discurso sem uma adequação ao conhecimento que já possui sobre as necessidades, curiosidades e

interesses das crianças dessa idade. Fica evidente a apropriação de um discurso construído a partir de crenças sobre o que imagina que deve ser socialmente valorizado em relação à educação de crianças nas escolas, considerando o papel do professor como aquele que ensina conteúdos do currículo relacionados às diferentes áreas de conhecimento.

4.2.4 Concepções e compreensões em torno da Proposta Pedagógica e do Currículo

Todas as educadoras, quando questionadas sobre a Proposta Pedagógica da Instituição e o Currículo disseram não conhecer nenhum registro desses documentos. Na fala de todo o grupo ficou evidente que nenhuma delas sabe ao certo o que quer dizer ou o que significa ter uma proposta pedagógica ou um currículo.

Ana diz que a referência que possui de currículo e proposta pedagógica da creche são as reuniões que tem com a coordenadora. Clara comenta que a referência que possui são os materiais que consulta na internet e os materiais que lhes são apresentados na faculdade. Roberta diz que conhece a proposta pedagógica “de boca”, de suas colegas comentarem, das coordenadoras fazerem referência. Cleide também comenta que apesar de desconhecer ambos os documentos acreditam que devem existir em algum lugar na creche. Joana me responde quando questionada sobre a Proposta Pedagógica e o currículo da Instituição: “Proposta Pedagógica? Existe. Agora eu nunca cheguei a olhar, a ver. Eu sei que tem as propostas, eu sei que... Desde quando eu entrei eu nunca consegui pegar assim alguma coisa (risos) assim, na mão, e ver...”. Na sequência pergunto: “Você sabe se tem um currículo aqui na creche?” E a educadora responde: “Um currículo? Currículo como assim?”.

É possível atribuir o fato das educadoras não saberem ao certo do que se trata ambos os documentos à formação inicial, pois demonstram terem pouca informação sobre do que tratam e qual a função de cada um deles, como também à ausência, na própria instituição, de produções que registrem e orientem o cotidiano institucional.

Organizar um cotidiano que contemple um espaço de participação das educadoras na construção da proposta pedagógica, na decisão dos conteúdos curriculares é uma ação fundamental para que elas possam conscientizar-se de seu papel na educação das crianças, do papel da Educação Infantil, conhecer mais sobre quem é a criança e como ela aprende. Uma gestão melhor da creche envolvendo todos os seus atores em um processo constante de reflexão e aprendizagem sobre a prática é fundamental para que se crie condições de

superação de representações que apontam para a creche como uma instituição em que não há uma proposta educativa que envolva um planejamento e uma reflexão sistemática da prática visando aprimoramento da qualidade da educação oferecida às crianças.

4.2.4.1 Sobre as aprendizagens das crianças

Na busca por entender melhor o que as educadoras compreendem sobre a proposta de educação de crianças de 0 a 2 anos em creches, tentando identificar aspectos presentes tanto na Proposta Pedagógica como no currículo de uma instituição, no decorrer das entrevistas realizadas com cada uma, questionei sobre quais acham que deveriam ser as aprendizagens das crianças a serem garantidas na instituição nesse período de suas vidas. Para conseguir uma resposta mais ampla e aprofundada a essa questão procurei evidenciar se as educadoras notavam alguma diferença entre aquilo que as crianças aprendem em casa e o que aprendem na creche. Ainda nessa perspectiva, perguntei sobre as atividades que gostam mais de realizar com seu grupo, e sobre as atividades que as crianças gostam e não gostam de participar. Com essas questões pretendi destacar nos argumentos dados pelas educadoras as aprendizagens que acreditavam ser importantes para as crianças construírem na creche.

Em relação às aprendizagens que acreditam que devem ser garantidas às crianças, o grupo de educadoras resgatou as respostas dadas sobre a função da creche e a sua proposta educativa. As aprendizagens envolvidas na socialização das crianças assim como na sua independência para realizar pequenas ações foram destacadas de imediato pela maioria do grupo. De forma mais isolada citaram aprendizagens relacionadas ao trabalho com artes, língua oral, movimento e com experiências culturais.

É possível interpretar que para as educadoras, do mesmo modo que ainda não há uma compreensão muito apropriada da proposta educativa da creche, também não há um entendimento claro sobre quais são as aprendizagens que devem ser garantidas às crianças nesse segmento da educação básica. É possível constatar que há um saber que está sendo construído por meio de suas experiências, mas para que seja efetivamente apropriado e para que seja ampliado naquilo que é necessário para garantir uma educação de qualidade às crianças pequenas ainda é preciso muito investimento em situações formais nas quais o coletivo de educadoras possa refletir sobre a função da creche, sua proposta e currículo e também sobre o desenvolvimento da criança.

É interessante observar que quando orientadas a falar sobre aquilo que as crianças já sabem fazer sozinhas, conseguem apontar uma diversidade muito maior de aprendizagens e de experiências que as crianças vivem na creche. Nesse momento do discurso, para a maioria das educadoras, é possível constatar que cuidado e educação caminham para que efetivamente possam ser ‘parte da mesma moeda’. Por exemplo, Ana diz que ao mesmo tempo que as crianças sabem recontar uma história, também aprendem a esperar sua vez de ver a ilustração e que já possuem preferências pessoais.

Destacam, na maioria, reconhecer que as crianças desde bem pequenas já são capazes de comunicar aquilo que querem; realizam muitas ações sozinhas, como escovar os dentes, explorar brinquedos, dormir, locomover-se no espaço da creche, alimentar-se etc. Ainda que de forma mais isolada, mas principalmente em função da faixa etária, citam que as crianças já pedem para ir ao banheiro, conseguem sentar para ouvir histórias, já demonstram suas preferências, conseguem recontar partes dos textos, brincam juntas desenvolvendo enredos, situam-se no tempo por meio das atividades a serem realizadas etc.

A distinção entre a educação e as aprendizagens que se dão em casa e na creche retoma e afirma a convicção que o grupo de educadoras demonstra ter em relação a função da creche para a socialização das crianças. Ao longo dos discursos as educadoras marcam muito a creche como um espaço voltado para o coletivo e a família para o individual. Apresentam seus argumentos com frases como,: em casa a educação é mais singular e na creche mais uniforme; em casa os valores que regem são os individuais e na escola são os coletivos. É possível identificar, nesse momento, uma certa dificuldade de saber como conciliar na creche o que é da história de cada criança e sua família e o que é da formação desse coletivo de crianças que frequentam esse mesmo espaço.

Torna-se evidente no discurso das educadoras a falta de uma reflexão mais aprofundada sobre os diferentes tipos de famílias e suas relações, sobre a dinâmica das famílias que frequentam a creche, sobre a diferença de suas experiências como crianças e da experiência das crianças com as quais atuam nas famílias de hoje. Falam apenas do lugar de professoras, de jovens, de filhas e não trazem dados da realidade dos pais que atendem. Demonstram um julgamento em relação à forma como as famílias educam seus filhos, apontando a educação familiar como aquela que “estraga” a criança, na qual a criança faz o que quer.

Duas educadoras demarcaram que uma das diferenças entre a educação nesses dois contextos está na intenção do educador, que é diferente da dos pais, revelando um exercício,

ainda que superficial, de buscar especificar a diferença da natureza do tipo de educação que se dá na escola e no seio familiar.

Como já tratado no capítulo x, é fundamental que a equipe da creche possa refletir sobre seus estereótipos em torno da família “ideal” e compreender a necessidade dessa instituição na vida das famílias. Essa reflexão possibilitará a compreensão em torno da coerência da proposta da creche, seu diferencial de qualidade e favorecerá a valorização dos profissionais que nela atuam assim como da própria profissão.

As atividades destacadas pelas educadoras como aquelas de sua preferência são variadas: o trabalho com os projetos, o momento em que as crianças acordam, a roda de conversa, a roda de história, o momento de relaxamento, a escovação de dentes e as atividades de circuito e de brincadeiras tradicionais. Para justificar suas preferências, a maioria das educadoras comenta que gosta porque percebe que as crianças gostam, por que observa que elas ficam interessadas e se encantam com isso. É possível perceber no discurso das educadoras que há uma apropriação da ideia de que a escuta e a observação do professor em relação às crianças é fundamental no sentido de garantir a qualidade nas experiências e nas aprendizagens, ao mesmo tempo fica claro que ainda falta uma apropriação dessa ação do professor como algo que faz parte de sua função, de seu papel.

É importante que as educadoras sensibilizem-se ao interesse das crianças, e possam considerar suas respostas e ações no planejamento e na prática cotidiana com o grupo. Mas parece ser um desafio incorporar a intencionalidade pedagógica relacionada ao currículo e a intervenção do educador, compreendendo que nem todas as atividades propostas serão adoradas pelas crianças; algumas delas, porém, são essenciais para que possam conquistar determinadas aprendizagens e, nessa perspectiva, uma reflexão em torno do como propor cada situação de forma a adequar ao interesse e a necessidade de desenvolvimento e aprendizagem das crianças se faz fundamental.

A reflexão da maioria do grupo de educadoras parece não considerar as aprendizagens das crianças, o currículo da escola, a adequação à faixa etária etc.; o único critério é o que as crianças gostam. É possível avaliar que as decisões relativas a qualidade da prática pedagógica ainda não considera uma reflexão em torno das responsabilidades da creche na educação das crianças. A pouca reflexão e apropriação sobre a função da creche, o desenvolvimento da criança, a proposta pedagógica da instituição envolvendo as dimensões curriculares e os âmbitos e eixos de conteúdos e objetivos, afastam a possibilidade de uma maturidade profissional que favoreça ao educador comprometer-se com a qualidade da

educação escolar, com o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, bem como com a profissionalização de um segmento educacional.

Quando comentam das atividades que não gostam destacam: o momento do sono, da troca de fraldas e a escovação de dentes. Trabalhar com crianças pequenas envolve necessariamente tais atividades, mas a melhoria das práticas educativas só podem se dar por meio de uma formação que favoreça ao professor uma reflexão sobre as necessidades das crianças, a forma como aprendem e o tempo para suas experiências, aprendizagens. A compreensão do potencial de uma situação de troca de fraldas para uma criança está incorporada no discurso das educadoras mas ainda não há uma apropriação efetiva do valor que pode ser dado para as diferentes atividades que são realizadas com as crianças pequenas, ficando em evidencia aquelas que são mais valorizadas do ponto de vista da representação social que se tem do professor como aquele que ensina conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento.

Para Ana o que as crianças aprendem neste faixa etária está voltado para as questões que chama de atitudinais. Ela comenta que sabe que muitas pessoas discordam dela, pois dão mais ênfase para os conteúdos. Quando perguntei o que chamava de conteúdo Ana dá como exemplo o trabalho com alfabetização: tudo na instituição estaria voltado para alfabetizar a criança desde muito cedo. Depois retoma a pergunta e lista algumas aprendizagens que para ela são voltadas para as questões atitudinais: relação como o outro, relação com a creche, com o meio, aceitar as diferenças entre casa-creche, aprender as regras. Finaliza dizendo que estes seriam conteúdos atitudinais.

Mais uma vez Ana demonstra fazer uma diferenciação entre o que a criança pequena pode aprender na creche, atribuindo maior valor para as questões voltadas para a formação de valores, o convívio em grupo, tendo como base a formação da criança, em contraponto às questões que seriam mais voltadas para os conteúdos identificados com as áreas de conhecimentos.

É interessante que, apesar de em alguns momentos eu tender a dizer que Ana não sabe ao certo qual a função da creche e o que seria uma proposta educativa, reconheço uma clareza em seu discurso de que o papel da creche está voltado para o desenvolvimento integral e integrado das crianças reconhecendo que isto implica integrar a criança pequena na cultura do grupo ao qual pertence permitindo que dele participe. Quando Ana fala da proposta educativa da creche entendo que tentou falar mais uma vez da articulação entre aquilo que a creche favorece em relação ao desenvolvimento, envolvendo a formação pessoal e social das

crianças, mas também das questões relativas às aprendizagens que integram as crianças na cultura, mas parece que se sentiu insegura em afirmar isto como educativo e então voltou para as questões das descobertas e da atribuição de significado.

Também é importante ressaltar que as experiências de atividades, por exemplo, voltadas à exploração de materiais artísticos não são valorizadas como experiências significativas do ponto de vista da vivência cultural e do conhecimento de mundo. Parece que falar disto para as crianças desta idade é ‘inadequado’; estas experiências são vistas a partir das aprendizagens de valores, das relações entre as crianças, dos valores da sociedade e da necessidade de aprenderem esses valores.

[...] eu acredito que nessa faixa é uma coisa mais atitudinal. As pessoas, às vezes, atribuem conteúdos. Eu já vi muita gente atribuindo conteúdos pra essa faixa etária. Eu já fiz estágio em uma escola, que as crianças não sabiam nem o porque que elas estavam ali e já tinham conteúdos pra serem trabalhados. (Ana)

Quando Ana é questionada sobre as aprendizagens que as crianças têm em casa, e a diferença da educação em casa e na escola, responde dizendo que na teoria não deveria existir diferença, mas sabe que há, e para exemplificar acaba contrapondo a educação na escola como mais uniforme e a em casa como mais singular. Os exemplos que ela dá mostram que na creche as crianças têm que aprender a fazer aquilo que é proposto a todos enquanto que em casa as crianças acabam fazendo o que querem, seja porque é uma família mais *desestabilizada* ou seja porque a *mãe se sente culpada e não coloca limites* para as crianças.

Então, eu acho que na creche, no caso, é uma coisa mais uniforme. É: “Olha a nossa proposta é essa e essa”, então, não é pra uma, são pra todas as crianças. Em casa, são muito variadas as situações. (Ana)

É compreensível que Ana diga que na teoria não deveria existir diferença entre as aprendizagens de casa e na escola, já que o essencial da creche para ela é a formação de valores. Mas quando ela se vê pensando no quanto são dois contextos bem diferentes acaba voltando para sua concepção de que na escola o valor é da coletividade, chegando até a fechar-se com a ideia de uniformidade em contraponto a casa, em que se ressalta o individual. É claro que Ana fala da creche como um espaço coletivo diferente da família, mas as

diferenças que este espaço oportuniza, e a que custo, ainda são questões que lhe parecem confusas: dá para considerar o individual na creche também?

Por fim, mais uma vez vale destacar a concepção de criança em casa e de família de Ana que mais uma vez é apresentada como a criança em casa aprende coisas que na escola temos que atribuir um significado diferente, ou seja, parece que a criança tem que aprender na creche aquilo que em casa ou não lhe foi ensinado, do ponto de vista da convivência em um espaço coletivo, ou lhe foi ensinado errado. É interessante que quando questionada sobre uma criança que vem de uma família que ela considera ideal, e que teria aprendido então aquilo que a creche lhe ensinaria, Ana afirma que é a creche que aprende com ela.

A educadora comenta reconhecer que as crianças são competentes para comunicar aquilo que querem e que ainda precisam de ajuda em relação à resolução de problemas, apesar de já estarem bem mais independentes do que no início do ano.

Quando questionada em relação às situações de interação entre as crianças e das crianças com as educadoras, ela diz que as crianças fazem praticamente tudo sozinhas: escovam os dentes, comem, guardam os brinquedos. Diz que precisam de ajuda para beber água, pois ainda fazem bagunça e precisam aprender a não desperdiçar, a não se molhar.

Quando pergunto sobre a comunicação das crianças em relação às suas necessidades e sobre as coisas elas já sabem fazer sozinhas, Ana vai reconhecendo as competências das crianças lembrando-se das situações da rotina:

- Comenta que a maioria já pede para ir ao banheiro. Ela explica que há uma criança que ainda escapa, pois está tirando a fralda, e há outras que ainda usam fralda.
- Em relação aos momentos de alimentação, Ana também diz que as crianças têm autonomia, reconhece que elas já comunicam suas preferências e também suas vontades de repetir. Comenta que também já são capazes de entender que precisam dividir a comida com os demais colegas.
- Fala que as crianças têm autonomia nas situações de brincadeira e precisam de ajuda apenas para resolver conflitos. Conta que já brincam juntas, brincam com as educadoras também e já iniciam brincadeiras sozinhas.
- Destaca que as crianças já reconhecem com autonomia alguns momentos da rotina se organizando para o evento que virá, por exemplo, roda de história.

- Comenta que as crianças já conseguem ouvir histórias e apreciar os livros, esperando sua vez de observar as ilustrações. Reconhece que as crianças possuem preferências pessoais, por exemplo em relação aos livros, e que já conseguem recontar partes de memória.
- Comenta que as crianças já possuem muito mais autonomia no espaço da escola e em andar por este espaço em grupo. Diz que já sabem onde ficam os locais que mais frequentam e já sabem se localizar no tempo antecipando momentos da rotina.

Quando questionada sobre a atividade que mais gosta de propor às crianças, Ana, de impulso, diz gostar de todas. Depois, conforme vai falando destaca um projeto que realizou com a turma e que gostou muito. Ao justificar porque gostou, ela retoma um processo de aprendizagem seu sobre o que revela uma boa atividade para as crianças: conta que no início a preocupação era estética, o produto bonito, bom de ver, mas que com o passar do tempo pôde perceber que o mais importante são as aprendizagens das crianças. Segundo a narração de Ana fica claro que esta é uma constatação que ela faz a partir da própria observação das ações das crianças. Parece que realizar este projeto e observar o envolvimento das crianças, suas aprendizagens, ressignificou para ela a forma como avalia a qualidade das experiências propostas a elas.

Com outro exemplo, Ana conclui que hoje sabe que precisa deixar de lado as expectativas mais ‘adultocêntricas’ para conseguir constatar e observar as experiências e aprendizagens das crianças. Também vale destacar que os dois exemplos dados por Ana referem-se às situações que ela chama de descobertas e de construção de significados (trabalho com música e pintura).

Outro dia, a gente colocou cartolina na parede e as tintas nos potinhos separados. Ficou uma bagunça, começou a acontecer tudo diferente, mas mesmo assim o resultado foi maravilhoso. Na hora a gente ficou louca, “Meu Deus essa atividade não está dando certo”, mas no final a gente viu que, poxa, não é que não estava dando certo, é que eles não estavam agindo do jeito que a gente pediu pra eles agir. Mas a proposta foi feita, a proposta foi aproveitada, então, é meio coisa do nosso pensamento. Precisa parar de querer que as coisas com as crianças aconteçam de uma determinada forma.
(Ana)

Quando questionada sobre a atividade que menos gosta de realizar com as crianças Ana refere-se a um momento da rotina: o momento do sono. Para ela este é um momento padronizado para todas as crianças e isso a incomoda muito, pois acredita não respeitar o

ritmo de cada criança, mas acima de tudo, por não conseguir dar atenção individual a todas e sentir-se ‘devendo’ um carinho para aquela que está querendo, mas que não pode dar pois está atendendo as necessidades de outra.

É interessante a resposta de Ana. Ela revela um dado importante: a educadora valoriza muito as possibilidades de escolhas colocadas às crianças ao longo da rotina, e acredita que essas escolhas trazem muitos ganhos a elas, além de respeitar seus ritmos individuais que devem ser preservados na creche. Fica incomodada com o momento do sono mas, ao mesmo tempo, parece que essa situação não é passível de questionamento ou de mudança. Lembrou-me quando comentava das aprendizagens das crianças em que fazia referência de que na creche elas aprendiam o coletivo, a fazer aquilo que todo mundo vai fazer. Acho que esta incoerência é reveladora da falta de clareza no discurso de Ana sobre as questões mais sistematizadas do trabalho com as crianças pequenas. Talvez o que ela acredite seja que, na creche, as crianças aprendem a se relacionar e a conviver em um ambiente coletivo, e falte associar a ideia de que isso não necessariamente significa perder sua individualidade ou a possibilidade de receberem uma atenção individual. Essa fala pode revelar que a prática do dia a dia, acompanhada de momentos de reflexões por parte dela como educadora, apontam para necessidades de mudança, que ainda não puderam ser incorporadas por encontrarem-se soltas, sem uma base que desse sedimentação para uma mudança de representação efetiva.

Quando Ana é convidada a pensar nas atividades que as crianças mais gostam imediatamente se recorda das situações em que elas têm a oportunidade de explorar diferentes materiais – dá exemplo dos materiais de arte e também da escovação de dentes. Interessante pensar na resposta dela: o que salta aos seus olhos revelando a forma como as crianças aprendem nessa idade é a exploração, a descoberta, a atribuição de novos significados, novas possibilidades para a interação com os materiais. Aqui mais um contraponto que relaciono com o que Ana disse anteriormente sobre o que acha que a creche deveria ensinar às crianças. Ela comenta que o mais importante a ser ensinado é a questão cultural voltada para a formação dos valores. E diz que também é importante, embora fique em segundo plano, os aprendizados relacionados com as descobertas e atribuições de significado. Será que poderia dizer que Ana está se aproximando da ideia de que tudo isso caminha junto, por isso que cuidado e educação são faces da mesma moeda, por isso que uma proposta educativa da creche valoriza a formação moral, social das crianças, mas também a sua descoberta do mundo?

Ao pensar sobre algo que as crianças não gostam na creche Ana, a princípio, diz “nada”. Depois, pensando mais um pouco comenta dos momentos de interação. Conta que há semanas em que acabam acontecendo diferentes situações de interações que não haviam sido planejadas e que isso deixa as crianças muito incomodadas e com vontade de voltarem para a sala, para o ambiente mais privado, para o cantinho mais conhecido. É interessante esta colocação: primeiro porque ela não retoma o momento do sono, e segundo porque de certa forma ela retoma o mesmo conteúdo: situações que as crianças passam no dia a dia e que não respeitam seus ritmos e necessidades. As interações e os momentos de grande grupo são importantes para o desenvolvimento da criança, mas quando em excesso, pelo o contrário, podem ser incômodas. Também é muito interessante observar como Ana consegue ter uma escuta muito atenta e apurada para as crianças: é evidente para ela os momentos em que aquilo que está sendo proposto não está agradando, revelando uma postura reflexiva ética ao levar a criança em consideração nas mais diferentes situações do cotidiano da creche.

Quando pergunto a Ana se acha que as crianças gostam da creche, facilmente responde que sim. Justifica que gostam porque as educadoras dão muito carinho, porque formam com as crianças laços fortes, comentando não serem laços familiares, mas igualmente fortes. Acha que gostam porque as educadoras procuram tornar os diferentes momentos lúdicos, divertidos, porque conversam com as crianças e conversam também de igual para igual, como se dissesse que aposta nas competências comunicativas das crianças. Também acha que gostam porque as crianças têm uma relação bacana entre elas, fruto de um trabalho cuidadoso que realizam. Muito importante notar que essa sua resposta discorre sobre o que um ambiente educativo precisa oferecer às crianças para que possam viver suas experiências desenvolvendo-se e aprendendo coisas de forma saudável. Ana fala da necessidade de vínculos fortes e seguros, fala da necessidade de considerar a linguagem das crianças usando o lúdico como uma forma privilegiada de interação, fala da importância de acreditar na competência das crianças, de acreditar que elas são capazes de se comunicar, de dialogar, fala que elas são capazes de interagir.

Nessa mesma fala ela diz: “nenhuma rotina é mais importante que a criança”. Ao analisar suas respostas ao longo de sua entrevista fica evidente o quanto acredita nisso, mas ainda não consegue batalhar para que isso seja respeitado nas mais diversas situações.

Outra questão interessante é que nesse momento Ana também fala do quanto ela gosta dessa creche. Comenta que deixaria o seu filho na creche, como se estivesse dando a esta instituição um “selo” de qualidade em diversos sentidos. Comenta saber que esta não é uma

realidade homogênea, diz que acha que a realidade que ela e as crianças têm ali é de uma ‘bolha’, é única. Com essa fala ela demonstra reconhecer os diferenciais qualitativos oferecidos por esta instituição em contraponto com os cotidianos e condições de trabalho e de atendimento às crianças vividos em outros espaços.

Por fim, destaco que Ana comenta sobre os laços mais uma vez se colocando nesta relação e trazendo algo que pode ser compreendido como um desafio enfrentado pelas educadoras (mas também pelas crianças, apesar dela ainda não reconhecer por este lado), que é a despedida, a separação, enfrentada com a mudança de grupo de um ano para outro.

Ao destacar as aprendizagens das crianças na creche Clara retoma o que destacou como aspectos envolvidos na socialização da criança pequena.

Eu acho que elas aprendem a conviver, aprendem a respeitar, acho que é tudo por um processo. Que isso vem desde de lá do berçário. Aprende a lidar com um ser diferente que não é da família. (Clara)

Mais uma vez retoma também as aprendizagens voltadas para as diferentes linguagens. Destaca novamente o trabalho com artes, porém, dessa vez, agrega aprendizagens relacionadas a linguagem oral (a fala das crianças que percebe muito claramente se desenvolvendo ao longo do ano) e chama atenção pela primeira vez aos aprendizados voltados para as experiências culturais, como o trabalho com as músicas folclóricas.

Quando Clara é questionada sobre as aprendizagens que as crianças têm em casa, e a diferença da educação em casa e na escola, ela destaca a distinção da postura e atitudes das crianças em função do tipo de relação que se estabelece com as professoras na creche e com os pais em casa. Para a educadora, as mães se sentem culpadas por ficar muito tempo longe de seus filhos e acabam fazendo mais as coisas por seus filhos, cedendo a “chantagens emocionais” (expressão usada por ela). Clara se questiona sobre a consequência desse comportamento para as crianças, pois acha que algumas vezes elas tentam agir na creche do mesmo modo que agem em casa, dando a entender que essa atitude é um aspecto negativo da educação dos pais.

E muitas vezes acontece que em casa as crianças fazem chantagens emocionais e tentam trazer também pra creche. (Clara)

Ao mesmo tempo Clara pensa sobre a diferença de valores em função dos diferentes tipos de ambientes, comenta que em casa cada família teve uma educação e transmite isso aos seus filhos, enquanto que na creche essa individualidade se perde, os valores são mais generalizados.

Eu acho que cada família passa valores à sua maneira, cada mãe, cada pai teve uma educação... que tenta transmitir da maneira que acha correto. Eu acho que lá é uma coisa particular, que tem personalidade. E aqui é uma coisa mais geral. (Clara)

Quando questionada sobre o que as crianças já sabem fazer sozinhas e no que elas precisam de sua ajuda, buscando evidenciar o que destaca como conquistas das crianças nesse período Clara destaca:

- Os momentos de uso do banheiro:

Banheiro acho que a única coisa que a gente... que eles não querem, mas que eu imponho, para eu ajudar, quando é cocô não dá... escovar os dentes sozinho. (Clara)

- Os momentos de refeição:

... Para comer, eles são muito independentes. (Clara)

- Os desafios corporais:

Nossa, este é um grupo independente assim. Pra andar, pra subir escada... A gente supervisiona. (Clara)

- A localização no espaço da creche:

Para circular na creche, conhecem os ambientes. Todos os nomes que a gente fala eles conhecem: "Ah nós vamos para o solário" Eles sabem onde é, sabem onde é o cimentado. (Clara)

- As situações de interação:

Quando é conflito, eles solicitam muita ajuda nossa pra resolver os conflitos... têm muita facilidade de socializar... A gente sempre procura propor brincadeiras acessíveis. ...a gente induz os maiores a ajudar os menores... (Clara)

- As brincadeiras de faz de conta:

Nossa! Faz de conta, é o máximo! Eles reproduzem muito, assim, coisas que vivenciam em casa, e eles tem um momento de brincar sozinho. Tem uns que preferem mesmo. Mas essa dificuldade, eu não vejo isso como uma dificuldade: “Ah eu não gosto de brincar com outro”. Eu acho que cada um também tem esses momentos. (Clara)

- As situações de comunicação

[...] acho que a fala é muito notório o modo como eles expressam um com o outro. (Clara)

Quando pergunto para Clara qual atividade ela mais gosta de fazer com as crianças, ela comenta sobre o momento em que acordam depois do sono. Diz que gosta porque é um momento em que estão próximas das crianças, fazem carinho e percebem que elas acordam com muita vontade de recomeçar as atividades. Quando questiono sobre a atividade que menos gosta, a educadora fala do momento da troca. Clara comenta que trocar muitas crianças não permite que façam as atividades que haviam planejado. Conta que no início do ano, quando havia muitas crianças com fraldas, tinham que fazer atividades mais rápidas para que desse tempo de trocar todas. Também comenta que pelo fato de achar importante que esse momento não seja atropelado, acaba gastando muito tempo com isso, o que, de certa forma, tira o tempo das outras atividades que ela gostaria de estar fazendo. Algumas interpretações podem ser construídas a partir do discurso de Clara. É interessante que ela demonstra gostar do momento que as crianças acordam tanto pelo fato de ter o contato afetivo, que valoriza em relação a escolha de sua carreira quando diz que acha que tem o “dom” para cuidar de crianças, mas também avalia que é o momento em que as crianças estão com bastante energia para fazer as atividades que ela tanto gosta de propor. Ou seja, estão prontas para começar uma programação com uma diversidade de experiências que envolvem ações, o que parece ser muito valorizado pela educadora. Em contraponto está os momentos de troca. Nesse caso,

apesar de ser essa uma situação atrelada a uma situação de cuidado, também de troca afetiva, esse fazer para ela atrapalha aquilo que se demonstra como uma representação sobre o seu papel de professora e a sua concepção do que faz com as crianças. Clara quer fazer diferentes atividades, quer brincar muito, quer propor diversas experiências, e é essa diversidade que diz para ela se está sendo “útil” o seu trabalho.

Um dos momentos que é muito prazeroso, o acordar depois do soninho... a gente vai de colchão em colchão, a gente faz carinho, dá beijinho, eles levantam [...]

O que eu menos gosto..... é.... a hora da saída. Hoje nem tanto, mas.... quando o grupo todo tinha fralda eu acho que era um momento muito pesado. Que a gente tinha um horário pra fazer troca e tinha que fazer e, às vezes, a gente tinha uma atividade pra fazer à tarde. Pensava: “Não pode fazer porque tem a troca. Não vai dar tempo, aí as crianças não vão curtir a atividade, não vão poder explorar no tempo delas, não tem como limitar, furou.” Então a gente deixava sempre a atividade para o período da manhã, fazia uma brincadeira para poder fazer troca num tempo razoável que desse pra gente se trocar. Então meio que me estressava um pouco esse lance de fralda. Hoje no grupo, só tem uma fralda. Nossa! Ficou muito tranqüilo! É muito bom! É muito bom! Aí a gente pode fazer programação tanto de manhã, quanto à tarde, que a gente consegue administrar melhor. Mas essa parte aí da troca, me irritava um pouco. A gente se abdicava de algumas coisas por causa da troca. (Clara)

Quando pergunto a Clara qual atividade que as crianças mais gostam ela prontamente responde que são aquelas de exploração do material de artes. Nas palavras da educadora: “Nossa! Exploração de materiais na sala de artes. Eles a-do-ram!”.

Clara faz diversos comentários para falar sobre esse tipo de atividade com as crianças:

[...] A gente faz muito no solário, no cimentado... Quando propõe tinta, cola, gente, nunca vi essas crianças se divertirem tanto, os olhinhos brilharem tanto. A gente sempre procura fazer as coisas de manhã para dar tempo mesmo, para depois dar tempo de lavar todo mundo e tal. Uma vez a gente pecou em querer fazer dentro de um tempo e tal. Foi meio que frustrante, pra eles não foi legal, eles ficaram frustrados. Isso fez com que tivéssemos mais cuidado de perceber a importância disso pra eles. Porque para gente é muito simples. “Ah fez, não sei que, limpam”. Mas pra eles não! Porque esse contato, acredito que é pouco em casa e às vezes nem sentem aqui. (Clara)

Muito interessante a sensibilidade para observar a reação das crianças, a interação com os materiais, o tempo que não é o tempo do relógio mas sim o tempo da criação, do envolvimento da criança, da vivência de uma experiência realmente significativa para ela.

Essa mesma sensibilidade da educadora aparece quando relata uma atividade que fez com as crianças e que elas não gostaram.

[...] foi quando a gente tentou impor brincadeiras. Porque a gente atentou muito ao Planejamento e esqueceu um pouco de vê-los. Eles não estavam naquilo na mesma sintonia que a gente, querendo brincar. E daí a gente trocou, e tal, mas não deu, não rolou. Essas brincadeiras de roda, às vezes, eles não estão a fim de fazer. Hoje a gente se preocupa mais em ter um “Plano B”. Às vezes a gente tenta apresentar e a gente vê que não rola e então falamos: “Vamos fazer outra coisa então! Brincar livre.” A gente tem praticado perguntar o que eles querem. Ah! É muito legal! “Ah quero brincar com a boneca”, “Ah quero brincar com a Lata” Eles adoraram brincar com as latas! ... A gente achava que não ia ter sentido nenhum brincar com latas e que pra elas precisava botar o sentido. Eu acho que a gente tinha pouca visão delas e mais a nossa. E a gente está aprendendo muito. Precisa perguntar mais o que elas querem. (Clara)

Muito interessante quando Clara comenta que ela e sua parceira têm praticado perguntar às crianças o que querem fazer. Um exemplo de exercício de escuta. Parece que está aprendendo que as crianças têm desejos e interesses próprios e que são capazes de expressá-los, de colocá-los em ação por iniciativa própria. Escutando Clara falar assim destaco como seria importante um espaço de reflexão em que a educadora pudesse se apropriar da riqueza que há por traz do gesto dela entendendo que essa mesma ação pode ser generalizada para diversas situações com as crianças.

Quando pergunto a Clara se ela acha que as crianças gostam da creche, sua resposta é imediatamente positiva, e indica muito a relação e o vínculo que ela constrói com cada criança. Cita os comentários que as mães fazem sobre a falta que sentem dela no decorrer do fim de semana e também comenta perceber que as crianças sentem falta de seus colegas demonstrando quanto acredita que o gostar da creche está muito relacionado com os vínculos que as crianças constroem nesse espaço.

Eu acho que elas gostam porque o dia-a-dia delas aqui, elas passam o dia muito bem aqui. E há relatos, por exemplo de mães, que se refere quando elas ficam fora: “Ai Clara, ela só falou de você”, “Ai Ana, a Maria só falou de você o fim de semana inteiro!” Então eu acho que elas também têm essa

necessidade da creche. Até dos amigos, sentem falta dos amigos, quando os amigos estão ausentes. “Ah, o Vitor não veio porque ele está de férias”, “Quando que ele vai voltar?”. (Clara)

Ao destacar as aprendizagens das crianças na creche Roberta retoma o que compreende como função da creche: o convívio social e a autonomia. A educadora descreve diversas ações das crianças que mostram como aprenderam a fazer algumas ações de forma independente, por exemplo:

Uma criança ontem tirou a blusa sozinha! Eu quase chorei! Blusa fechada! Ele conseguiu puxar e ele foi, foi, foi, eu falei: “Juliana, vamos esperar?”. Ele foi aí ele ficou assim me olhando: “Tia” “Hã? O que, que foi ?” Puxou, puxou e conseguiu tirar a blusa! (Roberta)

Quando pergunto a Roberta o que as crianças já sabem fazer sozinhas, buscando evidenciar que outras aprendizagens poderia destacar, a educadora continua descrevendo ações de cuidados pessoais como lavar as mãos, dormir sozinha, participar do momento da troca, realizando pequenas ações como levantar o bumbum, demonstrando mais uma vez um olhar atento para essas conquistas das crianças.

Quando pergunto para Roberta quais as condições que precisam existir na creche para que as crianças possam aprender a conviver socialmente e ter autonomia, ela logo responde que a creche deve ser um ambiente espaçoso com brinquedos adequados. Logo segue dizendo que é preciso ter materiais diversificados para que possam trabalhar, para que as crianças possam conhecer a diferença entre eles, um espaço em que possam correr, pular, rolar.

Um ambiente espaçoso, brinquedos adequados, né? Porque se não tivermos brinquedos adequados suficiente, não vai adiantar porque vai ser muito difícil trabalhar.

Se não tiver materiais diversificados para trabalhar com eles, para mostrar essas diferenças, um espaço onde eles possam correr, brincar, um chão que eles possam pisar descalços, que eles possam rolar no chão.... Tudo isso. Por que ficar o dia inteiro, eles passam 8 horas aqui, dentro de uma das sala fechada, sem o ambiente externo que eles possam frequentar, é muito difícil trabalhar com eles dentro de uma sala. (Roberta)

Ao falar portanto sobre as condições necessárias para garantir as aprendizagens desejadas às crianças, Roberta chama atenção para a variedade de experiências que as

crianças precisam viver nesse espaço; fala da importância do movimento, do contato com diferentes materiais, ampliando as aprendizagens das crianças para além do aprender a fazer coisas sozinhas e a dividir brinquedos e a atenção do adulto por meio do aprendizado da convivência em grupo. Nesse momento Roberta traz a dimensão do trabalho voltado para a diversidade de experiências que a creche pode e deve oportunizar às crianças.

Quando pergunto para Roberta sobre a diferença das aprendizagens das crianças em casa e na creche mais uma vez ela retoma a representação de que as famílias de certa forma “estragam” as crianças. Comenta que em casa as crianças aprendem a mandar, que os pais não têm paciência em deixar as crianças fazerem as coisas por si e fazem por elas, que se sentem culpados e querem agradar aos filhos e os enchem de mimo. Em seguida, a educadora diz que acredita que isso acontece porque os pais não têm a formação que os professores têm. Nesse momento Roberta fala da representação de criança que tinha antes de iniciar seus estudos, representação essa que acredita que é a que os pais ainda têm. Diz que, tal como os pais, ela também não acredita que as crianças eram capazes de pensar, de agir de acordo com o que vêem, com o que pensam.

Porque eu confesso que eu antes de estudar não dava para eu fazer o que eu faço hoje com uma criança. Eu achava bonitinho, era um brinquedinho! Não acreditava que esse brinquedinho pensa, age de acordo com o que vê, age de acordo com o que falo... Não pensava assim. Então as pessoas não tem nem culpa disso. As vezes pela falta de conhecimento, vira uma coisa muito mecânica.. (Roberta)

No discurso de Roberta fica evidente como falta uma reflexão mais aprofundada sobre as relações familiares. Roberta, tal como a maioria de suas colegas, fala de seu lugar de professora, de jovem, de filha. Sua representação de família e de educação familiar parece não ter mudado com a experiência na creche, na outra escola em que trabalhou, nem com as aulas na faculdade. Diferentemente de sua representação das crianças e da educação infantil, tal como ela mesma comentou e já foi descrito anteriormente.

Ainda falando sobre a diferença das aprendizagens em casa e na creche, a educadora retoma o conceito de que na escola as crianças aprendem a conviver em grupo, a dividir, o que não têm a oportunidade de fazer em casa, pois ficam sozinhas e tudo é muito voltado para elas. Roberta diz que em casa: “A criança fica muito.... acaba se atrofiando ali.... ne , ... fica

sozinha, não aprende essa questão de dividir as coisas.”. O que mais uma vez reforça a ideia de uma representação de um só tipo de família e vivência familiar.

Quando pergunto para Roberta o que ela mais gosta de propor às crianças, ela responde que é a roda de conversa, e justifica que gosta por que as crianças as observam e escutam atentamente.

Eu acho lindo assim! Por que as vezes é uma coisa que a gente pensa que não é importante falar pra eles, mas a gente fala e eles dão uma atenção pra gente! Eles ficam olhando assim, com a cara de que tá entendendo tudo o que a gente ta falando! (Roberta)

Sigo tentando entender o que ela e sua colega de sala conversam com as crianças, e Roberta comenta que falam sobre a rotina, sobre os brinquedos que trouxeram de casa, sobre a importância de dividir esses brinquedos, sobre alguma coisa pessoal delas, por exemplo: “Gente eu cortei franja! Vocês viram?” (Roberta).

Ao comentar sobre o que gosta de propor às crianças não há uma reflexão da educadora que considere o que é importante que elas aprendam ou que relacione com uma conquista. Fica evidente o quanto é solto para Roberta o que efetivamente está em jogo no momento da roda de conversa.

O mesmo acontece quando pergunto sobre a atividade que as crianças mais gostam. Roberta comenta que elas gostam quando inventa uma história e percebe que gostam porque ficam lhe olhando atentamente.

Quando pergunto sobre o que não gosta de propor às crianças Roberta logo responde que é a situação em que as leva para escovar os dentes:

É o momento que a gente tem que entrar com todos no trocador, escovar os dentes, lavar a mão...

Acho que o clima fica muito tenso, eles ficam muito agoniados. Tem muita coisa que eles não podem mexer, que a gente tem que ficar tirando o tempo todo... Então é... muito desgastante. (Roberta)

A educadora não incorpora em sua fala a possibilidade de mudar a forma como esse momento acontece para que possa ficar mais tranquilo. Fica evidente como ainda lhe falta autonomia, e talvez também, maturidade profissional, para acreditar que aquilo que a

incomoda pode ser de fato algo que deve ser repensado na proposta da creche. Age de forma dependente de sua parceria ou da coordenadora para essas questões.

Mais uma vez, essa mesma interpretação vale para a situação que descreve que as crianças não gostam. Diz que o momento da história é agonizante porque é antes do almoço e acha que as crianças não estão dispostas a escutar.

Quando pergunto para Roberta se acha que as crianças gostam da creche, imediatamente responde que sim e diz que ela mesma gostaria de ser criança para ficar nesse espaço. Mais uma vez diz que os brinquedos, os espaços lhes chamam atenção e que por isso gostam da creche.

Quando pergunto a Joana sobre o que as crianças devem aprender na creche ela me responde do ponto de vista da educadora, o que ela deve ensinar e quais as dificuldades que enfrenta nessas situações. Coordenação e equilíbrio são apontados primeiramente. No discurso de Joana vai se evidenciando que essas duas aprendizagens são mais facilmente percebidas quando conquistadas pelas crianças, são aprendizagens que são mais rapidamente apropriadas e, portanto, favorecem a possibilidade de se evidenciar resultados de sua ação como educadora.

Na sequência comenta que o que deve ser mais trabalhado é o respeito ao outro, mas aponta que essa é uma aprendizagem difícil, que demora um tempo até que a criança aprenda.

Eu acho que mais o “respeitar o outro”. Por que é difícil eles aprenderem assim muito rápido, que quando eles querem o brinquedo das outras crianças, eles tem que ir lá pedir. É difícil. Eu acho que é fantástico. Mas é difícil trabalhar com isso, eu acho que é difícil trabalhar com a criança, essa questão dela ir lá, conversar com criança: “Eu quero emprestado porque eu quero brincar”. Eu acho difícil. (Joana)

Para Joana o respeito ao outro é difícil de ser trabalhado porque acredita que as crianças pequenas não conseguem entender e que essa compreensão do que é errado fazer na relação com o outro viria por volta dos três anos. Mesmo tendo esse entendimento, a educadora relata que ensinar as crianças a conviverem umas com as outras é algo que faz parte do cotidiano do trabalho com essa faixa etária e demonstra sensibilidade na relação que estabelece com as crianças na perspectiva de que possam ter conquistas no processo de formação pessoal e social. Como ilustração destaco uma fala da educadora na qual conta sobre como intervêm em uma situação em que uma criança tenta comunicar algo que deseja:

[...] a criança chora, ela chora assim pra pedir, então... “Não precisa chorar. O que, que você quer? Pode apontar que eu vou entender. Se chorar eu não entendo o que você quer falar”. Conversar com a criança, eu acho que... Trabalhar isso... Se trabalha isso. Eu acho que se trabalha isso. (Joana)

Quando pergunto sobre as condições que a creche precisa garantir para que as crianças possam aprender aquilo que ela acredita ser importante que aprendam, Joana remete-se a uma qualidade de espaço tanto dentro de sala como fora. Essa diversidade de espaços com materiais adequados é apontado como possibilidade para que as crianças vivam experiências diversas e significativas. Joana também comenta sobre a organização dos brinquedos e materiais destacando que a forma como estão apresentados podem favorecer a autonomia das crianças tanto no sentido de pegar e guardar como no sentido de fazer escolhas a partir de seu interesse.

Então acho que o espaço, o educador incentivando o tempo todo... é... Eu acho que é o espaço, eu acho que é o ideal. Tendo espaço a gente consegue fazer todas as outras coisas fluírem. (Joana)

Quando Joana é questionada sobre as aprendizagens que as crianças têm em casa e a diferença da educação em casa e na escola ela chama atenção para a condição que a creche oferece, na qual a criança tem que conviver com seus pares, que se difere da casa, que a educadora compara a uma situação próxima a criação de um filho único. Nessa perspectiva a maior diferença estaria no trabalho oportunizado pela convivência em grupo, aspecto destacado pela educadora como um dos aprendizados importantes que a creche deve favorecer. Quando fala do cotidiano da criança em casa comenta que ela pode fazer o que quer na hora que quer. Para Joana falta às famílias o conhecimento que o educador tem sobre como se educa uma criança. Sua representação é de que os pais apenas dizem às crianças o que pode ou não pode ser feito, mas não fazem isso tendo como intenção que elas aprendam o que está por traz de suas ações contrapondo essa postura ao que se faz na escola, em que também se diz a criança o que pode ou não ser feito mas numa perspectiva de explicar cada regra. Completando essa ideia, Joana diz:

Eu acho que os pais dizem muito: “Não pode fazer isso, não pode fazer aquilo”. Não tem aquela postura de sentar, de conversar com a criança, de

mostrar que aquilo não é legal, que aquilo pode ser feito de uma forma diferente. Então eu acho que em casa, a criança...é...é cuidada não educada. E aqui não, ela é cuidada e educada, pelo fato de ter o Educador que já tá preparado, é capacitado pra fazer isso. (Joana)

Para a educadora a diferença entre o cuidado e a educação se dá na intenção e na forma como se ensina as crianças: na família a criança estaria apenas sendo cuidada, pois falta aos pais a intencionalidade de ensinar as crianças o autocuidado, enquanto que na creche a criança estaria sendo cuidada e educada; pois o educador além de se preocupar com as necessidades de cuidado da criança, também se preocupa que ela possa vir a aprender a se cuidar sozinha.

Quando questionada sobre o que as crianças já sabem fazer sozinhas e no que elas precisam de sua ajuda, buscando evidenciar o que destaca como conquistas das crianças nesse período Joana destaca:

- Em relação à comunicação:

“Não!... Não!....”Me dá!” Isso eles sabem fazer. Agora na relação de conversar, falar com o amigo, se ele levou um tapa, um beliscão, ou uma mordida eles choram. Eles não entendem que eles podem chegar no amigo, “você” é...eu acho que eles falam ...muito,... O “não” pra eles é, eu acho que é a primeira coisa que eles aprendem. Já na barriga eles já aprendem não. É tudo “não!”. A gente diz: “Você quer comer brigadeiro?” “Não”. Mas tá comendo! (Joana)

- Em relação às situações de interação:

[...] no brincar elas conseguem, assim, sentadas lendo livro, uma pega o livro, vai folheando, outra vai passando a mão, é, eles já sabem fazer. Agora quando eles...um morde no outro, um morde mas não tem motivo. Ou tem um motivo, porque puxou cabelo, porque puxou, aí nessa hora você senta com os dois e conversa. ... só o fato de você conversar, quando acontecer de novo eles podem lembrar. Eu acredito que eles lembram do que você falou. E aí eles vão aos poucos mudando isso. (Joana)

- Em relação às atividades de cuidado pessoal

No Vermelho, eles estão aprendendo a escovar os dentes sozinhos, porque não sabem ainda qual que é a escova deles. Eles estão aprendendo qual é a escova de cada um. Mas escovar os dentes: eles não lavam ainda a boca sozinhos, eles ainda não é...não lavam a escova, não secam e não guardam. Mas assim, aprender a escovar sozinhos, de colocar a escova na boca eles já estão fazendo.

Trocar fralda, você tem que estar trocando. Eles não avisam também, então você tem que ficar olhando. (Joana)

Quando pergunto para Joana qual atividade ela faz com as crianças e que avalia que dá mais certo logo responde que é a roda de história (referindo-se ao trabalho com as crianças do grupo vermelho). A justificativa para essa avaliação é o interesse das crianças, Joana comenta que quando chega com o livro as crianças logo se aproximam demonstrando querer escutar a história que irá contar. Na mesma linha comenta sobre a atividade de relaxamento, diz que quando chega com a bolinha na sala as crianças logo se aproximam e fazem fila para receber a massagem.

Peço para que Joana diferencie as atividades que ela avalia que dão certo daquelas que as crianças gostam, mas acaba se referindo as mesmas e voltando a mesma justificativa: a atividade dá certo porque as crianças gostam.

Gostam... É...pelo relaxamento. Acho que pela questão do relaxamento.... Então ontem eu fiz isso, aí todos vieram. Até a Jussara, que ela tem um pouco de medo, assim, de tudo, fica com cuidado. “Vamos fazer um pouquinho?” E ela gostou!... Assim, ela também gostou. Então é uma atividade que eles gostam bastante. Pelo menos quando eu estou com eles, ou quando eu proponho a atividade. (Joana)

Quando questiono sobre a atividade que avalia que não dá certo a educadora fala da brincadeira de *Escravos de Jó* com a turma do grupo amarelo (3 a 4 anos). Joana diz que quando propõe essa brincadeira as crianças preferem pular, correr e acha que isso acontece por essa brincadeira ser em roda, sentada e ser dirigida, ou seja, as regras definem as ações das crianças e não podem ser negociadas ao longo do jogo. Tento pedir que diga o motivo pelo qual ela também não gosta, e a resposta que me dá é que o desinteresse das crianças faz com que ela não avalie bem uma atividade.

Tem três ou quatro que fazem, o restante não quer. Quer correr, quer pular, não quer fazer uma coisa dirigida. Então eu acho que esse, em relação a roda, assim, eles não gostam muito, não gostam muito. (Joana)

Nessa mesma perspectiva a educadora me explica que as atividades que as crianças menos gostam, no grupo vermelho, acontece quando estão brincando ou querem brincar e a educadora propõe alguma atividade (vale observar que o termo atividade aparece nesse

momento do discurso da educadora como um contraponto à situação de brincadeira, como se a brincadeira tivesse relação com uma ação natural da criança, enquanto que as demais atividades referem-se a situações de ensino em que o foco está na ação do professor, na direção que ele dá para a situação).

Quando eles querem brincar e você vai propor alguma atividade. Eles não fazem, não adianta que eles não...eles não...Eles querem brincar. (Joana)

Quando pergunto a Joana se ela acha que as crianças gostam da creche, sua resposta é imediata e indica muito a relação e o vínculo que ela constrói com cada criança. Cita os comentários que as crianças fazem dizendo terem sentido saudades e suas ações de carinho: abraçam, beijam etc. Comenta também que as crianças gostam dos brinquedos, dos materiais e das propostas da creche pois é comum chegarem e já dirigirem-se a alguns deles dando início a uma atividade autônoma.

Eu acho que eles gostam, pelos comentários que eles fazem, e também pela... pela ação que eles tem também. Eles chegam, vem cumprimentar, abraçar, dizer que tava com saudades... Quando eles chegam, já vão fazer o que gostam de fazer. (Joana)

Juliana também retoma o termo socialização para descrever o que as crianças deveriam aprender na creche. Para exemplificar essa aprendizagem conta de situações de conflitos e disputas de materiais/brinquedos que as crianças vivem na instituição que resultam das situações de interação que fazem parte de seu cotidiano.

[...] Eu acho que com o dia a dia ela vai aprendendo a... a conviver com os outros do grupo... Por exemplo: uma criança tá segurando uma coisa vem outra e vai lá e toma, aí eu chego lá e falo: “Não mas, tomar coisa da mão do amigo, tal, isso não”. Aí às vezes pega uma lá e toma e fala: “Assim não” aí eu já pego e falo “Não, não pode!”, “Assim não”,.... assim... acho que é isso... (Juliana)

Com a intenção de que Juliana fale um pouco mais sobre as aprendizagens das crianças, peço que ela me conte o que diria a uma mãe caso ela perguntasse quais foram as aprendizagens de seu filho naquele ano na creche. Nesse momento a educadora consegue

referir-se a algumas capacidades e competências desenvolvidas pelas crianças ao longo do ano, como: andar com firmeza, mais independência para fazer as coisas, interagir mais com os outros e mais atenção nas atividades.

[...] firmeza no andar... eu acho que mais independência, mais autonomia... mais interação... mais atenção também: por exemplo: numa roda de história: no começo ele ... ele era assim muito dispersado mas hoje em dia ele ficou mais sentado esperando a história terminar [...] (Juliana)

Ao perguntar sobre as condições que a creche precisa garantir para que as crianças possam aprender Juliana destaca a importância do espaço. A educadora fala de um espaço que ofereça diferentes desafios, que atenda as necessidades das crianças, que favoreça situações de interação

Juliana também consegue identificar diferenças entre a educação das crianças em casa e na escola. Ela também acha que os pais atualmente não têm tempo para ficar com seus filhos, e acredita que essa situação faz com que eles sintam-se culpados e atendam muito aos desejos das crianças, dando mais liberdade para que elas façam aquilo que querem.

Eu acho que assim: o pai e a mãe acho que estão sem tempo... passam a maior parte do tempo longe do filho. Eu acho que quando chega em casa se sente culpado por deixar o filho na Creche... (Juliana)

Por outro lado, Juliana destaca que em casa, muitas vezes, as famílias conseguem fazer com que as crianças aprendam coisas que a creche não dá conta de ensinar, e para exemplificar conta de uma criança que tinha muita dificuldade de comer na creche:

Eu vou dar o exemplo do Marcos. Que a gente fez muito para ele comer aqui. Muito, muito... só que ele não comia de jeito nenhum. A gente fez de tudo. Várias maneiras para ele saber se ele ... só que ele não comia, não adiantava. A mãe fez alguma coisa em casa que agora ele come que é uma beleza. A gente perguntou e aí a mãe dele respondeu “Não, a gente enfiou comida nele, não sei que”... Mas eu sei que... eu acho que não foi, assim, daquela maneira rude, porque ele come numa boa. Come numa boa, sossegado. (Juliana)

Na sequência Juliana dá um exemplo de uma situação contrária, referindo-se a tentativa de tirar a chupeta das crianças: “E tem a questão da chupeta que eu vou falar já o contrário. Que aqui na creche a gente consegue, em casa a mãe não consegue.”(Juliana)

É interessante observar que Juliana destaca as duas situações, mas não avança em nenhum tipo de reflexão que possa estar relacionada com essa diferença de atitude da criança nos dois ambientes. Sigo tentando averiguar a que a educadora poderia atribuir essa diferença e depois de um certo tempo retomando aquilo que já havia falado, me diz que na creche as ações das crianças estão mais “presas” à rotina, não há tanta liberdade como em casa. Tal como suas colegas, destaca a ideia que pela creche ser uma instituição coletiva, há muitos momentos em que as crianças precisam fazer o que todos vão fazer e com isso acabam aprendendo mais rápido algumas coisas que em casa demora mais.

Acho que mais da rotina, então não é muito bem o que eles querem, na hora que eles querem. Eu acho que há alguns momentos eles fazem o que eles querem, que eles escolhem o que eles querem. Mas não todos os momentos. Eu acho que em casa tem mais liberdade. (Juliana)

Juliana também comenta, tal como Joana, que outra diferença que pode favorecer as aprendizagens das crianças na creche é a intencionalidade do professor nas atividades e situações que proporciona às crianças.

Mas eu acho que na escola é mais planejado o que a gente vai proporcionar pra eles, a gente controla mais o que a gente vai fazer, o que a gente vai falar. Acho que em casa não tem esse controle. Acho que é tudo mais assim. (Juliana)

Quando questiono a educadora sobre o que observa que suas crianças já sabem fazer sozinhas, ela destaca: pegar uma colher pra comer, beber água no copo, pegar um livro e folhear sozinho, comunicar aquilo que querem, andar pela creche, dormir, deitar no colchão, cantar algumas músicas. Vale salientar que, conforme fala sobre as conquistas das crianças, Juliana dá exemplos e demonstra orgulho.

Pedir água na hora que elas passam no bebedouro, já pedem água... A comunicação delas vai muito bem. Por exemplo, quando estão com fome ,

elas demonstram que tão com fome, começam a chorar a gente já identifica...
(Juliana)

Sobre as ações que ainda precisam de sua ajuda, comenta: resolver conflitos, descer as escadas, não rasgar as páginas do livro, escovar os dentes, serem trocadas de fralda e de roupa, participar de atividades como a de artes, em que apresentou pela primeira vez a massinha às crianças e teve que mostrar a elas o que poderia ser feito, como amassar, fazer bolinha, minhoca etc. Juliana Descreve as situações de brincadeira comentando que quando os pequenos não conhecem os materiais, os brinquedos ou acessórios ela e sua colega precisam mostrar como faz, apresentar o significado que aquele objeto pode possuir. Conta sobre as brincadeiras de roda: apresentaram primeiro as de regras mais simples e aos poucos estão apresentando outras, mais complexas.

Mais uma vez, Juliana é muito detalhista no que vai me contando e, demonstrando ter uma observação muito atenta de todas as crianças de seu grupo, vai mostrando a diversidade existente entre as apropriações que cada um faz. Ao falar sobre a resolução de conflitos, a educadora me dá exemplos daqueles que já têm um pouco mais de independência, daqueles que têm menos e de como cada um faz:

O Dário, ele resolve sozinho. Ele tenta resolver. Já vai lá, já empurra, já toma... A Suzana, ela sempre pede ajuda. Ela chora e vem pra gente e conta. Aí a gente pede para explicar, vai lá, acalma ela. O Rodrigo, ele ... não é sempre, às vezes acho que ele conversa com uns e consegue resolver. Agora com outros ele chora muito. O Neto , ele não resolve. Ele chora e não pede ajuda... Camila também resolve sozinha... É... eu acho que é isso. (Juliana)

Quando pergunto para Juliana qual atividade que ela realiza com as crianças que acha que dá mais certo ela me dá alguns exemplos: escovar os dentes, fazer circuito, brincadeira de roda, música e história. Para cada uma dessas atividades vai me descrevendo como faz e qual a reação das crianças. Tal como a maioria das educadoras, quando peço que justifique porque ela gosta dessas atividades, me diz objetivamente para cada uma das situações: por que as crianças gostam e participam.

[...] Porque todos participaram, todos.... fez.... É, assim. Do jeito deles, mas fez. Por exemplo tinha um negócio pra subir, eles iam lá e subiam, queriam pular, e já ia nos pneus, entrava nos pneus, saía dos pneus, passava por

debaixo da mesa, rolava no chão, e toda hora, todos eles. Então a manhã foi muito... assim... todos eles reunidos entendeu? A gente parou de brincar, eles não queriam parar. Eles chegavam lá, pegavam na mão e puxavam a gente pra ir ... pra continuar fazendo o Circuito. Então eu acho que deu muito certo. (Juliana)

As mesmas situações são apontadas por Juliana como as atividades que as crianças mais gostam de fazer. O que muda é a justificativa que dá para dizer porque as crianças gostam. A educadora retoma cada uma das atividades, e destaca o que tem nela que desperta o interesse das crianças. Por exemplo, diz que elas gostam das brincadeiras de roda porque tem música e movimento, diz que gostam do circuito porque tem desafio.

[...] acho que por causa das músicas, que tem muito movimento... muito movimento.... Então acho que é por isso que elas gostam. (Juliana)

Tal como Clara, a atividade que Juliana menos gosta é a troca de fraldas, e tal como sua colega, ela também comenta que é um momento que toma muito tempo da rotina e que acaba ficando corrido.

É eu já ia falar a “troca de louco” (risos), eu já falei que se eu pudesse... Eu falei que se não tivesse essa parte ia ser perfeito (risos). (Juliana)

Juliana identifica que a atividade que as crianças menos gostam de participar é a roda de conversa. Para a educadora isso acontece porque não há muito o que conversar com elas nessa idade, percebe que talvez seja uma atividade inadequada para a faixa etária mas não sabe ao certo justificar o porquê.

Eu acho que é por que não tem uma coisa... Acho que assim, pra idade deles, acho que não tem uma coisa que chame muito a atenção deles, a gente fica só conversando. Essa coisa de conversa é bom, mas a gente fica só conversando, assim.... acho que eles não gostam muito de ficar... (Juliana)

Juliana acha que as crianças gostam da creche por que ficam felizes quando chegam na instituição, querem encontrar os amigos; elas têm vínculo com ela e com os colegas.

Quando pergunto a Cleide o que acha que as crianças devem aprender na creche. Ela retoma o que disse ao definir a função dessa instituição, e diz que além dessas aprendizagens, os bebês deveriam participar também de situações de conversação em Inglês e Italiano. Pergunto a ela por que acha que o trabalho com outro idioma é importante e ela responde:

Por que tem que pensar no futuro deles, agora eles têm mais facilidade. É preciso que tenham o gosto por outra língua, outros estilos de música, sabe? Apresentar outros estilos de música como Pavarotti, valsa. Mas para isso é preciso recurso. (Cleide)

Sigo perguntando o que mais ela acha que seria importante trabalhar com os bebês e Cleide complementa:

Brincadeira com tinta, colocar os bebês na piscina, sabe com um pouquinho de água?

A música também é muito importante, mexe com o corpo, o bebê fica mais tranquilo, dorme melhor, chora menos, desenvolve a fala. A história desenvolve a concentração, aprendem os limites: ficar na roda, em círculo.

Mais uma vez é possível identificar que os novos conhecimentos com os quais a educadora se depara, assim como o que observa ou conhece sobre a prática de outras educadoras, são incorporados ao seu discurso, que considera a proposta de educação dos bebês em creches como algo que se refere ao aprendizado dos conteúdos que lhe parecem valorizados socialmente pela comunidade de pais e profissionais que tem como referência, dando destaque ao ensino de música clássica e de diferentes idiomas, e à formação moral das crianças, que devem aprender valores que considera ser importante na constituição do sujeito. Fica evidente a falta de clareza da educadora para compreender como todas essas situações que valoriza podem ser integradas do ponto de vista da formação social e pessoal das crianças, mas também do ponto de vista da imersão na cultura e de suas necessidades de aprendizagens nesse momento da vida dos bebês; por exemplo, Cleide destaca o trabalho com as histórias como favorecedor de concentração e limites, a música por relaxar os bebês etc., não apontando nenhuma aprendizagem de conhecimento de mundo, cultura que pode ser favorecida nessas situações.

Tal como suas colegas, Cleide também consegue identificar diferentes aprendizagens nas conquistas das crianças quando questiono o que observa que suas crianças já sabem fazer sozinhas. Destaca as ações dos bebês demonstrando uma observação atenta às suas conquistas e um certo orgulho por fazer parte dessas aprendizagens.

Por exemplo, a Cassia: ela se levanta no berço, vai e vem com o corpo de bruço quase engatinhando, já segura a mamadeira, a fruta.

O Jaime fica de barriga para baixo.

A Mariana senta e põe a chupeta na boca. A Cassia também põe chupeta na boca.

Os três dormem sozinhos.

Brincam sozinhos, interagem entre eles.

A Mariana e a Cassia dão tchau e batem palma.

A Cassia responde a música, quando canto trocando ela no trocador. Ela já levanta no trocador.

O Jaime já rola no chão.

A Cassia, no banho, pega água, molha o cabelo... (Cleide)

Quando pergunto sobre a atividade que a educadora mais gosta de realizar com os bebês, ela responde imediatamente que é contar histórias. É interessante analisar a justificativa por essa escolha: diz que nesse momento não somente os bebês aprendem como ela também. Tal afirmação complementa a interpretação dada até o momento em relação ao contexto atual da formação de Cleide: está incorporando em sua prática atividades que não fazia, embora ainda não haja uma reflexão aprofundada sobre o motivo da importância dessas atividades na educação das crianças na creche. O aprendizado pessoal e profissional que está construindo se sobrepõe a esse outro tipo de reflexão.

Nessa mesma linha, Cleide diz que não há atividade que não gosta de realizar, o que interpreto como uma resposta de alguém que gosta muito de seu trabalho.

Quando pergunto sobre as atividades que os bebês mais gostam, Cleide rapidamente diz que são aquelas em que eles exploram diferentes brinquedos. A educadora demonstra uma sensibilidade para a reação das crianças com esse tipo de atividade, contudo mais uma vez não tece comentários que revelem um conhecimento construído sobre a importância dessas propostas. O mesmo acontece quando me diz quais atividades as crianças não gostam de participar:

Acho que elas não gostam da espera do almoço, por que estão cansadas, com fome. Também não gostam da roda de conversa por que é bem nesse momento do almoço. (Cleide)

Tal como suas colegas, Cleide também afirma que os bebês gostam da creche, e diz evidenciar isso por que observa que sempre chegam sorrindo, não a estranham e entram de braços aberto já indo para o seu colo.

4.2.4.2 Sobre a prática em torno do planejamento das atividades

No discurso do grupo de educadoras fica evidente que não há uma clareza sobre a importância do planejamento do ponto de vista de uma prática intencional com as crianças, de uma reflexão sobre as aprendizagens a serem conquistadas e as ações a serem realizadas para isso. Isso ficou evidente quando demonstraram não conhecer nem a Proposta Pedagógica, nem o Currículo da Instituição e quando demonstraram dificuldades em apontar quais aprendizagens consideram que é papel da creche garantir nessa etapa da vida da criança. A ausência de uma reflexão em torno da proposta educativa para a creche, de um currículo, de uma proposta pedagógica, resulta em uma situação em que também não se sabe ao certo qual o papel da creche na vida das crianças, qual o papel do educador nas aprendizagens das crianças, o que e porquê as crianças devem aprender nesse momento e como aprendem.

De um modo geral, para as educadoras, o que mais se aproxima da prática escolar e dos conteúdos tradicionais de ensino são os momentos que precisam ser planejados, enquanto que os demais momentos e conteúdos acontecem 'naturalmente'. Para poder planejar e tornar a prática pedagógica intencional, de modo a garantir às crianças conquistas, aproximações e apropriações mínimas de saberes e aspectos de seu desenvolvimento, - qualificando assim o papel da creche do ponto de vista da educação, - é fundamental que os profissionais que nela atuam tenham momentos de reflexão em torno dessas questões e incorporem às suas funções e atribuições o processo cíclico de estudar, planejar, registrar e avaliar. É também por meio desse movimento que as educadoras poderão superar suas representações em torno da concepção de educação para bebês, transformando o cotidiano para aproximá-lo daquilo que discursam e aprendem sobre as crianças e com as crianças.

Outro aspecto importante a ser destacado é que para haver uma real integração entre cuidado e educação, que gere um conceito de proposta educativa integrada, tal como apresentado nas duas primeiras partes desta pesquisa, faz-se necessário ressignificar as experiências e os conceitos de ensino e conteúdo; ou seja, do que se considera cuidado e do que se considera educação, que permita efetivamente tratar de ambos conceitos em um só, possibilitando a existência de uma prática integradora.

Cleide diz não ter nenhum tipo de planejamento documentado. Segundo a educadora, no dia a dia ela considera os momentos da rotina e vai variando as propostas e materiais, como os brinquedos que as crianças exploram, as músicas que escutam etc.

Quando pergunto sobre a prática de planejamento, Ana me responde com outra pergunta: “Planejamento do quê?” Para ela e para Clara, a única coisa que se planeja é o projeto e suas atividades. O restante das atividades que são propostas às crianças elas resolvem na hora, considerando o interesse do grupo. Investiguei um pouco mais perguntando, por exemplo, sobre a escolha de uma história para ler às crianças. Ana responde que também faz na hora. Clara justifica que as atividades dos projetos tratam de conhecimentos que as crianças ainda não possuem e que, portanto, são mais pontuais.

É uma coisa planejada por que é uma coisa que a gente tá apresentando à criança que não é tão do conhecimento dela. É uma coisa muito nova. Que eu acho que ela não saberia... acho que não teriam como elas decidirem, sabe?... É mais dirigida, é mais pontual (Clara)

Segue em anexo (anexo D) dois exemplos de Planejamento de Projetos que as educadoras me entregaram. É interessante observar que em ambos, quando apresentam os objetivos, elas os relacionam com suas ações para com as crianças e não com as aprendizagens que pretendem favorecer que as crianças construam.

Para Juliana também há uma diferenciação entre o que precisa ser planejado e o que não. Se aproxima um pouco da justificativa de Clara dizendo que aquilo que planeja são as atividades que necessitam de uma ação mais direta dela e de sua colega, e que as situações como refeição, ida ao banheiro e preparação para dormir não precisam ser planejadas pois fazem parte da rotina. Sobre a diferença entre as atividades que devem ser planejadas e as demais, a educadora diz:

Por exemplo, igual ao “circuito”. A gente vai lá e propõe. A gente monta tudo, a gente vai ajudar eles, ser o mediador para eles fazerem lá ... Da

massinha a gente planeja tudo: o que a gente deve levar, agrupa eles, pensa no espaço, aí depois a gente vai lá e faz a massinha... (Juliana)

Quando pergunto sobre a prática de planejar as atividades que vão realizar com as crianças Roberta, parceira de Juliana, conta que recentemente ela e sua colega começaram a fazer isso. Diz que costumam planejar os momentos de brincadeira com as crianças, já que são as atividades que mais chamam a atenção delas. Para esse planejamento consideram o local em que a atividade vai acontecer e os materiais que estão disponíveis. A educadora não comenta sobre as demais atividades da rotina demonstrando efetivamente que, tal como sua colega Juliana, ainda não atribui sentido para o planejamento de situações que são mais voltadas para os momentos de cuidados pessoais.

Joana comenta que devido ao seu papel de volante não é responsável por fazer planejamento, mas já viu em alguns, poucos, momentos, suas colegas planejando em parceria. A educadora comenta que acha importante que o planejamento vá além da explicitação do que será a atividade, que ele indique o que a professora quer com aquilo que está propondo e o que ela quer que a criança aprenda.

É interessante destacar esse comentário da educadora porque nesse momento, de forma espontânea, ela traz a importância da intencionalidade educativa e do compromisso com as aprendizagens das crianças. Porém, esse ainda é um saber frágil, que não está efetivamente incorporado à sua representação de educadora de creche. Quando tento compreender melhor o que entende por planejamento, perguntando a ela o que acha importante ter nesse documento, destacando o que já havia me dito – o que fazer e o que espera que a criança aprenda, por que quer fazer isso – Joana me diz:

Assim, eu acho que o planejamento, em relação a... é mais pra não ficar assim, muito assim: “a gente faz isso e pronto”. Tem que ter um objetivo, pra ser alcançado. Se não foi alcançado, não é culpa da Educadora, nem da criança. Porque não era o momento de ser alcançado aquele objetivo. Mas eu acho que o planejamento em si, ele tem que ter um objetivo. Se eu vou fazer uma atividade eu tenho que ter um objetivo pra aquela atividade. Que não adianta nada eu dar uma atividade por dar... (Joana)

Fica claro que, para Joana, indicar no planejamento o objetivo que se tem com determinada atividade é uma forma de garantir que se haja um propósito para o que está sendo feito, porém, ao mesmo tempo, é possível constatar que não considera que a clareza desse

propósito esteja relacionada a possibilidade de antecipar boas práticas favorecedoras de experiências significativas que propiciem o desenvolvimento e a construção de aprendizagens importantes de serem garantidas nesse momento da vida das crianças.

4.2.4.3 Sobre a prática em torno de registros da ação pedagógica

Ainda na busca de tentar compreender como os instrumentos que podem ajudar as educadoras a superarem suas representações sobre a prática educativa com bebês na creche, questiono sobre os registros que realizam com a intenção de documentar a prática pedagógica. As educadoras respondem igualmente que há na instituição uma orientação comum a todas de que se registre em um caderno, diariamente, o que foi realizado com as crianças. Todas dizem fazer tal registro e entregar sistematicamente para a coordenadora.

Pergunto a cada uma delas se posso olhar o caderno e todas me respondem de forma muito solicita que sim. Tal como cada uma me respondeu, de um modo geral as anotações que fazem são essencialmente descritivas das atividades e das ações das crianças. Na maioria dos registros o texto é superficial, não há uma reflexão em torno dos acontecimentos diários. Os comentários da assistente de direção também são superficiais e algumas vezes reduzem-se a elogios e incentivos. Duas educadoras comentam sobre a importância da reflexão presente nesse instrumento, sendo que uma delas destaca que a periodicidade de entrega, diária, não favorece que haja uma reflexão, e outra destaca que busca refletir descrevendo essa prática como o registro de suas dificuldades ou dando sua opinião sobre a atividade realizada. Segue em anexo (anexo B) exemplos de trechos de registros das educadoras.

O que fica evidente no grupo é que esse registro não é usado considerando o potencial que poderia ter ao favorecer uma reflexão mais distanciada da prática cotidiana por parte do educador. Esse tipo de reflexão seria muito importante para esse grupo na medida em que, com a parceria da direção, as educadoras poderiam apropriar-se de saberes associados à prática que favoreceriam, por sua vez, possíveis mudanças em suas representações.

Ana comenta que registra os acontecimentos do dia e as observações que faz das crianças em um diário. Destaca que, em função dos momentos do dia repetirem-se, acaba registrando em seu diário aquilo que as crianças fazem de novo. Ao dar exemplos, demonstra uma atenção e um olhar cuidadoso para as conquistas delas.

[...] o Vitor era o menorzinho quando eu cheguei, então ele ainda estava naquela fase de babar de colocar tudo na boca e hoje ele está falando tudo. Ele fala que é uma maravilha! Ele conversa, às vezes ele tem menos que as meninas que é de tentar resolver os conflitos, mas às vezes ele tenta, às vezes ele vai e arranca, mas assim, é uma criança completamente diferente do que eu encontrei. (Ana)

Clara comenta que foi orientada a registrar tudo o que considera relevante no dia para a coordenação saber, para trocar. Explica que no seu diário relata o que fez na rotina e, dependendo do dia, coloca um relato específico de uma criança.

Roberta e Juliana, tal como Clara, comentam que foram orientadas a registrar o que acontece todo o dia na creche. Porém, Roberta diz que nem sempre consegue fazer pois a demanda de estudos da faculdade e a falta de tempo muitas vezes a impede. Diz que conversa muito com sua colega de sala comentando as situações legais que fizeram mas que nem sempre consegue registrar isso no papel. Roberta conta que quando registra todo o dia, percebe que seu registro fica mais descritivo, e quando consegue espaçar mais o tempo entre os registros consegue refletir sobre o que aconteceu.

Joana também comenta que foi orientada a registrar tudo o que considera relevante no dia em seu diário. Explica que nesse documento escreve aquilo que lhe chamou atenção ao longo do dia e depois faz uma reflexão: fala do que achou, a dificuldade que teve, os seus medos e receios etc.

Eu registro o dia inteiro. Aí na...naquele dia se acontecer algum fato que me chamou a atenção, eu destaco mais, e coloco a reflexão do dia. O que eu achei é...ou quando a criança tá com alguma dificuldade que eu não soube o que fazer... aí eu coloco: “não sei de que forma”, “ou poderia ter feito e não fiz”, por este medo, por este receio”, por isso que eu não fiquei tão...Eu sempre justifico. (Joana)

4.2.4.4 Sobre as dimensões de tempo e espaço

Conhecer como se dá a organização do tempo e do espaço no cotidiano da creche com as crianças foi mais uma forma de buscar compreender como as educadoras atribuíam sentido para conceitos e instrumentos da prática pedagógica significando suas representações em torno da prática educativa com bebês.

Logo que comecei minha pesquisa de campo na creche observei colado em uma das paredes do grupo de crianças de 2 anos um papel com o planejamento semanal de uma rotina. Observei que nas demais salas o mesmo não estava exposto. Como havia considerado de antemão que o planejamento da rotina seria um dos instrumentos a ser coletados para ser usado em minha análise, em uma conversa com a coordenadora comentei que tinha visto esse material na parede e se ela teria algum modelo para me mostrar. Ela comentou comigo que só trabalhava com rotina no grupo das crianças maiores, a partir da turma de 2 anos, que para as turmas das menores não era necessário. Perguntei a ela porque considerava não haver tal necessidade, e ela me disse que as atividades que aconteciam não precisam ser planejadas tal como acontece com as outras turmas.

Na semana seguinte, quando voltei à creche, observei na parede da turma das crianças de 1 ano o planejamento de uma rotina semanal. Perguntei para as educadoras o que era aquele papel e elas me responderam que a partir daquela semana tinham que considerar aquela rotina para o trabalho com a turma. Perguntei como tinham elaborado esse planejamento e elas me responderam que a assistente de direção montou a rotina e passou para elas e que como era muito novo, preencheram somente algumas atividades a serem realizadas. O mesmo não aconteceu na turma do berçário.

Acredito ser de relevância essa observação pois ela demonstra como um comentário do pesquisador trouxe influência na atuação da direção junto às educadoras. Não foi possível constatar, em longo prazo, a permanência nem os desdobramentos dessa ação, mas com certeza minha presença nesses três meses dentro da instituição observando a prática pedagógica com as crianças, me colocando disponível para conversar, colaborar, e realizando as entrevistas foram elementos suficientes para evidenciar que há um potencial de reflexão e possibilidade de mudança da prática. Essa reflexão, associada à possibilidades de mudanças na prática, se dá em ritmo muito lento, pois sempre é “trocado” pelo cotidiano burocrático, ou mecânico, que não permite a abertura para o novo, para a construção de novos saberes.

O mesmo ocorrido se deu com a organização dos espaços das salas. Na minha segunda ida à creche a coordenadora me perguntou se eu teria algum material sobre organização dos espaços das salas de atividades, principalmente de imagens, para que ela pudesse passar para a sua assistente para que a mesma trabalhasse com as educadoras. Esse comentário veio na sequência de uma pergunta que fiz relacionada a uma sala que me mostraram que era chamada de brinquedoteca. Questionei à coordenadora, quando me mostrou a sala, se esses brinquedos eram usados pelas crianças na sala e com qual frequência. Ela me respondeu que

as educadoras podiam pegar sempre que quisessem, mas que na sala também haviam muitos brinquedos disponíveis, entretanto, o que eu havia observado era que na sala dos bebês e das crianças de 1 ano haviam poucos brinquedos acessíveis. Na visita seguinte levei alguns vídeos e textos para ambas, e o resultado foi que, na minha ida seguinte, os espaços estavam modificados nas duas salas.

Não há na fala da educadora uma referência sobre a importância da rotina na organização do dia da criança, na segurança em relação aos momentos que fazem parte dia ou mesmo na possibilidade de se localizarem no tempo antecipando suas ações. Isso fica evidente também quando ela conta sobre o planejamento, ou seja, a rotina tem apenas como marco os momentos determinados pela rotina institucional, mas os momentos do grupo não são referências.

Nas entrevistas com as educadoras foi possível constatar esse movimento: a direção tomou atitudes em relação a organização do tempo e do espaço nas turmas das crianças menores. Porém, o que ficou evidente no discurso delas é que tais atitudes não foram tratadas formativamente, o discurso das educadoras revelou que lhes foi colocada a necessidade de mudanças, mas sem que pensassem o que havia por trás das mesmas.

Em relação a organização do tempo, por meio do planejamento de uma rotina que planeja de forma regular o cotidiano das crianças, foi possível constatar que o grupo de crianças de 2 anos tem uma rotina apropriada como referência de organização de espaços e atividades comuns dos diferentes grupos da escola. Uma rotina pautada na rotina institucional que organiza os horários e espaços comuns, como por exemplo, da refeição, da praça etc. No grupo das crianças de 1 ano o planejamento da rotina ainda é uma prática nova da qual as educadoras estão começando a se apropriar e na turma do berçário não há o planejamento da rotina.

No discurso das educadoras fica evidente que não há uma reflexão sobre a importância da rotina favorecer uma diversidade de experiências, de estar organizada de forma a garantir as necessidades e a favorecer uma diversidade de aprendizagens às crianças. Também não aparece questões relacionadas a como a criança aprende, ao tempo das experiências, princípios importantes de serem considerados tal como visto no capítulo 2 da segunda parte desta pesquisa.

Duas educadoras comentaram sobre a importância da rotina na organização do dia da criança, na segurança em relação aos momentos que fazem parte desse dia ou mesmo na possibilidade de se localizarem no tempo antecipando suas ações.

Ana descreve sua rotina tendo os seguintes momentos: recepção; roda; banheiro; xixi; lavar as mãos; suco; primeiro espaço; história; banheiro; almoço; escovação; banheiro; sono; banheiro; lanche; espaço; sala; saída. Interessante observar que os grandes momentos são pautas pelas necessidades de cuidado das crianças como sono, alimentação e higiene, deixando os demais momentos delimitados apenas espacialmente para que as diferentes propostas possam ocorrer. Parece que há uma integração revelada na forma como se organiza o cotidiano na creche que respeita as diferentes necessidades das crianças.

A educadora comenta que acha boa a rotina, tranquila, percebe que dá certo. Diz que não sabe como foi elaborada, que quando chegou na creche ela já existia. Quando perguntei se tem autonomia para mudar algo nela, a educadora me disse que sempre mudam o horário e que quando acontece algo também podem mudar as atividades, revelando que a rotina é flexível ao mesmo tempo em que é regular e previsível.

Sobre a delimitação do tempo na rotina Ana diz que é algo flexível, que os únicos horários que precisam respeitar são os que dependem da dinâmica de outros grupos, e que o tempo das atividades é o tempo do interesse das crianças. É possível observar o profundo respeito e a escuta atenta direcionada à criança por meio dos princípios que regem a organização da rotina.

Clara comenta que há uma rotina que define alguns momentos que são comuns aos diferentes grupos das creches: refeição, suco, almoço e lanche. Conta também que há uma rotina determinada do uso dos espaços comuns, por exemplo, solário, cimentado, sala de artes. A educadora se preocupa em contar que mesmo havendo essa rotina há, principalmente em relação aos espaços, possibilidades de mudanças, há flexibilidade. Os demais momentos são decididos no dia, com exceção dos momentos que Clara nomeia de atividades. Quando pergunto sobre o que são essas situações, mais uma vez retoma a questão das atividades dos projetos que precisam ser planejadas e que portanto estão pré-agendadas no planejamento da rotina. As atividades como brincadeira, livre ou dirigida, decidem no dia. Segue em anexo (anexo E) exemplos de planejamentos de rotina elaborados pelas educadoras.

Esses projetos que a gente desenvolve. Por exemplo das Artes, MPB, atividades relacionadas ao projeto. As brincadeiras na hora a gente vê como que é que faz, não tem dia. Às vezes é dirigida, às vezes é livre. Mas essas propostas quanto as atividades, de projetos, também é flexível, mas a gente procura se programar nos dias que não tem interação. (Clara)

Quando pergunto para Clara se ela acha importante ter uma rotina, a educadora responde que sim, embora acredite que a rotina precisa ser flexível. Em sua concepção, a rotina serve para que as educadoras tenham um norte sobre como aproveitar melhor o tempo.

Eu acho que ela tem que ser flexível. Eu acho que a gente tem que ter certa autonomia para falar “Hoje nós não vamos para esse lugar e vamos para outro”. Mas eu acho que ela é necessária **pra nos** dar um norte sobre como aproveitar o tempo. (Clara)

Pergunto para Clara se acha importante para as crianças que haja uma rotina, e ela responde que acha bacana porque quando contam para a turma o que vão fazer elas já sabem reconhecer os espaços e se deslocar com autonomia, identificando aprendizagens importantes para as crianças.

Pergunto sobre a organização do tempo para as atividades da rotina, e mais uma vez Clara responde que isso elas determinam na hora, sempre considerando a natureza da atividade, por exemplo, uma atividade de exploração toma mais tempo, então fazem no período da manhã, por que assim não atropela as trocas da parte da tarde.

Roberta conta que quando entrou na creche já havia uma proposta de rotina para seu grupo. A mesma havia sido concebida pela direção com a coordenação. Me explica que não precisam seguir de forma rígida o que está no papel, mas que usam essa rotina como uma referência e que fazem mudanças de acordo com as necessidades que vão sentindo ao longo do dia.

Descreve o dia das crianças da seguinte forma: chegam e ficam brincando à vontade nos espaços, nos cantos e elas brincam junto ou escrevem os relatórios. Por volta das 8h30 fazem a roda de conversa, lavam as mãos e tomam um suco e comem uma fruta. Na sequência vão para o cimentado ou solário, dependendo da programação do dia. Almoçam às 10h30 e vão para a sala escovar os dentes, lavar as mãos e o rosto. Fazem um roda de história. Depois uma começa a arrumar a sala para o sono enquanto a outra verifica a necessidade de trocar a fralda e a roupa.

Enquanto as crianças dormem elas se revezam para o almoço, e quando elas acordam arrumam a sala; sendo que enquanto uma arruma a outra faz uma roda com as crianças ajudando a colocar o sapato, conversam, cantam músicas, brincam. Na sequência lavam as mãos para tomar lanche e novamente vão para o cimentado ou solário.

Voltam para a sala e verificam se há crianças que precisam ser trocadas. Propõem alguma atividade como uma roda, um brinquedo, uma história ou uma música para acalmar as crianças enquanto uma delas fica em pé levando até a porta as crianças que as mães já chegaram.

Juliana também comenta que a rotina que possuem para organizar o dia das crianças na creche foi elaborada pela direção e entregue a ela e sua colega de turma. Conta que logo que assumiram a sala se sentiram perdidas, sem saber o que fazer, e nesse contexto lhes foi apresentada a proposta da rotina. Salienta que a rotina é usada no dia a dia como uma referência, mas que não precisam segui-la “certinha” (termo usado pela educadora na entrevista).

Quando solicito que me descreva os momentos da rotina, Juliana diz:

[...] Logo de manhã, ela coloca lá: “receber as crianças”. Aí tem a roda e a gente conversa com eles. Eles também cantam, aí logo depois tem a lavagem de mão, aí vamos para o suco, aí depois do suco eles voltam para sala e a gente troca quem precisa, aí a gente vai para o cimentado - todo dia de manhã vai pro cimentado - depois do cimentado lava as mãos de novo, almoça, depois tem as trocas necessárias, sono, depois lanche, depois de novo a gente ou vai para o solário, ou pro cimentado e aí logo a gente faz as trocas pra ir embora.(Juliana)

Pergunto à educadora se considera importante que haja uma rotina, e ela me responde dizendo que acha importante ter essa organização como uma referência. Tento entender o que a educadora compreende pelo termo referencia, buscando averiguar se em sua fala considera as necessidades das crianças ou se a referência diz respeito apenas à organização de seu próprio trabalho. A educadora responde:

Mas acho que é importante como uma organização do dia. Acho que até para as crianças. Por exemplo, é como se fosse o tempo para elas, uma referência do tempo. “Ah agora o que a gente vai fazer? Vamos dar uma volta... O que é que a gente vai fazer agora?” Então já sabem: suco, lavar as mãos... (Juliana)

É possível constatar que Juliana ainda não tem muita propriedade sobre a função da rotina no cotidiano da creche. As constatações que faz das reações das crianças ajudam a educadora a atribuir significado a questões que organizam a prática pedagógica, mas é evidente que para que tais constatações possam se reverter em um olhar diferenciado para a prática educativa seria necessário que tivesse a oportunidade de refletir melhor sobre elas relacionando as contribuições teóricas com sua vivência cotidiana.

Joana comenta que acha importante que as crianças tenham uma rotina a seguir na creche tal como devem ter em casa, e que isso é uma aprendizagem para a vida. Falando de textos que leu sobre teóricos da educação diz que a rotina é importante para a criança se organizar, saber que existe tempos diferentes para coisas diferentes, tempo para brincar, para aprender etc.

Quando a questiono sobre como deve ser pensado a distribuição do tempo na rotina, a educadora diz acreditar que não deve haver um tempo calculado no relógio mas sim um tempo que respeite o interesse e o envolvimento das crianças com as diferentes atividades que são propostas ao longo do dia.

Quando pergunto a Cleide se há uma rotina para o trabalho com os bebês imediatamente ela me responde que não. Tentando evidenciar se a resposta da educadora estaria mais pautada no fato de não haver efetivamente um registro que documente essa rotina ou se estaria revelando que não há mesmo nenhuma organização mínima do tempo das crianças na creche, pergunto a educadora como ela organiza o tempo e os tipos de atividades que propõe ao longo do dia. Ela responde:

Eu chego e recebo as crianças com musica, converso com as mães. Isso por mais ou menos 30 minutos. Depois vem a recreação. Depois a roda de apresentação: falo do tempo, cantamos para o sol, leio uma história, converso, por exemplo, sobre o natal ou fazemos uma culinária... depois tomam suco, vão para o banho, o sono. Isso já é mais ou menos 10h15. Ai vem a recreação livre, a roda, o almoço, a recreação, musica, conversa, trocas. As 12h30 sono, 14h30 acordam, troco a fralda, tomam lanche. Depois música ou livro grande de história. Troca e espera da mãe com recreação.
(Cleide)

É possível constatar que há uma organização de momentos que se repetem de forma sistemática e que acabam funcionando no cotidiano como uma organização do tempo no dia

a dia com as crianças. Para Cleide não há uma reflexão em torno da necessidade de se ter essa organização, nem mesmo de critérios que podem ser considerados para fazê-la. É válido ressaltar como, mais uma vez, em seu discurso, quando trata das atividades que realiza com as crianças, há uma distancia entre aquilo que propõe e aquilo que efetivamente pode ser considerado como necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças dessa idade. A rotina indicada por Cleide parece demonstrar uma prática em que se intercala atendimento as necessidades de cuidado das crianças com atividades mais formais, como a roda de conversa. A educadora mais uma vez demonstra que sua representação de prática educativa com bebês está relacionada com a representação de práticas escolarizadas, ainda que, em todas as situações que pude observar da educadora em ação com sua turma, não houve momentos em que realizasse tais práticas, como a própria roda de conversa ou a culinária. As atividades propostas por Cleide e observadas por mim foram basicamente de exploração de materiais, intercaladas com momentos de sono, alimentação e banho, tendo observado uma única vez a educadora lendo uma história para os bebês.

A organização dos espaços e materiais, tal como a organização do tempo, também é apontada pela maioria das educadoras como algo previamente existente na creche, com exceção de Juliana, educadora da sala das crianças de 1 ano, que como já comentado anteriormente, acompanhou o processo de mudança do espaço da sala junto com a assistente de direção. De qualquer forma, o fato dos espaços já estarem organizados em cantos temáticos, como por exemplo, leitura, brincadeira de faz de conta, desenho etc., não incomoda a equipe. Todas dizem concordar e valorizar essa forma de organização.

A maioria das educadoras não faz referencia ao fato da sala estar dividida em cantos com a intenção de favorecer a autonomia das crianças, não comenta sobre o fato dos brinquedos estarem acessíveis de forma que possam escolher do que brincar, pegar e guardar. Também não comenta sobre o que colocam na parede e os tipos de materiais que estão na sala. Fica evidente que não há uma saber construído da educadora em relação ao espaço como um ambiente de aprendizagem, tal como discutido no capítulo 2 da segunda parte desta pesquisa. Porém, o grupo já é capaz de perceber o impacto que tem na organização das crianças esse tipo de proposta. Comentam que consideram o interesse das crianças para pensar a organização do espaço e os materiais e fazem questão de ressaltar que possuem autonomia para fazer as mudanças que consideram necessárias, que envolvem, na sua maioria, a compreensão de que as crianças se cansam de encontrar sempre as mesmas propostas, então é preciso variar. Essa observação geral do grupo de educadoras parece revelar a ausência de

uma reflexão e apropriação de conhecimento em torno do papel do espaço como um outro educador que favorece aprendizagens, mas que não substitui a ação intencional por parte do educador. O critério de organização dos cantos estar pautado somente no interesse das crianças revela quanto falta uma apropriação do grupo, tal como visto nas demais análises realizadas anteriormente nesse mesmo capítulo, sobre o papel da creche como uma instituição de educação para crianças bem pequenas.

Joana comenta que os espaço da sala já estavam organizados assim quando chegou na creche, mas que gosta dessa organização. Me conta sobre os diferentes espaços montados na sala do grupo das crianças de 1 ano e o que as crianças gostam e costumam fazer em cada um deles.

Avalia que o espaço da sala está bem distribuído e que as crianças sabem respeitar cada cantinho. Comenta que às vezes ainda levam um material de um canto a outro, mas que estão aprendendo e que a forma como o espaço da sala está organizado ajuda muito para essas aprendizagens.

Quando pergunto sobre a organização do espaço e dos materiais da sala Roberta imediatamente me responde que não sabe falar muito sobre ele porque não foi ela que organizou, quando chegou já era assim.

Pergunto a ela se gostaria de mudar algo de lugar, e e ela me responde que mudaria os espaços e os brinquedos de tempos em tempos pois acha que perdem a graça para as crianças. Diz que gostaria de trocar os brinquedos, mas avalia que tem poucos brinquedos e que, portanto, apenas os mudaria de lugar.

Permanecer a sala sempre do mesmo jeito, com tudo sempre no mesmo lugar... as coisas vai ficando assim meio.... vai perdendo a graça. Eu acho que mudar assim de tempos em tempos, é importante pra eles... Mudar os brinquedos também... (Roberta)

Clara comenta que o espaço da sala já estava organizado assim quando chegou na creche, mas que gosta dessa organização. Conta que o espaço favorece a autonomia das crianças, está organizado em cantinhos e considera isso muito importante. Diz que ela e sua dupla de trabalho têm autonomia para realizar mudanças no espaço mas o que costumam fazer é mudar as posições dos cantos, os brinquedos e materiais de forma a garantir continuamente os interesses das crianças.

Acontece da gente mudar a posição dos brinquedos, das estantes, mudar o cantinho da leitura pro outro lugar e tal... tem no cantinho da leitura que tem colchão, almofada. E daí os livros quem escolhe pra ficar na sala somos nós educadoras. Então... Por exemplo, hoje lá na sala tem livro de história, mas também tem livro sobre artes que... condiz com o nosso projeto. A gente que escolhe os livros. Tem o cantinho dos brinquedos que a gente põe aqueles que elas gostam. A gente põe um de montar, tem bichinhos..... a gente põe esses ... brinquedos aleatórios.... É a gente que monta. (Clara)

Ana mostra uma grande apropriação da organização dos espaços e materiais da sala. A forma como descreve a razão de cada coisa estar em determinado lugar e as mudanças realizadas revela estar em consonância com o conhecimento daquilo que o espaço pode ajudar às crianças em suas interações: por exemplo, um espaço mais livre para as brincadeiras, uma lógica na organização dos materiais etc.

A nossa sala já passou por várias mudanças. O único espaço fixo mesmo na sala é a casinha, não tem como tirar do lugar. Mas a gente procura mudar periodicamente a sala. A gente procura deixar a mesa e o material de desenho e os papéis próximos, por causa da dinâmica da movimentação das crianças. Mas a gente muda os brinquedos, aqueles brinquedos que estão lá a gente trocou, faz uns dois meses. Tá até na hora de trocar de novo, então a gente procura fazer um rodízio de brinquedo. Livros, os livros que tem lá também são trocados periodicamente. A gente procura ajustar os espaços do fundo, onde estão os brinquedos, é mais livre, não tem coisas entre as prateleiras para eles poderem ajeitar o espaço do jeito que eles quiserem. E a gente tem a preocupação de deixar o colchonete perto da estante de livros, para eles poderem sentar cada um no seu [porque eles ficam cansados] de sentar na mesa pra poder ler . (Ana)

Juliana também comenta que o espaço da sala está organizado por cantos e que fez essa organização junto com a assistente de coordenação. Perguntei a ela quais foram os critérios que pensaram para organizar a sala desse modo e ela respondeu de forma reticente que na verdade, como tinha pouca experiência de trabalho, foi a assistente de direção que sugeriu e ela acatou e com o tempo percebe que está aprendendo a organizar a sala pela lógica dos cantos, chegando ela mesma a criar alguns.

Eu nunca trabalhei – como eu te falei ontem – eu nunca trabalhei antes. Aí aqui elas já falaram que era canto e tal. Eu não tinha ideia de como é que era, elas me ajudaram muito... aí... eu organizei o canto da leitura e aí a gente deixou os livros... (Juliana)

Juliana conta que os cantos que existem na sala são: leitura, casinha, desenho, almofada, ursinho e jogos de encaixe. Diz que a forma como organiza o espaço e os materiais em cada canto é para atrair o interesse das crianças.

Cleide também diz organizar sua sala em cantos. Me conta que na creche se trabalha com a proposta de High Scope e descreve a forma como organiza os espaços e materiais:

Coloco brinquedos diferentes, tapetes no chão. Não é só jogar o brinquedo, tem que organizar, fazer um canto com livros. Eu lavo e separo todos os brinquedos e vou colocando cada semana alguns nos tapetes. Também coloco as figuras na parede, antes não podia colocar, agora pode. (Cleide)

A educadora é a que está há mais tempo na creche e passou por diferentes instâncias de formação da equipe. A coordenadora da creche fez uma formação sobre o trabalho com a proposta de High Scope e na época levou essa proposta para a creche. No discurso de Cleide parece que esse período de trabalho, no qual discutiam as concepções de High Scope, favoreceu para que construísse alguns saberes sobre a prática com as crianças. Porém, em minha primeira visita a campo não encontrei a sala organizada da forma como falou. Foi depois da ação destacada anteriormente, na qual me solicitaram os vídeos sobre organização dos espaços e materiais, que observei as mudanças nos espaços e a presença de mais brinquedos na sala do berçário. Vale destacar que, no caso de Cleide, o que pude observar não foi somente a mudança dos espaços e materiais, mas também uma mudança na sua postura com as crianças. Nos dias em que eu estava acompanhando sua sala, passou a sentar-se ou mesmo deitar-se no chão com os bebês, a interagir com eles em suas explorações, a pegá-los mais no colo, a cantar para eles. Percebia que não eram ações muito espontâneas e que ainda duravam pouco tempo, rapidamente a educadora voltava a sentar em sua cadeira e apenas observar o grupo ou começava a organizar algo no espaço do banho. De qualquer forma, com essa ação por parte da educadora, ficou evidente que há saberes que foram construídos e que podem se reverter em potenciais mudanças de representações que passem a tornar o contexto do cotidiano da prática educativa com os bebês muito mais próximo daquilo que se apresenta no discurso ou mesmo daquilo que ainda não pôde ser aprendido, apesar de termos tido tantos avanços em relação a produção de conhecimentos sobre a prática educativa com crianças bem pequenas em espaços coletivos.

4.3 Identificação das representações das educadoras: imagens e observações da prática educativa.

A observação das educadoras em ação com as crianças ao longo da pesquisa de campo foi de extrema importância para poder relacionar aquilo que elas trouxeram na entrevista, como um discurso sobre sua prática, e aquilo que efetivamente acontece no cotidiano.

O que chama atenção no cruzamento desses dados é que no cotidiano as educadoras revelam uma prática educativa muito qualificada, principalmente no que se refere a qualidade de interações favorecidas – que envolve a relação entre as crianças (coetâneas e de idades diferentes), entre as crianças e as educadoras, entre as crianças com o meio e com uma diversidade de materiais.

É possível também constatar uma diversidade de experiências que revelam a intensa oportunidade que as crianças têm de construir conhecimentos sobre si mesmas, sobre o outro, sobre as relações e sobre a cultura.

Por fim, é importante destacar que a observação da prática apresentou um grupo de educadoras que considera efetivamente as crianças o centro da ação educativa, que respeita sua forma de relacionar-se com o meio, sua forma de aprender e o tempo necessário para a construção das aprendizagens. O protagonismo das crianças nas mais diversas situações propostas pelas educadoras é uma marca do trabalho desse grupo de profissionais, e revela como na prática apropriaram-se da ideia de que as crianças, desde bem pequenas, são ativas, pensam e sentem o mundo a sua volta de uma forma muito especial.

Mais uma vez, tal como destacado em diferentes momentos da análise das entrevistas, fica evidente que há no cotidiano um potencial para que as representações em torno da educação de bebês e crianças pequenas em creches possam mudar de forma a garantir e qualificar as aprendizagens e as conquistas do desenvolvimento peculiares a essa faixa etária. Porém, apesar da creche oferecer a suas educadoras uma cultura institucional na qual se garante práticas educativas de qualidade, há uma ausência de situações em que o grupo de educadoras possa pensar sobre o cotidiano dessa prática; e a partir da reflexão, da relação entre a prática e a teoria, ressignificar suas representações.

A seguir destaco dados apreendidos na pesquisa de campo nas situações em que pude acompanhar as educadoras junto com as crianças em diferentes momentos do dia. Para ilustrar as observações e análises realizadas apresento fotografias que foram registradas ao longo

desses momentos de observação. Para apresentar tais situações, que configuram-se como momentos de observação do cotidiano da creche, escolhi organizar os dados recolhidos em dois grandes tópicos: a organização dos espaços e materiais da instituição e das salas; e alguns momentos da rotina.

4.3.1 A organização dos espaços e materiais das salas de atividades

Analisando a organização dos espaços e materiais das salas de atividades é possível observar a presença de representações sobre a educação das crianças que as valorizam como sujeitos que produzem ativamente, que são respeitadas em suas ações, criações e possibilidades. O contraponto com poucas marcas de uma educação de concepção mais preparatória parece apontar para a ideia de que um passo em direção a um movimento de análise e reflexão da equipe de educadores da creche pode favorecer que esse tipo de representação seja superado, abrindo espaço para novas representações que contribuam para a apropriação, por parte das educadoras, de uma boa prática educativa, e para uma maior compreensão em torno da função da creche.

A presença e a distribuição dos brinquedos em sala demonstram uma compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, apontando para uma representação de educação - na qual faz parte de uma proposta educativa na creche o espaço, o tempo e a valorização da brincadeira infantil.

É interessante observar que há uma clareza em relação à importância de se organizar os brinquedos da sala de forma lógica, de modo que ajude as crianças em sua iniciativa para brincar, e na autonomia no decorrer da brincadeira.

A sala do grupo azul é organizada com divisões de espaços demarcados pelo tipo de material. Na fotografia 11 é possível observar alguns espaços: um mais amplo com uma pequena caixa de brinquedo no chão; ao lado deste há uma casinha de madeira azul delimitando um espaço de faz de conta; outro delimitado pela coluna com um espelho; outro com duas mesinhas.



Fotografia 11 – Sala do grupo azul: divisão dos espaços

Vê-se nas paredes desenhos das crianças. Há outras paredes da sala com suas produções. Na maioria das vezes estas são colocadas na altura das crianças. É possível observar um abecedário na parede. Em todas as vezes que observei a sala o mesmo não foi citado nem pelas educadoras, nem pelas crianças. Este contexto me faz pensar no que representa esse material que, mesmo em desuso na prática, pela representação que carrega consigo de material característico de uma instituição escolar, faz-se presente demarcando de alguma forma conexões que são difíceis de serem perdidas com a concepção de uma educação preparatória.



Fotografia 12 – Grupo azul: espaço com brinquedos de construção e encaixe

A fotografia 12 revela o espaço mais amplo em que fica a caixa com brinquedos de construção e encaixe. Neste espaço há duas estantes nas quais ficam guardados os brinquedos acessíveis para as crianças usarem nos momentos de escolha nos quais têm liberdade para brincar com eles.

Em uma das estantes há um aparelho de som. As educadoras utilizam bastante o som, colocando canções para as crianças ouvirem enquanto realizam atividades diversas ou quando realizam situações para apreciação da própria canção.



Fotografia 13 – Grupo azul: espaço interno da casinha

Na fotografia 13 observa-se o espaço interno da casinha. As crianças brincam bastante neste espaço. Boa parte das propostas que acontece em sala envolve a livre escolha pelas crianças. O espaço da casinha é muito procurado. As educadoras também participam da brincadeira: assumem papéis, sugerem enredos, acrescentam novos brinquedos. A seguir, outras fotos que ilustram os demais brinquedos que fazem parte deste espaço:



Fotografia 14 - Grupo azul: outros mobiliários e brinquedos no espaço da casinha.



Fotografia 15 – Grupo azul: estante com brinquedos dentro da casinha.

Quando as educadoras não querem que as crianças entrem nesse espaço, elas o fecham com a estante amarela que guarda as panelinhas e outros utensílios da brincadeira.



Fotografia 16 – Grupo azul: calendário e marcador do tempo.

Na fotografia 16 vê-se um calendário com espaço para registrar o dia da semana e o tempo; e ao lado um suporte no qual há tiras com a foto e a escrita do nome de cada uma das crianças.

Foi possível observar a familiarização das crianças com ambos os materiais. Enquanto brincam na sala, algumas se voltam para o calendário apontam os números: o “sol”. Chamou-me atenção a ideia de uma marcação diária. A proposta de marcar o tempo me parece com algo próximo ao uso do abecedário, mas desta vez com um uso diário. Para que as crianças precisam marcar diariamente como está o tempo? Isso não torna mecânico algo que poderia ser natural? Em um país tropical, como o nosso, não trabalhamos apenas com sol, chuva, nublado. Ao longo do dia o tempo pode mudar! Além disso, que sentido faz para as crianças dessa idade esse tipo de registro do tempo? Aqui mais uma vez diria que é o indício de resquícios de uma proposta escolarizada da creche que se cristalizou no tempo, e enquanto não houver uma reflexão intencional e consciente de seu uso, não haverá abertura para uma mudança em relação a esta prática específica e tantas outras que podem favorecer uma transformação das representações sobre educação desse grupo de educadoras.



Fotografia 17 – Grupo Azul: espaço de troca.

A fotografia 17 ilustra o mesmo espaço sendo usado para a troca das crianças. A criança deitada está sendo trocada pela educadora. A criança sentada está trocando sua roupa. Vale destacar que o tempo para esta troca, independentemente da criança, não foi em momento algum pressionado, o que pode revelar na prática um profundo respeito das educadoras em relação ao tempo da criança. Essa poderia ser uma importante reflexão que favorece a consciência de um importante aspecto a ser considerado na prática educativa nas creches: o tempo da criança é diferente do tempo do adulto, que por sua vez gera características específicas em relação ao tempo das diferentes atividades e da rotina. Uma reflexão dessa natureza pode ser favorecedora de transformações em relação às representações em torno da concepção de educação nas creches.

Tal como a sala do grupo azul, a do grupo vermelho também é toda dividida por cantos que organizam diferentes materiais e configuram-se por diferentes propostas.



Fotografia 18 – Grupo vermelho: espaço da sala dividido por cantos (1).



Fotografia 19 – Grupo vermelho: espaço da sala dividido por cantos (2).



Fotografia 20 - Grupo vermelho: espaço da sala dividido por cantos (3).

A organização do espaço em cantos é uma estratégia potencializada pelas educadoras na medida em que propõe, no decorrer do dia, diferentes momentos em que as crianças podem brincar escolhendo entre os diferentes espaços e materiais.



Fotografia 21 - Grupo vermelho: figuras na parede

As figuras nas paredes foram introduzidas junto com a mudança de espaço proposta pela auxiliar de direção. Diferentemente da configuração dos espaços e materiais por cantos temáticos que se revelaram extremamente atrativos às crianças, as figuras pareceram ficar abandonadas, indicando uma ausência de compreensão, de atribuição de significado para uma prática com esses materiais junto ao grupo de crianças pelas educadoras. É possível considerar que, muito provavelmente, por esse não ser um material investido de significado e uso pelas educadoras, acabou também não sendo investido pelas crianças em suas explorações.



Fotografia 22 - Grupo vermelho: fotos com nome

O mural com as fotos e nomes das crianças chamou muita atenção do grupo. Pude observar em diversas situações as crianças apontando para as imagens, tentando tirá-las da parede.



Fotografia 23 - Grupo vermelho: canto de leitura.

O canto de leitura ganhou visibilidade para as crianças como um espaço no qual sentam para folhear o livro, para ver com um colega ou com a educadora, depois que as rodas de história passaram a acontecer diariamente.



Fotografia 24 - Grupo vermelho: espaço do banho.

No mesmo espaço da sala, porém dividido por uma parede e porta, fica o espaço do trocador e do banho.



Fotografia 25 - Grupo vermelho: espaço da troca

No espaço da troca há um espelho, contudo, não observei as crianças fazendo uso do mesmo nem as educadoras chamando atenção para tal, o que mais uma vez me

parece estar revelando a presença de uma material significativo; entretanto, como a possibilidade de seu uso para as crianças pequenas é desconhecida pelas educadoras, as mesmas não fazem uso dele nem as crianças.



Fotografia 26 - Berçário: espaço de banho e troca

O espaço do banho e troca do berçário é muito parecido ao do grupo vermelho.



Fotografia 27 - Berçário: espaço da sala.

A sala do berçário é espaçosa, principalmente considerando a quantidade de bebês. Os berços ficam encostados na parede das janelas. Em uma das paredes fica um espelho na altura das crianças onde também fica regularmente um colchonete.



Fotografia 28 – Berçário: organização de cantos

Na parede oposta ao espelho, normalmente, Cleide coloca um outro colchão variando os brinquedos. No meio da sala também costuma colocar brinquedos.



Fotografia 29 - Berçário: cadeira da educadora

Próximo a porta do trocador fica a cadeira de Cleide. Como já descrito na análise, no início de minhas observações a educadora ficava sentada nela com frequência e por um tempo

prolongado. Depois passou a interagir mais com os bebês chegando a sentar-se no chão ou no colchonete com eles.



Fotografia 30 – Berçário: porta de entrada da sala.

Essa é a porta da sala. Costuma ficar sempre aberta na parte de cima e fechada na de baixo. Como as mães têm livre acesso para ficar com os bebês em seus momentos de intervalo no trabalho é comum que fiquem por ali observando seus filhos e conversando com Cleide. Essa porta dá no corredor que leva a turma do grupo vermelho. Em diferentes momentos do dia as crianças do vermelho passam por ali e tentam interagir com os bebês.

Escolhi a sequência de fotos que se segue (Fotografias 31, 32 e 33), para ilustrar o uso que as crianças fazem do espaço. É possível observar que elas têm grande autonomia no uso dos materiais, nas situações que representam, na interação que fazem entre si e no uso do espaço da sala, que lhes é muito conhecido.



Fotografia 31 – Grupo azul crianças brincando (1)

Essa foto guarda a seguinte situação: em um momento de livre escolha com os materiais da sala, duas crianças foram na casinha e pegaram os brinquedos de lá e trouxeram para a mesa. Estavam brincando de encaixar as tampas na panela quando mais duas crianças chegaram. Uma das que chegou, pegou o paninho que até então estava sendo usado de toalha de mesa e colocou na sua cabeça, buscando interação com a colega sentada a sua frente que brincava de comer. A sequência dessa brincadeira segue na próxima foto (32).



Fotografia 32 – Grupo azul crianças brincando (2)

Aqui é possível observar que, instantes depois, resta na mesa apenas uma das crianças. Ela levantou, buscou um urso de pelúcia e sentou-se novamente, mas, desta vez, usando o paninho - que inicialmente era uma toalha, depois foi um acessório de por na cabeça e agora era a mantinha que cobria o seu bebê.



Fotografia 33 – Grupo azul crianças brincando (3)

Por fim, nessa imagem, a mesma criança levantou-se e levou seu bebê para ser trocado no espaço da sala que fica em frente a casinha e que normalmente é usado como local de troca de fralda e de roupa. A liberdade que foi dada a essa criança para criar a situação imaginária de sua brincadeira e dar continuidade a ela no tempo e no espaço revela que as educadoras efetivamente respeitam o direito e a importância da brincadeira na creche.

Esse respeito pode ser evidenciado nos demais grupos – vermelho e berçário – nos quais situações próximas a essas também foram observadas.

Relacionando a entrevista das educadoras com suas práticas cotidianas constato, mais uma vez, que apesar dessa postura das educadoras, ainda não é possível afirmar que a ausência de intervenção direta no brincar das crianças esteja relacionada ao fato de terem clareza que seu papel não é necessariamente o de intervir o tempo todo na ação delas, mas, na maioria das vezes, é de organizar situações com espaços e materiais que possibilitem ações ativas das crianças que resultem em importantes conquistas de seu amadurecimento. Tal como na entrevista que nos revelou a falta de espaços reflexivos para que as educadoras possam se apropriar dos saberes sobre os quais atuam diariamente, apontando um percurso mais lento e difícil para a transformação de representações, a prática também nos mostra que há muitos “saber-fazer” que elas construíram por meio da própria ação diária com as crianças, mas estes ainda não estão incorporados ao discurso, muito possivelmente considerando, mais uma vez, a ausência de situações reflexivas que favoreçam a relação entre aquilo que vivenciam e aquilo que conhecem conceitualmente.

4.3.2 Alguns momentos da rotina

Brincadeira livre no cimentado



Fotografia 34 - Grupo vermelho: brincadeira no espaço externo (cimentado)

As crianças do grupo azul e vermelho brincam no parque livremente e por um bom tempo. De todas as vezes que observei esse momento, ele teve a duração de pelo menos uma hora. Na maioria das vezes acontece a interação com os outros grupos, e quando isso ocorre se dá o revezamento entre as educadoras. Isso porque, quando fazem a interação, a dupla de educadoras de um dos grupos sai para reunir-se com a auxiliar de coordenação. Essa reunião acontece uma vez por semana para cada dupla.

As educadoras organizam o espaço do parque para as crianças brincarem e se preocupam em garantir uma diversidade de materiais para a brincadeira. Além disso, enquanto elas brincam, as educadoras assumem as seguintes posturas: observam atentamente as brincadeiras e as interações; brincam junto com as crianças atuando como parceiras na brincadeira, sendo em boa parte das situações o brinquedo delas.



Fotografia 35 - Brincadeira no espaço externo (cimentado): educadora brincando de cabeleireiro junto com as crianças.

Por meio do olhar e de algumas falas, as educadoras incentivam e valorizam as ações das crianças; ficam muito atentas as interações das crianças do azul com as dos grupo vermelho procurando, sempre que julgam necessário, mostrar como podem brincar junto, o que a criança maior ou menor gosta que faça nesta brincadeira etc.; também costumam estar atentas ao interesse das crianças tanto pelos objetos como pelos elementos da natureza - há ao lado do parque um espaço verde separado por uma grade e as crianças gostam de observar as plantas e os bichinhos de jardim que por ali passam. Aqui mais uma vez temos um exemplo de como a prática das educadoras nos revelam indícios de mudanças em relação a representações de educação nas creches vinculadas a práticas assistencialistas ou preparatórias.

A seguir, uma sequência de fotos que ilustra a parceria de uma educadora na brincadeira com as crianças.



Fotografia 36 - Criança observando e manuseando atentamente uma seringa de brinquedo.



Fotografia 37 - Educadora brincando de examinar o ouvido da criança.



Fotografia 38 - Criança brincando de examinar o ouvido da educadora.

Uma questão facilmente identificada é o receio que têm de alguma criança se machucar ou ser mordida. É possível observar que por conta desse receio intervêm em muitas ações das crianças evitando que ricas trocas e resoluções autônomas possam acontecer. Por outro lado, relacionei essa forma de agir das educadoras com uma fala recorrente da direção de que as mães cobram muito em relação aos machucados: ficam bravas e inseguras quando isso acontece. No início do semestre aconteceu um acidente com uma criança nesse espaço que gerou um “clima” de muita tensão e preocupação na creche.

A seguir apresento uma sequência de fotos que ilustra uma situação de mordida que presenciei em um momento de brincadeira das crianças e descrevo como a educadora agiu na situação junto às crianças.



Fotografia 39 - Criança chorando ao ser mordida por colega.

Uma criança foi mordida e imediatamente a educadora a pega no colo.



Fotografia 40 - Educadora conversa com a criança que mordeu.

Em seguida, a educadora conversa com a criança que mordeu falando em nome do colega que está chorando, dizendo que não pode mais fazer aquilo.



Fotografia 41 - Educadora passa pomada no local da mordida.

Na sequência a educadora cuida do local da mordida no corpo da criança passando uma pomada. É nítido nessa situação como a educadora fica brava com a atitude da criança, tomando bastante tempo para conversar com aquela que mordeu antes de acolher atentamente aquela que foi mordida.

Ao longo de todo o dia da criança na creche as educadoras mostram-se sensibilizadas em deixá-las em situação de bem-estar: estão atentas para quando precisam limpar o nariz, trocar a fralda, perguntam sempre se tem alguém com sede e oferecem água etc.



Fotografia 42 – Educadora limpa o nariz de uma criança.

No momento de brincadeiras no cimentado as crianças possuem liberdade e são respeitadas e valorizadas pelas educadoras para interagirem entre si, e nesse espaço descobrem pequenos cantinhos onde encontram privacidade para essas interações.



Fotografia 43 - Crianças brincam escondidas atrás da casinha.

O momento do almoço

O momento do almoço é realizado no refeitório coletivo da instituição. Nesse espaço as turmas do grupo vermelho, azul e amarelo além de almoçar, também tomam o lanche da manhã e da tarde. No momento das refeições as crianças do grupo azul e vermelho sentam-se em pequenos grupos nas mesinhas.



Fotografia 44 - Crianças dos grupos vermelho e azul sentadas nas mesinhas no refeitório.

Enquanto uma educadora organiza as crianças nas mesas a outra serve o prato para cada criança.



Fotografia 45 – Educadora monta o prato das crianças.

As crianças do grupo azul comem com independência. As educadoras pouco intervêm na forma como devem comer. É um momento em que as crianças conversam entre si. Depois que todas as crianças estão servidas, as educadoras sentam-se à mesa junto com elas e participam de suas conversas.



Fotografia 46 - Crianças do grupo azul almoçam.

No grupo vermelho a maioria das crianças já come com relativa independência, precisando do auxílio das educadoras apenas no momento de finalizar a refeição. As crianças que ainda precisam de uma ajuda mais efetiva são acompanhadas de perto pelas educadoras que, além de auxiliá-las a comer também incentivam que façam por si mesma.



Fotografia 47 – Grupo vermelho: educadora auxilia criança a comer.



Fotografia 48 – Grupo vermelho: crianças comem com autonomia.

Quando terminam de comer, as crianças descartam o resto de comida no lixo e guardam seus pratos em cima do balcão.



Fotografia 49 - Crianças limpam o resto de comida do prato no lixo.

A independência das crianças nos momentos de refeição revela um intenso trabalho das educadoras em favorecer que se apropriem dessas ações, além de demonstrar respeito e valorização por suas ações autônomas.

O local de comer das crianças do berçário fica em um corredor em frente a sala. Nesse espaço ficam os cadeirões para as crianças se sentarem. As mães podem vir amamentar ou dar a comida a seus filhos de modo que pouquíssimas vezes observei mais de uma criança sendo alimentada ao mesmo tempo pela educadora. Cleide deixa as crianças explorarem a comida com a mão, e vai dando o alimento com um talher que fica com ela. Quando a educadora acha que a criança está fazendo muita sujeira ou se dispersando chama sua atenção fazendo comentário como: “Assim não pode fazer, é preciso se comportar para comer”.



Fotografia 50 - Berçário: educadora dá comida a uma criança.

O banheiro pós-almoço

As crianças do grupo azul, que já não usam mais fralda, vão ao banheiro sozinhas, e quando terminam de fazer xixi a maioria já se limpa. Aquelas que precisam de ajuda ficam sentadinhas e chamam pela educadora. As crianças que usam fraldas são trocadas na sala.



Fotografia 51 - Grupo azul: crianças no banheiro.

Depois de ir ao banheiro as crianças lavam as mãos.



Fotografia 52 - Grupo azul: crianças lavam as mãos.

No momento da escovação, as educadoras organizam uma roda e distribuem para as crianças suas escovas de dentes, já com pasta. Cada criança tem a sua escova. Em um dos dias

que pude observar esse momento a educadora brincou com as crianças simulando a entrega da escova errada à cada uma. As crianças se divertiram.



Fotografia 53 - Grupo azul: educadora distribui as escovas de dentes para as crianças.

Nesse mesmo dia de observação, aconteceu de duas crianças começarem a brincar com a escova esfregando-a no chão. Frente a essa ação Ana, educadora, disse: “Não esfreguem suas escovas no chão. Já conversamos que isso estraga a escova e a deixa suja”. As crianças continuaram e uma terceira começou a imitar. Novamente Ana entrevistou: “Então eu vou guardar a escova de vocês”. E assim o fez. A primeira criança a começar a brincadeira chorou e as demais aceitaram a ação da professora. Enquanto eu assistia a essa cena tinha a nítida sensação de que as crianças sabiam que aquela não era uma boa atitude, e a postura de Ana foi o todo tempo firme e calma.

Assim que as crianças acabaram de escovar seus dentes, Ana deu para as duas crianças que começaram a brincadeira com a escova a “tarefa” de guardarem as escovas dos colegas. E os dois assim o fizeram. Essa situação revela a intenção da educadora de ensinar às crianças como devem cuidar de sua escova, o que podem e o que não podem fazer com elas. Ao mesmo tempo, sua intervenção também revela que considera que, apesar da atitude das

crianças, as mesmas não precisam ficar excluídas de toda a situação: reconhece que esse é um comportamento que faz parte do aprendizado na medida em que, logo depois de recolher as escovas, ela convida as crianças a assumirem uma ação em que sentem-se valorizadas pelo papel que podem exercer: guardar todas as escovas com cuidado.



Fotografia 54 - Grupo azul: crianças guardam as escovas de dentes.

O espaço de lavar as mãos e escovar os dentes do grupo vermelho fica dentro da sala. Ao terminarem a refeição, as crianças sentam-se em roda no espaço do trocador e, enquanto conversam ou cantam uma música com a educadora, uma a uma é chamada para lavar as mãos e escovar os dentes.



Fotografia 55 - Grupo vermelho: crianças em roda enxugam as mãos.

O momento de lavar as mãos é bem individualizado na relação da educadora com cada uma das crianças. Como pia não favorece que as crianças tenham independência para lavar suas mãos sozinhas, as educadoras têm todo o cuidado de auxiliá-las para que possam fazer boa parte dessa ação por si mesmas.



Fotografia 56 - Grupo vermelho: educadora auxilia criança a lavar as mãos.



Fotografia 57 - Educadora auxilia criança a passar sabonete nas mãos.

A fotografia 57 mostra a qualidade do contato e da interação da criança com sua educadora que tenta lhe ensinar a usar o sabonete. Depois de lavar as mãos, as crianças as secam e jogam o papel no lixo.



Fotografia 58 - Grupo vermelho: crianças jogam o papel no lixo.

É possível constatar por meio dessas ações independentes das crianças que estes são momentos regulares e previsíveis da rotina nos quais elas são convidadas e incentivadas a fazerem as coisas por si com a confiança de que podem contar com a ajuda das educadoras, quando necessário.

Os momentos de banho e troca de fralda

No grupo vermelho a troca de fralda acontece de forma individual com cada criança. Enquanto a turma realiza, na sala, alguma atividade (geralmente de livre escolha), uma das educadoras chama uma a uma para ser trocada. Enquanto interage com a criança, procura envolvê-la dando objetos para segurar e vai contando o que está fazendo ou o que irá fazer.



Fotografia 59 - Grupo vermelho: criança segura escova de cabelo enquanto é trocada.



Fotografia 60 - Grupo vermelho: criança segura sua fralda ao ser trocada pela educadora.

O momento da troca foi destacado na entrevista tanto por Juliana como por Roberta como o mais corrido e que menos lhes agrada porque ocupa muito tempo da rotina. Foi possível observar nos diferentes dias em que estive acompanhando o grupo que efetivamente as educadoras começavam as trocas com uma abertura maior para a qualidade da interação com as crianças e no final já faziam tudo com muita rapidez. De qualquer forma, vale ressaltar que em nenhum momento houve algum tipo de desrespeito ou desconsideração a qualquer criança.

No grupo vermelho as crianças tomam banho somente se houver necessidade e, normalmente, isso acontece nos momentos em que fazem cocô.



Fotografia 61 - Grupo vermelho: criança toma banho.

No berçário o banho costuma ocorrer na parte da manhã e na parte da tarde. Geralmente Cleide escolhe o momento antes do sono das crianças para lhes dar banho. No período da manhã, quando alguma criança não dormia, a educadora dava o banho antes do almoço, considerando que, normalmente, após o almoço acabavam por dormir.



Fotografia 62 - Berçário: Educadora dando banho em um bebê.

A educadora conversa com os bebês enquanto dá o banho. Deixa que brinquem com a água e com alguns brinquedos que leva para a banheira.

O banho da tarde era dado, na maioria das vezes, antes das mães chegarem para buscar os bebês. Cleide mostrava muito cuidado em deixar as crianças bem arrumadas para encontrar com suas mães.

Como Cleide fica sozinha com os bebês, enquanto dá banho os deixa na sala, nos colchonetes explorando os brinquedos. Quando alguma criança começa a chorar, a educadora a coloca no bebê conforto e a deixa no chão ao seu lado.



Fotografia 63 - Berçário: Bebês na sala esperam educadora dar banho em outro bebê.

Foi comum observar situações em que os bebês ficam entediados sozinhos na sala e depois de muito reclamar adormeciam enquanto Cleide dava banho em outra criança.



Fotografia 64 - Berçário: bebê adormece enquanto espera educadora dar banho em outro bebê.

As trocas no berçário se dão, além do momentos do banho, conforme as necessidades das crianças.



Fotografia 65 - Berçário: Educadora troca um bebê.

O momento de dormir

Após o almoço as crianças do grupo azul e vermelho são convidadas a dormir. Neste momento as educadoras arrumam colchonetes no chão, entregam chupetas e paninhos, e as colocam para dormir. Algumas crianças adormecem sozinhas, outras precisam da ajuda das educadoras que deitam ao seu lado e fazem um cafuné. Neste grupo acompanhei apenas um momento de sono até que todas as crianças adormecessem. Na primeira observação que fiz deste momento achei melhor sair, pois percebi que as crianças estavam agitadas com minha presença, e as educadoras também.

Ana, em sua entrevista, comenta que esse é um dos momentos que menos gosta, pois sente que não consegue dar atenção a todas as crianças. Daquilo que pude observar, me pareceu que as educadoras ficam ansiosas para conseguir arrumar o espaço rapidamente, aconchegando todas as crianças, pois consideram negativo que, enquanto arrumam, algumas crianças começam a pegar materiais da sala ou a brincar umas com as outras, e essas ações seriam interpretadas como situações que agitam as crianças aumentando o tempo que levam para relaxar e conseguir dormir. Pelo que pude perceber é importante que as crianças durmam, pois nesse momento há a troca de turnos para o almoço das educadoras, ficando apenas uma na sala, ou mesmo ficando a volante. Seria possível montar um espaço para aquelas crianças que não querem dormir, mas isso não parece ser feito por esse motivo. Também não me parece que não conseguem dar atenção individual às crianças. Como visto na própria imagem, há crianças que deitam sozinhas em seus colchonetes e logo adormecem.



Fotografia 66 - Grupo azul: crianças se preparam para dormir.

Brincando na pracinha

A pracinha é mais um espaço externo da instituição que as crianças usam com bastante frequência. É um espaço privilegiado com terra e brinquedos específicos. As crianças podem brincar livremente nesse espaço. As educadoras levam brinquedos de areia ou brinquedos para favorecer brincadeiras de movimento como corda, bambolê etc. Enquanto as crianças brincam, as educadoras se oferecem para ajudá-las nos brinquedos de parque, balançando-as no balanço, girando-as no gira-gira, dando a mão no escorregador, mostrando-se no fim do túnel para que não tenham medo de atravessá-lo. Na terra as educadoras sentam junto com as crianças e ora sugerem brincadeiras ora aceitam o convite das crianças para brincar.



Fotografia 67 - Educadoras brincam com as crianças na terra.

Por ter essa configuração espacial e de materiais, esse acaba sendo um momento que as crianças brincam com mais independência. Quando as crianças estão entretidas, as

educadoras conversam entre si. Normalmente as conversas são sobre as crianças ou sobre as atividades que fizeram ou que querem fazer. Poucas vezes conversaram sobre situações pessoais. Mesmo enquanto conversam mantêm uma observação das ações das crianças.

Na sequência de fotos que seguem podemos observar a postura atenta da educadora Clara com as crianças em um dos momentos de brincadeira na pracinha. Uma criança encontrou uma minhoca e chamou a educadora e suas colegas para verem. A educadora pega a minhoca na mão para que as crianças observem. Uma das crianças pede para segurar e Ana coloca a minhoca em sua mão.



Fotografia 68 - Criança segura uma minhoca na mão com a ajuda da educadora.

Em seguida, algumas crianças se aproximam e também pedem segurar. Ana ajuda as crianças a observarem a minhoca.



Fotografia 69 - Educadora ajuda crianças a pegarem uma minhoca nas mãos.

Depois as crianças começam a passar uma para as outras a minhoca, e Ana apenas acompanha.



Fotografia 70 - Crianças observam a minhoca.

A postura da educadora durante a situação revela um saber sobre a forma como as crianças aprendem e se relacionam com as colegas e com o meio a sua volta.

Em outro momento de brincadeira na pracinha que observei, Clara estava com Joana, volante da creche; sua parceira Ana havia faltado para realizar estágios da faculdade. Uma criança fez coco na calça e Joana saiu para trocá-la. Demoraram para voltar e, enquanto isso, Clara ficou sozinha com o grupo. Nada de grave aconteceu, mas ficou evidente que a educadora sentiu-se incomodada em ficar sozinha, pois estava muito preocupada com a possibilidade de alguma criança se machucar em um dos brinquedos. Quando Joana voltou, Clara imediatamente lhe perguntou: “Onde você foi?”. Joana disse que tinha ido trocar uma criança, e Clara perguntou por que havia demorado tanto. Joana explicou que a criança havia feito cocô. Clara chamou a atenção da educadora dizendo que sempre que saísse era preciso chamar alguém para assumir seu lugar.

Interação no solário

O solário é um outro espaço externo da instituição. Fica no andar de cima e próximo à sala do berçário e do grupo vermelho. Nesse espaço as crianças brincam livremente e também em atividades orientadas pelas educadoras. Seguem alguns exemplos de situações observadas nesse espaço:



Fotografia 71 - Educadora brinca com crianças no solário (1).

Ana ajuda uma criança em sua brincadeira enquanto atua como parceira no jogo.



Fotografia 72 - Educadora brinca com crianças no solário (2).

Outra criança se aproxima. Ana continua brincando e com suas ações amplia a possibilidade de ações da criança sobre o objeto.



Fotografia 73 - Educadora brinca com crianças no solário (3).

Com a ajuda de Ana, crianças brincam de amontoarem-se em cima da outra educadora, Clara. Todas se divertem!



Fotografia 74 - Educadora brinca com crianças no solário (4).

As crianças estavam gritando, e Clara propõe uma brincadeira em que podem brincar e se divertir com os gritos.



Fotografia 75 - Educadora brinca com crianças no solário (3).

Ao mesmo tempo em que propõem a brincadeira as educadoras brincam junto, caindo e rolando no chão.



Fotografia 76 - Educadora propõe uma brincadeira de regra no solário.

Momento da história

O momento de contar história acontece todos os dias no grupo azul. Esse grupo também utiliza a biblioteca da creche uma vez por semana como um espaço no qual se escuta história e depois cada criança escolhe um livro para manusear. No grupo vermelho a roda da história começou a acontecer depois que foi estabelecida a rotina pela auxiliar de coordenação.



Fotografia 77 - Grupo vermelho: roda de história.

Depois de contar a história as educadoras deixam que as crianças observem as ilustrações do livro.



Fotografia 78 - Grupo vermelho: criança com educadora observa as ilustrações do livro.

É possível observar o interesse das crianças pelos livros em diferentes situações, e as educadoras valorizam essa prática disponibilizando, nos momentos de livre escolha, o canto de leitura.



Fotografia 79 - Grupo vermelho: crianças manuseiam livros no momento de livre escolha.

Observei somente uma situação de leitura de história na sala do berçário. Enquanto lia, Cleide fazia diferentes questionamentos sobre a ilustração para as crianças. Era evidente que naquela situação a educadora comportava-se como se estivesse sentada com um grupo de crianças maiores.



Fotografia 80 - Berçário: Educadora lê história

Conclusões

Nessa tese, a creche pesquisada foi considerada como uma “obra” em construção, em movimento constante, e fez-se o exercício de identificar as características singulares de sua existência por meio da observação e análise de seu cotidiano, que nos reflete a história da sociedade assim como sua própria história.

O reflexo da história da creche como instituição de atendimento a crianças de 0 a 6 anos pode ser identificado na creche em que essa pesquisa foi realizada quando resgatamos a sua origem: trata-se de uma creche empresarial, para mães trabalhadoras. Como tratado no capítulo 1, foi na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) que estabeleceu-se que a educação pré-primária destinava-se aos menores de sete anos e que as empresas que tinham a seu serviço mães de crianças dessa faixa etária seriam estimuladas a organizar e manter instituições voltadas para o atendimento de seus filhos(as).

A creche em que essa pesquisa foi realizada, como apresentada na parte 4, foi fundada em 15 de julho de 1981 e foi resultado da 1ª vitória da união dos funcionários da empresa com a associação por eles organizada. Inicialmente a creche atendia aos filhos(as) de uma grande quantidade de mulheres efetivadas em seus cargos, e sua história singular mostra, posteriormente, a mesma instituição perdendo força política e econômica dentro da própria empresa (no ano de 2000 houve uma tentativa de terceirizar o serviço, quadro que foi revertido pelo movimento realizado pelas mães e equipe da creche), situação agravada pelo fato de na empresa não haver mais vagas apenas de trabalhadores efetivos que eram aqueles que tinham e têm até hoje direito à vaga na creche.

Nesse mesmo contexto, a infraestrutura e a organização interna da instituição também sofreram mudanças ao longo de sua existência. Hoje a creche lida com falta de pessoal formado, quadro de profissionais com alta rotatividade, baixos salários, menos investimento em compra de materiais e na formação e condição de trabalho dos profissionais. Aparentemente é possível dizer que a situação em que essa creche se encontra, descrita acima, parece revelar um descompasso com o momento histórico de valorização desse segmento, já que podemos afirmar que hoje, o direito ao acesso à educação em creches, como dever do Estado, é garantido por lei (informação tratada no capítulo 1 dessa tese). Porém, considerando mais uma vez a história singular da creche, trata-se de uma creche empresarial, esse descompasso pode e deve ser entendido dentro do contexto histórico que retrata uma mudança de priorização da oferta desse tipo de instituição pelas empresas já que não se trata mais de uma prática usual e nem garantida por todas as empresas. O contexto atual da creche também reflete a história desse segmento de um modo geral: um processo marcado pela origem de um

modelo de expansão de oferta a baixo custo no qual desconsidera-se padrões de qualidade, uma prática inicial de cunho higienista, com profissionais sem formação específica e hoje uma prática com uma concepção mais integrada de cuidado/educação e com profissionais formados ou em formação específica para a função.

O estudo do cotidiano da creche permitiu apontar que as práticas cotidianas nela encontradas não apenas refletem sua história, mas também a antecipam. Conforme descrito no capítulo de análise dessa tese, a institucionalização da rotina com as crianças de 1 a 2 anos, as mudanças nos espaços e materiais da sala dessa mesma faixa etária, assim como da sala do berçário, são exemplos de como no cotidiano estão as pistas da história futura. Do mesmo modo, podemos sugerir que a observação atenta das educadoras frente as mais diversas aprendizagens e conquistas do desenvolvimento das crianças, tal como a garantia de situações de brincadeira e livre escolha atreladas a uma qualidade de interação entre adulto e criança e criança-criança, também indicam elementos presentes no cotidiano que, se aliados a uma ação que favoreça uma reflexão entre a teoria e a prática, podem vir a contribuir para uma nova história em relação à qualidade de atendimento dos bebês e crianças pequenas em creches.

Como apontado ao longo dos capítulos dessa pesquisa, é possível constatar que no discurso acadêmico, na legislação, nos movimentos sociais, há uma cobrança por uma profissionalização desse segmento, por uma discussão mais clara em torno da função dessa instituição e de como esse contexto se reverte em uma prática pedagógica organizada na qual haja clareza de papéis, propósitos e, principalmente, de uma proposta educativa que permita uma organização objetiva de um cotidiano mais intencional e consciente daquilo que a instituição se propõe quanto às aprendizagens das crianças. Esse movimento de abertura para a reflexão em torno da necessidade de mudanças na proposta e na prática educativa com bebês e crianças pequenas em creches colabora para que novas institucionalizações possam ser feitas, mas para que sejam efetivamente apropriadas, será sempre necessária a concordância da vida cotidiana em um gesto de legitimar tais decisões. Segundo Penin (1987, p.272) é nesse movimento que os homens fazem história, passiva ou ativa, pois de uma forma ou de outra eles – com a força das atividades e práticas cotidianas – fornecem munição para as decisões institucionais.

Reconhecer e saber a força do cotidiano é importante para as profissionais da creche pois, é a partir dessa apropriação que poderão, de forma intencional, planejar e agir no cotidiano criando condições para que mudanças possam vir a ocorrer no âmbito institucional. Esse movimento permitirá reverter a compreensão das educadoras, revelada em suas

representações, de que é a instituição que orienta as práticas do cotidiano – favorecendo o movimento de que aquilo que elas produzem no dia a dia pode vir a orientar as decisões institucionais. Como apresentado na parte 4 desta pesquisa, um exemplo dessa situação foi apontado por uma das educadoras quando comentou sobre a hora em que coloca as crianças para dormir. Disse sentir-se incomodada por esse ser um momento padronizado para todas, e por não conseguir dar atenção individual para cada criança, sentindo-se ‘devendo’ um carinho para aquele que está querendo. Para a educadora, a forma como esse momento da rotina é conduzido não é passível de questionamento ou de mudança, indicando que ainda não se sente segura para reverter o movimento de que as decisões institucionais determinam o cotidiano. Nesse exemplo, há claramente pistas de que o cotidiano pode vir a alterar as decisões institucionais de forma positiva, porém isso não se concretiza, muito possivelmente pela falta de momentos de reflexão coletivos dentro da instituição que poderiam gerar a oportunidade das educadoras apropriarem-se de suas críticas e revertê-las em mudanças na prática e posteriormente na dinâmica da instituição.

Estudar as representações das educadoras a partir do estudo da creche teve como objetivo aprimorar o conhecimento sobre o tipo de instituição e também identificar o posicionamento das profissionais frente ao cotidiano pedagógico.

O estudo das representações apontou que a creche é compreendida pela maioria do grupo como tendo a função de socializar, favorecer a construção da autonomia e o desenvolvimento infantil. Apenas a educadora com maior tempo de trabalho na instituição agrega a essa definição a função de garantir segurança, aconchego e oportunidades de conhecer o mundo;

O estudo do cotidiano aliado à análise da representação das educadoras indica que, apesar de para a maioria do grupo a compreensão da função da creche como cuidar/educar crianças estar presente no cotidiano, em suas representações ainda não aparecem incorporadas, indicando que as mesmas foram formuladas a partir de informações insuficientes do ponto de vista de um contexto maior, no qual poderiam considerar as representações construídas por outros sujeitos como os pais, as colegas de trabalho com maior experiência prática e a equipe da direção.

Ao mesmo tempo em que a análise das representações desse grupo de educadoras revelou que não houve a integração de outros elementos relacionados à compreensão da função da creche, mostrou também a existência de um conflito entre aquilo que apresentam como explicações para os diferentes fatos e aquilo que experimentam na vivência dos

mesmos: o cotidiano das educadoras que não apontam em seu discurso a dimensão integrada cuidado/educação, revela na prática uma efetiva integração dessa função, enquanto que, a educadora que considera a integração dessas duas funções no discurso, revela na prática uma vivência muito mais calcada nas experiências de cuidado, voltadas a ações como banho, higiene e sono.

Como constatado nas entrevistas, a representação das educadoras em torno da proposta educativa para a creche revela a compreensão que possuem em torno do papel dessa instituição nas aprendizagens das crianças. Elas acreditam que a proposta educativa da creche envolve a socialização das crianças no que diz respeito ao aprendizado do convívio coletivo e ao aprendizado de normas sociais e morais. A construção da autonomia também é citada como um dos focos da proposta educativa da creche e a compreensão em torno desse conceito é de que ter autonomia significa saber fazer coisas sozinhas.

Ao falar sobre proposta educativa, as educadoras também apontam as situações e atividades que proporcionam às crianças relacionadas ao trabalho com as diferentes linguagens. Parecem relacionar o termo “proposta educativa” com aquilo que devem ensinar às crianças, em uma perspectiva mais formal de ensino, passando a dar destaque não somente aos conteúdos voltados à formação pessoal e social das crianças (envolvendo a socialização e a autonomia), mas também aos conteúdos das diferentes linguagens, somando-os à função da creche e se aproximando de uma concepção mais integrada de cuidado/educação.

A análise das representações também revelou contradições entre o discurso e a prática no cotidiano no que se refere à representação de criança, de relação com as famílias e do papel do professor de bebês e crianças pequenas, indicando que ainda há um importante caminho a ser trilhado entre o vivido e o concebido para que haja a possibilidade de superação dos conceitos em jogo em tais representações.

Essas contradições podem ser evidenciadas em diferentes momentos da análise do cotidiano quando relacionado ao discurso: apesar de falarem das crianças como passivas e reprodutoras da cultura e de valores, na prática as colocam em diversas situações em que são protagonistas de suas ações e de suas escolhas. Apesar de discursarem que ser um bom professor envolve gostar das crianças, encantar-se com elas, gostar de responsabilizar-se por seus cuidados, fazer o bem para aqueles que são tão pequenos e indefesos, na prática revelam que o papel do professor envolve um bom vínculo com as crianças e também uma boa compreensão sobre quem é a criança, quais as suas necessidades e desejos; envolve também

planejar e realizar atividades em que as crianças possam aprender umas com as outras e aprender sobre o meio que as cerca.

A representação em torno do papel da família na educação das crianças e a relação de parceria que pode ser estabelecida na creche é um bom exemplo para evidenciar o resultado da falta de troca e de escuta de informações provenientes de outras fontes que não apenas suas próprias experiências pessoais e profissionais. Nas entrevistas, ao comentarem sobre as famílias e o papel da creche declaram a crença em torno de uma instituição que recebe crianças proveniente de famílias pouco estruturadas, com condições restritas para educar seus filhos, entendendo, muitas vezes, que é papel delas, como educadoras, prover uma boa educação que parte do pressuposto de que seus valores, na maioria das vezes, pessoais, devem imperar.

Na entrevista com as mães ficou evidente o valor que dão ao papel das educadoras e a responsabilidade que possuem na educação de seus filhos: comentam que aprendem muito com as observações das educadoras e com a rotina e atividades desenvolvidas nas creches. As mães que possuem apenas um filho comentam que costumam seguir em casa a rotina de horários, atividades e alimentação da creche pois acreditam que devem ser muito bem pensadas pelas profissionais. As educadoras demonstram não conhecer o que as mães pensam da proposta educativa da creche, da sua função e da importância do papel delas nesse contexto. As crenças em que se originam suas representações em torno da relação família-escola estão pautadas em experiências profissionais e pessoais anteriores, em conhecimentos em torno da história desse segmento e carecem de escuta e reflexão em torno do que revela o cotidiano.

Se ao nível de suas representações as educadoras pareciam se restringir às limitações de suas próprias experiências, no nível da prática o mesmo não parecia ocorrer. De forma consciente ou não, na prática, a maioria do grupo de educadoras apresentava elementos de mudanças dessa história, construindo o potencial de um futuro com práticas transformadoras. O dia a dia com as crianças, com as limitações do cotidiano concreto, com a diversidade de relações que é preciso estabelecer (com suas colegas de trabalho, com a direção, com as crianças e as mães) as força a tomar atitudes que podem ser consideradas diferenciadas, indicando que, independentemente de suas representações, suas práticas cotidianas de alguma forma já modificam as condições e as formas da prática educativa com bebês e crianças pequenas.

Ao longo das entrevistas, as educadoras comentam que a partir da oportunidade de trabalhar com essa faixa etária descobrem quem são essas crianças, o que podem fazer, do que gostam e precisam; e ao conhecer melhor exerce uma influência direta na mudança de conceitos que tinham até então. Considerando o despreparo proveniente da formação inicial, em relação à uma preparação para viver a realidade profissional, o que impera são os conhecimentos, as informações que chegam de outros espaços, outras vivências. Por outro lado, está presente no discurso de algumas educadoras evidências de impactos nas suas representações, gerados a partir da oportunidade de cursar Pedagogia e ao mesmo tempo trabalhar na creche, em torno da prática educativa com crianças pequenas, da ideia de quem é a criança e de qual é o papel do professor no trabalho com essa faixa etária.

Essa análise permite afirmar que falta ao grupo de educadoras, em sua totalidade, a possibilidade de elaborar de forma crítica as experiências da prática educativa, tanto no que se refere ao cotidiano como no que se refere às suas representações, relacionando-as com as representações de outros sujeitos e também com toda a história dessa instituição e com a história singular dessa creche. O cotidiano só pode ser compreendido, e efetivamente adquirir força de mudar a história desse segmento educacional, se seus atores forem sujeitos ativos e, principalmente, conscientes de sua situação de atores dessa história. É preciso que tenham o desejo de conhecer o cotidiano e suas experiências cotidianas, mas é também fundamental que encontrem em seus contextos de trabalho ou nos espaços formativos aos quais têm acesso, a oportunidade de realizarem essa análise crítica que pode levar a uma tomada de consciência. Esse movimento é fundamental porque, somente assim, as educadoras podem se tornar mais críticas e mais conscientes das possibilidades de sua própria prática.

Na creche pesquisada, como apresentado na parte 4, as reuniões entre educadoras e coordenadora pedagógica, que poderiam se configurar como espaços tanto de supervisão como de produção de conhecimento a partir do cotidiano com as crianças, na prática não revelam esse potencial. Por conta do curto tempo que possuem para reunir a dupla de trabalho, unem-se as educadoras conforme os agrupamentos em que trabalham e, boa parte do tempo destinado a esse encontro é reservado para o planejamento da rotina de atividades da semana e para tratar de casos específicos de crianças do grupo, já que podem contar, nesse momento, com a parceria da coordenadora. Vale destacar ainda que para a educadora do berçário não estão previstos tais encontros, eles acontecem conforme a demanda da coordenação ou da própria educadora para conversar sobre algo. A falta de oportunidade para o trabalho coletivo com todas as educadoras, oferecendo espaços de troca e reflexão em torno

das situações cotidianas com as crianças, também inviabiliza a construção de um projeto pedagógico discutido e assumido por todos. Somado a esse contexto, a ausência de documentos que registrem a proposta pedagógica da instituição envolvendo seu currículo, à disposição das educadoras para consultas e trocas faz com que as experiências se percam e que o pensamento crítico do grupo não seja cultivado. Nesse contexto, a tendência natural é repetir o que se faz.

O conhecimento do cotidiano da prática educativa com bebês e crianças pequenas é necessário por muitas razões, mas vale ser destacado duas delas: uma refere-se ao fato de que, ao ser conhecido torna possível sua apropriação e, conseqüentemente o planejamento de ações que favoreçam sua transformação, assim como a luta pelas mudanças institucionais referente a aquilo que se deseja. Além disso, sendo o cotidiano conhecido, há a possibilidade de que venha a contribuir com informações para uma gestão institucional que possa vir a tomar decisões adequadas que qualifiquem a prática educativa.

Gostaria de ressaltar ainda, uma das limitações desse estudo. Apesar da intenção inicial de abranger ao máximo o conhecimento da instituição, envolvendo pais, direção e outros funcionários, não foi possível considerar todos os atores para a construção de uma análise comparativa que trouxesse novos fatos para esclarecer ainda mais a compreensão da representação das educadoras em relação à proposta educativa com bebês e crianças pequenas na creche, contribuindo para o entendimento em torno de suas possibilidades de mudanças para um futuro próximo da história desse segmento da educação básica do nosso país.

Realizar essa pesquisa foi um grande ganho para a minha formação profissional e espero ter contribuído de alguma forma para as discussões em torno da formação e da prática das profissionais de creche. A oportunidade de acompanhar o cotidiano de uma instituição na qual, em sua maioria, o grupo de educadoras era de professoras em formação, com experiências anteriores em contextos institucionais que tinham como marca uma educação ora instrucional oral assistencial e poder encontrar nele um potencial de transformação da realidade e das representações em torno da prática educativa com bebês e crianças pequenas, foi de extrema valia na comprovação de que os problemas que hoje encontramos no que se refere à educação em creches não estão restritos a má formação dos professores, ou mesmo a ausência de formação, ou a falta de infraestrutura, ou a falta de valorização do trabalho das educadoras. Um cotidiano no qual se encontram profissionais dispostas a aprender com o outro (seja adulto ou criança), e que há um clima institucional em que isso é valorizado, é

potencializador de transformações significativas e isso pôde ser constatado ao longo dessa pesquisa.

Referências

ANDRE, M. E. D. A.. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa**. n. 49, p 51-54. 1984.

AZEVEDO, H.H.O. de; SCHNETZLER, R. P. **O Binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais**. 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071011int.doc. Acessado em: 15/04/2007

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, Isabel (Orgs). **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 4.024, 20 dez. 1961.**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 5692, 11 ago. 1971.**

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

_____. Lei n. 8.069 de 13 julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 16 jul. 1990.

_____. Lei n. 8.080/90. **Lei Sobre o Sistema Único de Saúde – SUS**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 19 set. 1990.

_____. Lei n. 8.742/93. **Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 7 dez. 1993.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC,SEF,DPE,COEDI, 1994.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Educação infantil: bibliografia anotada**. Brasília, DF: MEC, 1995.

_____. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC,SEF,COEDI, 1998.

_____. Parecer CEB n. 22/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE,CEB, 1999.

_____. **Resolução CEB n.1**. Brasília, DF: CNE,CEB, 1999. 7 de abril de 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação**/apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF: MEC,SEF,COEDI, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB no. 20/2009**. Brasília, DF: 2009.

_____. **Censo Escolar**. Brasília, DF: 2010

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional em Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo, ano xx, n. 68, dez. 1999.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação Infantil. **Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor**. São Paulo, Ação Educativa, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/>. Acessado em 16 jun. 2009.

_____. **Consulta sobre a qualidade da educação infantil: relatório técnico final**. São Paulo: FCC,DPE, 2006.

CAPELATTO, I; MARTINS, F. J. Cuidado, afeto e limites: uma combinação possível. Campinas, São Paulo: Papirus 7 Mares, 2009. – (Coleção Papirus Debates)

CARVALHO, P. M. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo, Xamã, 1999.

CASTRO, M. **A integração das creches ao sistema de ensino: um estudo documental sobre sua nova identidade**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____ ; ROCHA, E; FILHO, J. J.; Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M (Orgs). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa e seus fundamentos filosóficos**. (informação pessoal) Texto entregue em disciplina ministrada pelo autor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CORSARO, W A. **Uma discussão geral sobre etnografia**. (informação pessoal) Texto entregue via e-mail aos participantes do Curso e Seminário Internacional: Reprodução interpretativa e cultura de pares das crianças. Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FALK, J (org). **La estabilidad para La continuidad y calidad da las atenciones y relaciones**. Revista Infância, 2003. no. 80, p. 4-10.

_____. **Educar os três primeiros anos: a experiência de lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (orgs). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

FERRAZ, B. M.S. **A formação das educadoras de creche pós LDB: Perfil e propostas presentes na produção acadêmica da PUC-SP (1998-2003)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FIGUEIREDO, K; NASCIMENTO, P. V. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan/Fev/Mar/Abr, v. 40, n. 10, p. 58-78, 1999.

FORTUNATI, A. A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

Gatti, B, G (Coord); BARRETO, E, S, de. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GRECO, C. **A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”**. 2008 Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, D. **Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches**. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos. n. 7. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HOHMANN, M; POST, J. **Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

KISHIMOTO, T. M (org.). **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo.** São Paulo: Fundação Orsa, s.d.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1995. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 3)

_____. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMMAN JR, Moises. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

_____. **Infância e Educação Infantil.** Porto Alegre, Mediação, 2004.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones .** Fondo de Cultura Económica 70 anos. 1983. (informação pessoal) Texto entregue em disciplina ministrada pela Professora Dra. Sonia Penin na Faculdade de Educação, na Universidade de São Paulo, em 2007.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M., W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2007.

MACHADO, M. L. de A. **Formação profissional para a Educação Infantil: subsídios para a idealização e implementação de projetos**. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. A formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil. In: **Educação Infantil: construindo o presente/Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2002.

MAQUIEIRA, L. S. **El desarrollo Del niño pequeño: observar, escuchar y comprender**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2007.

MARANHÃO, D.G. **O cuidado como elo entre saúde e educação**. Caderno de pesquisa, 2000. N. 111, p.115-133.

MARANHÃO, D.G & SARTI, C. A. **Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, 2007. V.11, n. 22, p.257-270.

MELLO, A. & ROSSETTI-FERREIRA, C.. Desafios da Educação Infantil. **A mente do bebê: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade**. Fascículo 4. São Paulo: Editora Duetto, 2006.

MONTENEGRO, M. T. T. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. São Paulo, Ed. Vozes, 2003.

NICOLAU, M. **Escolarização e socialização na educação infantil**. Maringá, Acta Scientiarum, 2000. v. 22, n. 1, p. 119 – 125.

_____. Um currículo em processo de construção visando ao desenvolvimento das linguagens da criança nas faixas etárias aproximadas de 4 a 6 anos. In: SILVA, E. R da; LOPES-ROSSI, M; Aparecida, G.(Orgs). **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e livraria universitária, 2003.

NICOLAU, M; PINAZZA, M. A . Teacher preparation in Brazil. In: New, R. S; Mon –crieff, C. **Early child-hood Educacion**. An Internacional Encycopedia. Tradução livre de Simoni Rinaldi.. Wesport, Conecticut (Londres): Ed. Greenwood Publishing Group,2006. 943-947 p. 4 v.

NUNES, M. F. R. Políticas Públicas para a Infância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP, 2000, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Z. R de. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos. **Revista Escola Municipal**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, ano 18, n 13, 1985.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez - (Coleção Docência em Formação), 2002.

OLIVEIRA, S; CARDOSO, A. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora Autores Associados, v. 36, n. 129, p.547 - 571, set/dez. 2006.

OLLER, M. Las familias también cuentan. In: ANTON, M. (Coord.). **Planificar la etapa 0-6 compromiso de SUS agentes y práctica cotidiana**. Barcelona: editorial GRAÓ, 2007. – (Biblioteca de Infantil vol. 21)

PENIN, S. T. de S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 92, fev. 1995.

_____. Qualidade de ensino e os equívocos das diretrizes curriculares da pedagogia. **Jornal da USP**, São Paulo, 4 maio. 2009. p. 2.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PITLUK, L. **Educar en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0n a 3 anos**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2007.

ROSEMBERG, F. Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva internacional. In: **I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p 154-156.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Por uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB.** <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf>, agosto, 2007.

SANCHES, E. M. B. C. C. **CRECHE: realidade e ambigüidades.** Tese (Doutorado em doutorado). 1998. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, S. R.P. **Avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOMPOLINSKI, S. M. La relación com lãs famílias. In: GEIS, À; LONGÁS, J. **Dirigir la escuela 0 -3.** Barcelona: editorial GRAÓ, 2006. – (Biblioteca de Infantil vol. 16)

TEDESCO, J.C. FAFANI, E. T (org). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006.

TRISTÃO, C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VERCELONE, P. Comentando o ECA. 12 MARÇO 2009. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/e7f20e48-ef05-43cc-a1ed-1d74b21b14df/Default.aspx>. Acesso em: 3 Agosto./08/ 2009.

VERÍSSIMO, M. de La Ó R; REZENDE, M. A. O cuidado da criança na creche e pré-escola. In: SANTOS, L. E. da S. dos. **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde.** São Paulo: Artes Médicas, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Ed. Bookman, 2004.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Apêndices

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com as educadoras

Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação

Pós-Graduação – Doutorado: Psicologia e Educação

Orientadora: Marieta Lúcia Machado Nicolau

Pesquisadora: Beatriz Mangione Sampaio Ferraz

Pesquisa: Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação:

Representações de educação em creches

Entrevista com Educadoras

1. Como foi o seu percurso de escolha da profissão? Quais as suas expectativas? Foram realizadas?
2. Você fez curso de formação inicial? Se sim, qual?
3. Você fez ou faz algum curso de formação continuada ou especialização? Destaque os mais relevantes na sua formação profissional e justifique.
4. Desde quando você trabalha nessa creche? O que te levou a trabalhar nela? Quais as suas expectativas? Quais estão sendo realizadas? E quais não?
5. Como se deu a escolha para o trabalho com essa faixa etária?
6. O que você mais gosta no trabalho com as crianças dessa idade? Por que? E o que menos gosta? Por que?
7. Para você, qual a função da creche para as crianças dessa idade?
8. O que você entende como proposta educativa para crianças dessa idade?
9. Para você o que as crianças dessa idade deveriam aprender na creche?
10. Quais as condições necessárias para que as crianças possam construir essas aprendizagens ?

11. E em casa? As aprendizagens são diferentes? Quais e por que?
12. No quê se assemelha e no quê se diferencia a educação que a criança tem em casa e a educação que tem na creche?
13. O que as crianças de sua sala já sabem fazer sozinhas ou com a sua ajuda:
14. Em que momentos você observa as crianças fazendo isso?
15. Como você percebe as mudanças das crianças? Você registra essas informações? Se sim, como?
16. Quais as atividades que você realiza e que acha que dão mais certo? Por que? Quais atividades que você realiza ou já realizou e não gosta/gostou? Por que?
17. Quais atividades você acha que as crianças mais gostam? Por que? E a que elas menos gostam? Por que?
18. Você acha que as crianças gostam da creche? Por que?
19. Você conversa com as mães das crianças? Se sim, em que momentos e o que conversa?
20. As mães comentam sobre a programação da creche?
21. As mães comentam coisas que acontecem em casa com suas crianças? E o que você faz com essas informações?
22. Para você qual o aspecto mais positivo da relação com os pais? E o mais difícil? Por que?
23. Qual é a sua atitude ao receber críticas dos pais (mães, pais, familiares etc.)?
24. Há uma rotina que vocês usam como referência para o dia a dia com as crianças? Se sim, como ela é? Posso ter uma cópia? Com ela foi criada? Como você avalia?
25. Como são determinados os tempos entre as diferentes atividades? Por que?
26. Há um planejamento das atividades que serão realizadas com as crianças? Se sim, com que frequência ele acontece? Como ele é feito? Você pode me dar cópias de alguns?
27. Existe alguma proposta pedagógica na creche? Você tem acesso a ela? Se sim, que uso você faz dela? Há algum currículo na creche? Se sim, você faz uso dele? Que uso você faz dele?
28. Como a sua sala é organizada? Por quê? (espaço e materiais?)

29. Há mais algum aspecto ou vários que compõem o seu trabalho, que você gostaria de abordar?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com as coordenadoras

Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação

Pós-Graduação – Doutorado: Psicologia e Educação

Orientadora: Marieta Lúcia Machado Nicolau

Pesquisadora: Beatriz Mangione Sampaio Ferraz

Pesquisa: Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação:
Representações de educação em creches

Roteiro para entrevista com Coordenadora

1. Como foi o seu percurso de escolha da profissão? Você fez curso de formação inicial? Se sim, qual?
2. Você fez ou faz algum curso de formação continuada ou especialização? Destaque os mais relevantes na sua formação profissional e justifique.
3. Desde quando você trabalha nessa creche? O que te levou a trabalhar nela? Quais as suas expectativas? Quais estão sendo realizadas? E quais não?
4. Já atuou como professora? De grupos de qual faixa etária? Como se deu a escolha para o trabalho com essa faixa etária?
5. O que você mais gosta no trabalho com as crianças dessa idade (0 a 2 anos)? Por que? E o que menos gosta? Por que?
6. Para você, qual a função da creche para as crianças dessa idade?
7. O que você entende como proposta educativa para crianças dessa idade?
8. Para você o que as crianças dessa idade deveriam aprender na creche?
9. E em casa? As aprendizagens são diferentes? Quais e por que?
10. No quê se assemelha e no quê se diferencia a educação que a criança tem em casa e a educação que tem na creche?
11. Você acha que as crianças gostam ou não da creche? Por que?

12. Com você avalia a parceria dos pais com a creche? Os pais comentam sobre a programação da creche?
13. Em que momentos os pais são chamados a comparecer na instituição? Como se planeja estes encontros? Quais os temas? Quem conduz os encontros? Qual a participação dos pais nestes encontros? Foi sempre assim?
14. Há alguma organização de pais da creche?
15. Para você qual o aspecto mais positivo da relação com os pais? E o mais difícil? Por que?
16. Há um critério de formação dos grupos? Sempre foi assim?
17. Há uma rotina que vocês usam como referência para o dia a dia com as crianças? Se sim, como ela é? Com ela foi criada? Como você avalia?
18. Como são determinados os tempos entre as diferentes atividades? Por que?
19. Há um planejamento das atividades que serão realizadas com as crianças? Se sim, com que frequência ele acontece? Como ele é feito? Você pode me dar cópias de alguns?
20. Existe alguma proposta pedagógica na creche? Se sim, quem construiu? Que uso se faz dela?
21. Há algum currículo na creche? Se sim, quem construiu? Que uso você faz dele?
22. Há reunião de professores? Quais? Com qual intenção? Qual periodicidade e duração? Quem conduz? Como você avalia estes encontros? E como acha que os professores avaliam?
23. Quais são os registros usados na creche:
24. Com os pais?
25. Com os professores? (além da rotina e planejamento já citados)
26. Com as crianças?
27. Entre a equipe técnica?
28. E com a empresa?
29. Quem decide sobre os registros dos professores? Como são apresentados às professoras? Que uso é feito deste material? Com qual frequência é produzido? Há acompanhamento, troca? Como é feito?

30. Há mais algum aspecto ou vários que compõem o seu trabalho, que você gostaria de abordar?
- 31.
32. Sobre a empresa
33. Por que a empresa tem uma creche?
34. Para qual população, funcionários caracteriza-se a creche? Sempre foi assim?
35. Como você descreve a relação da creche com a empresa? Sempre foi assim?
36. Como os professores são contratados? Fale um pouco do histórico dos funcionários e suas funções.
37. Como se determina os recursos para a creche? (físicos, materiais, pedagógico, limpeza etc.)?
38. Como a creche se relaciona frente as determinações e orientações legais e as políticas públicas? A empresa cobra algo? E os pais?
39. A creche sempre foi neste prédio? Me conte um pouco sobre a origem da creche, quais as principais mudanças no prédio? Como foram feitas?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com as mães

Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação

Pós-Graduação – Doutorado: Psicologia e Educação

Orientadora: Marieta Lúcia Machado Nicolau

Pesquisadora: Beatriz Mangione Sampaio Ferraz

Pesquisa: Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação:
Representações de educação em creches

Roteiro para entrevista com Familiares das crianças

1. Qual o nome e a idade de seu filho(a)?
2. Por que você escolheu colocar seu(sua) filho (a) na creche? O que você buscava encontrar quando buscou uma creche para ele (a)?
3. Essa é a primeira creche que ele(a) frequenta? Com qual idade começou a ir para a creche? O que levou você a escolher esta creche?
4. O que você mais gosta no dia a dia da creche? O que você não gosta?
5. Você acha que a sua relação com seu(sua) filho(a) mudou depois que passou a frequentar a creche? Caso sim, o que mudou? E, por que você acha que mudou?
6. Como você tem avaliado a creche na vida de seu(sua) filho(a)? Dê exemplos.
7. Para você, o que é importante ele (ela) aprender na creche?
8. Qual você acha que é a função da creche para as crianças da idade de seu(sua) filho(a)?
9. O que você entende por uma proposta educativa para crianças da idade de seu(a) filho(a) em ambientes coletivos como a creche?
10. Você acha que as crianças da idade de seu(sua) filho(a) aprendem algo na creche? Se sim, o que aprendem? Como você acha que elas aprendem? Dê exemplos.
11. E em casa, quais são as principais aprendizagens de seu (sua) filho(a)? O que ele (ela) não sabia fazer e agora já faz?

12. O que você acha que as aprendizagens da creche têm de diferente e de semelhante das que acontecem em casa?
13. O que você espera da professora de seu(sua) filho(a)? Você conversa com ela? Sobre o que vocês conversam e em que momentos?
14. Há mais alguma coisa que você queira contar sobre seu (sua) filho(a)?
15. E sobre a sua família, você quer fazer algum comentário mais?
16. Há alguma coisa sobre a creche que você ainda gostaria de comentar?

Anexos

ANEXO A - Rotina institucional: espaços comuns

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

GRUPOS/DIAS DA SEMANA		SEGUNDA FEIRA	TERÇA FERIA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA
VERMELHO	M	CIMENTANDO	CIMENTANDO	SOLÁRIO	CIMENTANDO	CIMENTANDO
	T	SOLÁRIO	SOLÁRIO	CIMENTANDO	SOLÁRIO	SOLÁRIO
AZUL	M	CIMENTANDO	PRAÇA	CIMENTANDO	PRAÇA	CIMENTANDO
		BIBLIOTECA	BIBLIOTECA	BIBLIOTECA	BIBLIOTECA	BIBLIOTECA
	T	PRAÇA	CIMENTANDO	SOLÁRIO	CIMENTANDO	PRAÇA
AMARELO	M	PRAÇA	QUADRA	CIMENTANDO	PASSEIO	PRAÇA
		BIBLIOTECA	BIBLIOTECA	BIBLIOTECA	BIBLIOTECA	BIBLIOTECA
	T	PASSEIO	CIMENTANDO		CIMENTANDO	CIMENTANDO
		Reunião do azul		Reunião do amarelo		Reunião do vermelho

ANEXO B - Diários das educadoras

04/02/09 Quarta

A manhã foi tumultuada! Está sendo complicado nos organizarmos na recepção das cças pela manhã. O ônibus da Ana e da Jandira chegam muito em cima do horário. Eu e a Ana estamos tendo que nos revezar para cobrir a ausência da Jandira para que ela possa se trocar e tomar café, fato que interfere na nossa rotina com tb na da Jandira, pois temos que dar conta de 1º. receber todas as cças, fazer a roda e tb cumprir o horário da rotina. UFA! Ta difícil! Julgo que será preciso fazer alguns reajustes.

Novamente irei ressaltar quanto ao comportamento da Juliana. Nos desafia o tempo todo e com frequência tem tido iniciativa de solucionar seus conflitos com agressões. Quanto ao Guto tb tenho observado alguns comportamentos: é impaciente e com frequência quer brincar com o brinquedo do amigo, chega até a TOMAR da mão, o que gera conflitos. Ô menininho!

À tarde nos entretemos no salão com o G. Vermelho e a Roberta e Juliana se ausentaram para fazer planejamento. Foi uma boa interação. (Educadora Clara).

12/12/08 Hoje foi a festa das crianças de natal. O grupo aproveitou muito bem a festa. A Flora está sem palavras, observei uma mudança enorme em seu comportamento, confesso que sentia medo em seu processo de adaptação, pois na primeira semana tinha dias que parecia que ela não se adaptaria nunca. E o ponto negativo era

que eu ficava muito incomodada com o seu choro, pois não conseguia ver motivos e em alguns momentos era tão intenso que aparentava termos alguma culpa nisso, porém essa semana fiquei muito feliz e grata pela sua mudança, pois em todos os momentos o que eu e a Juliana tentávamos fazer era conversar com a Flora mostrando à ela que não havia motivo para chorar tanto. Fico feliz também pois várias pessoas vieram conversar comigo e com a Juliana sobre essa mudança da Flora, e isso é muito gratificante. Na festa o Ramiro se sentiu muito sozinho fizemos revezamento entre a Juliana, a Suzana, Joana e eu para ficar com ele. Acredito que agora nossa atenção deverá ser redobrada ao Ramiro depois do nascimento do Danilo. (Educadora Roberta)

08/08/2008

Na recepção ofereci jogo boliche só cinco garrafas eles curtiram pois era diferente na roda li fábulas encantadas e no final oferecemos livros de borracha. (Educadora Cleide)

ANEXO C - Diário com observações da coordenadora

07/08/08

Na recepção oferecemos brinquedos da estante. Maria Paula não veio por motivo de saúde. Maria do Socorro voltou e bem muito feliz curtiu todos os momentos. Fomos para o solário só que eles se cansam rápido. A tarde ofereci livros grandes recreamos com várias músicas. (Educadora Cleide)

Vocês têm oferecido brinquedos no solário? (observação da coordenadora)

05/02/09 Quinta

Novamente o Guto resistiu a entrar na sala, e hoje foi uma bagunça, pois ao mesmo tempo chegaram a Lili e a Larissa. Ambas entraram e o Guto nada... Tivemos que abrir e fechar a porta umas três vezes. A Laura (mãe do Guto) não nos deu a liberdade para pegá-lo.

Por que não? Ela disse algo? (observação da coordenadora)

Depois de muitos avisos a Ana o recebeu. Isso tem acontecido com frequência, o Guto faz "cena" e a Laura só fica nas ameaças, como por exemplo "Guto se você não entrar eu vou embora", mas fica ali ao lado. Julgo que é necessário orientá-la quanto à entrada do Guto.

À tarde fomos à sala de artes e demos início ao projeto carnaval. (Educadora Clara)