PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Rita de Cássia Marinho de Oliveira André

Creche: desafios e possibilidades
Uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Rita de Cássia Marinho de Oliveira André

Creche: desafios e possibilidades
Uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontífícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Professora Doutora Neide de Aquino Noffs.

SÃO PAULO

2016

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

DEDICATÓRIA

A Deus, à Nossa Senhora e aos Espíritos de Luz, que sempre guiam meus pensamentos e ações.

Às minhas filhas Talita e Aline que me ensinam diariamente a ser forte e acreditar que sonhar vale a pena sempre.

Ao meu marido, Edilson André, por me fazer lutar para realizar meus ideais.

Aos meus pais, Djalma e Almira, que me ensinaram o poder transformador que o conhecimento e afetividade promovem em nossas vidas.

Obrigada

AGRADECIMENTOS

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa fornecida, o que permitiu a viabilização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, pelo dom da vida e por permitirem que anjos de luz conduzam o meu caminho.

Às minhas filhas Talita e Aline, por entenderem a minha presença “ausente”, por serem o meu porto seguro nos momentos que dificuldades me abatiam e por vibrarem a cada etapa conquistada deste sonho.

Ao Edilson André, por me fazer caminhar em busca da minha felicidade.

Aos meus pais, Djalma e Almira, que me ensinaram a beleza contida na simplicidade da vida e no amor genuíno.

À minha prima irmã Magali, por compreender minha ausência em um momento único.

Às minhas queridas amigas Malú e Cintia, cada uma em diferentes etapas da minha vida, que colaboraram para os questionamentos que hoje me movem enquanto educadora e pesquisadora.

Às minhas orientadoras, Profa. Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, por acreditar no potencial dessa pesquisa e pelas primeiras orientações, e à Profa. Doutora Neide de Aquino Noffs, pela acolhida e colaboração fundamental para a concretização dessa dissertação.

À equipe da creche Estrela,[1] que comigo dividiu aprendizados, conquistas e batalhas e por ter acreditado nesse projeto. Em especial, à Geralda, Adriana, Sheila, Viviane, Goreti, Janaína, Christiane, Sandra, Beatriz, Gonçala, Bergaman, Alexandrina, Silvana e Bárbara.

[1]Creche Estrela é o nome fictício escolhido para a instituição citada nesta pesquisa

ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **Creche**: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do educar e cuidar. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo, 2016.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo verificar e compreender como a intencionalidade pedagógica na prática do educador de creche e a capacidade inventiva e inteligente dos saberes dos bebês, alinhavados pela afetividade, rompem com o assistencialismo e as ações “escolarizantes”.Com base neste pressuposto,o currículo é construído a partir da escuta das múltiplas formas de linguagem utilizadas pelos bebês e pelas crianças pequenas, considerando a observação do que eles já sabem, os indicadores de desenvolvimento motor e cognitivo, e os Indicadores de Risco Psíquico para o Desenvolvimento Infantil (IRDIs). Sob esta perspectiva,os espaços se tornam ambientes acolhedores e a rotina pautada em momentos permitem assegurar o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas atendidas em creche. A pesquisa parte de um resgate histórico acerca do atendimento da educação infantil brasileira.Segue-se com a teorização do currículo como respaldo às questões sobre as práticas educacionais e, mais especificamente, sobre as ações na educação infantil desencadeadas com base nas orientações curriculares do Ministério da Educação.O percurso metodológico contempla a pesquisa qualitativa. E, para tanto,utiliza-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental para o levantamento das concepções de currículo, primeira infância, assim como, para a caracterização de uma creche mantida por uma Instituição de saúde, situada na zona sul de São Paulo. Como resultado tem-se a identificação de dois caminhos a possibilitar a construção do trabalho da professora de creche. O primeiro,diz respeito à prevalência pelo anonimato, pela generalização e, consequentemente, pelo esvaziamento da subjetividade; refere-se aos profissionais que creditam ao saber e à técnica verdades absolutas passíveis de serem ensinadas e, consequentemente, aprendidas. O segundo, mostra-se permeado por marcas simbólicas e sustentado por uma visão de currículo que contempla a escuta e leva em conta os limites e as possibilidades de bebês e crianças pequenas, sobretudo, quando considerados como seres de múltiplas linguagens;aspectos esses que encontram ressonância com a presente investigação.

Palavras-chave: Currículo. Bebê. Creche-educação. Aprendizagem. Afetividade.

ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **Daycare**: challenges and possibilities.A curriculum proposal in addition to educating and caring. 2016. 185 f. Dissertation (Master in Education: Curriculum) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo, 2016.

ABSTRACT

This research aims to determine and understand how the pedagogical intention in the practice of daycare educators and inventive and intelligent capacity of the knowledge of babies, stitched together by affection, break with the welfare and "schooling" actions. Based on these premises, curriculum is built from listening the multiple forms of language used by babies and small children, in observation of what they already know in motor and cognitive development indicators, and Psychic Risk indicators for child development (IRDls). Under this scope, spaces become welcoming environments and routine guided at moments ensure the comprehensive development of babies and young children attending day care. The research begins with a historical review about the brazilian kindergarten. It follows with the theorization of the curriculum as a support to questions about educational practices and, more specifically, about the actions triggered in early childhood education based on the curriculum guidelines of the Ministry of Education. The chosen methodological approach contemplates the qualitative research. It is used the literature search and document analysis on curriculum conceptions of the early childhood and about a nursery maintained by a health institution, located on the south side of São Paulo. As a result, it was concluded that there are two paths in the construction of the nursery teacher job. The first strives for anonymity, the generalization and therefore the emptying of subjectivity. It is taken by those who credit to knowledge and technical absolute truths that can be taught and consequently learned. The second, which supports this research, is permeated by symbolic marks that allow babies and toddlers advirem as beings multiply languages, supported by a curriculum that addresses this listening and taking into account its limits and its possibilities.

Keywords: Curriculum. Baby. Daycare-education. Affection.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Acompanhamento de vagas disponibilizadas no Brasil, período 2001 - 2013..... 37
Gráfico 2. Acompanhamento de vagas disponibilizadas em creche, por região, 2001-2013..... 38
Gráfico 3. Distribuição quantitativa de professores de Educação Infantil, segundo escolaridade, 2013..... 55
Gráfico 4. Desenvolvimento do cérebro humano..... 94
Gráfico 5. Visão Geral por Diretoria Executiva …… 122
Gráfico 6. Diretoria do HIAE – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do HIAE ……. 122
Gráfico 7. Diretoria do HIAE – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do HIAE …… 123
Gráfico 8. Diretoria do MDP – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do MDP…… 123
Gráfico 9. Diretoria do MDP – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do MDP…….. 124
Gráfico 10. Diretoria Executiva do IIRS – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do IIRS……. 124
Gráfico 11. Diretoria Executiva do IIRS – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do IIRS..... 125
Gráfico 12. Diretoria Executiva de RH – Proporção da utilização da creche pelas funcionários dos setores de RH..... 126
Gráfico 13. Diretoria Executiva de RH – Proporção da utilização da creche pelas funcionários dos setores de RH..... 126
Gráfico 14. Composição do Custo *per capita*..... 127
Gráfico 15. Composição do Custo Geral..... 127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Instalações da fábrica “Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado”, 1889..... 32
Figura 2. Painel da legislação brasileira referente à Educação Básica e à formação de professores: subsídios à Educação Infantil..... 44
Figura 3. Organograma institucional e estrutura hierárquica da Creche Estrela..... 59
Figura 4. Equipamentos da Creche Estrela, março 2002..... 61
Figura 5. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil..... 64
Figura 6. Metas do Plano Nacional de Educação, 2001..... 66
Figura 7. Organograma da Creche Estrela – 2010..... 69
Figura 8. Palavra Cantada..... 71
Figura 9. Espaço e suas dimensões..... 76
Figura 10. Componentes do currículo..... 109
Figura 11. Imagem do primeiro prédio da Creche Estrela,1982..... 130
Figura 12. Imagem do prédio atual da Creche Estrela,2010..... 130
Figura 13. Planta baixa do prédio atual da Creche Estrela..... 130
Figura 14. Imagem do acervo da Creche Estrela..... 138
Figura 15. Imagem do acervo da Creche Estrela..... 140
Figura 16. Imagem do acervo da Creche Estrela..... 141
Figura 17. Guia de procedimentos,Creche Estrela(excertos)..... 142
Figura 18. Guia de procedimentos,Creche Estrela(excertos)..... 143
Figura 19. Guia de procedimentos,Creche Estrela(excertos)..... 144
Figura 20. Guia de procedimentos,Creche Estrela(excertos)..... 144
Figura 21. Guia de procedimentos “Descanso-Hora do Soninho, Creche Estrela..... 146
Figura 22. Imagens do Projeto “No reino encantado dos animais”, BerçárioI, Creche Estrela, 2012..... 149
Figura 23. Guia de protocolos e procedimentos da Creche Estrela..... 151
Figura 24. Projeto Político-Pedagógico – “Concepção de criança”, Creche Estrela..... 152

Figura 25. Imagem do acervo da Creche Estrela..... 153
Figura 26. Planejamento “Cantinhos temáticos”, Berçário, Creche Estrela..... 155
Figura 27. Planejamento “Momento da chegada”, Berçário I, 2012..... 156
Figura 28. Planejamento “Roda da chamada”, Berçário IV, Creche Estrela..... 157
Figura 29. Planejamento “Roda da chamada”, Creche Estrela..... 158
Figura 30. Imagem do acervo da Creche Estrela..... 158
Figura 31. Planejamento “Alimentação”, Creche Estrela..... 159
Figura 32. Planejamento “Alimentação”, Creche Estrela..... 160
Figura 33. Guia de protocolos e procedimentos, Creche Estrela (excertos)..... 161
Figura 34. Planejamento pedagógico, Berçários II, III, Creche Estrela, 2010..... 161
Figura 35. Registros de reuniões pedagógicas, Creche Estrela, 2010..... 163
Figura 36. Projeto Político-pedagógico – Definição do Brincar, Creche Estrela. 164
Figura 37. Registro de reunião pedagógica, Creche Estrela, 2010..... 165
Figura 38. Organização dos espaços, Creche Estrela..... 166
Figura 39. Recreio: rotinas e dificuldades..... 167
Figura 40. O que acontece no recreio..... 168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Indicadores Clínicos para o Desenvolvimento Infantil..... 96
Quadro 2. Níveis de abrangência do currículo..... 111
Quadro 3. Documentos norteadores analisados..... 120
Quadro 4. Distribuição de turmas de Educação Infantil, segundo professor e formação acadêmica..... 128
Quadro 5 . Nomenclatura das turmas e faixa etária correspondente..... 129
Quadro 6. Preparo e planejamento da pesquisa..... 134
Quadro 7. Eixo norteador-Currículo.Categoria Prática pedagógica..... 136
Quadro 8. Eixo norteador-Currículo.Categoria Intencionalidade pedagógica. 150

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

ADIs	Auxiliares de Desenvolvimento Infantil
BNC	Base Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
IRDIs	Indicadores de Risco Psíquico para o Desenvolvimento Infantil
LBA	Legião da Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RH	Recursos Humanos
SBIB	Sociedade Beneficente Israelita Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....17

I. CRECHE: contextualizando historicamente seu percurso e a formação de seus educadores.....24

1.1 Creche: trajetória e seus idealizadores.....25

1.1.2 Creches: trajetória no contexto brasileiro.....29

1.2 Educadora de bebês: contextualizando sua trajetória e tecendo um Ofício.....39

1.2.1 Trajetória de Políticas para Formação de Professores da Educação Infantil.....43

1.2.2 Legislação Brasileira referente à Educação Básica e à Formação de Professores:subsídios à Educação Infantil.....44

II. QUEBRANDO BARREIRAS E GERANDO MUDANÇAS.....57

2.1Fundação da Creche Estrela.....57

2.2 Caracterização da Creche.....58

2.2.1 Recursos Humanos.....58

2.2.2 Estrutura Física.....59

2.2.3 Equipamentos.....61

2.3 Concepção e elaboração do Projeto Pedagógico.....62

2.4 Um labirinto entre legislações e a linguagem empresarial.....63

2.5 O bebê e sua família: trabalhando de portas abertas.....74

2.6 Transformando espaços em ambientes.....75

III. POR UMA VISIBILIDADE DO BEBÊ E DE SUAS MÚLTIPLAS FORMAS DE LINGUAGEM.....83

3.1 Concepção de Bebê, Criança e Infância.....84

3.2 Para ir além do binômio Educar e Cuida.....88

3.3 Desenvolvimento físico e psíquico do bebê e da criança pequena.....92

3.4 Indicadores de Desenvolvimento de Risco Psíquico: a importância de considerá-los na elaboração da proposta curricular e na prática pedagógica do educador de creches.95

3.5 Emerge um novo olhar.....99

3.6 Concepções Curriculares.....107

IV. PERCORRENDO ESCOLHAS, TRILHANDO CAMINHOS.....117
4.1 Itinerário metodológico da pesquisa.....117
4.2 Pesquisa bibliográfica e análise documental.....118
4.3 Cenário da Pesquisa.....121
4.3.1 Caracterização da Instituição Mantenedora.....121
4.3.2 Caracterização da ocupação da creche pela diretoria da Instituição Mantenedora.....121
4.3.3 - Composição do orçamento - Custo mensal e Custo *per capita*.....126
4.3.4 Relação de distribuição professor/aluno e formação acadêmica.....127
4.3.5 Estrutura dos espaços da Creche.....129

V. RECRIANDO FAZERES.REFAZENDO SABERES.TECENDO OLHARES.....133
5.1 Itinerário metodológico da pesquisa.....133
5.2 Análise dos dados: o currículo como eixo integrador das categorias e subcategorias.....136
5.2.1 Eixo Norteador: Currículo.....137
5.2.2 Categoria e Subcategorias de Análise: Prática Pedagógica.....139
5.2.3 Categoria e Subcategorias de Análise: Intencionalidade Pedagógica.....149

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....170

REFERÊNCIAS.....174

A Virgem e o Menino com Santa Ana.
Leonardo da Vinci

Não sei…se a vida é curta ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe
Braço que conforta
Olhar que acaricia.

Cora Coralina

INTRODUÇÃO

O Início

A concepção desta dissertação “Creche: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do educar e cuidar” foi gerada a partir de uma trajetória profissional marcada por sucessivos encontros e desencontros em busca por conciliar minha identidade pessoal e a profissional. Este trabalho demonstra a concretização de um ideal, mas não representa um fim, apenas um novo ponto de partida.

Meu percurso na Educação iniciou-se ainda na adolescência, no momento que optei por cursar o Magistério. Comecei a estagiar na creche do projeto social que a escola mantinha, na periferia da zona norte de São Paulo.

Bebês chorando, mamadeiras, papinhas e trocas de fraldas marcaram o meu primeiro contato com os pequeninos. Confesso que por algumas vezes pensei em desistir e cursar apenas o Ensino Médio, na época denominado Básico, uma vez que não vislumbrava a possibilidade de que tal faixa etária me proporcionasse inúmeras descobertas.

Ainda cursando o Magistério fui contratada por uma escola particular na qual permaneci por 15 anos. Nela lecionei no ensino fundamental, médio e fui coordenadora pedagógica geral das duas unidades. Paralelo a essa instituição, também construí uma carreira na rede pública.

Iniciei na Secretaria Estadual de Educação, como professora de Didática do curso do Magistério; foram dois anos de muito aprendizado, havia concluído a Licenciatura em Pedagogia e cursava Psicopedagogia.

Em meados de 1992, ingressei na rede municipal de educação de São Paulo, como professora titular no fundamental I. Durante o período diurno era gestora na escola particular e, no período noturno, lecionava para uma turma de EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

Na rede municipal também tive a oportunidade de vivenciar cargos de gestão escolar, mas nada tão representativo e gratificante quanto a experiência de alfabetizar jovens e adultos.

Em 2001, após minha participação no Congresso Nipo Brasileiro de Educação, realizado no Japão, onde compartilhei o projeto desenvolvido com meus alunos do EJA, intitulado “Alfabetização Emocional”, fui convidada por um instituição da área da saúde, com cerca de 10 mil funcionários, para uma nova experiência profissional: administrar e coordenar a creche destinada aos filhos de suas funcionárias. Naquele exato momento, meu encantamento pelos pequeninos e pela primeira infância, que estava adormecido, foi despertado.

O grupo era composto por 32 funcionárias, que além de possuirem diferentes formações e idades, também divergiam nas percepções sobre suas funções e concepções, o que impactou no delineamento da nova proposta de trabalho. Já os pais, acreditavam e defendiam a função assistencialista e concebiam a creche como um benefício, por meio da qual, as necessidades das crianças eram “consideradas” a partir da visão deles, pais, por eles, e não por um processo educacional refletido pela equipe.

Certa de tornar *a criança* a essência daquele trabalho, as seguintes diretrizes foram traçadas:

1º. Regularizar a documentação da creche perante a secretaria municipal de Educação e conceber com a equipe, o Projeto Pedagógico;

2º. Estabelecer protocolos embasados nos princípios de respeito ao tempo do bebê e da intencionalidade de um olhar integrador das ações entre o educar e o cuidar;

3º. Conceber aquele espaço físico em um ambiente de aprendizado e transformar a rotina a ser cumprida em momentos prazerosos de vivência;

4º. Trabalhar de “portas abertas” permitindo às famílias acesso a todas as dependências da creche, a qualquer momento;

5º. Transformar aquele grupo de pessoas em uma equipe integrada e consciente da importância do seu trabalho.

O caminho traçado pode parecer muito óbvio, mas naquele momento, não foi fácil estabelecê-lo e, muito menos, a ordem em que suas ações deveriam ocorrer.

Em 2004, decidi cursar uma pós-graduação em Clínica Interdisciplinar do Bebê, *Lato Sensu*, na PUC-SP; os conhecimentos adquiridos despertaram-me o interesse pela psicanálise, em especial, no atendimento a bebês. Por dois anos,

realizei no Instituto Language, a especialização em Clinica do Autismo I, II, III e IV com estágio no Hospital Salpêtrière, em Paris.

Essa nova bagagem deixou-me mais confiante para o desafio posterior, não menos complicado, mas a meu ver, o mais motivador: dar vida às diferentes ações, integrar na prática, os olhares como quem tece uma grande colcha colorida de tricô, onde se permite distinguir as cores, mas não suas linhas.

As Educadoras da creche, após a sua reestruturação, eram todas Pedagogas formadas, mas não se sentiam aptas a trabalharem com os bebês, apesar de reconhecerem a importância do seu papel no desenvolvimentos dos pequeninos. Algumas não se sentiam motivadas a investirem em formações continuadas, mesmo as patrocinadas pela Instituição Mantenedora. Solicitações para deixarem as salas dos berçários e migrarem para as turmas da Educação Infantil, eram frequentes.

Resolvi entender o que movia essa angústia, perguntando diretamente a um grupo, o por quê queriam mudar, já que o salário era o mesmo, as condições de trabalho também. Obtive como resposta, que queriam ser “professoras de verdade”, queriam associar a teoria adquirida na graduação às suas práticas cotidianas. Também pontuaram a grande desvalorização da profissão no meio social.

Refletindo sobre tal visão, acredito ser necessária a conscientização da importância de valorizar a profissional que se dedica à faixa etária do nascimento aos 3 (três) anos, principalmente, por parte das instituições responsáveis pela formação acadêmica. São nos primeiros anos de vida que se formam grande quantidade de sinapses cerebrais e de mielinização de fibras nervosas. A atuação do professor implica em mediar os estímulos oferecidos aos pequeninos, visando atingir em um processo evolutivo, o mais amplo desenvolvimento nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais. Por acreditar na importância de um currículo norteador do trabalho realizado pelos educadores de bebê, é que se propõe a presente investigação.

Problema, hipótese, objetivo geral , objetivo específico e objeto

O papel que a creche exerce em nossa sociedade vem sendo o foco de diversos debates e discussões, tanto no âmbito político como no educacional. A grande demanda por vagas pressionam o sistema educacional a ampliar e se adequar aos parâmetros mais exigentes de qualidade. Após a Constituição Federal de 1988, as creches foram reconhecidas como um direito das crianças e não mais apenas das mães trabalhadoras. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) passaram a pertencer às Secretarias Municipais de Educação, o que agregou ao seu escopo de atuação, a função do educar, além da função do cuidar. Tais mudanças tiveram como propósito central o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, motor e social, considerando-a como um ser completo e indivisível. Então, me interrogo:

É possível um currículo pautado na concepção do bebê e da criança que valorize a capacidade dos saberes dos bebês, a partir da escuta das suas múltiplas formas de linguagem?

Essa questão se desdobra em outra: Como articulá-lo à prática dos educadores na direção da superação dos currículos prescritos, universalizantes e lineares?

Para embasar o problema em questão, tenho como objetivo principal de pesquisa, demonstrar a importância da elaboração de um currículo para o atendimento em creches, que contemple as sensações, descobertas e as percepções dos bebês, pautado na escuta[2] das suas múltiplas formas de linguagem.

Na tentativa de buscar respostas aos questionamentos acima, baseando-se em reflexões proporcionadas pelo convívio diário com um grupo de educadores de bebês, e por estudos sistemáticos, levanta-se a seguinte hipótese:

Seria possível priorizar a intencionalidade educativa na prática de educadores de bebês a partir da articulação dos direitos da criança aos ambientes de aprendizagem, por meio da conscientização do olhar para suas múltiplas formas de linguagem, o que possibilitaria transformar a “rotina” em “momentos” e, aquele “espaço” em “ambiente”, não só convivência, mas de aprendizagem, entre seus atores.

---

[2] Segundo Paulo Freire “… é escutando que aprendemos a falar com eles.” (1996,p.113).

O objeto de estudo desta pesquisa está na articulação de um currículo elaborado a partir da escuta dos saberes dos bebês e na concepção da primeira infância.

Na presente dissertação utiliza-se a nomenclatura constante no documento oficial “Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009), com o fim de destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 (zero) a 3 (três) anos. Assim sendo, “compreende-se como bebês, as crianças de 0 a 18 meses e crianças pequenas, entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.”

A intencionalidade pedagógica embasada pela afetividade indica a necessidade de integrar o educar e o cuidar, conduz ao encontro do olhar entre o bebê e o educador, formando o fio condutor de todas as ações na ressignificação desses espaços.

Isto posto, para delinear essa pesquisa foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a. Contextualizar históricamente a trajetória das creches e de seus profissionais em nosso país;

b. Compartilhar as experiências, dificuldades e as práticas pedagógicas vivenciadas na elaboração de um currículo para além do prescrito;

c. Explicitar os conceitos de primeira infância, do cuidar e do educar que norteiam o currículo prescrito das creches;

d. Identificar os elementos que contribuem para a reelaboração do currículo prescrito;

e. Identificar como as diferentes linguagens dos bebês subsidiam a elaboração do currículo.

Considerando os tópicos acima explicitados, este estudo está estruturado em cinco capítulos, assim concebidos:

O capítulo I, “*Creche: contextualizando históricamente seu percurso e a formação de seus educadores*”, trata do lugar ocupado pelos bebês no histórico da educação infantil e nas diferentes tratativas educacionais e políticas, relata a luta em prol da educação infantil das famílias de classes populares, liderada pelas mães

trabalhadoras e das diferenças curriculares da educação infantil atreladas ao contexto socioeconômico das crianças e suas famílias.

O capítulo II, "*Quebrando barreiras e gerando mudanças*", compartilha a experiência da transformação de uma creche mantida por uma Instituição de Saúde, responsável pelo atendimento de 350 crianças.

Por sua vez, o capítulo III, intitulado "*Por uma visibilidade do Bebê e das suas múltiplas formas de Linguagem*", aborda as concepções de currículo, de infância e de bebê, a importância de considerar o que o bebê já sabe, o desenvolvimento sociocognitivo e motor e a definição de indicadores para acompanhamento dos itens acordados.

O capítulo IV, "*Percorrendo escolhas, trilhando caminhos*", busca explanar as escolhas feitas ao traçar o itinerário metodológico, seus pressupostos, referências teóricas e práticas, parte da presente pesquisa, fundamentando as ações estabelecidas ao longo de todo o processo.

Por fim, No capítulo V, "*Recriando fazeres. Refazendo saberes. Tecendo olhares*" destina-se a descrever o perfil necessário para ser um professor de bebês, segundo análise documental.

Para concluir esse trabalho, as *Considerações Fianais* pontuam algumas soluções para o problema que moveu esta pesquisa.

Ressalta-se reconhecer os avanços no cenário brasileiro sem deixar de olhar amplamente para as conquistas que ainda precisam ser alcançadas e buscar uma proposta curricular que tenha, conforme Malaguzzi (1999,p.91), "uma compreensão de criança potente, que se relaciona com seu meio social e cultural, que é capaz, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas". Por decorrência, tenciona-se que esta concepção não se reflita apenas nos currículos prescritos, mas também, na concepção referente à primeira infância, contrapondo-se ao histórico desigual que os bebês e as crianças pequenas, de diferentes origens sociais, tiveram em nosso país, assunto a ser aprofundado no primeiro capítulo.

Silêncio que respeita,
Alegria que contamina,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia.
Desejo que sacia,
Amor que promove.
Isso não é coisa do outro mundo.

Cora Coralina

I. CRECHE: contextualizando historicamente seu percurso e a formação de seus educadores

O presente capítulo contextualiza, historicamente, a trajetória da Educação Infantil destinada às crianças do nascimento aos 3 (três) anos e a formação dos seus docentes, entrelaçando as diferentes concepções de infância e da criança, com o perfil e a prática das educadoras que atuam com bebês no cotidiano da escola.

Ao considerar o percurso da Educação Infantil, as concepções sobre a criança e como o contexto histórico foi influenciando na sua ressignificação, tenciona-se verificar a relevância da profissionalização dos docentes que atuam para com essa faixa etária e a necessidade de sua valorização, quer pela instância da sociedade, quer por meio de políticas públicas, incluindo, até mesmo, os próprios professores que atuam em outros segmentos da carreira docente.

> É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os trabalham com crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é função docente e como preparar professores com perfil que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais. Também mudanças que tem ocorrido nas concepções propostas em relação à construção do saber e à escola trazem consequências para a prática pedagógica e despertam para a necessidade de modificações na formação docente. (OLIVEIRA, 2013. p.23).

Proporcionar experiências que envolvam e provoquem os bebês em seu primeiro ano de vida é fundamental para a constituição das suas estruturas mentais e seu pleno desenvolvimento. O professor possui um papel primordial ao proporcionar um ambiente provocador às novas descobertas. É extremamente importante que haja uma intencionalidade pedagógica permeando todas as ações propostas na rotina planejada, em todos os níveis hierárquicos, ou seja, desde a gestão, coordenação, educadores, auxiliares, merendeiras até a equipe responsável pela higienização dos espaços. Imprevistos sempre irão ocorrer, mas improvisos só ocorrem quando as ações não são fundamentadas no saber fazer pedagógico.

Os autores que proporcionaram o aporte teórico necessário ao desenvolvimento dessa pesquisa são: Ayres (2012), Arroyo (2013), Bondioli (2013), Barbosa (2010), Busnel (1997), Campos (1994,1984,2009,2004), Charlot (2013),

Guimarães (2011), Feldmann (2013), Foucault (2010, 2004), Laznik (2013,2011), Kramer (1995, 1989,2002, 2003, 2013), Kuhlmann Júnior (1986,1998,2000,2001,), Malaguzzi (1999), Melgaço (2013), Mizukami (2002), Nóvoa (1992), Rocha (1999,2011), Oliveira (1989,2010,2013,2015), Sacristán (1995, 2013), Silva (2002), Vygostsky (1930-1935 / 2007,2009),Wallon (1971), Zabalza (1998,2007).

Também foram considerados os seguintes documentos oficiais que norteiam a Educação Brasileira: Lei de Diretrizes Bases (1996); Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Resolução CNE/ CEB n. 5/1999, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Parecer CNE/CEB n.26/2008, cujo o objetivo é a ampliação de atendimento à criança de 0 a 2 anos, em turmas assistidas por professores habilitados e auxiliares de apoio; o Parecer CNE/CEB n. 7/2011, que trata da possível inclusão dos profissionais da Educação Infantil na carreira do Magistério e a Base Comum Curricular para Educação infantil, ainda em discussão; o documento oficial “Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL. MEC, 2009); “Critérios para um atendimento em creche que respeita os direitos fundamentais das Crianças”, e a “Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil”, entre outros. (BRASIL. MEC, 2008; JERUSALINSKY,A.N.et al., 2009).

1.1 Creche: trajetória e seus idealizadores

O termo *creche*, utilizado até hoje, tem sua origem no termo francês *creche,* que significa “*manjedoura*” e no termo italiano “*asilo nido”*, que significa “ninho que abriga”. Com esta forte conotação de proteção e cuidados aliada à conjuntura política e social da época, a instituição creche carregou e carrega até os dias de hoje, a ideia de um lugar ou abrigo para crianças carentes social e culturalmente.

Apesar dos avanços significativos da legislação brasileira, a realidade demonstra grande descompasso com o cotidiano enfrentado na rotina dessas Instituições.

> [...] Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida, dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si, todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro , houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro. E é, também, falar um pouco de nós mesmos , pois quando nos colocamos diante de uma criança, como educadores, estamos nos interrogando sobre a nossa trajetória a partir da criança que fomos. (DIDONET, 2001).

Durante séculos, a função de educar a criança esteve sob responsabilidade da família; acreditava-se que esse convívio era suficiente para garantir a continuidade das tradições e regras sociais. A transição do sistema feudal para o capitalismo e, mais especificamente, a Revolução Industrial, além de provocar forte reorganização da sociedade, causou grande impacto na forma da família educar e cuidar seus filhos. A introdução das máquinas, em substituição às ferramentas, que exigiam a força humana, possibilitou que a mulher fosse introduzida no mercado de trabalho. Surgia a mulher operária e com ela, o dilema que perpetua até os dias atuais, qual seja, ‘onde’ e ‘com quem’ deixar seus filhos. Muitas utilizavam os serviços das “mães mercenárias”, mulheres que optaram por não trabalhar em fábricas, e sim, cobrar para cuidar e abrigar essas crianças.

> Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão , que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2006, p.31).

Segundo Didonet (2001), as primeiras instituições que surgiram na Europa e nos Estados Unidos baseavam-se no trinômio: mulher-trabalho-criança e tinham como intuito cuidar e proteger as crianças, enquanto suas mães trabalhavam. O assistencialismo e a custódia foi somente a mola propulsora para o aparecimento das escolas maternais e jardins de infância.

> Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternais. (KUHLMANN JR. 2001, p.26).

O século XIX foi marcado pelo surgimento de novas concepções de criança e do papel da Educação Infantil na formação da criança. Surgiram educadores que revolucionaram a maneira não só de pensar, mas de conceber e realizar o trabalho educacional com os pequeninos.

> Autores como: Comênio, Rosseau, Pestalozzi, Decroly, Frobel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. Muitos deles achavam-se compromissados com questões sociais seletivas a crianças que vivenciam situações sociais críticas (órfãos de guerra e pobreza) e cuidaram de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento. Embora com ênfase diferentes entre si, as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo. (OLIVEIRA, 2013, p.63).

Segundo Oliveira (2013), Comênio, educador nascido na Tchecoslováquia e bispo protestante, defendia que o ensino deveria iniciar no “colo da mãe“, dentro dos lares, recomendando o uso de livros com imagens e a exploração do mundo pelo brincar. Acreditava que o cultivo dos sentidos e da imaginação seriam interiorizados e, na fase adulta, interpretados pela razão.

> [...] Materiais pedagógicos (quadros, modelos, etc.) e atividades diferentes (passeios, etc.) realizadas com crianças de acordo com suas idades, auxiliariam a desenvolver aprendizagem abstrata, estimulando sua comunicação oral. Já em 1657, Comênio usou a imagem de “jardim de infância” (onde arvorezinhas seriam regadas) como o lugar da educação das crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2013, p.63).

A proposta Educacional de Jacques Rousseau (1712-1778) combatia todo e qualquer tipo de autoritarismo e preconceito que violentasse a natureza. Defendia que cabia ao professor garantir que a criança vivesse plenamente essa etapa da

vida. Revolucionou o conceito de infância, quando afirmou que ela tinha valor em si mesma e, não era uma preparação para a vida adulta. Segundo Oliveira (2013), Rousseau enfatizava que a educação deveria ser estruturada não naquilo que a criança tinha permissão para saber, mas no que ela já era capaz de compreender.

Influenciado pelas ideias de Rosseau, para Johann Heinrich Pestalozzi, a escola deveria ser semelhante ao lar. Não concebia a escola como um espaço ou instituição à parte. Defendia que não deveria existir abismo entre o lar e a escola. Assim, como Rosseau, acreditava que o conhecimento deveria ser organizado do mais simples ao mais completo. Foi o primeiro a estabelecer horários diversos e a separar as crianças por faixas etárias diferentes.

> O método de toda a educação pode ser resumido em uma simples regra: Seguir a natureza". Comparava o professor a imagem e semelhança de um jardineiro o qual deveria cuidar e dar condições para a planta se desenvolver. Por isso, o desenvolvimento deve ser espontâneo e livre de toda instrução educativa e deve ser extraída das próprias. (EBY,1978, p. 388).

Robert Owen, empresário escocês e socialista, embasado nos ideais de Rosseau, inaugurou em New Lanack, uma creche destinada aos filhos e filhas de seus funcionários, onde não era permitido castigos físicos, prêmios, atividades de memorização e a utilização de livros.

> [...] suas ideias tiveram impacto na realidade européia e norte americana, abrindo caminho para várias iniciativas de integrar cuidado e educação de crianças pequenas em instituições extra familiares. (OLIVEIRA, 2013,p.66).

A primeira instituição infantil destinada às crianças de classes mais abastadas, surgiu em 1828, em Cremona, na Itália pelo padre Ferranten Aporti, em oposição às salas de custódia destinadas às crianças pobres. O padre defendia que a primeira infância deveria ser instruída e não apenas cuidada.

Na Alemanha, Friedrich Froebel deu continuidade aos ideais de Pestalozzi, e contribuiu incisivamente para a educação; pretendia não apenas reformar a educação infantil, mas por meio dela, a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância.

> [...] envolvendo a relação entre as esferas pública e privada. Em 1837 inaugurou seu Jardim de Infância, denominado Kindergarden. (KUHLMANN JR., 2001).

As crianças eram vistas como pequenas sementes, que se adubadas e expostas a condições favoráveis, proporcionariam seu desabrochar para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo, de forma livre em um clima de amor e harmonia.

> Os jardins de infância divergiam tanto das casas assistenciais existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter, segundo o autor, constante preocupação com a moldagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior. (OLIVEIRA, 2013, p.67).

No início do século XX, no período pós Primeira Grande Guerra Mundial, as condições de higiene e deterioração que se encontravam as instituições que cuidavam da educação infantil destinadas ao atendimento das classes menos favorecidas, ficaram muito evidentes. Visando diminuir a mortalidade infantil, programas de estimulação precoce orientados por especialistas, entre eles, Ovídio Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952), ambos médicos, se destacaram pela sistematização de atividades e materiais especialmente confeccionados para essa finalidade.

> Froebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, no final do século XIX e inicio deste século, desenvolvendo trabalhos de trabalho pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; MacMillan, contemporânea de Montessori enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. (KRAMER, 1995, p. 25).

1.1.2 Creches: trajetória no contexto brasileiro

A trajetória da Educação Infantil no Brasil, especialmente das Creches, não difere do contexto mundial. As transformações sociais, econômicas e políticas

ocorridas na Europa no século XVIII, [3] fizeram com que se percebesse a necessidade de instituições para essa faixa etária, as quais tinham um caráter puramente asistencialista, cujo principal objetivo era guardar as crianças das classes desfavorecidas.

A roda de expostos constituiu-se uma das instituições de maior duração na história do atendimento à primeira infância no Brasil. Surgiu ainda no período colonial, por influência de Portugal e teve seu apogeu no período imperial, só sendo extinta com o fim da escravidão.

> A tradição passou para o Brasil quando no século XVIII, se reivindicou à coroa a permissão de se estabelecer uma primeira roda de expostos na cidade de Salvador da Bahia, junto à sua Misericórdia e nos moldes daquela de Lisboa. (MARCILIO, 2006, p. 59).

A ausência de políticas públicas direcionadas ao atendimento à primeira infância, fez com que instituições religiosas e filantrópicas assumissem essa responsabilidade e, como consequência, o assistencialismo passou a ser a única diretriz incorporada ao amparo às crianças.

> [...] quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. (MARCILIO, 2006, p. 53).

Desse modo, o principal objetivo dessas instituições era garantir atendimento assistencial para as crianças pobres, guardando, higienizando, alimentando e cuidando da sua integridade física.

> As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando lado negativo do atendimento fora da família. (OLIVEIRA, 2013, p.59).

---

[3] Entre meados do século XVIII e a segunda metade do século XIX, a Europa ocidental passou por grandes transformações econômicas e sociais, essas mudanças caracterizaram a Revolução Industrial que teve como consequência a urbanização e a implantação de novas tecnologias, que posteriormente iriam influenciar as concepções ideológicas do século XX.

Com o objetivo de proporcionar melhorias para o atendimento à criança no Brasil, Rui Barbosa apresentou, em 1822, um projeto de reforma da instrução no país. Propôs uma diferenciação entre salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância e defendeu a ideia de que o jardim de infância seria a primeira fase da educação.

Em 1875, foi criado na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância, como os que já existiam na Europa, e após dois anos, surgiu outro em São Paulo, mas ambos, sob o cuidado de entidades privadas que cuidavam de crianças mais afortunadas.

Embora houvesse instituições para ricos e outras para pobres, a concepção de infância não mudava, pois os pequeninos ainda eram considerados como seres inferiores.

> Na verdade a história das creches no cenário mundial é marcada por motivações exteriores às necessidades das crianças. Essas instituições têm sua história atrelada a transformações econômicas e sociais que vêm alterando os modos de vida da sociedade, principalmente no que diz respeito à necessidade ou não, de liberação da mão-de-obra feminina para o mundo do trabalho. (ROSEMBERG,1984).

Em 13 de novembro de 1889, a Companhia de Fiação de Tecidos do Corcovado, Rio de Janeiro, inaugurava a “primeira creche brasileira para filhos de operários que se tem registro.” (KUHLMANN JR.,1990, p.18-19). É importante ressaltar que não se pensava no atendimento à criança pequenina, mas na necessidade da mão de obra feminina.

Em sua dissertação intitulada “Educação Pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”, Kuhlmann Júnior (1990) nos permite conhecer em detalhes a estrutura da instituição (Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado), ao afirmar que:

> [...] A creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado dispõe de 3 amplos salões, e mais a cozinha, banheiro e ‘*water-closet*’; salão dormitório situado na parte dianteira do edifício, medindo 12m20 x 6m olhando por três janelas para a rua do Jardim Botânico e guarnecido por 6 caminhas de ferro e 14 berços de diversos tipos, com os respectivos cortinados e demais acessórios. Sala de amamentação e recreio, situada na parte lateral do prédio, medindo 12m x 6m e destinando-se ao recreio das crianças de maior estatura e à amamentação das lactantes, a qual é feita três vezes ao dia

> pelas respectivas mães. Neste salão, recebem-se ainda outras muitas crianças não pensionistas, mas que, filhas de operários, afluem a este ponto na hora da amamentação. Sala de refeições, medindo 7m80 x 6m, guarnecidas de mesas, cadeiras e vasilhame adaptado aos repastos das crianças menos novas. Cozinha, com 2m90 x 4m20; banheiro, com 2m90 x 2m30; 'water-closet' com 1m90 x 1m50. O pessoal da creche é composto de 4 amas, 1 cozinheira e 1 lavadeira. A alimentação das crianças é aí feita com gêneros de primeira qualidade (carne verde, pão, legumes, cereais, massas, leite Glaxo, leite maltado Horlick's, etc.). A higiene da Creche é diariamente superintendida pelos médicos do Montepio, que examinam as crianças, determinando o regime individual e as providências de ordem geral. As crianças, logo após o banho, trocam o seu fato pelas vestes da Creche, a qual dispõe de uma rouparia. As crianças ao serem admitidas neste serviço, sofrem um exame prévio, de sanidade e recebem vacina pelos médicos da associação, só sendo recebidas até a idade de 5 anos. A Creche funciona nos mesmos dias que a Fábrica. (KUHLMANN JR,1990,p.93).

Figura 1. Instalações da fábrica "Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado",1889

Fonte: <http://www.bangu.org.br/images/14.jpg>

Durante as décadas de 1920 a 1950, as poucas creches não mantidas pelas indústrias eram de responsabilidade de instituições filantrópicas ou religiosas, o que acentuava a "ideia de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade; acompanham também as formas precárias de atendimento aos menores neste período e, por

muito tempo, talvez até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche.'' (OLIVEIRA, 1989, p.45).

> [...] Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção deste último. (KRAMER, 1995, p. 61).

Em 1943, Getúlio Vargas implantou a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), especificando "a obrigatoriedade de creches no país, obrigatoriedade essa restrita às empresas privadas que empreguem mão de obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos até seis meses." (ROSEMBERG,1989, p.94). Com a isenção da responsabilidade de criar novas creches, o Estado começa a incentivar outras iniciativas, como "mães crecheiras", que constituíam na distribuição de verbas para outras mães da comunidade cuidarem de duas a três crianças, durante o dia, além das suas.

> Neste quadro, percebem-se duas tendências que até hoje os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção de infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. (KRAMER, 1995, p.61).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1961 (Lei 4024/ 61), atendeu à perspectiva apontada desde a criação dos jardins de Infância: sua inclusão no sistema de ensino. (OLIVEIRA, 2013, p.102). Assim dispunha a lei:

> Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos e será ministrada em escolas maternais e jardins de infância.
>
> Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviços mães de menores de até 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré- primárias". (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1961).

Com a tomada do governo pelos militares, todo o avanço e dinamismo sociopolítico e econômico explícito na aprovação da Lei 4024/61 retrocedeu, não

apenas, na visão do papel da creche e jardins de infância, mas a educação como um todo.

Os movimentos sociais foram impulsionados por esse contexto histórico-social; despontavam manifestações das classes subalternas em todo o país. Entre as reivindicações, destacou-se a luta por creches, defendendo maior participação do Estado na criação de redes públicas nesse segmento.

A partir de 1964, a política educacional passou a incluir a constituição de uma extensa rede de creches, por meio de convênios com entidades filantrópicas, comunitárias e algumas do poder público. Essa expansão implicou no surgimento do profissional de creche, que diferentemente do professor, estava vinculado aos jardins de infância e pré escolas e não possuía nenhuma formação pedagógica que o habilitasse ao trabalho com crianças, conforme afirma Vieira (1999):

> Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância, o profissional era o professor. Em geral, as creches eram dirigidas por médicos ou assistentes sociais (ou irmãs de caridade), contando com educadoras leigas ou auxiliares, das quais eram requeridos conhecimentos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram os professores (mas, sobretudo, as normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos. (VIEIRA,1999, p.33).

A omissão do Estado, em favor do fortalecimento das entidades particulares, comunitárias ou filantrópicas de serviço à infância tem se perpetuado a cada governo, apesar de ser defendida como meta primordial em todas as campanhas eleitorais.

> A educação assistencialista como uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados, é uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN JR.,1998).

A década de 1970, mediante o surgimento do Projeto Casulo, idealizada pela extinta LBA,foi marcada pela atuação da Assistência Social no atendimento e expansão das creches em território nacional. Com sua extinção em 1995, as ações

de atendimento aos pequeninos passaram a ser realizadas pela Secretaria de Estado de Assistência Social com base no Programa de Creche Manutenção.

Durante anos, as instituições de educação infantil, no nosso país, conviveram com duas propostas: as creches, com a função de atender às crianças das classes menos favorecidas, sob uma perspectiva assistencialista, e as pré-escolas, com uma função educativa destinada às classes mais abastadas.

> Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional da creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-las numa instituição que deles cuidassem. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser em tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o carácter assistencial(ista) da creche. (DIDONET, 2001,p.12).

Somente após a Constituição Federal de 1988, as creches foram reconhecidas como um direito das crianças e não mais apenas das mães trabalhadoras. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), as creches passaram a pertencer às Secretarias Municipais de Educação, o que agregou ao seu escopo de atuação a função do educar, além da função do cuidar, tendo como propósito central o desenvolvimento integral da criança em seus múltiplos aspectos: cognitivos, afetivos, motor e social, de modo a considerá-la como um ser completo e indivisível.

> Na medida em que a legislação em vigor estabelece uma série de medidas de proteção à infância, é possível afirmar que um bebê, ao ser concebido, passa a ser alguém que possui mais que um lugar na vida da mãe, do pai ou da família, tornando-se um sujeito de direitos: direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, ao lazer e à educação. De modo inédito, na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente o direito à educação é explicitamente assegurado às crianças de 0 a 6 anos. (MACHADO, 2000, p.193).

Em 1990, a Lei n. 8069/1990 que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o acesso à Educação Infantil ao mencionar em seu “Art.54:[...] É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] Parágrafo

IV: Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade". (BRASIL 1990).

A Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394/96, ao mencionar em seu em seu Art.30, que o atendimento para crianças de 0 a 3 anos fosse realizado em creches, e de 4 a 5 anos em pré-escolas. (BRASIL.MEC, 1996).

Visando oportunizar reflexões sobre o campo educacional e fornecer orientações didáticas aos professores de diferentes regiões brasileiras, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), em 1998. Um dos pontos abordados fortemente no RCNEI refere-se à importância da integração entre o Educar e o Cuidar.

Outros documentos,como as Diretrizes Curriculares e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, contribuem na reconceptualização da educação voltada aos bebês e às crianças pequenas e ao entendimento mais aprofundado do seu desenvolvimento.

O Plano Nacional da Educação,[4] com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, em sua meta 1, salienta que:

> [...] Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL.MEC/PNE, 2014).

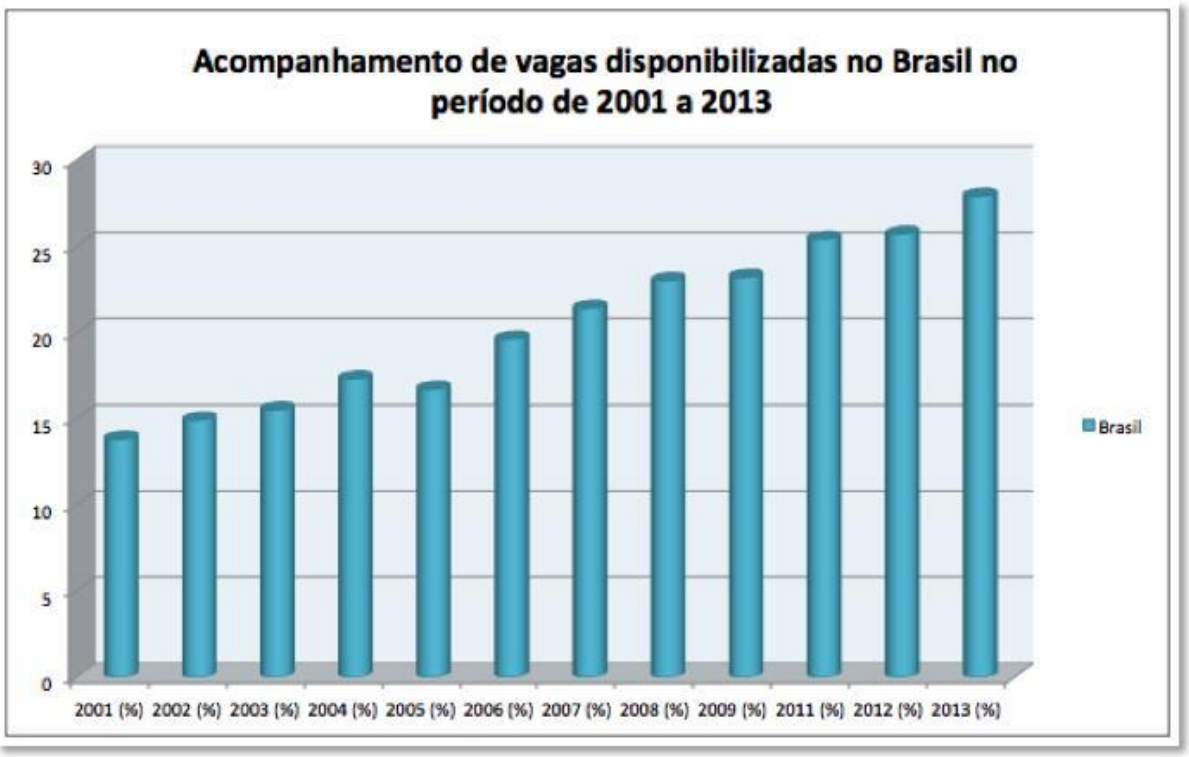
Conforme o Plano Nacional de Educação de 2001-2010, o atendimento de 50% era para ser alcançado até 2005 e, como não foi atingido, a meta foi postergada para o final da vigência do plano atual. Isto significa que, aproximadamente 2,5 milhões de crianças nessa faixa etária não estão sendo atendidas. Atualmente, somente 27,9% das crianças entre 0 a 2 anos e 11 meses, estão matriculadas em creches.

---

[4] O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/pne/linha-do-tempo> Acesso em: 15 jul.2015.

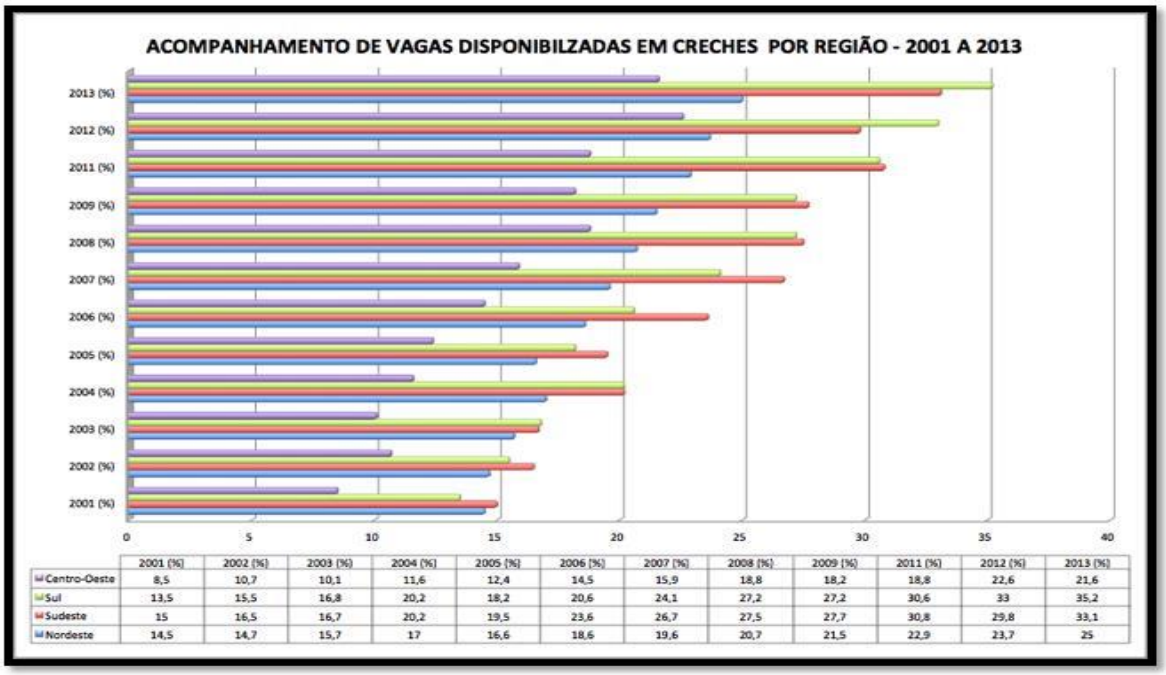
Os Gráficos 1 e 2 demostram tanto a evolução da oferta de vagas, quanto as desigualdades que ocorrem em cada região brasileira.Os estados da região Norte e Nordeste são os que apresentam os percentuais mais baixos nesse indicador,sendo os estados do Amapá (5,15%), Amazonas (6,58%) e Pará (6,74%) que possuem as mais inferiores taxas de cobertura em creches,comparativamente aos outros estados brasileiros. Santa Catarina, por sua vez, possui a melhor posição, com 39,23%, das crianças de zero a três anos matriculadas nessa etapa de ensino.

Gráfico1. Acompanhamento de vagas disponibilizadas no Brasil, no período de 2001 a 2013



Quadro elaborado pela pesquisadora
Fonte: PNE. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/pne/linha-do-tempo>. Acesso em:15 jul.2015.

Gráfico 2. Acompanhamento de vagas disponibilizadas em Creches, por região, 2001 a 2013



	2001 (%)	2002 (%)	2003 (%)	2004 (%)	2005 (%)	2006 (%)	2007 (%)	2008 (%)	2009 (%)	2011 (%)	2012 (%)	2013 (%)
Centro-Oeste	8,5	10,7	10,1	11,6	12,4	14,5	15,9	18,8	18,2	18,8	22,6	21,6
Sul	13,5	15,5	16,8	20,2	18,2	20,6	24,1	27,2	27,2	30,6	33	35,2
Sudeste	15	16,5	16,7	20,2	19,5	23,6	26,7	27,5	27,7	30,8	29,8	33,1
Nordeste	14,5	14,7	15,7	17	16,6	18,6	19,6	20,7	21,5	22,9	23,7	25

Quadro elaborado pela pesquisadora
Fonte: PNE. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/pne/linha-do-tempo>. Acesso em: 15 jul.2015.

Guimarães (2011) salienta que a creche não deve ser definida apenas como uma solução para se evitar o abandono ou situações de risco, mas deve ser compreendida como um direito da criança. Romper com o estigma histórico de subalternização, que automaticamente direciona a necessidade do atendimento apenas às camadas mais pobres da sociedade e de forma assistencialista, não se faz mais condizente com o contexto atual.

> […] uma função pedagógica, estou me referindo, então, a um trabalho que leva em consideração a realidade a linguagem, os conhecimentos infantis e os ampliam, assegurando a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, estou me referindo a um trabalho que toma como ponto de partida o que a criança sabe e faz, e que, além disso, transmite o que ela ainda não conhece e sabe fazer. (KRAMER,1995, p.24).

Assim sendo, emerge a necessidade de uma nova concepção de educadores de bebês e crianças pequenas para atender às demandas da contemporaneidade, onde não só na formação inicial, mas também a continuada, lhe forneça os subsídios para conceber um olhar integrador entre o Educar e o Cuidar,

permeado pela afetividade, e a sutileza necessária na elaboração da proposta curricular que irá nortear sua atuação.

1.2 Educadora de bebês: contextualizando sua trajetória e tecendo um Ofício

Delinear os percursos, considerando os tempos e dilemas de ser educadora de bebês, exige considerar esta profissão em suas singularidades, assim como o seu processo de construção, que se efetiva também sob forte influência do saber-fazer vivido e elaborado no contato com a complexidade do real em suas múltiplas possibilidades. Daí também, a importância por dialogar com profissionais de diferentes percepções e formações, como caminho ao aprofundamento da profissionalização.

Nóvoa (1992) parte de pressupostos profissionais e pessoais, ao definir o conceito da identidade dos professores e defende a necessidade de se respeitar o tempo necessário para que eles se apropriem das mudanças.

> A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se sente e se diz professor. (NÓVOA,1992, p.16).

Considerando o percurso histórico da Educação Infantil, estudos demonstram que seus primeiros teóricos buscaram traçar um perfil dos profissionais que deveriam trabalhar com bebês e crianças pequenas.

Froebel, por exemplo, destacava que a mulher deveria ser a responsável pela a educação das crianças e chamava de “jardineiras”, as profissionais que atuavam em seu jardim de infância. Salientava que a aprendizagem deveria partir do que a criança já sabia ou do seu interesse e curiosidade. O respeito ao desenvolvimento natural da criança, assim como a liberdade e o amor destacavam-se como fatores relevantes na sua concepção pedagógica.

> O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural do desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro. (ARCE, 2009).

“Mestre” era essa a denominação que Maria Montessori atribuia às professoras. Ela defendia que à mestre competia, por meio de intervenção, orientar, guiar e facilitar o processo de aprendizagem das crianças; além de preparar e apresentar o material envolvendo as crianças. Ressaltava que, para atuar com o seu método, não se fazia necessário um conhecimento amplo teórico, mas bastava enfatizar o processo cognitivo.

> [...] Ela (mestre) ensina pouco, mas observa muito, além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como o seu desenvolvimento fisiológico. (MONTESSORI,1965, p.156).

O fato de a imagem histórica das professores de bebês e crianças pequenas estar associada às questões maternais, e que os cuidados são evidenciados como os pontos mais relevantes para essa faixa etária, distorce o caráter educativo da profissão.

> […] a constituição histórica da imagem o profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do meio da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo se associa necessariamente ao ambiente doméstico , sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. (ARCE, 2009).

Segundo Rosemberg (1984), a “história da educação infantil mostra-nos que é a partir das décadas de 1970 e 1980, com a eclosão dos movimentos sociais que clamavam por direitos, principalmente os grupos de mulheres” que as alternativas não-formais de serviços educacionais se expandiram, visto que esses movimentos não encontraram no Estado respaldo para as reivindicações. A parceria estatal com esses projetos populares esteve ligada ao barateamento de custos, o que impulsionou a falta da exigência de uma formação específica - bastava ser mulher para ser “qualificada” para o trabalho em creches conveniadas.

> [...] Sem pretender uma definição acabada do perfil dos professores da educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais,de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais., com diferentes trajetórias pessoais com expectativas frente à sua vida pessoal e profissional , e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente. (CERISARA, 2002, p.25-26).

O atendimento à demanda por um aumento de unidades de Educação Infantil, estabeleceu a dicotomia na trajetória profissional dos que trabalhavam em creches com os que trabalhavam em jardins-de- infância.

Atualmente, a relevância da Educação Infantil é indiscutível, tanto para o desenvolvimento de pesquisas na área, quanto para a sociedade. Segundo Oliveira (2003), “a Educação Infantil vive um período bastante agitado, porém muito rico”. O ideal seria que o mesmo tivesse ocorrendo com a formação do educador e sua valorização.

> [...] Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL. MEC/PNE,2004).

Segundo Freire (1997), “A gente se faz Educador, a gente se transforma, como educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. A Educação Infantil necessita de profissionais versáteis, criativos, curiosos e investigativos capazes de integrar o cuidar, o educar, o brincar e ainda, assegurar às crianças todos os seus direitos à educação. Para tanto, é necessário que o professor seja reflexivo, para que possa se apropriar, criticamente, das teorias sobre o desenvolvimento humano e saiba fazer a articulação com contexto no qual as crianças vivem.

> [...] um trabalho pedagógico em que cuidar e educar são aspectos integrados é realizado pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura e acolhida em sua maneira de ser, em que ela possa trabalhar adequadamente suas emoções, construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade. (OLIVEIRA, 2013).

A formação reflexiva desse profissional é essencial para garantir a intencionalidade pedagógica na elaboração de um currículo estruturado sob o olhar de quem tece com a maestria e a delicadeza de uma artesã, um fio articulador entre o Educar e o Cuidar, capaz de conduzir a transformação dos espaços[5] em [6]ambiente e a rotina em momentos.

Ao distinguir o ato reflexivo da rotina, Mizukami (2002, p.18) faz menção à abordagem de Zeichner (1993), "há uma distinção entre o ato humano reflexivo e o da rotina, estando a distinção associada ao impulso,tradição e autoridade, enquanto que o ato reflexivo implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Implica intuição, emoção e paixão."

Schön (2000) sintetiza com precisão de que a reflexibilidade é uma competência que vai proporcionar ao educador as condições exigidas para analisar, entender e aperfeiçoar seu conhecimento, contribuindo para a formação integral dos alunos.

> [...] Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes e renovação das disposições para aprender, sentir, fazer, requer também que os saberes se integram com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadãos da criança desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações onde exercem a profissão. (FORMOSINHO, 2002, p.162).

Os ganhos obtidos no percurso da história dos profissionais da Educação Infantil é marcado por lutas contínuas, mas ainda há muito a ser conquistado para se obter o reconhecimento e a valorização não só profissional, mas da necessidade da ruptura da dicotomia que envolve a percepção da sociedade e a consolidação da educação de pequeninos de 0 a 3 anos e de quem se ocupa dele.

---

[5]Espaços são locais para atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração, conforme Fornero citado em Zabalza (1998).

[6] Ambientes já diz respeito ao conjunto do espaço físico e as relações nele estabelecidas, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo. Assim, o espaço não pode ser compreendido apenas como algo físico, mas como algo construído na relação do ser humano com o espaço, conforme Fornero citado em Zabalza (1998, p. 232).

1.2.1 Trajetória de Políticas para Formação de Professores da Educação Infantil

Uma das maiores preocupações enfrentadas na área de atuação da Educação Infantil até meados dos anos de 2000, referia-se à formação e profissionalização das profissionais que ali atuavam.

Silva (2001) aponta as questões da profissionalização das profissionais que atuavam nessa área como um dos pontos centrais de seu debate.

> Com a efetivação de leis para a implantação e funcionamento das instituições de Educação Infantil, tornava-se necessária a devida formação para a atuação nessa área de ensino. Os debates e discussões sobre o tema apontavam que existentes para o magistério, cuja característica era de uma formação voltada para as denominadas séries iniciais do Ensino Fundamental, não contemplando, portanto, a formação adequada à atuação junto a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. (SILVA, 2001, p.113).

Ao buscarem na formação continuada os conhecimentos adequados que atendessem a essas necessidades específicas, Noffs e Rachman (2007) salientam que:

> [...] as professoras muitas vezes desaminam, pois boa parte dos cursos procuram abranger assuntos gerais para atender às necessidades de grande parte (...). Assim, além de permanecerem com suas dúvidas, continuam sem interlocutores para compartilhar suas interlocuções e angústias. (NOFFS; RACHMAN,2007).

A Educação Infantil, apesar de todo avanço conquistado, ainda busca sua identidade. A transição da assistência social para a educação implicou em fatores burocráticos, físicos e pedagógicos, assim como, na necessidade de ampla articulação política entre as esferas da educação e da assistência.

1.2.2 Legislação Brasileira referente à Educação Básica e à Formação de Professores: subsídios à Educação Infantil

Figura 2. Painel da legislação brasileira referente à Educação Básica e à formação de professores: subsídios à Educação Infantil

Infográfico elaborado pela pesquisadora
Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

Os dados históricos apontam para a construção de uma política pública no Brasil, de atendimento à Educação Infantil com enfoque educacional, como sendo recente, isto é, as conquistas neste campo se efetivaram após movimentos sociais no Brasil, que contribuíram para elaboração de leis e documentos,sobretudo a partir da década de noventa.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), conforme já comentado, permite o desdobramento de uma série de leis que buscam garantir a educação às crianças menores.

Uma mudança importante desse período merece ser destacada: a redação da Emenda Constitucional n.59, de 2009, que amplia o acesso ao Ensino gratuito obrigatório. O Art. 208, da Constituição Federal de 1988, sofreu duas alterações nos Incisos I e VII. O Inciso I que, inicialmente, trazia: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria,” na nova redação, passa a trazer: “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL, n.59, 2009).

Já o Inciso VII, também da Emenda Constitucional n. 59, na nova redação, passa a ser: “Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” A mudança da redação do Inciso VII permitiu a ampliação da oferta obrigatória na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; em que, na redação anterior, era obrigatório apenas ao Ensino Fundamental.

Para dar conta dessa nova realidade do período Pós Constituição de 1988, que levou à aprovação, em 1996, da Nova LDB e outras Políticas Públicas que vieram para garantir o acesso à Educação, também tornou-se necessária a ampliação das políticas de formação tanto inicial como continuada para professoras atuantes nessa etapa da Educação Básica.

Conforme apontado na citação (BRASIL, 2002), a Educação Infantil exige que o profissional entenda sobre:

> [...] o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública. (BRASIL, 2002).

Considerando as dúvidas suscitadas na LDB (1996) foi instituído pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Parecer 04/2000, com o intuito de esclarecer algumas questões que dispõem sobre aspectos normativos referentes tanto à garantia de atendimento à Educação Infantil,quanto à formação das profissionais desta área.

Os aspectos normativos de que trata o Parecer 4/2000 são:

1. Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino;
2. Proposta Pedagógica e Regimento Escolar;
3. Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil;
4. Espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil. (BRASIL. CEB/CNE, 2000. Parecer n.4/2000).

Asssim,a especificidade do saber docente e a formação, tanto inicial como continuada, passam a ser regulamentadas em Lei, sobretudo pela importância do conhecimento que a professora deve ter a respeito da clientela com a qual atua ou irá atuar.

> [...] formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério […]. (BRASIL, 2002ª, p.18).

Convém novamente destacar a importância de se conceber a formação de professores como um processo contínuo.Sendo assim, não se deve pretender que a formação inicial ofereça conteúdos acabados e estudos finalizados, mas que encare esta primeira fase como um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, (GARCIA, 1995).

> [...] Deste modo, mais do que os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores. (...) A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1995, p.55).

Convém também pontuar que os sistemas educacionais devem permitir, por meio da política de formação, que as professoras tenham acesso aos cursos de habilitação, espaços e tempos na rotina escolar, para realização de práticas sistemáticas de estudos, trocas de experiências, discussões e planejamentos coletivos das atividades.

Tal formação deve garantir, não só o trabalho direto com a criança, mas sua participação na equipe escolar, com responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo da instituição. Como comenta Silva (2001), “é a participação direta do professor, na elaboração do projeto educativo, que ele constrói e interioriza valores e concepções que possibilitam o desenvolvimento de novas competências.”

A habilitação exigida para trabalhar com as crianças de 0 a 5 anos, é de nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, nível médio. A formação continuada das profissionais deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática, conforme aponta o Documento:

> [...] Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p.11).

Complementa-se as exigências acima mencionadas, também apontando para a necessidade e a importância de formação sólida das profissionais que atuam com crianças pequenas.

> [...] Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2002, p.7).

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida demonstram a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, conduzem para outras áreas de investigação.

Segundo o art. 62, da LDBEN, Lei 9394/1996, cria-se uma nova estrutura para a educação escolar, constituída de dois níveis de escolarização: Educação Básica e Educação Superior; altera-se também a formação mínima exigida para atuação do professor. Segundo o referido artigo, toda a formação de docentes para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, deve ocorrer em Nível Superior, em cursos de Licenciatura Plena, em Universidades ou Institutos Superiores de Educação.

Nesse contexto, a formação superior das professoras da 1ª etapa da Educação Básica, segundo a LDBEN, em seu artigo 63, inciso I, prevê que será de responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação manter:

> I.Cursos formadores de profissionais para a educação básica, [...], destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;II.Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III.Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis. (BRASIL. LDBEN Lei 9394/1996).

Em outro documento, elaborado pelo MEC/SEB/UFRGS, sob a Coordenação de Barbosa (2009) são apontadas as especificidades dessa

profissional que atuará com as crianças pequenas. Para educar/cuidar de crianças pequenas é preciso entender que:

> Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. (BARBOSA,2009, p.37).

O documento aponta, ainda, que, além das especificidades da professora da Educação Infantil, os demais adultos envolvidos na educação da criança pequena necessitam ter um perfil diferenciado. Mais claramente, por exemplo, constituem-se diferentemente os perfis de uma cozinheira que atua em restaurante, da cozinheira que atua em uma instituição de Educação Infantil, tendo em vista o contexto como um todo. (BARBOSA,2009).

De acordo com estudos, Gatti (2009) pontua a formação continuada como importantíssima, como parte do desenvolvimento profissional da docência; no entanto, ela não pode ser entendida como um espaço de preenchimento de lacunas apontadas pela formação inicial.

> [...] Definir o que é considerado como função docente significou também definir o que é qualidade nesse atendimento, assim como o perfil de quem lá atua; ou seja, uma professora. (AQUINO,2005).

A necessidade de conceituar o que é o trabalho docente, dos serviços educacionais das profissionais da Educação Infantil, também é fator determinante para definir a identidade profissional para quem atende crianças de 0 a 5 anos.

Com o intuito de implementar uma política nacional de formação continuada, o governo lançou em 2005, uma cartilha intitulada: Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, assumindo a função de órgão definidor e coordenador das políticas, articulando-as com os sistemas de ensino.

Além do MEC, compõem a Rede, os Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento, com a finalidade específica da Rede de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes, por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias.

A LDB, ao estabelecer a Educação Infantil como 1ª etapa da Educação Básica, também tonifica e avigora a inclusão dos conteúdos da Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia.

O Parecer n. 5/2006, do CNE, deixa em aberto a possibilidade de os Cursos de Pedagogia optarem pela Habilitação Séries Iniciais ou Educação Infantil, conforme apontado no subsídio do documento que segue:

> [...] - a Formação de Professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será desenvolvida em curso de Pedagogia ou em Curso Normal Superior;
> [...] - as instituições de educação superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino poderão decidir por qualquer das alternativas indicadas acima, independentemente do ato autorizatório, adotando no seu Projeto Pedagógico as Diretrizes Curriculares correspondentes e comunicando formalmente a decisão à SESu/MEC no prazo máximo de 1 (um) ano a contar da data da publicação da correspondente Resolução. (BRASIL.CNE.Parecer n.5/2006).

Em 15 de maio de 2006, o CNE, por meio da Resolução n.1, foram retiradas as especificidades acima mencionadas nos cursos de Pedagogia, voltando às condições de gerais/genéricos e ampliando novamente o campo de atuação do pedagogo, conforme o seguinte trecho:

> Art. 2º. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
> § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.
> § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II -a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da

> docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
> Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL.CNE, Resolução n.1,2006, artigos 2º. e 4º.).

Neste sentido, cabe a cada instituição de formação adequar seu currículo às especificidades da formação de pedagogo,considerando a realidade na qual a Instituição está inserida de forma a abarcar sua área de atuação, ou seja: a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou ambas, ressaltando, a ênfase na docência; ainda que o campo de atuação, segundo as DCN do Curso de Pedagogia (2006), seja a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentam outros campos de atuação, tanto da Educação Formal/escolar, como outros, conforme aponta o parágrafo 4º do artigo 5º: “IV - trabalhar, em espaços escolares e não - escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”.

Segundo o DCN do Curso de Pedagogia (2006), o pedagogo deverá participar ainda, da gestão, elaboração dos projetos escolares, pesquisas; ampliar conhecimentos sobre as teorias da educação, conhecimentos pedagógicos e científicos, estudos sobre os aspectos legais da educação, sobre a diversidade cultural, educação indígena, remanescentes de quilombolas,conforme Documento, em seu artigo 6º, quando trata da formação do professor no curso de Pedagogia.

> Art. 6º. A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
> I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não escolares;c)

observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

II) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

III) um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c)atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL.CNE.Resolução n.1,art.6º, p.3-4).

O futuro pedagogo deverá na Disciplina de Estágio Supervisionado, segundo as DCN para o Curso de Pedagogia (2006), ter contatos e experiências de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências; portanto, ser preparado para atuar com competência:

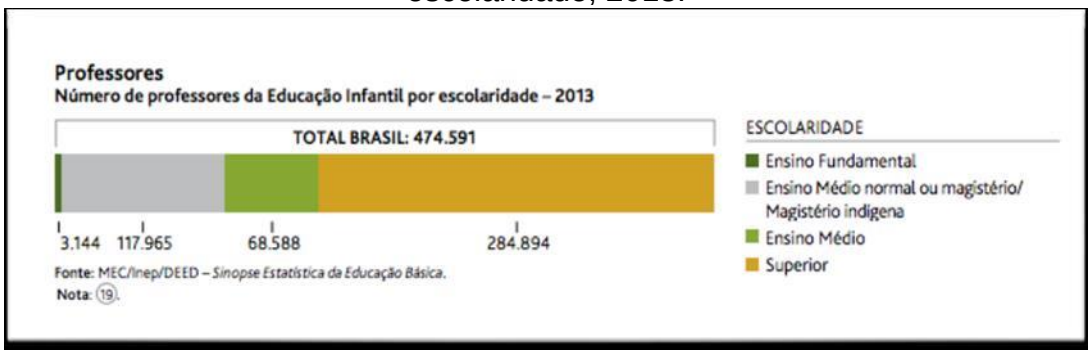
> a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
> b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
> c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
> d) na Educação de Jovens e Adultos;
> e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
> f) em reuniões de formação pedagógica.
> (BRASIL.CNE/Resolução, n. 1, 2006,art. 8º, parágrafo 4º, p.5).

Em 2007, por meio do Decreto n. 6.094 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com destaque para três, das vinte e oito metas, que versam sobre a formação de professores. O apoio da União, segundo o documento, se efetiva por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR. É por meio do PAR que o MEC presta assistência técnica e financeira aos estados e municípios.

Em 2009, o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo a CAPES como fomentadora dos programas de formação inicial e continuada. E, por meio desse Decreto, o MEC, em parceria com 15 universidades federais de 15 estados ofereceu 3.210 vagas em cursos de especialização em Educação Infantil, presencial e gratuito. Vagas essas destinadas aos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica pública e privada (filantrópica, confessional ou comunitária), assim como às equipes da Educação Infantil dos sistemas de ensino.

No entanto, com a justificativa da ausência de professores qualificados, parcela significativa de profissionais são contratados, mesmo sem qualificação para atuar nesta etapa da Educação Básica, principalmente junto às crianças menores de três anos, reforçando, dessa forma, o processo histórico carregado pelo caráter assistencial, marcadamente presente nos atendimentos a essa faixa etária.

Gráfico 3. Distribuição quantitativa de professores de Educação Infantil, segundo escolaridade, 2013.

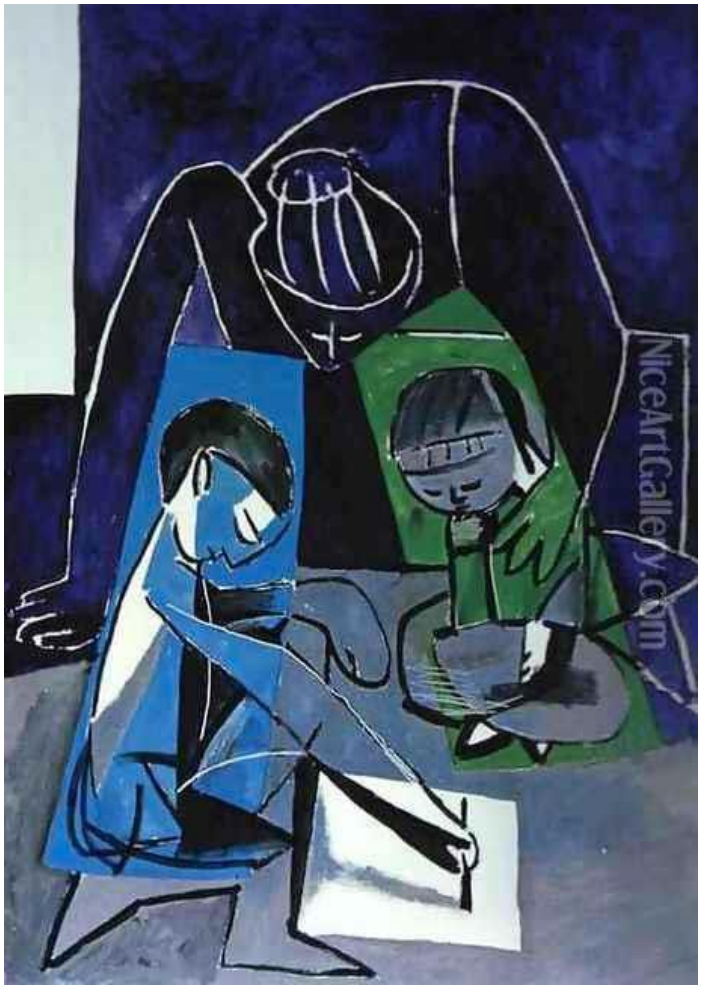


Fonte: BRASIL.MEC/INEP,2013.

O Gráfico 3 demonstra que a maioria dos professores que atuam na Educação Infantil possuem formação superior ou ensino médio com magistério,porém, os desafios são ainda maiores do que elevar a formação. Há grandes disparidades regionais e, especialmente um distanciamento entre as universidades e a Educação Infantil, que se traduz em um currículo de Pedagogia pouco aderente à realidade que o professor encontrará na escola, principalmente no que se refere ao atendimento de bebês e crianças pequenas.

Entre os aspectos relevantes da atuação e formação do pedagogo, este estudo aborda as competências necessárias para sua atuação em Creches e da sua responsabilidade em conceber um currículo pautado na concepção da primeira infância, que valorize a capacidade dos saberes dos bebês e da criança pequena, a partir da escuta das suas múltiplas formas de linguagem, possibilitando assim, a superação dos currículos prescritos, universalizantes e lineares, ainda presentes na prática pedagógica.

O próximo capítulo apresenta reflexões sobre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o entendimento de que ela deve ser o centro do processo educativo e do planejamento curricular; questões presentes no processo de ressignificação de uma Creche mantida por uma Instituição de Saúde, *locus* de investigação deste estudo.



Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim
decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar;
porque descobri, no caminho incerto da vida, que o
mais importante é o decidir.

Cora Coralina

II. QUEBRANDO BARREIRA E GERANDO MUDANÇAS

Utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

A busca pela compreensão da especificidade da ação pedagógica junto às crianças de 0 a 3 anos, notadamente em espaços mantidos por Instituições mantenedoras não provenientes da Educação, tem gerado sensações de afastamento de possíveis respostas à medida que dela me aproximo. A divergência da concepção da finalidade daquele espaço provocava a sensação de se estar num labirinto, onde o desencontro é inevitável e a busca por um caminho uma constante, em meio às contradições emergentes que envolvem a tarefa de educar bebês e crianças pequenas nessas instituições.

2.1 Fundação da Creche Estrela

A decisão de instalar uma creche foi tomada pela diretoria executiva de uma instituição após solicitações constantes de suas funcionárias, que justificavam as ausências e os atrasos sob a alegação de dificuldades para achar pessoas responsáveis por cuidar de seus filhos e filhas durante as jornadas de trabalho, sobretudo por conta de turnos diferenciados e da localização da empresa ser de difícil acesso.

Mitzvá, Refuá, Chinuch e Tsedaká, ou seja, Boas Ações, Saúde, Educação e Justiça Social enquanto valores norteadores da Instituição mantenedora e de seus colaboradores, embasaram a concepção da creche, fundada em abril de 1982 com a finalidade de prestar atendimento, sob a perspectiva do cuidar dos filhos e filhas das funcionárias, entre 4 meses e 6 anos.

Na época de sua fundação, houve por parte da instituição mantenedora uma preocupação em proporcionar um projeto arrojado e que se diferenciasse das demais creches oferecidas por outras empresas.

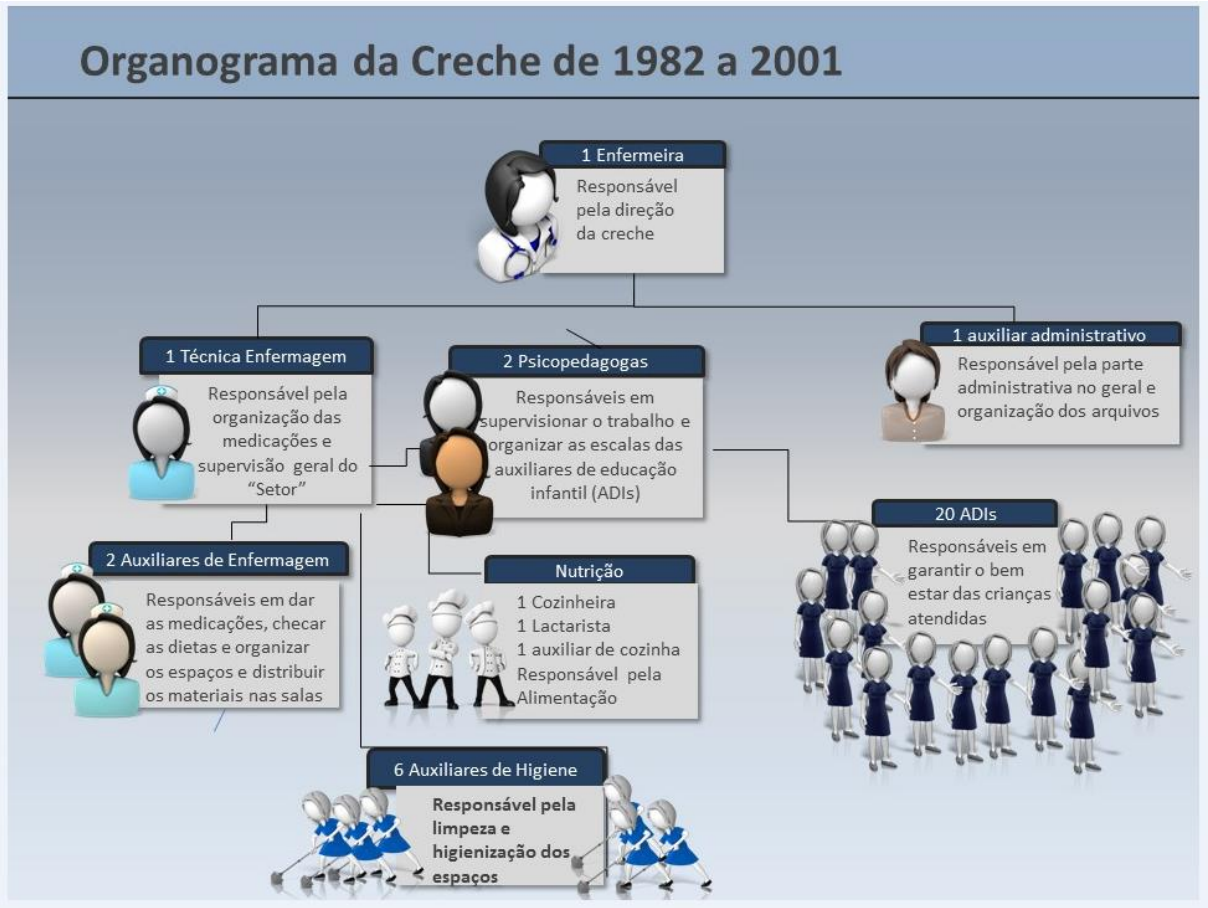
Da sua fundação, em 1982 até 2001, a creche manteve uma característica puramente assistencialista. Funcionava diariamente, inclusive aos finais de semana e feriados, das 5h30 às 19h30. As crianças permaneciam na creche durante a jornada de trabalho de suas mães, mas não podiam vir quando estas estivessem de folgas, licenças médicas e férias.

2.2 Caracterização da Creche

2.2.1 Recursos Humanos

Funcionando como se fosse uma extensão da ala pediátrica da instituição mantenedora e com uma estrutura devidamente hierarquizada, seu quadro de funcionários era basicamente formado por pessoas da área da saúde, com exceção de algumas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e das equipes de Nutrição e Higiene.

Figura 3. Organograma institucional e estrutura hierárquica da Creche Estrela



Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte: Mantenedora da Creche Estrela.

A enfermeira responsável pelo "setor creche" respondia diretamente à diretoria de Assistência Médica; foi designada especificamente para ocupar esse cargo. As demais funcionárias eram oriundas de diversos setores, que por vários motivos estavam impossibilitadas de exercerem as funções a que foram contratadas.

2.2.2. Estrutura Física

O prédio, apesar de ter sido projetado para a finalidade a que se destinava e ter recebido vários prêmios pela concepção arquitetônica, seus espaços e mobiliários demostravam a concepção assistencialista enraizada desde o seu alicerce.

O Dr. Vinelli, médico sanitarista, em ”A descrição de como deveria ser uma creche”, realizada em de abril de 1879, na edição n. 2 da revista “A mãe de família”, ao discorrer sobre o assunto retrata bem a concepção que deve ter embasado o projeto:

> […] a escolha de um local apropriado, atendendo às condições higiênicas, como distante de fábricas, por exemplo, com tamanho proporcional ao número de crianças que se pretender admitir. Os cômodos devem ser “espaçosos, elevados, claros e arejados, rodeados de janelas”, para que o ar circule facilmente e haja luz. O cuidado também deve ser rigoroso em relação à limpeza e ao asseio das roupas infantis.
> O prédio que servir à creche deve ter pelo menos as seguintes divisões:“ uma sala para os berços, com espaço razoável entre eles; uma sala para recreação; uma rouparia, em que se guardam vestidinhos, fraldas, panos, etc.; uma cozinha; um quarto destinado á senhora encarregada de receber as crianças; um jardim convenientemente arborizado.
> O corpo administrativo desse estabelecimento deve ser composto de: “um conselho de administração, uma comissão de senhoras encarregada de nomear e fiscalizar as inspetoras e as amas e de uma comissão médica que decide de tudo quanto diz respeito aos cuidados higiênicos e médicos a que devem ser submetidas as crianças.” Para cada cinco ou seis crianças, deve-se contratar uma ama.[...].(VINELLI,1879 apud REVISTA A Mãe da Família,n.2,1879).

Acrescenta ainda que “A creche deve estar aberta todos os dias úteis, desde as 5 horas da manhã até às 8 horas da noite; somente fechar-se aos domingos e dias santificados.”

Os espaços da Creche contemplavam todos os pontos relevantes no sentido de garantir a saúde e a integridade física das crianças, mas não no aspecto do seu desenvolvimento sóciocognitivo e afetivo. Sua estrutura era composta por: 1(uma) recepção; 1(uma) sala para direção administrativa; 1(uma) enfermaria; 1(uma) cozinha; 1(um) lactário; 1(um) refeitório; 6(seis) salas de aula; 2(dois) solários; 1(um) fraldário; 1(um) banheiro infantil; 4(quatro) banheiros para funcionários e 1(um) parque gramado.

2.2.3. Equipamentos

Berços de madeira, pneus forrados com uma capa de pano, para auxiliarem os bebês a sentarem, chiqueiros e carrinhos compunham o mobiliário dos berçários. A educação infantil possuía mesas e cadeiras de madeira adaptadas ao tamanho das crianças, mas extremamente pesadas e pintadas de verniz escuro. Todos os brinquedos eram oriundos de doações.

Figura 4.Equipamentos da Creche Estrela

Fonte: Arquivo da Instituição mantenedora,março 2002.

A alimentação, os materiais de higiene pessoal e vestuário, de todas as crianças atendidas, eram fornecidos pela Instituição Mantenedora. Havia grande preocupação em fornecer o melhor; rigorosos protocolos de higienização dos alimentos e utensílios eram acompanhados diretamente pela Técnica de Enfermagem e pela equipe de nutrição da própria instituição. Frutas e leites especiais, como por exemplo, de cabra, eram oferecidos sem ônus algum às funcionárias que utilizavam a creche.

2.3. Concepção e elaboração do Projeto Pedagógico

Após o Plano Nacional de Desenvolvimento de 1996, que admitia a creche como sendo de responsabilidade do Estado e das Empresas, o discurso pelo direito à creche começou a fazer parte das plataformas de governo de muitos candidatos, perpetuando até os dias atuais.

A Constituição de 1998 atribuiu novos rumos à Educação Infantil, permitindo avanços para além de um olhar na esfera puramente assistencialista. Iniciava-se, mesmo que de forma embrionária, uma perspectiva voltada à importância de proporcionar condições ao pleno desenvolvimento das crianças pequenas por meio da educação. O artigo 227 define os direitos da infância brasileira, apesar da sua abordagem abrangente:

> [...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura , à dignidade, ao respeito, á liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL.CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA,1998).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/1996) impulsionou diferentes setores educacionais a defenderem um novo modelo para a Educação Infantil. A LDB incorporou uma concepção de criança como sujeito ativo e capaz de interagir com o mundo por meio da brincadeira.

> [...] para garantir o direito da criança de viver plenamente sua infância e para que não fossem antecipadas as rotinas e práticas do fundamental, foram estabelecidas as concepções de avaliação, formação de professores e gestores, a atenção multidisciplinar à criança e s princípios curriculares possibilitando que os professores direcionasse o olhar para a construção de sujeitos solidários, criativos e críticos. (OLIVEIRA, 2013,p.120).

A diretoria executiva da instituição mantenedora, alertada pelo seu departamento jurídico sobre as mudanças na legislação educacional e pela necessidade de adequação da Creche, tomou a decisão de contratar uma gestora da área educacional que se responsabilizasse por todo o processo que se fizessse necessário.

> Em relação ao trabalho pedagógico, no início da década de 80, muitos questionamentos eram feitos pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola. Acumulava-se evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas. Ao contrário, eles estavam servindo apenas para a marginalização mais precoce delas. (…) continuavam limitadas as práticas recreativas e assistencialistas em virtude da falta de oportunidade reais para seus professores absorverem as programações propostas. (OLIVEIRA, 2013,p.114).

Isto posto, o percurso do desafio de entrelaçar esses diferentes olhares e percepções e de tecer uma concepção que contemplasse a criança como sua essência, materializou-se nesta dissertação de mestrado.

Ayres (2012), diferentemente da nomenclatura utilizada na legislação, que preconiza a divisão da educação Infantil em duas etapas, sendo a creche destinada às crianças de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos, utiliza a palavra *escola* de forma integradora, “por considerar que a palavra creche já está impregnada de uma historicidade e de práticas obsoletas.” No entanto, no decorrer desta pesquisa a nomenclatura “Creche” será utilizada para descrever o percurso da equipe em ressignificar as suas próprias concepções e convicções sobre suas práticas pedagógicas, a infância e o seu universo.

Pretende-se, a partir deste momento, descrever o percurso, especificidades e implicações que envolveram as ações para tecer um currículo que contemplasse um olhar integrador, a intencionalidade pedagógica na prática do educador de creche e a capacidade inventiva e inteligente dos saberes dos bebês que potencializasse a necessidade de aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e, principalmente aprender como aprender, de toda uma equipe e de sua instituição mantenedora.

2.4 Um labirinto entre legislações e a linguagem empresarial

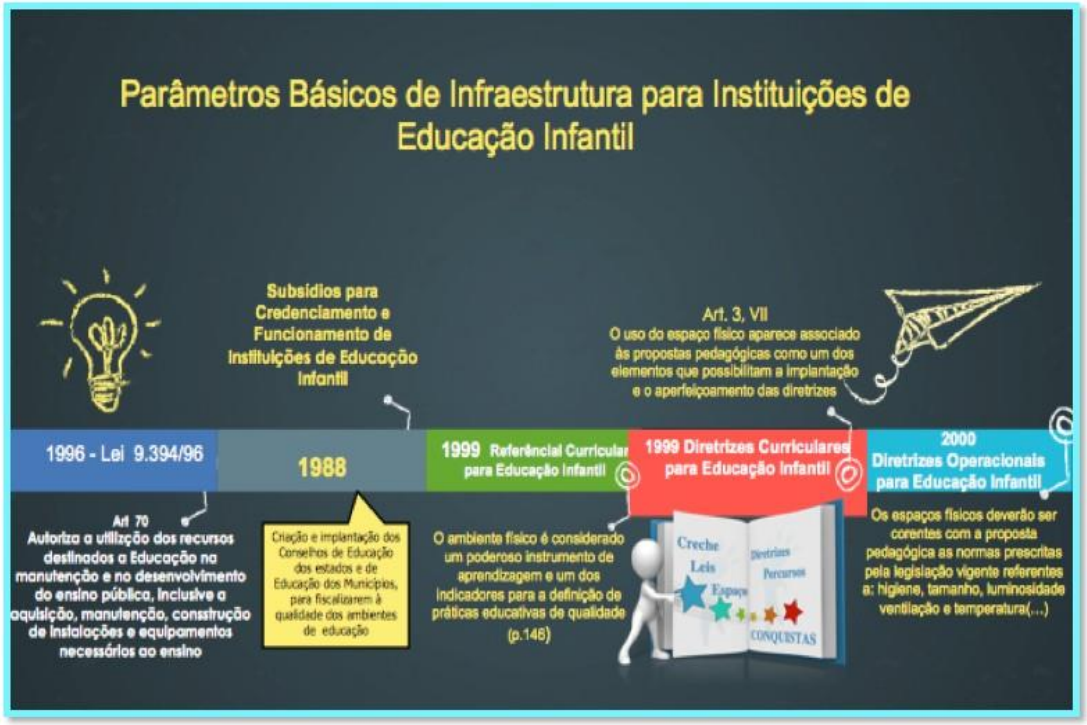
O *Business Plan*, plano de negócio, apresentado à Diretoria Executiva da instituição justificando a solicitação do investimento para adequação da estrutura do prédio e do seu mobiliário, teve como embasamento a legislação brasileira, posto que, essa dispõe de um conjunto de Diretrizes que norteiam a Educação Infantil e a qualidade da infraestrutura dos seus estabelecimentos.

> A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, a implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição. (BRASIL, 1998, p. 14).

O Referencial Curricular da Educação Infantil ressalta a importância do espaço físico ser planejado considerando os projetos, as atividades desenvolvidas e a faixa etária das crianças, permitindo-as usufruí-lo de maneira plena.

> Particularmente as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. (…) Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

Figura 5. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil



Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte: BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2006b.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) ressaltam, entre outros aspectos, a importância do uso do espaço físico em conjunto com as propostas pedagógicas e seus regimentos.

> As instituições de Educação Infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Operacionais (CNE 4/2000, aprovadas em 16/12/2000), de caráter mandatório, estabelecem as especificidades da Educação Infantil tanto em nível privado quanto no público, exigindo que o funcionamento de uma instituição deve atrelar-se a tal documento, como instrumento norteador, além da observância às normas municipais, estaduais e do distrito federal.

> Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, (de acordo com a diversidade climática regional. (…) Local para repouso individual pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre. (BRASIL, 2000b, p. 628).

Apesar de a falta de espaço físico nas instituições de atendimento às crianças pequenas ter sido um dos aspectos abordados no Plano Nacional de Educação de 2001, somente cinco anos após sua aprovação é que o Ministério da Educação em conjunto com Secretaria de Educação Básica elaboraram o documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.”

Figura 6. Metas do Plano Nacional de Educação,2001

Infográfico elaborado pela pesquisadora
Fonte: BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.Plano Nacional de Educação,2001.

Aponta-se uma nova concepção, qual seja, a visão interdisciplinar de projeto, na construção das creches que visa possibilitar a participação de todos profissionais envolvidos, isto é, uma participação que se traduz no engajamento de engenheiros e arquitetos com toda a comunidade escolar.

> […] comunidade educacional, representada por crianças, professores, funcionários, familiares, unidades públicas de Educação Infantil e administrações municipais.”(BRASIL, 2006a, p. 7).
> […] Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança-criança-adulto e deles o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos.” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Nesse contexto, o espaço físico constitui-se em elemento essencial para a aprendizagem significativa, desde que também seja adequado às necessidades reais do seu público alvo, neste caso, dos bebês.

> [...] foi a de arranjar o espaço tendo como base o discurso higienista da puericultura. Criou-se, assim, uma creche que, em suas características internas assemelhava-se muito mais a um hospital do que a uma instituição para crianças sadias. O padrão das creches apresenta, em geral, espaços bem definidos e estanques, onde há uma preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, a higiene, a saúde e o resguardo do corpo. Nessas propostas mais ligadas à puericultura encontramos, muitas vezes, um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle. (BARBOSA, 2006, p.123).

A conscientização da Diretoria Executiva em relação à importância do investimento, não se deu com dados e justificativas baseadas na Legislação que norteia a Educação Infantil, mas ocorreu quando a linguagem empresarial predominou e, após várias solicitações de estudos e levantamentos de impactos (indicadores de absenteísmo das funcionárias que utilizavam a creche, tempo de casa destas funcionárias, importância dada ao benefício pelos funcionários e levantamento de custos), o investimento foi aprovado com o compromisso de tornar o “benefício creche” fonte de atração na contratação de novos funcionários e de retenção dos profissionais - chave para a Instituição.

Em 2010, a instituição mantenedora foi uma das escolhidas, entre as “150 melhores empresas para se trabalhar” pela revista Exame, e o “benefício creche” eleito pelos funcionários entrevistados, como indispensável pela manutenção da qualidade do atendimento oferecido aos filhos e filhas de suas funcionárias, mesmo por aqueles que não o utilizavam.

A equipe da Creche Estrela era composta por profissionais de diferentes formações e funções, estruturados de forma hierarquizada, mas com a prevalência da noção de trabalho coletivo, complementar e respeitoso. A compreensão da necessidade de romper com a visão fragmentada e sequencial de tudo que era realizado para e com a criança, era essencial para tornar aquele espaço um ambiente de concretude da cidadania da infância.

Assim, o primeiro passo a ser desenvolvido foi a reestruturação do organograma, uma vez que sua composição influenciava na condição de manutenção do *status quo*, estimulando a não mudança da rotina de trabalho estabelecida, mesmo com a nova estrutura física.

A proposição da inserção da importância da visão de equipe a um grupo tão heterogêneo visava demonstrar o papel que cada um tem no contexto coletivo e como a atividade individual se faz necessária enquanto complemento às dos demais colaboradores.

Após inúmeras reuniões com o RH (Recursos Humanos) da instituição mantenedora, uma nova política organizacional foi estabelecida; no entanto, tal proposta de organização, nomenclatura e salários estava atrelada à uma nova descrição de atributos, ou seja, implicava em um novo perfil de profissional para a Creche Estrela.

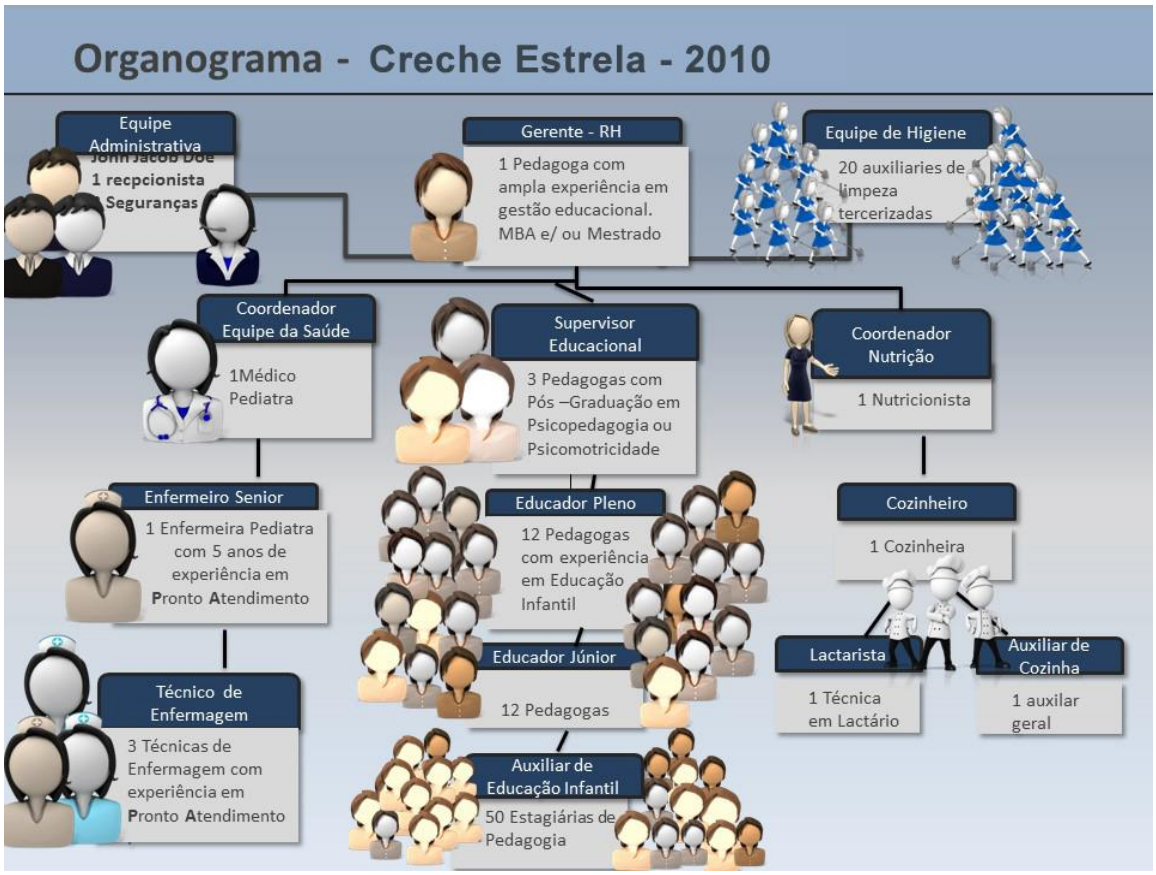
Historicamente, a baixa exigência no nível de escolaridade e de formação dos educadores, tem sido a marca das instituições de educação infantil. Isso reflete a falta de prioridade nas discussões das políticas públicas para a infância que, sistematicamente, relegou a um papel secundário as instituições de educação infantil, os profissionais que nela atuam e a sua importância na vida, na constituição do sujeito e no processo de desenvolvimento da criança.

A instituição mantenedora é reconhecida principalmente pela excelência dos seus serviços e de seus profissionais, na área de saúde. Com a proposta de reestruturação dos cargos, essa excelência também chegava à Creche.

Sua implantação foi gradativa e durou 6 (seis) meses. Não foi possível o total aproveitamento dos profissionais e, inevitavelmente demissões ocorreram, mas foi concedida a oportunidade para quem estivesse disposto a retornar os estudos e, principalmente incorporar as mudanças.

Em relação ao trabalho pedagógico,no início da década de 80, questionamentos eram feitos pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola. Acumulavam-se evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas. Ao contrário, eles estavam servindo apenas para a marginalização mais precoce delas (…); continuavam limitadas às práticas recreativas e assistencialistas em virtude da falta de oportunidades reais para seus professores absorverem as programações propostas. (OLIVEIRA, 2013, p.114).

Figura 7. Organograma da Creche Estrela, 2010



Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2010.

A necessidade de se pensar na qualidade da formação dos adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças está associada às novas exigências impostas pela sociedade, que reclama por um novo olhar e outro lugar para a criança. A partir desses movimentos, mudanças foram impulsionadas no cenário educacional brasileiro que resultaram, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Com espaços reformados, mobílias adequadas e quadro de funcionários conforme a legislação vigente, o passo seguinte, antes da entrada ao processo de autorização de funcionamento junto à Secretaria Municipal de Educação, comportava atender à necessidade da elaboração do Projeto Pedagógico.

Estabelecer uma estratégia de funcionamento coletivo, olhar para a creche como um todo, e considerando as particularidades de cada berçário, parece ser antagônico, mas, a estratégia para se estabelecer uma proposta curricular capaz de

transformar espaços em ambientes e rotinas em momentos, vincula-se a um processo de reflexão que permite a viabilização do planejado. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado, pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (GOMÉZ,1995, p.103).

A reflexão não pode ser realizada de forma isolada, requer estar atrelada às vivências, valores, conhecimentos, interesses sociais e políticos dos professores.

Formosinho (2007) descreve a importância do ato de pensar e repensar na busca por melhorar a prática, como uma constância. “Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas e as teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o restitui.”

Pensar em uma prática pedagógica reflexiva na Educação Infantil requer sincronização entre a teoria e a prática, isto é, implica em que cada ação seja contextualizada e tenha sua significação.

> A prática reflexiva pressupõe determinadas compreensões, qualidades e valores. Requer certas condições materiais, no que toca à formação dos profissionais assim como garantia de que haja tempo para a prática reflexiva na vida cotidiana. Requer certa ética ao relacionar-se consigo mesmo e com os outros: uma ética dialógica e democrática, cuidadosa e respeitosa, que ouça e esteja aberta ao outro, ao múltiplo. É uma jornada longa e difícil, sem fim óbvio em vista, mas na qual vale a pena embarcar. (MOSS, 2010, p.18).

Para Shön (2000), a formação de Educadores reflexivos deveria apresentar uma prática reflexiva, um aprender fazendo, que antecedesse à teoria.

Como salienta Tristão (2004,p.153), (…) o projeto dessas instituições deve integrar no educar dimensões do cuidar, sem hierarquizar funções (…).

A consciência do seu papel e da valorização do outro foram surgindo à medida que os desafios foram sendo conquistados, desafios estes que serão explicitados detalhadamente ao longo deste estudo. Esse movimento provocou no grupo a necessidade de se transformar em uma equipe com um objetivo comum: tornar o bebê e a criança pequena essências do trabalho.

Assim sendo, o projeto pedagógico da Creche Estrela foi concebido e guiado a partir dos princípios e pressupostos defendidos pela Dra. Pickler e pela psicanalista Marie C. Busnel. O respeito ao tempo do bebê, o “olhar” que realiza, a

“leitura” e a “escuta” com o “coração” possibilitam transformar a rotina a ser cumprida em momentos de descobertas.

A cantiga “Depois de” de autoria de Sandra Peres, Paulo Tatit e Edith Derdyk, do CD Canções de Ninar da Coleção Palavra Cantada (1994) permite o entendimento, de forma poética, do dia-a-dia vivenciado na creche, que vai muito além do comer e dormir, quando seus espaços são transformados em ambientes e suas rotinas em momentos.

Figura 8. Palavra Cantada

Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte:PERES,Sandra;TATIT,Paulo;DERDYK,Edith.”Depois de”.[CD Canções de Ninar da Coleção Palavra Cantada, 1994.

Mizukami (2002, p.18) enfatiza a distinção pontuada entre o ato humano reflexivo e o de rotina, estando a distinção relacionada ao impulso, tradição e autoridade, enquanto que o ato reflexivo “(...) implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-lo com intuição, emoção e paixão.”

Para a autora, o professor é responsável em buscar o equilíbrio entre a rotina e a sua prática reflexiva, não se deixando levar pelos modismos, mas com a consciência de decidir, equilibrar e construir a sua própria prática.

> A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua.[...].
> A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2005, p.25).

A construção da segurança afetiva se concretiza a partir do entendimento de que cada criança é um ser único e singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e com os adultos de seu entorno. Nesse sentido, o respeito ao bebê é essencial e, encará-lo como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado que favoreçam a construção do pensamento e o desenvolvimento psíquico.

Freire (1997, p.131-132) possibilita refletir que: “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”. Assim, os profissionais que trabalham com bebês devem estar dispostos a alfabetizar-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, “escutando” o que seus olhos e gestos demonstram e sua boquinha ainda não é capaz de traduzir em linguagem falada.

O documento: “Critérios para um atendimento em creche que respeita os direitos fundamentais das Crianças”, disponibilizado pelo Ministério da Educação (2010),possibilitou a equipe de profissionais da Creche Estrela realizar uma reflexão sobre as mudanças ocorridas até o momento e como o novo Projeto Pedagógico poderia ser redimensionado ou ressignificado.

Durante as reuniões debatiam e compartilhavam descobertas e novos olhares para o trabalho desenvolvido com os bebês. Esses momentos de reflexão contavam com a participação de todos os membros das diversas equipes, ou seja, nutrição,saúde e educação. Essa diversidade de percepções multidisciplinares

resultavam em significativo aprendizado, fortalecendo a construção de um trabalho transdisciplinar e de um olhar integrador entre as ações cotidianas.

Sacristán (1995, p.77) enfatiza que “As mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento”, com todas as dificuldades inerentes à mudança, estimulando a troca, a participação, a ruptura de posturas anteriores, tanto em nível individual como no âmbito das decisões coletivas.

O ponto central das reflexões estava no binómio “educar” e o “cuidar”. Não mais comportava um olhar fragmentado ou dissociado, e sim, parceria. Tornava-se necessário uma cumplicidade de todos que se ocupavam do bebê e da criança pequena, quer seja de forma direta ou indireta.

A postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, e sim, que possa apropriar-se de forma consciente da sua prática e das decisões tomadas no sentido de favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois “ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza.” (PERRENOUD,2002).

Educar para um novo mundo exige do Educador um olhar multidisciplinar comprometido com o desenvolvimento integral da criança nas dimensões: física, biológica, cognitiva, social, afetiva, ética e lúdica. Torna-se fundamental considerar a criança um ser total e um sujeito social inserido em um processo histórico e cultural.

Toda mudança é difícil e complexa porque as crenças, os estilos de vida e os comportamentos podem estar conflitantes. Para que se efetive, é preciso compreender a maneira pela qual as pessoas envolvidas entendem a situação, já que são elas a vivenciar as mudanças.

As diretrizes curriculares apresentam a escola de educação infantil como um espaço educacional que tem o importante papel de compartilhar, de forma indissociável, a educação e o cuidado das crianças pequenas com suas famílias. Essa é uma característica essencial deste tipo de instituição e a distingue de outros tipos de estabelecimentos e níveis educacionais.

2.5 O bebê e sua família: trabalhando de portas abertas

Cada bebê que chega à creche traz consigo uma história única, com seus valores e vínculos afetivos, além de uma família. Muitas mães desconhecem o atendimento realizado pelas escolas infantis e, em especial, pelas escolas de atendimentos à primeira infância.

> A função da escola maternal não é um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que nos primeiros anos da criança só a mãe desempenha. (WINNICOTT,1982, p.214).

As mães das crianças atendidas na creche eram funcionárias da Instituição e se valiam desse ‘benefício’ durante toda a sua jornada de trabalho, mas não podiam realizar visitas, a não ser durante o período de amamentação. Então, qual seria o papel de uma creche dentro de uma empresa? A visão da função da creche, como um ambiente capaz de favorecer o fortalecimento do vínculo afetivo entre mãe e filho, estava no escopo dos objetivos designados pela instituição mantenedora para aquele espaço? O quanto isso agregaria credibilidade e valorização ao diferencial em atrair e reter talentos profissionais? Essas reflexões foram extremamente polêmicas e, quando a equipe de profissionais concordou com a importância do livre acesso, a batalha teve início com o RH e, posteriormente, com os gestores dos diferentes setores.

Após longo percurso, foi implantada uma política institucional que regularizava o direito da funcionária, com filhos matriculados na creche,de amamentar garantindo o bem-estar do bebê até 24 meses e de ir à creche sempre que a educadora responsável solicitasse sua presença ou quando não houvesse prejuízo das suas funções.

Para Winnicott (1982), “um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação.” Quando a escola se prepara para atender ao bebê, precisa necessariamente atender suas mães e escutá-las em suas expectativas e preocupações. Ao cuidar da mãe, estará cuidando também do bebê, pois se o suporte do bebê é a mãe e, se a mãe estiver segura e cuidada, o bebê também estará. Não demorou muito para a equipe e a Instituição Mantenedora reconhecerem os benefícios que esses momentos proporcionavam, tanto para as crianças, quanto para suas mães.

2.6 Transformando espaços em ambientes

A definição de espaço transmite a ideia como algo físico, ligado aos objetos e aos elementos nele presentes.

> […] o termo espaço significa: distância entre dois pontos; área ou volume entre limites determinados. Lugar mais ou menos bem delimitado, que pode ser ocupado por algo ou alguém, ou ser usado para certo fim. (FERREIRA, 2008).

Fornero e Zabalza (1998, p. 232) ampliam esse conceito, pois fazem a distinção entre espaço e ambiente. O termo espaço se refere aos locais físicos, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente, diz respeito ao conjunto das relações nele estabelecidas, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais entre os sujeitos que dele se apropriam. Assim, o espaço não pode ser compreendido apenas como algo físico, mas como algo construído na relação do ser humano com o espaço.

Na definição de Fornero (1998), ambiente e espaço encontram-se imbricados. A autora afirma existirem quatro dimensões relevantes para o planejamento da organização de um contexto educacional, quais sejam: dimensão física, funcional, temporal e das relações; embora estejam inter-relacionadas, podem ser trabalhadas independentemente pelo educador.

Figura 9.Espaço e suas dimensões

I

Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte: FORNERO,1998.

O espaço, na presente pesquisa, é entendido como ambiente, incluindo seu aspecto subjetivo, uma vez que, o mesmo interfere no processo de desenvolvimento e aprendizagem do bebê e das pessoas que se ocupam dele.

Horn (2004) aponta a necessidade de ressignificar a concepção de espaço nas instituições de Educação Infantil e enfatiza que os ambientes destinados ao atendimento das crianças deveriam desempenhar funções relacionadas ao desenvolvimento da autonomia na execução de suas atividades, oferecer oportunidades para a expressão dos movimentos e sentidos, possibilitar, tanto contatos com os companheiros (crianças e adultos), quanto momentos de privacidade.

> A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. etc. (…) devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adultos(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, propiciando a emersão de todas as dimensões humanas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não trabalho, o direto à brincadeira, enfim o direito a infância. (FARIA, 2003, p. 74-79).

O espaço visto pela ótica de ambiente deve oferecer diferentes tipos de experiências para as crianças que alí passam grande parte da sua infância. Na creche muitos pontos foram pensados para que os bebês tivessem um ambiente agradável, seguro e estimulante. É importante conceber o espaço da instituição educacional, como determinante das relações e como também é função das professoras e demais profissionais da creche pensar este espaço para que efetivamente se constitua em lugar que respeite os interesses e anseios de toda a comunidade educacional, de forma que "a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia." (FARIA, 2001, p.70) Mas, a importância desse olhar ainda precisava ser concebido [7] pela equipe de profissionais da creche em questão.

As autoras italianas Galardini e Giovannini (2002) chamam de *ambiente generoso* aquele que é cuidadosamente planejado pelas professoras para receber crianças pequenas. Afirmam que,

> [...] o que costumamos chamar de ambiente generoso é o tipo de ambiente que resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Trata-se de uma atitude generosa, que se caracteriza pela atenção e escuta constantes por parte dos adultos que sabem observar, oferecer coisas e fazer isso na medida momento certos. (GALARDINI, GIOVANNINI,2002, p.118).

Ressignificar o espaço para um olhar de ambiente, implicava em romper não só com a história da creche como "espaço de guarda", mas despertar o entendimento de seus profissionais sobre a importância de refletir acerca da

[7] O termo "concebido" foi utilizado por significar : Gerar, Formar , Fecundar, Projetar, Planejar.

construção do lugar dos bebês e crianças pequenas que estava sendo concebido e, do seu papel nessa nova abordagem.

O trabalho desenvolvido em Lóczy[8], merece destaque uma vez que a dimensão do cuidado para com os ambientes tornou-se fundamental de forma a que neles, as crianças possam se movimentar livremente e com tranquilidade,assim como, brincar, experimentar e descubrirem-se a si mesmas e aos outros, o que demonstra um olhar diferenciado, voltado ao desenvolvimento pleno dos pequeninos.

> É possível ver bebês que nem sequer engatinham em contato com outras que se locomovem apoiando-se em espaços cuidadosamente projetados para orientar, dar apoio, segurança e confiança às mesmas. Crianças com meses de diferença relacionando-se entre si e com os objetos do cotidiano feitos de materiais diversos, como brinquedos, baldes, tigelas etc. e sempre de forma harmônica, segura e equilibrada. (NABINGER, 2010).

Para obtenção de êxito no trabalho pedagógico com bebês, faz-se necessário o estabelecimento de um vínculo afetivo, facilmente proporcionado pelos cuidados diários. Após algumas reuniões e discussões em grupos, as educadoras começaram a dividir a rotina dos cuidados com as auxiliares e, principalmente a valorizarem esses momentos. Por sua vez, as auxiliares também começaram a demostrar interesse em registrar a rotina desenvolvida, e assim o que parecia impossível, começava a ser concebido: Espaços transformando-se em Ambientes e Rotinas em Momentos.

> Para criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. (BATTINI, 1982 apud ZABALZA, 1998, p. 24).

---

[8] Nome da rua em Budapeste na qual se localiza o Instituto com o mesmo nome que funciona desde 1946, onde Emmi Pikler, médica pediatra, assumiu a coordenação da instituição criada para acolher crianças órfãs e/ou abandonadas, logo após a Segunda Guerra Mundial.

Tal posicionamento tem por pressuposto que a organização do espaço da sala de educação infantil deve estar direcionada para tornar os objetos e materiais acessíveis aos bebês, facilitando o brincar, a comunicação e interação entre os sujeitos, com o objetivo de promover a cooperação, a motivação, a autonomia e a diversidade de atividades, estimulando a apropriação máxima da cultura e, enfim, o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

> As crianças ao nascerem se defrontam com um mundo que está em processo contínuo de constituição. Para receber estas crianças, os adultos responsáveis selecionam de seu patrimônio afetivo, social e cultural as práticas de cuidado e educação que consideram mais adequadas para oferecer bem-estar a estes bebês e para educá-los. (BARBOSA, 2010).

O entendimento de que a consciência de se ter um olhar integrador para as todas as ações e por todas as pessoas que se ocupavam dos mesmos bebês, foi a primeira grande conquista daquela equipe enquanto tal.

No final da década de 90, as propostas de organização do ensino por meio de temas geradores e de projetos foram amplamente difundidas.

Na educação infantil começou-se com a difusão do planejamento por temas geradores e ratificada por Barbosa e Horn (2008), com a “tradução” da pedagogia de projetos de Hernández (1998) que, nas últimas décadas, fomentou uma movimentação de novas e transgressoras ideias sobre o fazer pedagógico, porém contemplando o currículo das séries iniciais do ensino fundamental e o do ensino médio.

> [...] Entretanto, observa-se que nesses modelos de planejamento, em especial no que concerne às estratégias, a ênfase recai na execução de inúmeras atividades que preencham o tempo das crianças. Com isso, padronizam-se ritmos, sonegam-se a criatividade e a liberdade de expressão, colocando em segundo plano todo o aporte significativo que poderia existir no trabalho com estratégias provenientes dos reais interesses e necessidades das crianças. (FERREIRA, 2013).

De forma particular, mas não exclusiva, as educadoras da creche Estrela ao realizarem seu planejamento, o faziam integrando o educar e o cuidar; entretanto, a distinção entre “atividades pedagógicas” e atividades de cuidados” surgia de modo não intencional. As atividades consideradas como “pedagógicas” eram realizadas à

parte em relação àquelas que compunham os cuidados e os momentos de socialização das crianças. Essa percepção se fazia explícita, mas não consciente, nas constantes pontuações da educadoras às crianças: “agora é hora da atividade” ou “vamos fazer as atividades do projeto, depois voltaremos a brincar.”

Ao se pensar em um currículo para bebês, não é possível dissociá-la *a priori*, da ideia assistencialista que a concebeu, ou seja, um lugar de guarda e meramente de cuidados. Atualmente, essa concepção tem se modificado em todo o mundo, visto que, uma educação integral e de qualidade deve considerar que quem educa cuida, mas não necessariamente quem cuida, educa.

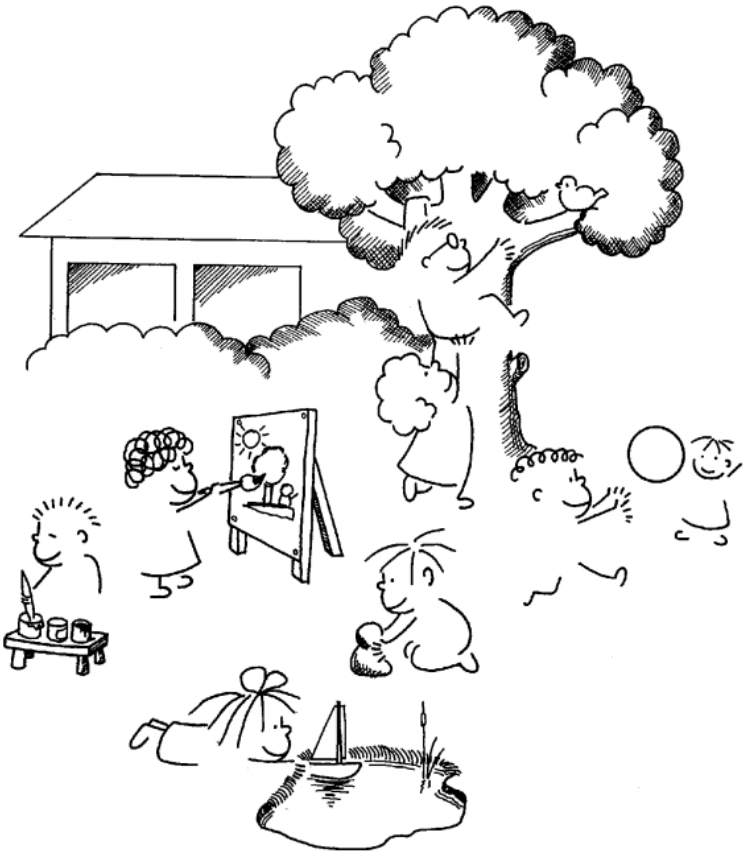
No Brasil, em termos de políticas públicas, ainda temos poucos avanços para a garantia desse atendimento, apesar de ser um direito garantido pela Constituição Brasileira de 1988 e na nova lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996. Vislumbra-se com o Plano Nacional de Educação (2014) que tem como uma das suas metas, ampliar ao atendimento de crianças de zero a três anos, em 50% até 2020, uma nova realidade.

A busca por uma educação de qualidade e integral e a ampliação ao acesso não são as únicas metas a serem alcançadas. Faz-se necessário um novo jeito de conceber a escola para esse bebê do século XXI, exige-se um olhar diferenciado para com a estrutura curricular, para a organização do ambiente físico, no planejamento das rotinas e uma nova forma de se interagir com o bebê, com a criança pequena e com sua família. Reconhecer esse novo “perfil”, implica entender a necessidade do afeto, da segurança, do cuidado e do desenvolvimento motor e cognitivo.

Goodson (2008) citado em Richter e Barbosa (2010),

> [...] compartilha a crítica aos parâmetros de prescrição, gerenciamento e controle curricular, com foco na eficiência e eficácia, ao reivindicar a mudança entre um currículo de prescrição para um currículo de narração, de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. Segundo ele, o sentido curricular encontra-se no aprendizado narrativo que ocorre durante a formulação e a manutenção contínua de uma história de vida. (GOODSON, 2008 apud RICHTER, BARBOSA, 2010).

Diante desse cenário, a equipe da creche foi mobilizada a buscar uma concepção de currículo que não refletisse apenas o currículo prescrito, mas também ações que, conforme Malaguzzi (1999), possibilitassem “uma compreensão de criança potente, que se relaciona com seu meio social e cultural, que é capaz, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas.” (MALAGUZZI,1999,p.91). Isto posto, refletir sobre a concepção de bebê que embase a proposta curricular e remeta à sua visibilidade como ser atuante e significante durante o seu processo de desenvolvimento representa o próximo passo a ser conquistado, nessa caminhada utópica que nos impulsiona seguir adiante.



(1977) Qual deles é surdo?

A criança é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar,
de maravilhar de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.

III. POR UMA VISIBILIDADE DO BEBÊ E DE SUAS MÚLTIPLAS FORMAS DE LINGUAGEM

> Dói o choro não atendido, a fome não saciada, o abraço não apertado, o beijo não recebido; doem os gritos desnecessários, a falta de atenção e a impaciência, a injustiça, a mentira e a violência. [...] Doem a vergonha e a intolerancia.
>
> *Rosilu Barbosa*

Nesse capítulo, busca-se analisar as diferentes concepções de currículo na educação Infantil, bem como suas especificidades e implicações na prática pedagógica de seus professores tendo por base o seguinte pressuposto: ao mesmo tempo em que estamos colocando esses bebês no ambiente coletivo da creche, lutando pela ampliação das vagas e entendendo que é seu direito nela estar, além de ser direito da sua família, avançamos dois passos, mas quando pretendemos replicar modelos curriculares estanques, provenientes de visões assistencialistas, higienistas e escolarizantes, também recuamos para dentro do labirinto e nos distanciamos do fio condutor que nos conduziria a um currículo construído com o bebê e não para ele, onde a escuta e a leitura de seus gestos e olhares prevaleceriam ao que se pressupõe importante ele saber.

Contrapondo-se à visão de que as professoras de bebês necessariamente deveriam ser boas substitutas maternas, os autores como, Badinter (1985) e Ariès (1986) demonstram que as concepções de infância e maternidade atuais foram constituídas historicamente e influenciadas por contingências políticas, econômicas e sociais. Assim como, autores mais contemporâneos: Sarmento e Pinto (1997); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Malaguzzi (1999); Rinaldi (2002); Gandini e Goldhaber (2002); Busnel (1997); Emmi Pikler citado em Falk (2004) falam de crianças competentes, que podem relacionar-se com múltiplos parceiros.

3.1 Concepção de Bebê, Criança e Infância

Apesar da legislação considerar que os bebês e as crianças bem pequenas fazem parte da etapa da educação infantil, eles (os bebês e crianças pequenas) ainda são ‘invisíveis’ em muitas das propostas político-pedagógicas, com destaque para políticas públicas e currículos que tratam da formação dos futuros professores, desconsiderando aprofundamento das particularidades e especificidades desta faixa etária.

Durante décadas, o Instituto Emmi Pikler, situado em Budapest, na Hungria, vem acumulando estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento dos bebês e criado aportes para a observação e o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos, no sentido de garantir-lhes as melhores condições de bem-estar físico e psíquico. Procurou contemplar em sua proposta para atendimento de bebês os cuidados necessários, mantendo a relação baseada nas necessidades da criança para o seu desenvolvimento. Esta proposta está fundamentada em princípios que se propõe garantir uma relação de qualidade entre adulto e criança. Os conhecimentos sobre a relação mãe-bebê são ressignificados para um contexto socioeducativo abordando, na formação dos educadores, o desempenho de funções parentais e cuidados necessários a partir de um conhecimento interdisciplinar com base na educação, neurologia, psicologia, psicanálise, política.

A Dra. Pikler defendia a segurança afetiva e uma motricidade livre como base do seu trabalho com os bebês, elaboradas a partir de três funções principais: o acolhimento e cuidados ao bebê, a pesquisa sobre o processo de desenvolvimento do bebê concatenados com a função institucional e formação e supervisão permanente das educadoras que dos bebês se ocupam.

Na formação dos educadores, assim como na prática de atendimento aos bebês, são enfatizados aspectos necessários à “nutrição afetiva”, dentre os quais, a constância da mesma pessoa que ao atender o bebê deve conversar informando ou antecipando-lhe o que acontece ao seu redor, construindo possibilidades interativas para afetar a si e ao grupo, e usando a prosódia como estratégia comunicativa.

A psicanalista francesa Marie C. Busnel demonstra em suas pesquisas e livros publicados, a importância de olhar para os bebês com os olhos do coração para entendê-los e, principalmente perceber o que eles não nos demostram. Sendo

fundamental para quem se ocupa deles, principalmente daqueles que ainda não têm a linguagem falada, estar vigilantes e disponíveis para observar, compreender e dar um sentido a tudo o que nos dizem com os olhos,rostos e corpos.

Busnel (1997) destaca que os bebês sabem o que é bom para eles e que é importante conhecer seus desejos e respeitá-los. “É preciso considerá-lo como um interlocutor que compreende e escuta. O bebê não é um adulto imaturo; é um bebê perfeito em seu próprio nível de desenvolvimento.” (BUSNEL,1997,p.11).

> Durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010).

Compreender as necessidades do bebê é o primeiro grande encontro no qual são estabelecidos diálogos entre ele com a mãe, sua família e educadores. É preciso que o respeito aos vínculos que essa criança estabelece em tenra idade seja mantido até que ela possa, por si só, indicar certa autonomia.

> […] se faz “necessário , então, considerar o bebê como um interlocutor que compreende, não hesita em oferecer-lhe a possibilidade de se expressar, estar simplesmente à escuta sem ceder à tentação de interpretar seus sinais, projetando nossos próprios meados ou nossos próprios desejos. E, acima de tudo, é preciso que haja espaço para considerá-lo como um ser que tem reações pessoais, e evitar aplicar-lhe nossas idéias de adultos. (…), o bebê não é um adulto imaturo, é um bebê perfeito, em seu próprio nível de desenvolvimento.Sendo assim, não seria necessário afinar nossas percepções e, ao nos enriquecer com o que nos traz o bebê, aceitar sua sabedoria precoce? (BUSNEL, 1997, p.11).

Os bebês falam com seus corpos, por meio de um conjunto de posturas, gestos, mímicas e gritos para que o adulto e, principalmente, os que se ocupam dele, decodifiquem sua mensagem. Essa “decodificação” varia conforme a

sensibilidade de cada um, mas é marcada profundamente pela influência da cultura a que eles pertecem.

A criança é um ser biológico, psicológico, social e cultural, situado histórico e geograficamente. Ela está em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades socio afetivas físicas e cognitivas.

> Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. (SARMENTO, 2005, p.25).

A infância tem sentido e significado nela mesma, não sendo um momento de preparação para outras etapas da vida, mas de vivência de desejos, necessidades, interrogações, alegrias, fantasias, angústias e medos próprios desta fase do desenvolvimento humano. Estudos produzidos por diferentes áreas do conhecimento revelam a importância dessa fase da vida e, nesse contexto, o diálogo com a experiência desenvolvida pelo Instituto Emmi Pikler e com os princípios defendidos por Marie-Clarie Busnel e Françoise Morel se complementam e evocam a vislumbrar um bebê que se expressa e tem muito a nos dizer.

A observação atenta por parte dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela educadora. A importância da troca de olhares, do olho no olho, do respeito ao tempo e da consciência do educador da necessidade de verbalizar suas ações, ou seja, de comunicar ao bebê o que irá realizar antes de executar, permite gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança.

O Referencial da Educação Infantil (1999) aborda a concepção de uma criança heterônima e incapaz, totalmente dependente do adulto, trazendo contribuições que permitem compreender a importância das interações e o papel do adulto nessa relação.

> Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL.Referencial Curricular para Educação Infantil, 1998, p. 75).

Nesse sentido, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a instituição educacional que atender à faixa etária de 0 a 3 anos deve ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada, tornando-se, assim, um espaço de vida coletiva onde, diferentemente do ambiente doméstico, os bebês convivam com um grupo de crianças pequenas. Nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de professores especializados, as crianças poderão experimentar, aprender e construir suas relações afetivas.

Segundo Barbosa (2010), do ponto de vista político-pedagógico, é possível identificar três aspectos imprescindíveis na constituição de uma proposta para a educação dos bebês e das crianças pequenas em espaços de vida coletiva, quais sejam:

> O primeiro é a compreensão dos bebês como sujeitos da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças; O segundo é a defesa de uma sociedade que reconheça, valorize e respeite a diversidade social e cultural. e que procure construir a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças oferecendo acesso a bens culturais selecionados com os critérios da interculturalidade e da democracia;O terceiro é a valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e as crianças, pois são estas relações sociais que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças. (BARBOSA, 2010).

O lugar da criança é um lugar social e ela tem um papel político a exercer na escola, na creche, na vida, um lugar que a legitime enquanto sujeito. Seja ela de qualquer classe econômica, etnia e religião, seus direitos devem estar assegurados.

Quando um bebê nasce, há uma cultura o aguardando e o seu processo de imersão nesta cultura implica uma série de etapas, as quais darão corpo ao seu desenvolvimento psíquico, entre elas: a linguagem, as trocas simbólicas, o entendimento da cultura, a sensação de pertencimento a um grupo.

As concepções contemporâneas sobre os bebês, crianças e infância encaminham a educação para a compreensão de um currículo que contempla o

desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo inclusive suas múltiplas linguagens e sua indivisibilidade.

3.2 Para ir além do binômio Educar e Cuidar

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, em 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade.

> Para demarcar sua "identidade", seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da "preparação para o ensino fundamental", foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância. (BARBOSA, 2010, p.68).

A afirmação de que binômio 'cuidar' e 'educar' deva ser indissociável nos serviços educacionais pode ser considerada um chavão na área da educação infantil. Desde a década de noventa, pesquisadoras e professoras vêm afirmando que ele é o definidor das práticas pedagógicas com crianças pequenas, mas, o maior desafio ainda é compreender as sutilezas da integração entre educação e cuidado.

A educação para bebês e crianças pequenas, aqui defendida, é aquela que supera as dicotomias e binarismos impostos pela sociedade e entende que a criança "sente a necessidade de se autoperceber e de ser percebida 'por inteiro', que exige a proteção e a integridade da sua pessoa, que deseja contrapor as artificiais e artificiosas antinomias entre afetividade e cognitividade, entre fantasia e racionalidade, entre cabeça e corpo." (SPAGGIARI, 1998, p.101).

> […] nessa dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor. (CERISARA,2002, p.11).

Ainda são comuns práticas e discursos que abordam o cuidar como controle e disciplina do corpo, incluindo um rol de ações associadas à higiene do corpo e desprestigiadas e realizadas, muitas vezes, por um profissional sem formação específica. Por outro lado, a educação é considerada como relação com o conhecimento racional, sendo realizada pelo professor, que planeja atividades, tendo em vista a promoção do desenvolvimento cognitivo.

As ações realizadas com os bebês e as crianças pequenas no dia-a-dia de uma instituição de educação infantil pautam-se pela repetição diária de uma série de atividades que são desvalorizadas e consideradas menos importantes pelas semelhanças prováveis que existem com o trabalho doméstico. A ideia que tendencialmente voga é a de que as profissionais que ali atuam devam apenas zelar pela higiene, pela alimentação e pelo sono dos pequenos, revelando a dicotomia entre cuidar e educar.

Cerisara (2002) reflete que a creche é um lugar privilegiado para o choque entre o espaço público e o espaço doméstico. Atender crianças pequenas, para quem as atividades de cuidado são fundamentais, é o ponto crucial neste embate. A autora formula questões que nos fazem refletir sobre a especificidade do trabalho com a educação infantil, como:

> Se as atividades de rotina diária de uma instituição de educação infantil guardam estreitas semelhanças com o trabalho doméstico (banho, alimentação, sono, fraldas, etc.) essas práticas não se mesclam necessariamente? Se isso ocorre, quais as conseqüências? Será possível pensar em um trabalho com crianças dessa faixa etária sem que a profissional recorra aos saberes naturais gestados na vida doméstica? Serão excludentes a postura maternal das profissionais de educação infantil e a competência profissional necessária para o exercício dessa função? (CERISARA, 2002, p.47).

Maranhão (2000,p.118), por sua vez, aponta que uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na educação infantil é a “sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar”. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida.

Contemplar o cuidado na esfera da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação. Cuidar de uma criança em um contexto

educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

> A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. (BRASIL. RCNEI, MEC/SEF, 1998).

O desenvolvimento integral depende tanto de cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso aos conhecimentos variados. A satisfação das necessidades afetivas das crianças é a base para o desenvolvimento infantil.

> Foi só na década passada que os neurocientistas descobriram que há muito de extraordinário no que se passa no cérebro do bebê quando ele recebe um estímulo tão simples quanto um carinho da mãe. Como resposta ao gesto, em segundos, milhares de neurônios se conectam. Essas conexões, as sinapses, podem durar para sempre ou desaparecer. Se muitas forem criadas e fortalecidas no início da vida, a criança terá mais chances de ser um adulto saudável, com bom desempenho na escola, no trabalho e na vida afetiva. (CAMPOS, 2004, p.8).

Atitudes de carinho, interações adulto-criança, criança-criança e criança-objetos proporcionam intensa reação no cérebro, assim sendo, os estímulos sensoriais oferecidos às crianças, pelos pais e pelos professores, são essenciais nesta etapa do desenvolvimento infantil, sobretudo nos primeiros anos de vida.

> [...] um ambiente enriquecido para o bebê nos seus primeiros meses é aquele que se dá a partir do laço com o outro, em que o olhar e a palavra ocupam postos privilegiados, colocando em evidência também a qualidade desse outro.” (MARIOTTO, 2009, p. 55).

Os dois modos de perceber o mundo neste período inicial permitem ao bebê a inscrição de sensações de afetos positivos, que lhe determinam sentimentos de segurança e acolhimento ou de afetos negativos, determinando insegurança e desamparo. Se esses registros forem contínuos e suficientemente fortes, eles têm grande chance de esculpir circuitos neurais duradouros podendo interferir no desenvolvimento e na aquisição das habilidades cognitivas.

Na criança pequena, a emoção é a primeira linguagem e a primeira forma de vínculo com tudo o que a cerca, sobretudo em relação aos seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade.

> Sob a influência deste campo emocional, vão se estabelecendo muito rapidamente conexões entre as manifestações espontâneas e as reações úteis suscitadas à sua volta (…) E aqui surge um novo campo que se abre à atenção, à sagacidade nascente da criança.(…) Muito rapidamente eles se localizam na pessoa de quem se espera ajuda. (WALLON, 1975, p.153-154).

Sob perspectiva mais ampliada, busca-se um redirecionamento do conceito de cuidar, compreendendo-o em seus aspectos afetivos, emocionais, mas também, cognitivos, o que permite também entender que incluir atributos afetivos na ação docente não dispensa a formação acadêmica.

> [...] Compreendendo o cuidado como uma atitude com um prisma racional, podemos afirmar que pensar, refletir e planejar também podem ser incluídos nesse conceito, e, assim, educar para o cuidado torna-se efetivamente possível. (CUNHA, 2003).

Entende-se então, que é possível afirmar que as atividades de cuidado também devam ser planejadas e organizadas.

> A forma como Wallon articula movimento/ emoção/cognição com sua base orgânica/corpórea instrumentaliza a educadora para descobrir diferentes formas de dar e receber ‘afeto’, tais como, toque epidérmico, toque da voz, toque do olhar. O desenvolvimento destas diferentes formas de linguagem e de contato requer profissionais conscientes da importância das mesmas e com condições de exercê-las enquanto pessoas. (CERISARA,1997, p.49).

Ao refletir sobre o fato de que as crianças devam ser atendidas em sua totalidade, em todas as dimensões que a constituem, busca-se uma compreensão mais integral do ser humano.

> [...] Tendo em mente a ideia de corporalidade como expressão da totalidade do humano, de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões e linguagens são reconhecidas como construções sociais que acontecem nas relações entre crianças e/ou adultos com a sociedade e/ou a cultura. Desse ponto de vista, o corpo jamais designa unicamente a dimensão material ou física do ser humano – a carne ou a matéria. [...] Da

> mesma forma, o corpo não está em oposição à mente, visto que ambos são dimensões humanas em permanente conexão. (SAYÃO, 2003, p.47).

Nesse período do desenvolvimento, os órgãos dos sentidos são especificamente maduros para conferir ao bebê uma fina e específica sensorialidade, e enviar os estímulos até o córtex das emoções no sistema límbico órbito frontal, gerando proliferação das terminações sinápticas e graças, principalmente, ao hipocampo e amígdala, arquivar as memórias dessas vivências e criar seu conteúdo emocional.

Aos três anos, começa amadurecer um novo processo mental: a categorização conceitual, pelo surgimento da consciência assentada no crescimento e amadurecimento do córtex executivo. A criança começa a dar-se conta de que o outro não pensa como ela. Esta consciência gera a conceitualização e a percepção da individualidade.

3.3 Desenvolvimento físico e psíquico do bebê e da criança pequena

O acompanhamento do desenvolvimento do bebê e da criança pequena é de fundamental importância. É necessário à educadora saber diferenciar o desenvolvimento físico, do psíquico. No físico, há mudanças na estrutura corporal e podem ser mensuradas, enquanto no psíquico, há ganho de novas funções ou aprimoramento destas, sendo essas acompanhadas.

Os estudos mais recentes sobre o desenvolvimento infantil evidenciam bebês mais ativos, agentes de seu desenvolvimento por meio de suas capacidades sensoriais, perceptivas e psicomotoras. Descobertas da neurologia e da neurociência apontam a fase dos zero aos três anos como de fundamental importância para a formação do cérebro e das conexões neurológicas e, que serão base para toda a vida adulta.” Tais modificações ocorrerão a partir das primeiríssimas experiências entre esse organismo e o indivíduo que o acolhe.” (MARIOTTO, 2009, p.55).

No nascimento, o cérebro humano ainda está pouco desenvolvido. A maioria de seus 100 bilhões de neurônios ainda não se conectaram em rede, ou seja, não estabeleceram as ligações necessárias para que o cérebro comande os diferentes

movimentos do corpo, decodifique e classifique as informações recebidas, identifique e compreenda sentimentos, desenvolva o raciocínio verbal, numérico, etc. Essas ligações, chamadas sinapses, formam os circuitos responsáveis por ligar as diferentes áreas do cérebro. (LAZNIK;COHEN, 2011).

Nos três primeiros anos há um desenvolvimento muito rápido, constroem-se 90% das sinapses que serão utilizadas e reforçadas na vida diária, passando a fazer parte do circuito permanente do cérebro. Um simples neurônio pode se conectar com outras 15 mil células, o que representa 90% das conexões que se tem ao longo de uma vida. Uma criança possui um cérebro duas vezes mais ativo que um adulto, e nesse período, já formou cerca de um quatrilhão de conexão. (LAZNIK,COHEN, 2011).

> Como uma janela, o aparato neurofisiológico se abre à espera do que possa entrar, mas aquilo que entra depende daquele que se sente convocado a fazer dessa fenda o lugar de um encontro. (MARIOTTO, 2009, p. 55).

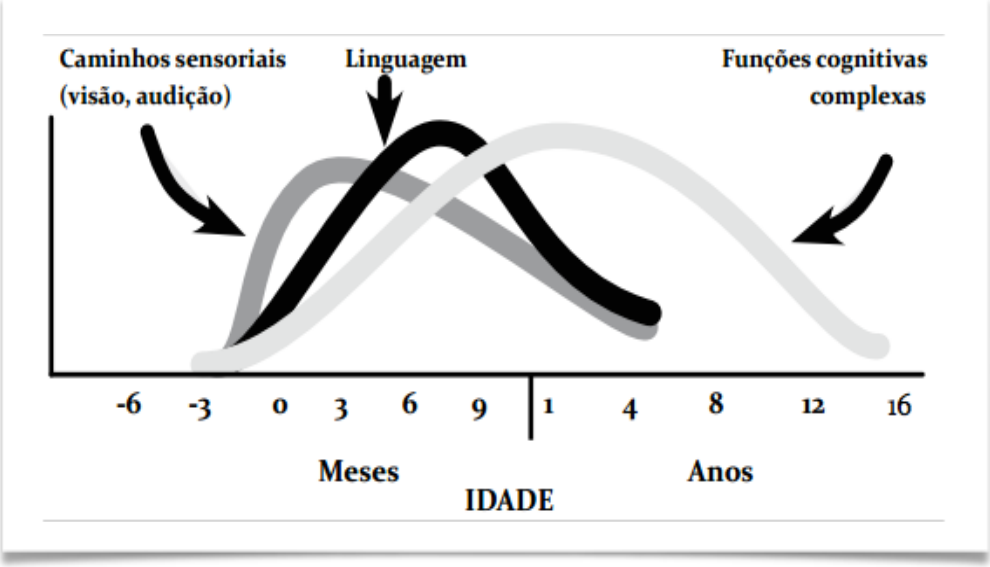
Ao nascer, o desenvolvimento motor e físico do bebê está apenas começando. Os estímulos do ambiente que chegam através dos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar) são muito novos e requerem aprendizado, identificação e classificação, o que acontece gradativamente, por meio da experimentação. A partir da relação com os adultos que se ocupam deles, os bebês constroem seus ritmos de sono e alimentação, desenvolvem a linguagem e a capacidade de raciocínio. Não basta esperar a passagem do tempo para que tudo isso aconteça de forma automática. A maturação neurológica acontece em etapas e existem tempos ou momentos mais propícios à aquisição e construção de certas habilidades. São as chamadas janelas no desenvolvimento neurológico. (LAZNIK;COHEN, 2011).

> O cérebro do recém-nascido tem apenas 25% de seu peso adulto, apesar de conter quase o mesmo número de células. No final do segundo ano de vida, terá cerca de 80% do peso adulto, e esse rápido aumento de peso é consequência de um aumento nas conexões corticais, com neurônios maiores e mais irrigação sanguínea. À medida que a criança amadurece, as conexões corticais aumentam astronomicamente, e essas células são responsáveis por habilidades específicas como motricidade corporal, cognição, percepção, e pelo funcionamento intelectual. (PAPALIA; OLDS, 1998).

Todas as conquistas das crianças dependem das experiências vividas e da relação com um adulto que esteja atento e interessado pelo bebê. Em boas condições de saúde física, um bebê não falará se antes não tiverem falado com ele e falado por ele. Não se reconhecerá pelo nome, se não tiver sido chamado por esse nome pelas pessoas que ocuparam dele. Não se desenvolverá e realizará sonhos se não houver alguém que antes tenha sonhado coisas para ele.

Inúmeras são as pesquisas que mostram a importância do período que vai do nascimento até os três anos de idade para o ciclo de vida humana. Dado um ambiente positivo, as crianças dessa faixa etária farão enormes progressos nesse período fundamental em que os sentidos, a linguagem e as funções cognitivas complexas estão se desenvolvendo em velocidade sem precedentes, como demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4. Desenvolvimento do Cérebro Humano



Fonte: Ciclo de Seminários Internacionais Educação no século XXI: modelos de sucesso**.**

As primeiras brincadeiras e jogos das crianças são construídos na relação com as pessoas que se ocupam delas e são fundamentais para seu desenvolvimento. Para que a criança possa brincar de faz-de-conta ou de jogos com regras, é importante que seus pais ou educadores tenham brincado com ela desde os primeiros meses de vida.

É importante lembrar que educar vai além de transmitir as regras da cultura e do funcionamento social coletivo. Educar é, antes de tudo, inserir a criança nesta cultura e em um lugar único, a partir dos quais ela construirá sua identidade.

3.4 Indicadores de Desenvolvimento de Risco Psíquico: a importância de considerá-los na elaboração da proposta curricular e na prática pedagógica do educador de Creches

A ida da criança para a creche pode ser considerada como um momento de ruptura do laço estabelecido entre o bebê e a sua mãe, causando desconforto e um estranhamento perante este novo ambiente por parte de ambos. No momento da separação, entra em cena a figura do educador que desempenhará a função, até então, exercida pela cuidadora natural, a mãe. O vínculo que se forma entre as partes envolve fatores como: autonomia, afetividade e segurança emocional, facilitando a entrada e permanência da criança na instituição. Deste modo, o ambiente da creche passa a ser um lugar de existência do bebê e por isso, torna-se também espaço para a detecção de riscos psíquicos precoces em bebês de zero a dezoito meses.

Dessa forma, o tempo da primeira infância é um tempo fundamental no que diz respeito à maturação cerebral, ao desenvolvimento físico e à constituição psíquica da criança. Se por um lado, os cuidados nesse período são essenciais para o desenvolvimento infantil, por outro,torna-se fundamental também notar que, quando algo não vai bem, seja observado o quanto antes,e intervenções sejam realizadas o mais cedo possível de forma a contar com a plasticidade neuronal, característica desse período.

> Assim, há uma urgência na detecção de sinais de risco para o desenvolvimento e na intervenção com os bebês, uma vez que todo processo de maturação e desenvolvimento que ocorre na primeira infância pode favorecer a superação dos obstáculos com os quais as crianças se deparam nesse período crucial. (NOGUEIRA, 2011).

Com o objetivo de permitir uma detecção precoce de riscos psíquicos em bebês, a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos para o Desenvolvimento Infantil, desenvolvida pelo Grupo Nacional de Pesquisa concebeu, segundo os

pressupostos teóricos e sob chancela do Ministério da Saúde os [9]IRDIs.Ressalta-se, porém, que quando presentes, são indicadores de desenvolvimento, e quando ausentes apontam riscos para esse desenvolvimento.

Quadro 1. Indicadores Clínicos para o Desenvolvimento Infantil

Idade em meses:	Indicadores:
0 a 4 meses incompletos:	1. Quando a criança chora ou grita, a educadora sabe o que ela quer. 2. A educadora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês). 3. A criança reage ao manhês. 4. A educadora propõe algo à criança e aguarda a sua reação. 5. Há trocas de olhares entre a criança e a educadora .
4 a 8 meses incompletos:	6. A criança começa a diferenciar o dia da noite. 7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades. 8. A criança solicita a educadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta. 9. A cuidadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases. 10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a cuidadora ou outra pessoa está se dirigindo a ela. 11. A criança procura ativamente o olhar da educadora. 12. A educadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço. 13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.
8 a 12 meses incompletos:	14. A cuidadora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção. 15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a educadora . 16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa. 17. Educadora e e criança compartilham uma linguagem particular. 18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela. 19. A criança possui objetos prediletos. 20. A criança faz gracinhas. 21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto. 22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.
De 12 a 18 meses	23. A educadora alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses. 24. A criança suporta bem as breves ausências da cuidadora e reage às ausências prolongadas. 25. A educadora oferece brinquedos como alternativas para o interesse da criança pelo corpo da cuidadora. 26. A educadora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede. 27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à educadora. 28. A criança gosta de brincar com objetos usados pelas educadoras. 29. A educadora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos. 30. A educadora coloca pequenas regras de comportamento para a criança. 31. A criança diferencia objetos maternos, paternos e próprios.

Fonte: KUPFER et al., 2005.

[9] IRDIs - Indicadores de Desenvolvimento de Risco Psíquico foram concebidos segundo os pressupostos teóricos da pesquisa de KUPFER et al., 2005.

Jerusalinsky (2008) reflete que um “bebê só pode vir a constituir-se psiquicamente a partir da rede simbólica que o sustenta”. Atualmente, os berçários e creche têm assumido essa incumbência de proporcionar um ambiente no qual “as funções maternas e paternas não se restringem aos personagens fixos”. O vínculo afetivo estabelecido entre as professoras e a as crianças possibilitam um olhar e uma escuta decisivos na detecção e encaminhamento precoce das patologias da primeira infância.

São as primeiras experiências de cuidado corporal que desencadeiam no bebê os processos de confiança. Sentindo-se assegurado por um ambiente favorável, desafia os limites da segurança e se lança em sua aventura com o mundo.

> Essa confiabilidade se manifesta na presença de cuidados atentos e seguros, que protegem o bebê, assim como na proposição de um ambiente que favorece o êxito das ações desencadeadas por ele, proporcionado pela constante proximidade do adulto que responde às solicitações de interação e segue o ritmo do bebê. O importante é que o bebê possa conduzir e o adulto se deixe conduzir, estabelecendo seu direito a uma atitude pessoal desde o começo. É esse o princípio da autonomia, porém o adulto, ou qualquer outro interlocutor, também pode, e deve, oferecer complementos e desafios. (BARBOSA,2010, p.71).

Muitos dos bebês e crianças pequenas não recebem atenção dirigida para suas manifestações próprias de linguagem, nem a estimulação lúdica necessária para dar andamento à sua constituição subjetiva de modo suficiente.

> Este Outro Primordial desencarrega o termo ‘mãe’ de ser seu único representante, convocando qualquer um que se torne, na composição da receita subjetiva, ingrediente essencial para a criança. (…) A transmissão das marcas que permitem um sujeito situar-se numa linhagem e filiação será dividida ou até mesmo transferida para aqueles que se ocuparem dos bebês. (MARIOTTO, 2007, p. 3).

Partindo do pressuposto, que a criança está “indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade” (KUPFER, 2007, p. 36), considera-se a professora de bebês que na contemporaneidade convive, muitas vezes, mais de oito horas por dia com as

crianças, como fundamental na sua constituição psíquica. Seu olhar deve ter a percepção e a sutileza necessária que possibilite enxergar o que não é visível, o que só a intencionalidade pedagógica presente em suas ações permite buscar em termos das potencialidades do bebês. Isto torna perceptível por desconstruir a imagem de que a criança não pode interagir com os outros antes de falar.

> Quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, por signos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler e a de dar significado aos signos. Quero dizer com isso que a criação implica encontrar uma solução para uma competência cada vez maior no que se refere à comunicação. Na verdade, na comunicação está contida toda a vida da criança, toda a vida do homem: as ferramentas lógicas do pensamento, a comunicação como uma base para a socialização, e os sentimentos e as emoções transmitidos pela comunicação. Aprender a falar e aprender como alguém pode falar e ouvir são as grandes questões da vida. (MALAGUZZI,1993 apud DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 83).

Winnicott (1982) trata o bebê como um ser humano que além das necessidades de cuidado corporal também necessita de um cuidado relacional. Aponta que muito mais do que a alimentação do corpo há, também, o que chamou de uma “experiência de alimentação imaginativa”, (…) “um mundo interior de vivacidade imaginativa.”

Em sua tese de doutorado, Mariotto (2007) demonstrou que a aplicação do IRDI pode ser um instrumento eficaz no ambiente de creche. Ela convoca o professor a reconhecer a criança como um sujeito, respeitando os aspectos psíquicos da subjetividade, além de possibilitar um novo olhar para o seu ofício, mostrando a importância de ser formado um laço afetivo entre ambos.

Assim, emergem olhares para os bebês de diversos campos, a partir de suas potencialidades e singularidades, olhares não mais passíveis de serem generalizados, classificados em etapas ou enquadrados em estágios de seu desenvolvimento, mas que, no entanto, aproximam-se ao perceberem o bebê como,

> [...] co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto, que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, etc.), por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como

> um sujeito único,complexo e individual. (DAHLBERG;MOSS; PENCE, 2003, p.71).

Enfim, esses olhares construídos a partir da compreensão de que os bebês e as crianças pequenas agem no mundo cocriando suas experiências com outros bebês, crianças e adultos vem influenciando, ainda que de maneira incipiente, práticas educacionais. São esses olhares que orientam essa pesquisa quanto à compreensão de um currículo elaborado com os bebês considerando suas múltiplas linguagens.

3.5 Emerge um novo olhar

A neuropedagogia vem para unir a ciência e a prática no âmbito pedagógico. Sabe-se que o desenvolvimento cerebral da criança, é muito importante nos seus primeiros mil dias de vida, e ocorre a partir das experiências mais simples que servem de base para o fortalecimento de estruturas mais complexas, o que justifica a importância de um novo olhar.

> Os conhecimentos na área da neurociência com contribuição importante da tecnologia de neuroimagem e da neuropsicologia permitiu-nos conhecer mais sobre o funcionamento cognitivo e sobre a aprendizagem humana. (GARDNER, 2009).

A pesquisa científica comprova que a neuropedagogia nos revela como o cérebro realiza as sinapses e a importância de se olhar a aprendizagem em todos os aspectos desde o emocional até o intelectual/cognitivo.

> [...] no olhar das modalidades de movimento, música e artes que estimulam aspectos emocionais, onde ‘cores, movimento, sons e afetividade são estímulos sensoriais básicos na 1ª infância’. (BARTOSZECK, 2012).

Dessa forma, faz-se necessário que as áreas e projetos de trabalhos realizados pelas educadoras valorizem os conhecimentos prévios das crianças, fortaleçam as conexões cerebrais para novas aprendizagens e fortifiquem o desenvolvimento emocional para à efetivação do conhecimento.

Conhecendo a dinâmica do funcionamento cerebral, o educador pode refletir sobre as práticas pedagógicas mais adequadas aos aprendizes do futuro, frutos de ambientes interativos, instantâneos, dinâmicos e informados.

Compreender como o ser humano aprende é um dos grandes temas que os estudiosos discutem desde a Antiguidade Clássica na Grécia, mas como ocorre esse processo e como criar um ambiente propício a essa aprendizagem integral, tem sido alvo das mais recentes pesquisas na área educacional.

Ao longo da reflexões realizadas pela equipe multidisciplinar da Creche Estrela a busca por uma concepção de currículo que incorporasse uma visão de processo participativo, permitiu às educadoras novos e importantes aprendizados e descobertas; mas, talvez a primordial tenha sido a de reconhecer todos os saberes como igualmente importantes. Daí, tornar-se fundamental considerar os diversos elementos ideológicos e as complexas relações estabelecidas pelo currículo, necessitando pensar criticamente sobre as escolhas, partindo de profunda análise social, pedagógica e histórico-política, considerando-se que seus atores “não sejam apenas operários do currículo, mas também seus arquitetos.” (PACHECO,2001, p. 48).

Considerando que o pensar embute como característica a busca constante de conhecimentos e sendo um processo aberto, e que, por isso mesmo, as ‘conclusões’ são tidas como provisórias, com verdades parciais que podem ser superadas, transformadas e vistas como pontos de partida para novos conhecimentos, surgiu naquele grupo o interesse de estudar o ser humano, sua posição na sociedade, e questões ligadas à aprendizagem por meio do diálogo e reflexão. Como decorrência, as educadoras constataram a necessidade de aprofundamento nos conceitos sobre: sensação, percepção, imaginação, memória, raciocínio, intuição, suas abordagens em diferentes teorias, práticas e técnicas e a sua relevância no Projeto pedagógico.

As contribuições da psicologia, em especial as de Piaget, Vygotsky e Wallon para a compreensão do desenvolvimento e sua ligação com a aprendizagem no bebê e da criança pequena foram de suma importância.

Para Vygotsky (1930), o desenvolvimento acontece pelo aprimoramento dos processos elementares (ações reflexas, reações automáticas, processos de associação simples entre eventos) em direção aos processos superiores, que são aprendidos socialmente.

Quando os seres humanos nascem, passam a fazer parte de um grupo social e de uma cultura, assim, os conhecimentos e valores existentes são transmitidos de geração a geração por meio da linguagem Todos esses processos são aprendidos e transmitidos e, cada vez mais aprimorados na medida em que passa o tempo, e dependendo do local em que as pessoas vivem.

Segundo Piaget (1975), a origem do desenvolvimento cognitivo efetiva-se de dentro para fora, ocorrendo em função da maturidade do sujeito. Este autor considera que o ambiente poderá influenciar no desenvolvimento cognitivo, porém sua ênfase recai no aspecto biológico, ressaltando a importância da maturidade para o desenvolvimento da criança.

A abordagem de Vygotsky contrapõe-se à de Piaget, uma vez que a ênfase proposta recai no papel do ambiente para o desenvolvimento intelectual da criança e exemplifica ressaltando a linguagem oral como processo psicológico superior adquirido na vida social mais ampla e por toda a espécie.

Ainda, segundo Vygotsky, à medida que a criança cresce e se desenvolve, passa a participar do mundo do adulto pela linguagem oral. Ao dominar outra forma de linguagem muito importante: a linguagem escrita, ela consolida essa participação.Portanto, conclui-se que a fala e a inteligência prática se desenvolvem paralelamente, em linhas separadas, durante os primeiros da vida da criança. Vygotsky, então, afirma que no cotidiano das crianças, elas observam o que os outros falam, porque falam, como falam, internalizando tudo o que é observado e se apropriando do que viram e ouviram.

Em função de tal constatação, Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem da criança efetiva-se pelas interações com outras crianças e adultos de seu ambiente, e que determina o que por ela é internalizado. E, ainda que para aprender mais e melhor, torna-se importante considerar o potencial de capacidade que uma criança possui e que pode ser ampliada ainda mais: a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygotsky (2007) considera que a zona de desenvolvimento proximal representa o espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, entre aquele momento,no qual a criança é capaz de resolver problemas sozinha, e aquela situação em que a criança resolve problemas de forma melhor porque incorporou no seu fazer a ajuda de um companheiro ou a orientação de um adulto.

Essa capacidade pode ser observada na criança quando busca resolver um problema, utilizando o que lhe foi ensinado, pela interação com os seus pares, com os adultos e no ambiente que participa.

A teoria vygotskiana da zona de desenvolvimento proximal associada à teoria da construção do conhecimento piagetiano, reforça a ideia da interação e dá ao professor a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem. Fica evidente a importância da parceria entre ensinante e aprendente, onde as crianças aprendem não por soluções dadas pelos adultos, mas por uma construção própria, sob a orientação do professor.

Segundo Freire (1997), a representação que a mãe faz de seu bebê, conhecendo-o como um “falante potencial”, possibilita que ela atribua à criança papéis interacionais. Também considera que o bebê, de personagem do discurso da mãe, passa a ator quando “começa a incorporar fragmentos da fala do outro para, finalmente, constituir-se em autor de sua própria linguagem.

A atuação do professor como mediador leva a criança a um desenvolvimento diferente daquele que a conduz ao fracasso de sua aprendizagem. O professor-mediador representa aquele que se situa como acolhedor das respostas da criança, uma vez que busca compreender o caminho que percorre para chegar à solução do problema, desencadeando o sentimento de competência na criança.

A contribuição de Wallon (1879-1962) para o processo ensino-aprendizagem está na importância da afetividade no desenvolvimento. Sua teoria assemelha-se à teoria de Vygotsky, em que a emoção assume um papel de mediadora no processo de aprendizagem. A escola é um meio fundamental para que o desenvolvimento ocorra tanto para professor quanto para o aluno e, a afetividade precisa estar presente a permitir uma relação saudável e frutífera.

Para Wallon, o desenvolvimento é recheado de conflitos internos e externos, conferem ao indivíduo novas formas de interação social e de pensamentos, que contribuem para a construção do ser humano.

Em sua teoria,Wallon destaca como ponto principal a integração de dois aspectos distintos, quais sejam:

- *Integração organismo-meio*: Interação da criança com o meio, uma relação que se complementa à medida que corresponde com suas necessidades e com os fatores orgânicos e socioculturais;

- *Integração afetiva-cognitiva-motora:* Esse conjunto representa a integração da criança com as suas emoções, seu corpo e sua mente.

Daí a proposta pedagógica implicar em que o professor experimente novas práticas pedagógicas e reflita qual a melhor direção seguir.

O bebê e a criança pequena possuem uma curiosidade inerente ao ser humano, aspecto descaracterizado com o passar dos anos na escola, segundo Santomé (1998). Daí a ser afirmar que, “as análises dos currículos ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade.”

Nestas relações de tensão entre o comportamento da criança e o que se tem enquanto concepção escolarizante de educação, encontra-se o currículo em ação da educação infantil que desafia os moldes tradicionais de ensino e impulsiona o educador a ousar novas estratégias didáticas para contemplar o sujeito que recebe todos os dias no espaço educativo, passando a entendê-lo, conforme afirma Mansur (1999, p. 229), “como sujeito ativo, responsável e cooperador, valorizando sua produção e respeitando sua opinião”.

Para Holm (2004)**,** curiosidade do bebê e da criança pequena deve ser estimulada ilimitadamente, considerando a ampliação dos espaços, a utilização de maior quantidade de materiais, com o fim de proporcionar variadas interpretações, sempre atendendo às peculiaridades dessa demanda.

Todo bebê precisa que alguém se ocupe dele, que possa lhe assegurar condições para sua sobrevivência física e psíquica e para que se torne uma pessoa que possa falar em nome próprio. Portanto, muitas dessas experiências vividas nos primeiros anos dizem respeito às relações que são estabelecidas na vida dos bebês desde a mais tenra infância.

Kramer (1995) afirma que “toda proposta pedagógica contém uma aposta”, conduz ao entendimento que qualquer ato educativo tem uma intencionalidade e traz consigo a justificativa de sua existência, ainda que o educador não entenda com clareza seus objetivos ou de quais ideias estão permeadas as suas práticas.

Conforme afirma Giroux (1997, p.159), “[...] os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico” e nos leva a pensar que, diante de tal afirmação, faz-se necessário que as professores

entendam as complexas relações estabelecidas na educação e das influências sofridas diretamente pelo currículo.

> [...] O sujeito educador, trazendo consigo essas questões, provavelmente deixará de ter uma análise ingênua do contexto educacional e passará a atuar como agente transformador desta realidade, analisando-a de maneira crítica e passando a entender que um currículo não pode ser repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Para se planejar, é necessário ter clareza de onde se quer chegar, portanto, entender o que a educação infantil propõe enquanto espaço educativo para as crianças é imprescindível. “Se planejamos, precisamos vislumbrar caminhos, meios para atingir nossas metas.” (REDIN,2012, p.24).

Quando não há clareza sobre quais os objetivos e a razão de existir da educação infantil, perdem-se as possibilidades de dar sentidos e significados às práticas e, de acordo com Santomé (1998, p.26), “quando as intenções e finalidades da educação tornam-se pouco claras, surge um descontentamento, tratando de denunciar a perda de sentido e a inutilidade das propostas educacionais”.

Desta feita, há a necessidade de que durante o planejamento, o exercício de escuta venha à tona e seja eixo norteador das intenções declaradas pelos educadores da primeira infância. Assim, conforme Corsino (2009) “planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados”, e construindo a ação desta maneira, entendem-se as crianças como capazes de se tornarem protagonistas no projeto educacional.

> Este exercício de escuta dos interesses e desejos das crianças não é tarefa simples e supõe pelo menos, uma dupla exigência: por um lado, a salvaguarda dos interesses dos alunos, por outro, a definição de pré-requisitos de aprendizagem, isto é, de indicadores dos níveis de desenvolvimento dos alunos. (PACHECO, 2001, p. 55).

Enquanto proposta de trabalho e forma de planejamento da educação infantil, os projetos pedagógicos demonstram ser a maneira metodológica mais eficaz para atender às concepções de bebês e crianças pequenas.

Numa perspectiva curricular mais ampla, aberta e democrática, a educação infantil tem se enveredado nos trabalhos com projetos que despontam uma prática

centrada na investigação, na construção de conhecimento, no papel da professora enquanto mediadora e no respeito aos saberes e culturas locais, de forma que o plano, passa a ser entendido como a sistematização do planejamento.

> O projeto é um plano com características e possibilidades de concretização. Um plano de ação intencionado que potencializa a capacidade de avaliar o futuro a quem o propõe ou o vive; que, por antecipar-se na consciência e ter como base o passado e o presente, oferece uma consequente capacidade metodológica para a escolha dos meios necessários para a concreta realização do plano. (BARBOSA; HORN,2008, p.31).

Muitas são as possibilidades de trabalho com base a uma abordagem de projetos com as crianças da primeira infância, o que se torna uma tarefa a ser constantemente exercitada e reinventada.

Ao construir coletivamente um projeto, as crianças aprendem a trabalhar em grupo, a elaborar hipóteses, desenvolver o espírito investigativo e a autonomia para buscar de respostas, além de entender e representar o meio que as cercam por meio de diversas linguagens. Enquanto características gerais das etapas de um projeto, podemos elencar, de acordo com Barbosa (2008): “a definição do problema, o planejamento do trabalho, a coleta, a organização e o registro das informações, a avaliação e a comunicação.”

Uma das maneiras de se iniciar um projeto é partindo do interesse do grupo de crianças, ou, conforme afirma Corsino (2009, p. 106), “de algo que desperta a curiosidade das crianças”. Sob essa perspectiva, a professora, desempenhando seu papel de mediadora, capta este interesse a partir de uma escuta atenta e constrói conjuntamente os passos do projeto, com as crianças tendo como referencial a abordagem participativa de construção do planejamento, e, assim, garantindo que “a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados e ficam a critério do grupo de alunos e educadores, bem como todo tipo de situação educativa.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

> O adulto habituado à linguagem falada, encontra dificuldades para compreender outras formas de comunicação e expressão, que, no caso das crianças pequenininhas, são os olhares, os toques, os gestos, o choro. (SOUZA; WEISS, 2012, p. 43).

Uma escuta atenta e sensível pelo educador em relação às hipóteses criadas pelo grupo e o caminho que se percorre no projeto torna-se importante, pois os desfechos diários podem possibilitar novas interações e ações,assim como modificados ao longo do percurso, abrindo possibilidades para situações inusitadas e carregadas de significado e aprendizagem a todos os envolvidos, conforme descreve Mansur: “Muitas vezes, as atividades surgem de forma espontânea, sugerindo outras. Mas é essencial que sejam organizadas e elaboradas a fim de clarear o caminho a seguir.” (MANSUR,1999, p. 239).

O trabalho em conjunto possibilita expressivas interações entre os pares e auxilia no processo reflexivo em torno da atuação no trabalho com projetos.

> Isso implica em converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados. (SANTOMÉ,1998,p.7).

É fundamental instigar a curiosidade das crianças, para isso, faz-se necessário romper com a concepção de projeto como uma lista de ações desintegradas ou que precisam ser cumpridas. Essa visão empobrece as ações e exclui as possibilidades de novos e surpreendentes caminhos.

> A superação e a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza”. Neste movimento de pensar crítico, o sujeito educador precisa “assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1997, p.41).

Perceber as hipóteses criadas pelas crianças ao longo do projeto e interferir nas ações de acordo com esta percepção faz parte deste planejamento e avaliação participativa Em todos os momentos, principalmente, os mais informais, as crianças vão fornecendo pistas de seus pensamentos, ideias e criações.

Partindo deste pressuposto, na concepção de um currículo em ação, voltado ao pleno desenvolvimento de bebês e crianças pequenas não caberiam práticas pedagógicas que engessariam, segregariam e impossibilitariam as diferentes e coexistentes linguagens, assim como de um espaço que espera e provê um

conhecimento restrito, pré-concebido, mas um ambiente no qual a criança venha para complementar não apenas suas descobertas, mas de toda uma equipe de profissionais.

3.6 Concepções Curriculares

É por meio da proposta curricular que as escolhas para a etapa da educação infantil ocorrem. Considerando que nenhum ato de educação é neutro, mas sim político, então, torna-se relevante entender por quais meios e maneiras é procedida a construção de uma proposta curricular.

Para Apple (2006), o currículo não pode ser visto como um instrumento neutro das questões sociais. Sua preocupação está centrada nas formas pelas quais certos conhecimentos são legitimados, em detrimento de outros tidos como ilegítimos.

É pelo caminho da educação infantil que as crianças entram em contato com os primeiros códigos, signos e significados da escola, sendo que alguns deles, provavelmente, as acompanharão por toda a vida escolar.

A priori não existe uma forma única para se propor um currículo, a variedade de conceituação é ampla, complexa e muitas vezes, divergente, pois pode ser visto como "[...] objeto que cria em si campos de ação diversos." (Sacristán,2000, p.101) e, como tal,traz desde sua construção até a concretização nas práticas, uma série de elementos que irão compor os processos educacionais. Os diversos significados do currículo se constroem de acordo com os diferentes "processos ou fases do desenvolvimento curricular." (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

> Ao tratarmos dos diversos campos de ação, precisaremos percebê-los em toda sua multiplicidade e complexidade, como um artefacto histórico, não fixo, que reflete a cultura da sociedade que o constituiu. (GOODSON,1995).

O currículo precisa expor claramente as ideias do grupo que o organiza. Para tanto, é necessário "redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimento

que consideramos essenciais para a sua inserção no mundo.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 38).

As propostas pedagógicas dirigidas aos bebês e às crianças pequenas devem ter como objetivo garantir o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação entre suas múltiplicas linguagens. É importante conceber que para o currículo ser vivenciado pelos bebês e crianças pequenas não deve apenas contemplar propostas de atividades dirigidas, mas proporcionar a imersão em experiências com pessoas e objetos em situações contextualizadas,de modo a permitir o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais, e outras, bem como suas formas específicas de expressão e de comunicação.

Os autores Moreira e Silva (1995) alertam que o currículo deixou de ser visto como algo apenas técnico, procedimental e metodológico para ser concebido como produção crítica, direcionada também às uma visão mais crítica, direcionada, por questões sociais, políticas e epistemológicas.Ressalta-se também que o currículo necessita ser pensado como instrumento utilizado pela sociedade, tanto para desenvolver os processos de conhecimento acumulados ao longo da história, quanto para socializar os valores desejáveis aos aprendentes.

> Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefacto social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. (MOREIRA; SILVA, 1995, p.7).

Para Coll (1998, p.45), o currículo é um instrumento que orienta a prática pedagógica e a ação do professor. Sua função primeira é esclarecer o projeto pedagógico, as intenções, o plano de ação e orientar as atividades educativas escolares.

Figura 10. Componentes do currículo

Infográfico realizado pela pesquisadora.
Fonte:COLL,César,1998.

Pensar em um currículo para a Educação Infantil, mais especificamente para berçários, exige-se ir além das questões sobre as etapas de desenvolvimento que devem ser alcançadas nesta fase, pelos bebês e crianças pequeninas.É necessário que a criança seja vista da maneira como realmente é, e não codificada, como algo pensado por pessoas fora da realidade na qual está inserida. O currículo que trata da criança sob tal perspectiva e que, considera como um dos pontos de partida seus saberes e sua cultura,torna-se instrumento de mediação da criança para com o mundo de modo crítico, fornecendo assim, elementos necessários à sua inserção no âmbito social.Para tanto, esse currículo tem como pressuposto:

> Partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence. (KRAMER, 2011, p. 45).

Atualmente, no Brasil, cresce a abrangência do papel da educação, particularmente em creches, instâncias essas que passam a receber crianças com idade cada vez mais baixa. Dessa forma, a especificidade do trabalho educativo e a reconhecida importância das interações entre adultos e crianças, nessa relação,

passam a demandar a inclusão de componentes afetivos, tradicionalmente desprezados por essas instituições e seus profissionais. Os aspectos apontados, até aqui, indicam que não é possível pensar na criança brasileira, sem considerar a especificidade e o papel das instituições de educação infantil como espaço de educação, de cuidado, de brincadeira, de socialização, de produção e de manifestação da cultura.

> 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.MEC, 2009).

Diante dos postulados apresentados, inviabiliza-se considerar o currículo com único, de forma a que apenas uma cultura seja propagada, sobretudo de modo homogêneo; trata-se sim, de um espaço no qual as múltiplas culturas são expressas. O currículo não se refere tão somente a um grupamento de conteúdos de disciplinas, mas, junto a elas carrega também valores, crenças que orientam as práticas educacionais. Reiterando esta visão, Abramowicz (2006) afirma que:

> Nessa concepção multifacetada o currículo hoje é visto como uma arena, um campo de lutas que refletem as contradições, um autêntico “território contestado” onde não existe uma só cultura unitária, homogênea, mas onde ocorre um multiculturalismo. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 1).

Freire (1997) observa que as características expressas no currículo precisam ser reflexos do pensar conjunto e de ações que efetivamente acontecem na escola. Um currículo pensado desta maneira emerge das reais necessidades cotidianas, refletidas, dotando de significado as ações dos professores e de sentido, as práticas.

> [...] pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE,1997).

É fundamental que o currículo seja concebido no sentido da coletividade, de forma a que os envolvidos neste processo possam, democraticamente, expor os seus conhecimentos construídos ao longo das experiências individuais por eles vivenciadas.

Destacam-se nesse processo, os estudos de Sacristán (2000) quando caracteriza seis níveis de abrangência do currículo que auxiliam no entendimento do processo de construção curricular. Os níveis ou fases de objetivação expostos pelo autor, resumidamente, são as seguintes:

Quadro 2. Níveis de abrangência do currículo

Currículo	Definição
Currículo prescrito	São aspectos que apresentam quais conteúdos devem permear as práticas educacionais. Partindo de um caráter regulador, tornam-se orientações que precisam ser seguidas.
Currículo apresentado aos professores	É o currículo prescrito, que quando apresentado e traduzido ao corpo docente não possibilita que os mesmos contemplem as necessidades educativas do cotidiano escolar tendo em vista, as condições de trabalho e sua formação acadêmica.
Currículo moldado pelos professores	É a tradução que os professores fazem do currículo prescrito e do currículo apresentado a eles. Na prática, torna-se possível verificar este currículo nos planos de atividades e aulas elaboradas pelos professores.
Currículo em ação	É a prática educativa que o professor exerce com seus alunos, o real. A partir desse momento, o currículo concretiza-se em uma prática que não reflete, o que foi prescrito e apresentado.Afirma Sacristán (2000,p.201):"O valor de qualquer currículo, toda proposta de mudança para a prática educativa se comprova na realidade na qual se realize, ou seja, em situações reais"
Currículo realizado	Toda intervenção educacional prática gera uma série de influências para os sujeitos,os quais são,de fato,afetados de alguma maneira. Muitos desses efeitos gerados não são percebidos no cotidiano, conforme cita o referido autor, por serem "complexos e indefinidos", enquanto outros refletem nas aprendizagens dos alunos.

Currículo avaliado	Por meio da busca de resultados inerentes ao controle do saber que vivenciamos na escola, o currículo avaliado acaba, de certa forma, influenciando as práticas educacionais. Os fatores externos que avaliam o currículo são elementos, muitas vezes, incoerentes com o currículo prescrito ou com os objetivos dos educadores que mediam o processo de sua concretização.

Quadro elaborado pela pesquisadora.
Fonte: SACRISTÁN, José G.**Saberes e incertezas sobre o currículo**, 2013.

Oliveira (2015) ao apresentar palestra no recente Congresso sobre a “Base Nacional Comum e a Avaliação na Educação Infantil”, explicita a importância de se considerar o currículo como processo cooperativo e articulado, o que pressupõe tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais e na seleção de experiências e conteúdos, quanto no protagonismo de cada e toda criança neste processo. Salienta a necessidade de:

> [...] - reconhecer que o processo curricular não se restringe ao ensino e ao professor, mas envolve mediadores infantis e culturais; superar a prática organizar atividades fragmentadas e descontextualizadas para às crianças; entender que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se fazem nas ações efetivadas no cotidiano da Educação Infantil; ações essas, que buscam oferecer às crianças um ambiente acolhedor, desafiador, criativo onde elas estabeleçam amizades e apropriem-se de conhecimentos significativos de sua cultura, desenvolvendo-se como pessoa. (OLIVEIRA, 2015).

Barbosa (2009) consultou várias instâncias comprometidas com a Educação Infantil no Brasil e identificou que a educação de 0 a 3 anos vem se concretizando com base em três tendências curriculares:

> [...] - listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentada na fragmentação das áreas do conhecimento; ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas; ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básica das crianças. (BARBOSA,2009).

Essas modalidades curriculares revelam a predominância de “pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizadoras‟ (Barbosa, 2009), nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequeninas como “seres linguageiros, ativos e interativos (...) são então, desconsideradas em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo.” (BARBOSA,2009).

Oliveira (2015), por sua vez, salienta que segundo as DCNEI, para organizar o currículo da Educação Infantil é preciso considerar dois grandes eixos: as interações e a brincadeira (ludicidade), com base nos princípios ético, político e estético; além da indissociabilidade entre o cuidar e educar e o vislumbre da criança como ser integral que se relaciona com o mundo, a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens. Para tanto reforça essas questões, afirmando que:

> [...] a seleção de saberes e conhecimento socialmente significativos e contextualmente relevantes a serem compartilhados e reelaborados com as novas gerações como tarefa da escola numa sociedade complexa.[...]; [...]que as instituições de Educação Infantil são contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais; [...] que o currículo age no sentido de constituir subjetividade humanas. (OLIVEIRA, 2015).

Ainda em Oliveira (2015), tem-se que “a partir dos direitos e objetivos já enunciados nos DCNEI, são ressaltados seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos à totalidade das crianças, nas turmas de creche ou pré-escolas.” São eles:

> CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos utilizando e produzindo diversas linguagens, ampliando gradativamente o conhecimento, o relacionamento e o respeito a natureza, a cultura, a sociedade e as singularidades e diferenças entre as pessoas;
> BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo e recriando a cultura infantil, acessando o patrimônio cultural, social e científico e ampliando suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;
> PARTICIPAR com protagonismo de todo o processo educacional vivido na instituição de educação infantil, tanto nas atividades recorrentes da vida cotidiana como na realização e avaliação das atividades propostas, na escolha das brincadeiras, dos materiais, dos ambientes etc., apropriando-se ativamente de práticas sociais, linguagens e conhecimentos de sua cultura;
> EXPLORAR movimentos e gestos, sons, palavras, histórias, linguagens artísticas, materiais, objetos, elementos da natureza e do

> ambiente urbano e do campo, interagindo com o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico;
> COMUNICAR, por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registro de vivências, etc.;
> CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (gênero, religião, grupo étnico racial, etc.) nas diversas interações e brincadeiras que vivencia na unidade de educação infantil. (OLIVEIRA, 2015).

A proposta da Base Nacional Comum para a Educação Infantil é uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores que todas as crianças que frequentam as creches e pré-escolas brasileiras têm o direito de se apropriar.Reforça-se que além da base comum, é preciso considerar a parte diversificada, qual seja, as características regionais e locais, a cultura, a economia e as peculiaridades da comunidade escolar.

> Os campos de experiências, organização interdisciplinar por excelência, devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a ele articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade. (OLIVEIRA, 2015).

Ainda, Oliveira (2015) aponta que são inúmeros os desafios para se obter uma Base Nacional Comum para a Educação Infantil realmente eficaz, entre os prementes destacam-se aspectos como:

> "**Firmar a identidade da Educação Infantil no sistema de ensino**". Implica romper tanto com uma concepção assistencialista-higienista, quanto com uma proposta escolarizante para a Educação Infantil e entender o processo pedagógico na Educação Infantil, como ações intencionalmente planejadas e realizadas com a ativa participação das crianças para articular o que elas já sabem com os conhecimentos do patrimônio cultural;
> "**Delinear uma concepção de currículo**". Significa concebê-lo como processo cooperativo e articulado que considera tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais e na seleção de experiências e conteúdos, quanto o protagonismo de cada e toda criança neste processo que deve ser visto como cooperativo e articulado, que considera tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais e na seleção de experiências e conteúdos, quanto o protagonismo de cada e toda criança neste processo e reconhecer que esse, não se restringe ao ensino pelo professor, mas envolve mediadores infantis e culturais;

> “**Redefinir conhecimento e incluir a atribuição de sentidos pela criança**”. Implica possibilitar que as experiências curriculares (corporais, sensoriais, afetivas e cognitivas) das crianças no cotidiano da Educação Infanti, ocorram em contextos que viabilizam e ressignificam conhecimentos de diferentes naturezas, os quais ficam, muitas vezes, implícitos para as crianças, embora devam ser conscientes para o professor e sedimentados nas propostas de mediação pedagógica;
> “**Propor uma organização das atividades curriculares**”. É necessário ter caráter vivencial e transdisciplinar das atividades, em resposta à forma de aprendizagem das crianças. (OLIVEIRA, 2015).

Observa-se aumento significativo de pesquisas e estudos que identificam a ausência ou a fragilidade da formação dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativonessas instituições, com reflexos diretos sobre a criança e o seu desenvolvimento.

Essa situação, no momento, parece vislumbrar mudanças que exigem a consequente necessidade de se pensar na qualidade da formação dos profissionais que se ocupam dos bebês e das crianças pequenas. Elas vêm associadas às novas exigências pontuadas pela sociedade, o que inclui um novo olhar e outro lugar para a criança, aspectos impulsionados também pelos movimentos no cenário educacional brasileiro,os quais estão amparados pela legislação,como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). No entanto, ainda se faz necessário um longo percurso, uma vez que a formação e a qualificação profissional são conquistas fundamentais para a melhoria da qualidade do trabalho educativo.

No próximo capítulo retoma-se o objetivo da presente pesquisa para reafirmar a importância da elaboração de um currículo para o atendimento em creches que contemple as sensações,as descobertas e as percepções pautadas na escuta das múltiplas formas de linguagem. Para tanto,vale-se da apresentação das questões norteadoras,dos caminhos escolhidos para construção da metodologia e dos documentos de análise.

Alice: –"… eu queria só saber que caminho tomar?"
Gato Cheshire: –"Isto depende. Do lugar onde quer ir.
Alice: -"Oh, realmente não importa, desde que eu…"
Gato Cheshire: –"Então não importa que caminho tomar"

Lewis Carroll

IV. PERCORRENDO ESCOLHAS, TRILHANDO CAMINHOS

É necessário religar na complexidade dos fenômenos e problemas, a objetividade e a subjetividade, a razão e a emoção, o qualitativo e o quantitativo, o macro e o micro, a estrutura e a ação De igual forma, é preciso desenvolver o raciocínio lógico, sem deixar de lado a intuição e a sensibilidade no exercício da pesquisa”

Inês Assunção de Castro Teixeira

O caminho metodológico escolhido para esta investigação focado está na pesquisa qualitativa, permitindo, de forma abrangente, adentrar no universo do objeto de estudo em questão, mediante articulações e ampliação de possibilidades. Opta-se, para tanto, pela utilização da pesquisa bibliográfica e análise documental como bases investigatórias para o estudo em questão. Ao optar por tais direcionamentos busca-se atingir ao objetivo proposto,qual seja,o de demonstrar a importância da elaboração de um currículo específico voltado ao atendimento em creches, que incorpore também, aspectos fundamentais como:as sensações, as descobertas e as percepções de bebês e crianças pequenas pautados, sobretudo,na escuta das suas múltiplas formas de linguagem.

4.1 Itinerário metodológico da pesquisa

A pesquisa científica, segundo Chizzotti (2011), apresenta critérios claros, explícitos e estruturados. É permeada pela teoria, método e análise de dados. Na sua forma, não há um padrão único, podendo ser analisada pelo viés da realidade posta e pela concepção dos objetivos

Considerando que o percurso metodológico representa um caminho a ser trilhado com o objetivo de conduzir as escolhas ao lugar almejado,a presente pesquisatem por base de sua trajetória investigativa, a abordagem qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986), congrega algumas características básicas.São elas:

> [...] o ambiente natural é sua fonte direta de dados e seu principal instrumento é o pesquisador; dados predominantemente descritivos; preocupação maior com o processo do que com o produto; a análise dos dados segue um processo indutivo. (LÜDKE;ANDRÉ,1986, p.38).

Para desenvolver a pesquisa, Chizzotti (2011,p.27) ressalta a importância de uma metodologia de trabalho estruturada, que envolve procedimentos e métodos que respondam aos requisitos da pesquisa qualitativa: “Recorre, para isso, algumas técnicas ou instrumentos de coleta de dados (…) conexos e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa.

Assim, a condução desta pesquisa “(…) reserva inúmeras possibilidades para o estudo da escola, sempre que não seja entendida como solução mágica, definitiva ou exclusiva.” (CAMPOS, 1984, p.66).

A partir da escolha do percurso metodológico qualitativo, lança-se mão da pesquisa bibliográfica e da análise documental.

4.2 Pesquisa bibliográfica e análise documental

A pesquisa bibliográfica é o ponto de partida e o fio condutor do estudo, visto que proporciona suporte para todas as fases da pesquisa; articula-se com a pesquisa documental, confirmando ou refutando o proposto a estudar.

> Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escritos sobre um determinado assunto, mas propicia o exame de um tema sob o novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (MARCONI;LAKATOS, 2003, p.183).

Por meio da pesquisa bibliográfica, busca-se aprofundar a revisão da literatura e refletir sobre ela para classificar a fundamentação das hipóteses e os questionamentos apresentados, além de aprofundar o grau de conhecimento desta pesquisadora.

Segundo Lüdke e André (1986, p.38), a análise documental é “uma técnica essencial na pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas por meio de outras técnicas, seja revelando aspectos novos de um tema ou problema”. Além de ser uma técnica valiosa para obtenção de dados, é uma fonte de coleta

estável, pois os dados podem ser examinados ou retomados sempre que necessário.

> Esse tipo de análise pretende identificar informações factuais nos documentos por meio das questões formuladas para análise (…) não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas sim, nasce de um determinado contexto e, por conseguinte, criam informações sobre esse mesmo contexto. (…) primeira informação à qual o pesquisador deve se deter é a caracterização do tipo de documento a ser usado. Se o documento será da ordem oficial, técnico, pessoal, se abrangerá informações de arquivos oficiais ou escolares, entre outros. (LÜDKE; ANDRÉ,1986, p.36).

Como bem denomina Mitsuko Antunes (2008), trata-se de um “processo de garimpagem”, em que as categorias de análise dependem dos documentos, precisam ser encontrados, “extraí-los das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça”.

Oliveira (2007), por sua vez argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (p. 69). Já, “a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.” (OLIVEIRA,2007,p. 69).

De acordo com a ABNT (2000), um documento é:

> Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação. (BRASIL. ABNT.NBR 6023, 2000).

Os documentos escolhidos para subsidiar a análise desta pesquisa podem ser classificados em: normativos e orientadores.

Assim, para o presente estudo, os documentos identificados como normativos são: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do

Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes Bases (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), e o documento ainda em discussão, a Base Comum Curricular para a Educação Infantil. Os orientadores são: Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil, “Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009), Projeto Pedagógico e o Guia de Procedimentos e Protocolos da Creche Estrela, além dos *portfólios* e registros realizados pelas professoras.

Concluída a etapa de seleção e organização bibliográfica, foi realizada leitura cuidadosa permeada por um olhar focado nos trechos referentes à concepção de um currículo para o atendimento em creches, que contemple as sensações, descobertas e as percepções pautadas na escuta das múltiplas formas de linguagem, conceito já contextualizado nos capítulos anteriores.

O Quadro 3 foi elaborado como ferramenta para a sistematização dos documentos orientadores da creche, com o objetivo de se obter informações precisas e contribuir no percurso desta pesquisa, garantindo a possibilidade de identificação da articulação de um currículo elaborado, a partir da escuta dos saberes dos bebês e na concepção da primeira infância.

Quadro 3. Documentos norteadores analisados

Projeto Pedagógico	Currículo Prescrito homologado pela SME. Contém os princípios educacionais, orientações didáticas, metodológicas que norteiam a organização da creche.
Guia de Procedimentos e Protocolos	Orientador das ações referentes ao binómio Educar e Cuidar
Projetos Temáticos	*Portfólio* desenvolvido pelas professoras, narrando as etapas do trabalho proposto com os bebês e as crianças pequenas,
Registro do acompanhamento individual de cada criança	Acompanhamento do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, ao longo do semestre.

Quadro elaborado pela pesquisadora.

4.3 Cenário da Pesquisa

4.3.1 Caracterização da Instituição Mantenedora

A fundação da Instituição mantenedora ocorreu na década de 50 e resultou do compromisso de uma comunidade religiosa em oferecer à população de nosso país uma referência em qualidade da prática médica.

Possui aproximadamente 10.195 funcionários, distribuídos em 5 unidades, sendo a maior concentração na unidade Morumbi (bairro Morumbi,da cidade de São Paulo). Desses, aproximadamente 70% são do sexo feminino e 30% do sexo masculino; 40% têm ensino superior e 62% ocupam cargos de liderança, com destaque para as mulheres.

A Idade média dos funcionários é 34 (trinta e quatro anos), o que a caracteriza ser esta uma população jovem e justifica o tempo médio dos funcionários na instituição, de 5 anos.

A decisão de fundar uma creche para o atendimento dos filhos de suas funcionárias, bem como seu funcionamento foram explicitados detalhadamente, no capítulo II desta pesquisa.

4.3.2 Caracterização da ocupação da creche por diretoria da Instituição Mantenedora

As funcionárias que têm seus filhos matriculados na creche pertencem a diversas unidades e ocupam os mais variados cargos da hierarquia,entre as quatro diretorias executivas que compõem a instituição.

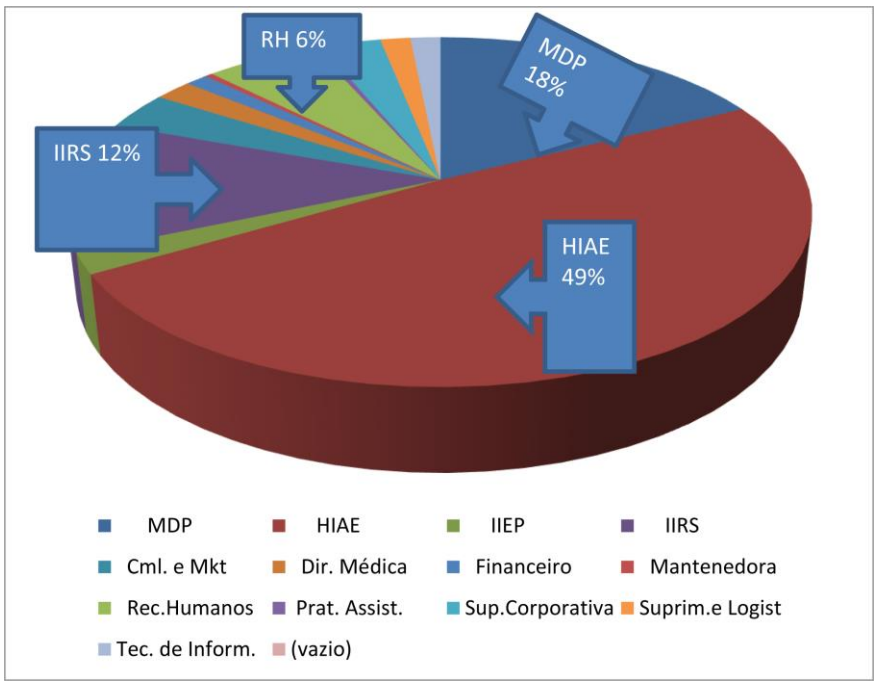
O fato da creche estar situada na unidade do Morumbi, não significa em empecilho para as funcionárias, alocadas nas unidades mais distantes como: Alphaville, Vila Mariana e dos programas em parceria com a prefeitura que atendem às comunidades Arrastão, Jardim Angela, entre outras, optarem pelo seu uso .

Os gráficos que seguem, possibilitam melhor visualização do cenário da pesquisa e comprovam a valorização do “benefício”[10], por parte das funcionárias.

---

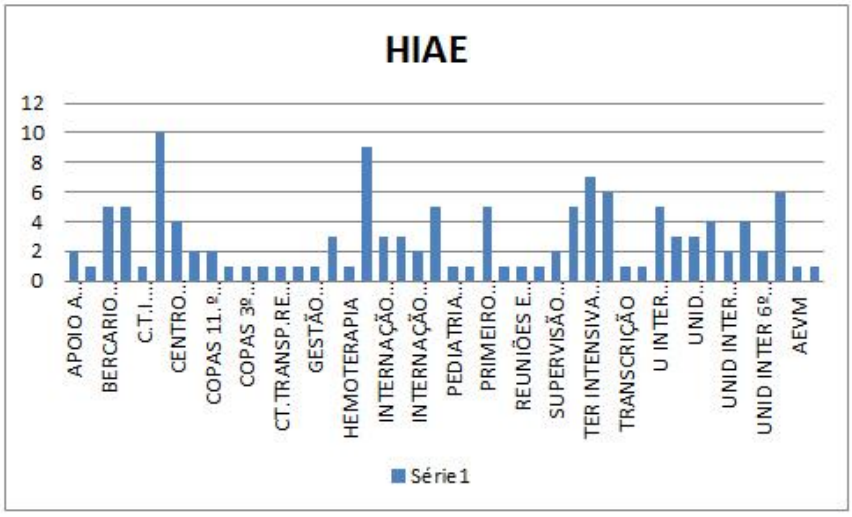
[10] A creche é um benefício concedido pela instituição às suas funcionárias.

Gráfico 5. Visão Geral por Diretoria Executiva



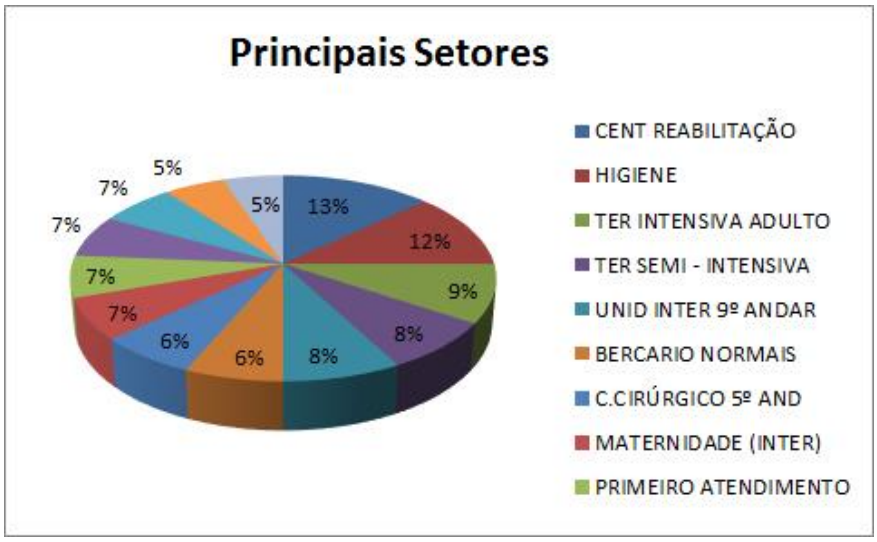
Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012.

Gráfico 6. Diretoria do HIAE – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do HIAE



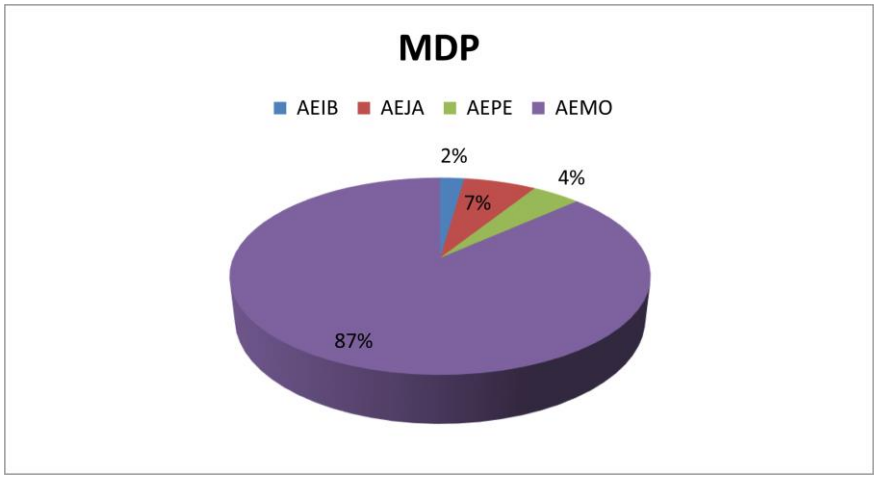
Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012.

Gráfico 7. Diretoria do HIAE – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do HIAE



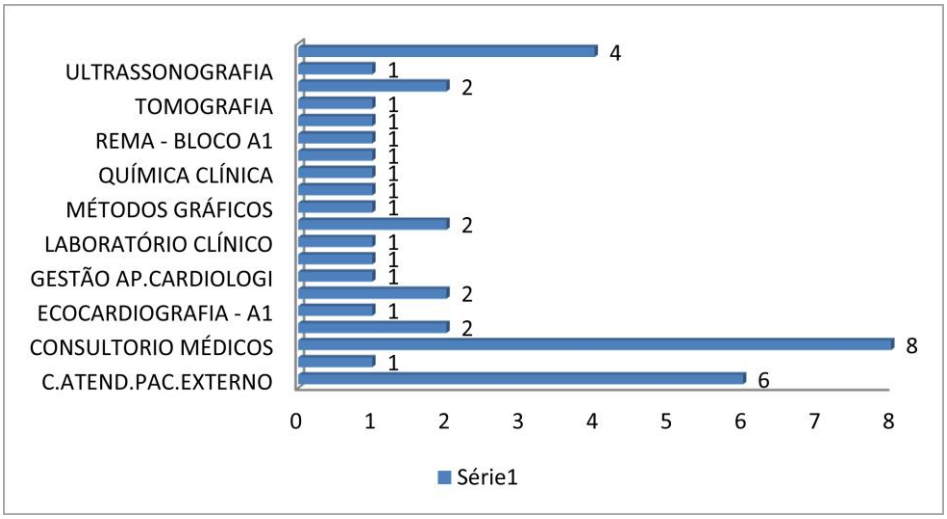
Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012.

Gráfico 8. Diretoria do MDP – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do MDP



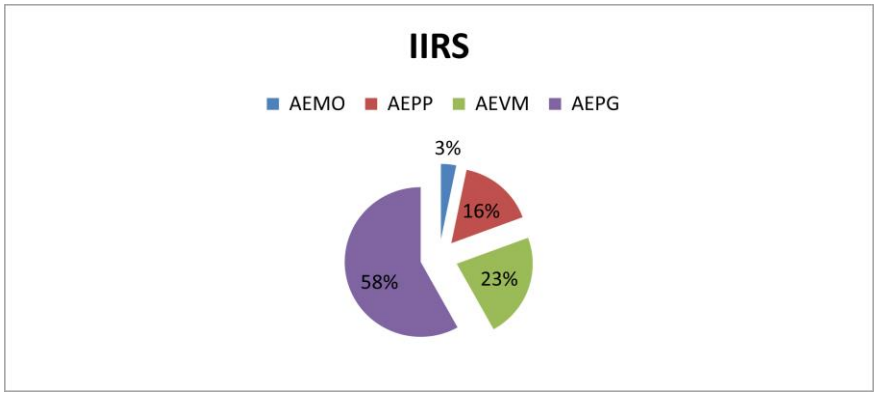
Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012.

Gráfico 9. Diretoria do MDP – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do MDP



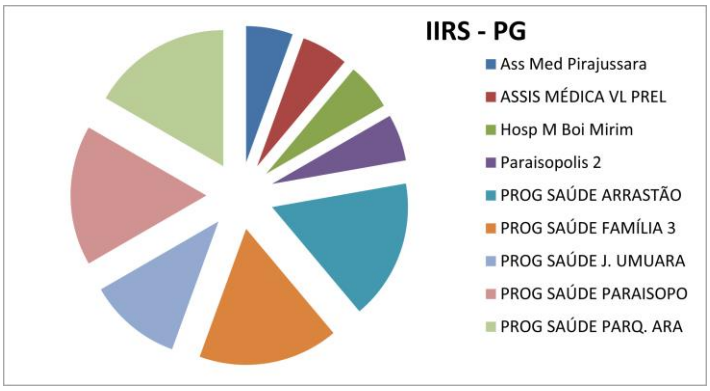
Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012.

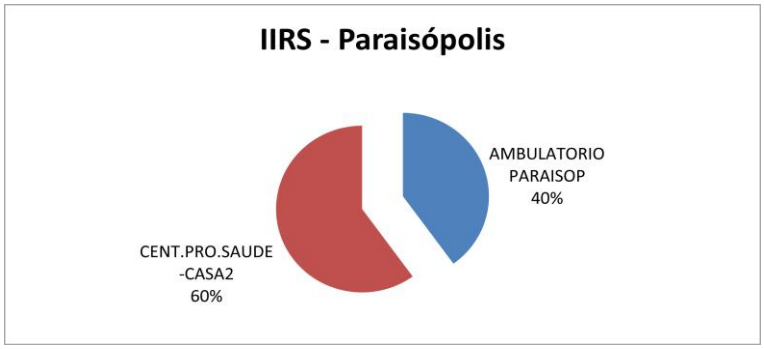
Gráfico 10. Diretoria Executiva do IIRS – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do IIRS

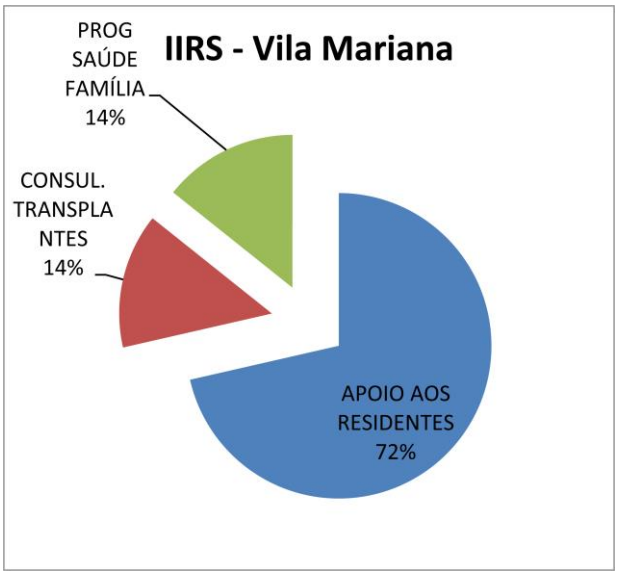


Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012

Gráfico 11. Diretoria Executiva do IIRS – Proporção da utilização da creche pelas funcionárias dos setores do IIRS

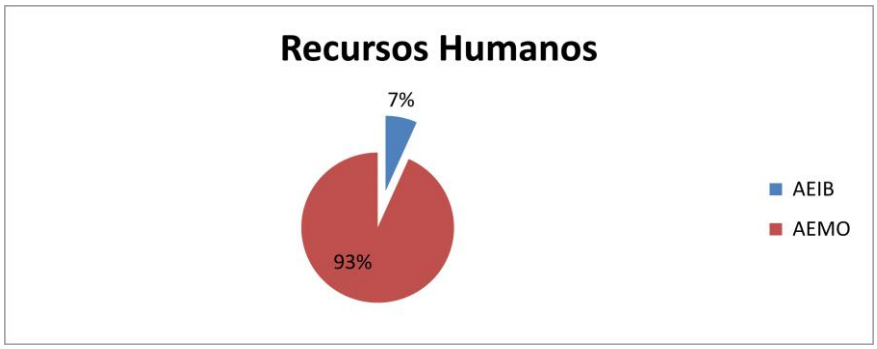






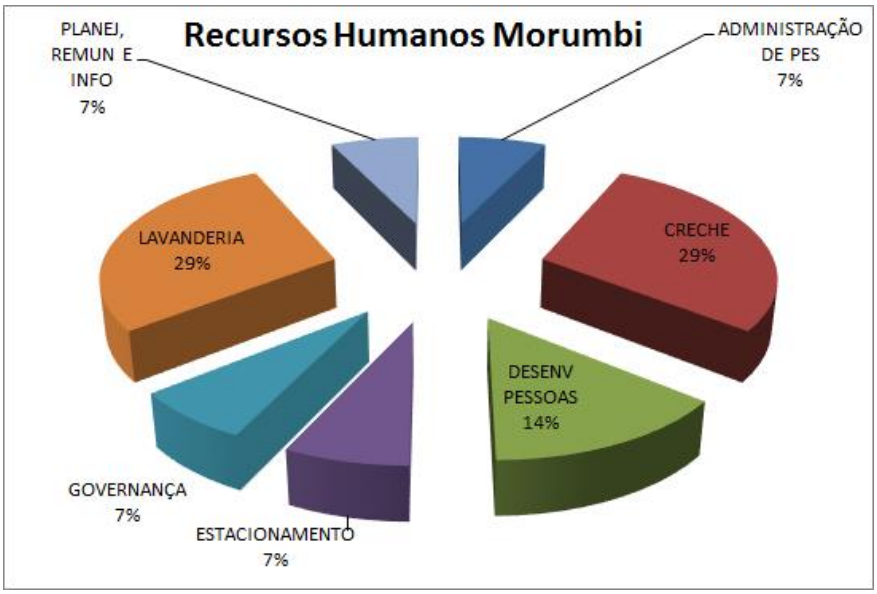
Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012.

Gráfico 12. Diretoria Executiva de RH – Proporção da utilização da creche pelas funcionários dos setores de RH



Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012.

Gráfico 13. Diretoria Executiva de RH – Proporção da utilização da creche pelas funcionários dos setores de RH



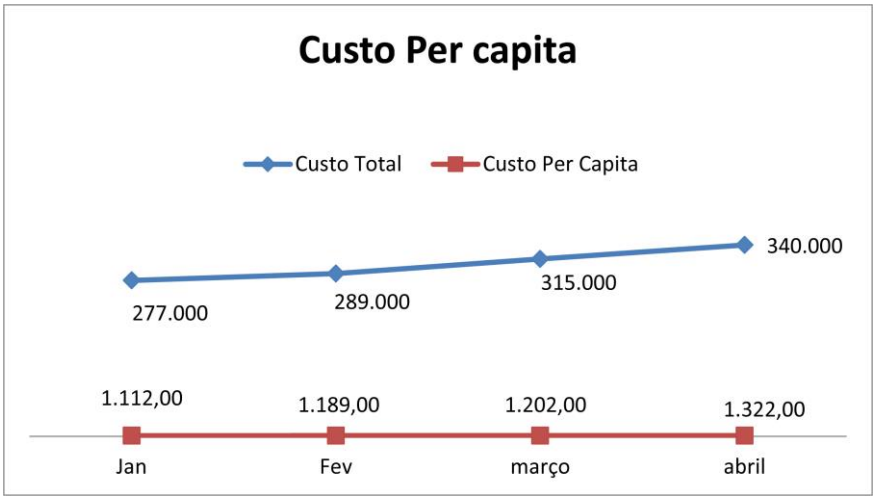
Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2012.

4.3.3 Composição do Orçamento - Custo mensal e Custo *per capita*

Como explicitado no capítulo II, a creche é um benefício oferecido às funcionárias, com filhos de até 3 anos; tem seu custo absorvido 100% pela Instituição mantenedora. Da funcionária solicita-se apenas fornecer o material de

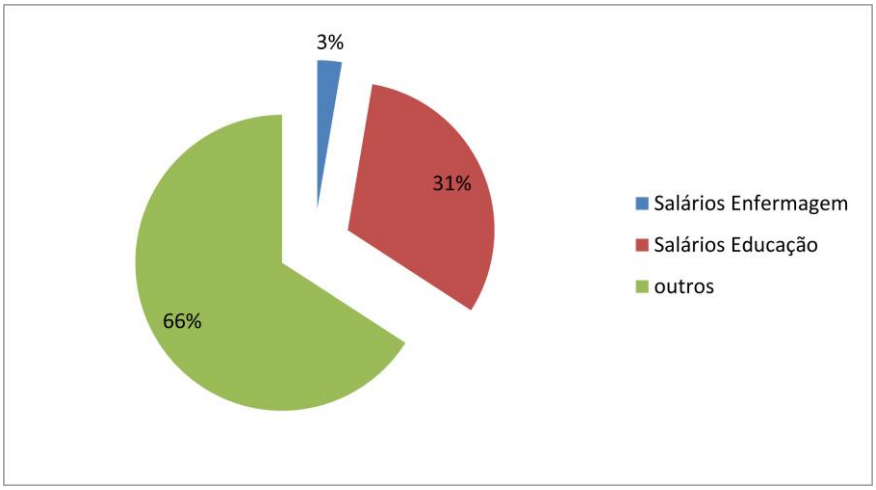
higiene pessoal da criança. Toda alimentação e utensílios necessários fica sob responsabilidade da Instituição.

Gráfico 14. Composição do Custo *per capita*



Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2011.

Gráfico 15. Composição do Custo Geral



Fonte: Instituição Mantenedora, 12/2011.

4.3.4 Relação de distribuição professor/aluno e formação acadêmica

Em 2012, ano base desta pesquisa, a instituição contava com 10 turmas de Educação Infantil, atendendo crianças distribuídas nos turnos matutino, vespertino e integral.

Quanto ao quadro docente, 36 professoras com graduação em pedagogia exerciam a docência na instituição. Completavam o quadro de profissionais, 24 estagiárias de pedagogia.

Quadro 4. Distribuição de turmas de Educação Infantil, segundo professor e formação acadêmica

Metragem da sala	Turma	Quantidade De alunos	Professores	Cargo/Formação	Horário de Trabalho
47,63	Baby I A	25	Simone	Pedagoga	6h/16h
			Cinthia	Pedagoga	9h20/19/20h
			Thaís	Pedagoga	7h/17h
			Mariane	Aux. Pedagoga	9h20/19/20h
			Geralda	Tec. de Enferm.	9h20/19/20h
58,54	Baby I B	25	Viviane	Pedagoga	6h/16h
			Aparecida	Pedagoga	9h20/19/20h
			Maria	Tec. Enfer.	7h/17h
			Quitéria	Aux. Pedagoga	9h20/19/20h
45,2	Baby II A	25	Vera	Pedagoga	7h/17h
			Lucelma	Pedagoga	9h20/19/20h
			Cícera	Aux. Pedagoga	9h20/19/20h
42,5	Baby II B	27	Adriana	Pedagoga	6h/16h
			Sarah	Pedagoga	7h/17h
			Cladia	Aux. Pedagoga	7h/17h
			Maria	Aux. Pedagoga	9h20/19/20h
			Nubia	Pedagoga	9h20/19/20h
25,4	Baby II C	15	Bárbara	Pedagoga	7h/17h
			Doni	Aux. Pedagoga	7h/17h
			Antonia Pereira de Brito	Aux. Pedagoga	9h20/19/20h
48,45	Baby IV A	22	Carla	Pedagoga	7h/17h
			Euzania	Aux. Pedagoga	7h/17h
			Reiniame	Pedagoga	9h20/19/20h
			Aparecida	Aux. Pedagoga	9h20/19/20h
47,7	Baby III	25	Silvana	Pedagoga	7h/17h
			Rozivania	Pedagoga	9h20/19/20h
			Aline	Aux. Pedagoga	6h/16h
			Célia	Aux. Pedagoga	9h20/19/20h
			Thereza	Aux. Pedagoga	9h20/19/20h
54,66	Maternal A	25	Ivoneide	Pedagoga	7h/17h
			Alessandra	Pedagoga	9h20/19/20h
			Gercilene	Aux. Pedagoga	7h/17h
43,13	Maternal B	25	Camilla	Pedagoga	6h/16h
			Rosisiane	Pedagoga	7h/17h
			Marcia Tiburtino de Lima	Pedagoga	9h20/19/20h

Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela, dezembro 2012.

Percebe-se no Quadro 4, que 100% das profissionais efetivas, que atuam nessa instituição, são graduadas em Pedagogia.

Quadro 5. Nomenclatura das turmas e faixa etária correspondente

Turmas	Faixa etária
Baby I	0 A 6 meses
Baby II	7 A 12 meses
Baby III	13 A 18 meses
Baby IV	19 A 24 meses
Maternal	24 a 36 meses

Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela, dezembro 2012.

4.3.5 Estrutura dos espaços da creche

A preocupação é proporcionar com a nova creche, um projeto que ofereça uma estrutura diferenciada e que promova o pleno desenvolvimento das crianças, além de contemplar as exigências da legislação vigente municipal contida nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.

Figura 11: Imagem do primeiro prédio da Creche Estrela,1982**. | Figura 12:** Imagem do prédio atual da Creche Estrela, 2010.

Fonte:Projeto Político-pedagógico

Sua estrutura é composta por: 1 recepção, 1 sala para direção administrativa, 1 enfermaria, 1 sala de amamentação, 1 cozinha, 1 lactário, 1 refeitório, 1 despensa, 10 salas de aula, 2 solários, 1 fraldário, 1 banheiro infantil, 4 banheiros para funcionários e 2 parques gramados.

Figura 13. Planta baixa do prédio atual da Creche Estrela

Fonte:Projeto Político-Pedagógico,Creche Estrela.

Caracterizar a Creche Estrela, tanto em seus aspectos de organização físico-estrutural, quanto em sua trajetória, como estabelecimento que educa e cuida de bebês e crianças pequenas, faz-se essencial a esta pesquisa, pois é nesse caminho já trilhado, que ocorre a prática pedagógica de uma equipe que ousou ir além de um currículo prescrito. Por isso, apresentá-los possibilita compreensão mais contextualizada das análises propostas.

Tecendo e refazendo
Costurando palavras!
Colorindo a vida!
Pregando sonhos!
Regando o amor.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras, plantas roseiras
e faz doces. Recomeça.

Cora Coralina

V. RECRIANDO FAZERES. REFAZENDO SABERES. TECENDO OLHARES

> Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais.
>
> *Falk, 2004*.

Um momento importante da pesquisa científica é a categorização do que foi recolhido. Não há um caminho certo a ser traçado neste momento "em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho" (Franco,2007, p.60), pois, tal tarefa demanda grande esforço e também profundo conhecimento da temática pesquisada. Para esta pesquisa, optou-se por considerar categorias de análise preestabelecidas e as subcategorias que emergiram no decorrer da análise documental. Esse caminho tem como finalidade maior demonstrar a importância da elaboração de um currículo para o atendimento em creches que contemple as sensações, as descobertas e as percepções advindas da escuta das múltiplas formas de linguagem do bebê e da criança pequena.

5.1 Itinerário metodológico da pesquisa

Segundo Severino (2007), a modalidade de pesquisa denominada 'análise de conteúdo' mostra-se "uma metodologia de tratamento e análise constante de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens." Para esta pesquisa, a opção por analisar o Projeto Político-Pedagógico e os registros realizados pelas educadoras durante o desenvolvimento da sua prática docente, demonstrou ser pertinente, tendo em vista a possibilidade de relacioná-los aos objetivos propostos para esta pesquisa. Cada pergunta selecionada visou atender aos objetivos enunciados na introdução deste estudo. Com base nesta perspectiva,

um quadro com categorias preestabelecidas foi construído como forma de adequadamente planejar a análise dos documentos em questão.

"Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função de busca a uma resposta específica do investigador." (FRANCO, 2007, p.60). Para exemplificar, o Quadro 6 demonstra a estruturação, criada *a priori*, do processo de preparo e planejamento da pesquisa.

Quadro 6. Preparo e planejamento da pesquisa

Objetivos Específicos da Pesquisa	Categorias e unidades de análse	Subcategorias	Questões emergentes da análise das categorias e subcategorias
1- Contextualizar historicamente à trajetória das creches e de seus profissionais em nosso país	Prática Pedagógica e o currículo prescrito de Instituição pesquisada	A influência da trajetória assistencialista na percepção da função da creche e dos profissionais que nela atuam	Como as práticas pedagógicas foram repensadas pelos profissionais da instituição pesquisada, de modo a não fragmentar suas ações referentes ao cuidar e ao educar?
2- Compartilhar as experiências, dificuldades e as práticas pedagógicas vivenciadas na elaboração de um currículo para além do prescrito.			
3-Explicitar os conceitos de primeira infância, do cuidar e do educar que norteiam o currículo prescrito das creches.	Política Pedagógica que subsidiam a elaboração de um currículo para além do educar e cuidar	Percepções sobre as práticas realizadas	Como o projeto pedagógico da instituição pesquisada organiza sua rotina para além da concepção do educar e cuida?

Objetivos Específicos da Pesquisa	Categorias e unidades de análse	Subcategorias	Questões emergentes da análise das categorias e subcategorias
4-Identificar os elementos que contribuem para a reelaboração do currículo prescrito.			
5-Identificar como as diferentes linguagens dos bebês subsidiam a elaboração do currículo			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Visando percorrer um caminho inverso ao da monotonia pedagógica diária, a equipe de profissionais da Creche Estrela se propôs refletir sobre o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeita os direitos fundamentais das Crianças." A tentativa foi a de superar uma visão fragmentada sobre a condição cotidiana das pessoas, sobretudo quanto à interligação profunda do individual e do social, com vistas a possibilitar a autonomia da consciência e o sentido da responsabilidade.

> A sabedoria que não reside na impossível vida racional, mas na auto-elucidação e na compreensão. Propõe a dialógica em que racionalidade, amor e poesia estão presentes e ativos. (MORIN, 2005, p. 196).

Isso significa que compartilhar cuidados de um bebê é tarefa séria, complexa, demanda preocupações, expectativas e incertezas. Para cuidar, são necessários o despreendimento, a descentração de si e o reconhecimento da necessidade do outro.

O compreender a infância em uma nova base teórica é preciso pensar a construção de conceitos e concepções que olhem a criança na sua singularidade,

minimizando a distância entre teoria e prática, e de projetos que contemplem a diversidade cultural reconhecendo a criança em seu mundo.

Os registros, tanto fotográficos quanto os escritos, e os documentos construídos coletivamente, a partir de leituras, formações e reflexões desse grupo de profissionais e que embasaram o projeto político-pedagógico, serviram de subsídio para a composição das categorias de análise preestabelecidas e as emergentes, ambas sustentadoras desta investigação.

Quadro 7. Eixo norteador – Currículo. Categoria Prática Pedagógica

Como as práticas pedagógicas foram repensadas pelos profissionais da instituição pesquisada, de modo a não fragmentar suas ações referentes ao cuidar e ao educar?			
Eixo	**Categoria/ Unidades de análise**	**subcategorias**	**Categorias emergente**
Currículo	Prática Pedagógica	1. Nossas crianças tem direito: • à atenção individual • à higiene e à saúde • a uma alimentação sadia • a expressar seus sentimentos • à proteção, ao afeto e à amizade	Formação Docente Olhar Indissociável entre Educar e Cuidar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.2 Análise dos dados: o currículo como eixo integrador das categorias e subcategorias

Após a construção do primeiro quadro para análise com base nas categorias preestabelecidas, buscou-se analisar o conteúdo de acordo com os critérios fundamentados no início deste capítulo, ao mesmo tempo que optou-se por considerar como eixo norteador deste trabalho, o currículo e utilizar como categorias

e/ou subcategorias preestabelecidas e passíveis de análise os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.” (CAMPOS,2009).

5.2.1 Eixo Norteador: Currículo

A análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada, enquanto documento, permite traçar as concepções que permeam as práticas cotidianas, incluindo reflexões não só da esfera pertinente às concepções pedagógicas, como tambéma às das demais áreas de conhecimento envolvidas, como: psicologia, filosofia, sociologia e linguística.

> […] são princípios pedagógicos norteadores do currículo o respeito à identidade da criança, a interdisciplinaridade, a contextualização, o respeito às diversidades e a inclusão.(…) busca-se incorporar, de maneira integrada, às ações de educar, o cuidar e o brincar, associando estas funções a padrões de qualidade que visem inserir a criança no seu contexto social, ambiental e cultural. (CRECHE ESTRELA. Projeto Político Pedagógico, 2010).

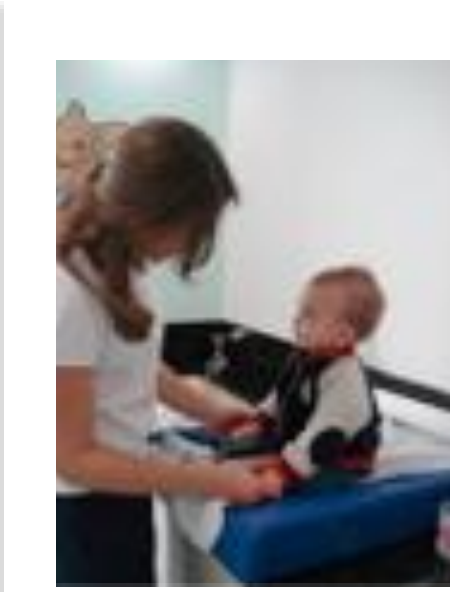
O documento demonstra a preocupação em construir coletivamente outra maneira de trabalhar, uma vez que seus profissionais perceberam que, diante das mudanças nas práticas curriculares em outros espaços educacionais, dos avanços nos estudos e os novos cenários da educação infantil, a proposta anterior já não contemplava com coerência, o que se esperava para a primeira infância.

> [...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem certa coerência teórica, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica. (TARDIF, 2009, p. 65).

Quando Tardif (2009) menciona a expressão “coerência biográfica”, refere-se a ideia de que os saberes dos professores são “temporais”, ou seja, adquiridos em seu contexto de vida, por meio das experiências heterogêneas em que viveram ou vivem, transformado-as em ‘novos’ saberes, enquanto resultantes das

experiências advindas dos âmbitos escolar, social e profissional. Há saberes e conhecimentos de distintas ordens que são essenciais quando se trata de um currículo para crianças pequenas.

Figura 14. Imagem do acervo da Creche Estrela



> [...] os saberes oriundos das *práticas sociais* e culturais nas quais as crianças são introduzidas em seus contextos de vida e que, na educação infantil, são identificadas principalmente através das interações, rotinas, das culturas de pares, dos relacionamentos entre crianças e crianças e crianças e adultos, isto é, através dos conhecimentos cotidianos; os saberes das *linguagens*, que são as formas simbólicas que essa cultura produziu e produz ao longo da história para criar, interpretar, expressar, narrar e comunicar ações e sentidos que significam a convivência; os saberes das *áreas disciplinares* organizadas histórica e socialmente e que são necessárias à formação das crianças nos aspectos científicos e tecnológicos, isto é, os conhecimentos acadêmicos. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 3).

A este respeito, complementam ainda as autoras que “a aproximação entre como concebemos o conhecimento e como realizamos as ações educativas com crianças pequenas permite afirmar a necessidade de considerarmos a pluralidade dos conhecimentos para que possamos inverter as prioridades na organização curricular na educação infantil.” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 3-4).

Torna-se essencial que as professoras de bebês e crianças pequenas assumam “definitivamente o papel de eternas aprendizes, ou seja, o que sabemos deve ser permanentemente atualizado por meio de olhar e escuta voltados à realidade vivida e sonhada para nossas crianças.” (NOFFS; RACHMAN, 2007). A reflexão sobre os conceitos de criança, infância, desenvolvimento infantil, do brincar/cuidar/educar, planejamento, rotinas e ambientes deve caminhar de modo unificado com a prática docente.

> [..] Localizar o aprendizado na construção de narrativas de vida é respeitar sua contextualização e sua história, dando sentido aos percursos individuais e estabelecendo significados sociais. (RICHTER,BARBOSA, 2010).

Segundo Goodson (2008), faz-se necessário abolir a concepção do currículo prescrito, onde o foco está no gerenciamento e no controle do aprendizado cognitivo, para a visão cujo o sentido curricular encontra-se no aprendizado narrativo e na função docente como coautora do currículo.

5.2.2 Categoria e Subcategorias de Análise: Prática Pedagógica

Ao refletir sobre a intencionalidade praticada em situações planejadas de ensino-aprendizagem, é impossível não interpor-se entre as inquietações dos professores: a organização do tempo, do espaço e os procedimentos didáticos que possam, efetivamente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas.

> A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates e das avaliações, isto significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia. (BRASIL.MEC,2009).

O documento “Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos” (BRASIL,MEC, 2009) destaca a importância de valorizar “os direitos às rotinas flexíveis, à participação das famílias,

à exploração livre dos espaços, ao olhar individualizado para as crianças, à proteção e participação social, à mediação qualificada”. Nesta perspectiva, a qualidade na educação das crianças relaciona-se, também, à qualidade na formação humana, científica e cultural dos professores e na efetivação de condições dignas de trabalho.

Figura 15. Imagem do acervo da Creche Estrela

A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos), permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança. (FALK, 2004).

É importante lembrar que este é um momento individual, de privacidade, contato e conhecimento mútuo entre a educadora e cada bebê. Todos os passos devem ser pontuados a medida que forem executados. O encontro do olhar entre a professora e o bebê é essencial em todas as etapas. (CRECHE ESTRELA.Projeto Político Pedagógico. Guia de procedimentos, O momento do banho, 2010).

Figura 16. Imagem do acervo da Creche Estrela

A intencionalidade de proporcionar um ambiente de aprendizado permeado pela reciprocidade de afetos e marcado pelo encontro do olhar, são perceptivos nos registros, relatórios de observação dos bebês, nas fotos e vídeos realizados pelas professoras das diferentes salas dos berçários da Creche Estrela ao descreverem sua rotina no planejamento, no guia de procedimentos e no *portfólio* dos projetos desenvolvidos.

Para Guimarães (2011,p.48), “o encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada” permite conceber que o momento de cuidado (banho, troca de fraldas), não é e nem pode ser mecanizado. A intencionalidade que emana das práticas contemplam intrinsicamente o sentir, o cheirar, o tocar, o ouvir e o ver, possibilitando entender o bebê como um ser que é potente e que está disponível para observar tudo o que está a sua volta.

> Há orientações precisas de como levantar os bebês do berço, como segurá-los nos braços e como recolocá-los ao berço. E sempre se utilizando de gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva. (FALK, p.10, 1997).

Assim como em Lóczy, a professora da Creche Estrela é orientada a repetir cada gesto intencionalmente, nos três momentos do dia: higiene, alimentação, e sono. Não é a quantidade do tempo dedicado à criança que determina a rotina, mas o envolvimento em cada uma dessas ações realizadas diariamente com cada criança, no sentido de garantir qualidade na interação e vínculo almejados.

Figura 17. Guia de procedimentos da Creche Estrela (excertos)

Fonte:Instituição mantenedora da Creche Estrela

O desenvolvimento integral da criança pequena depende tanto da dimensão afetiva e dos cuidados básicos oferecidos ao bebê, incluindo alimentação, saúde e higiene, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos, em outros termos, o que se nomina de qualidade da educação oferecida.

> [...]enquanto executa o procedimento de troca ou banho é importante que a professora observe e corresponda aos sorrisos, conversas e gestos, pois este é o momento individual entre ambos. (CRECHE ESTRELA.Projeto Político Pedagógico, Planejamento da Rotina Berçário II, 2010).

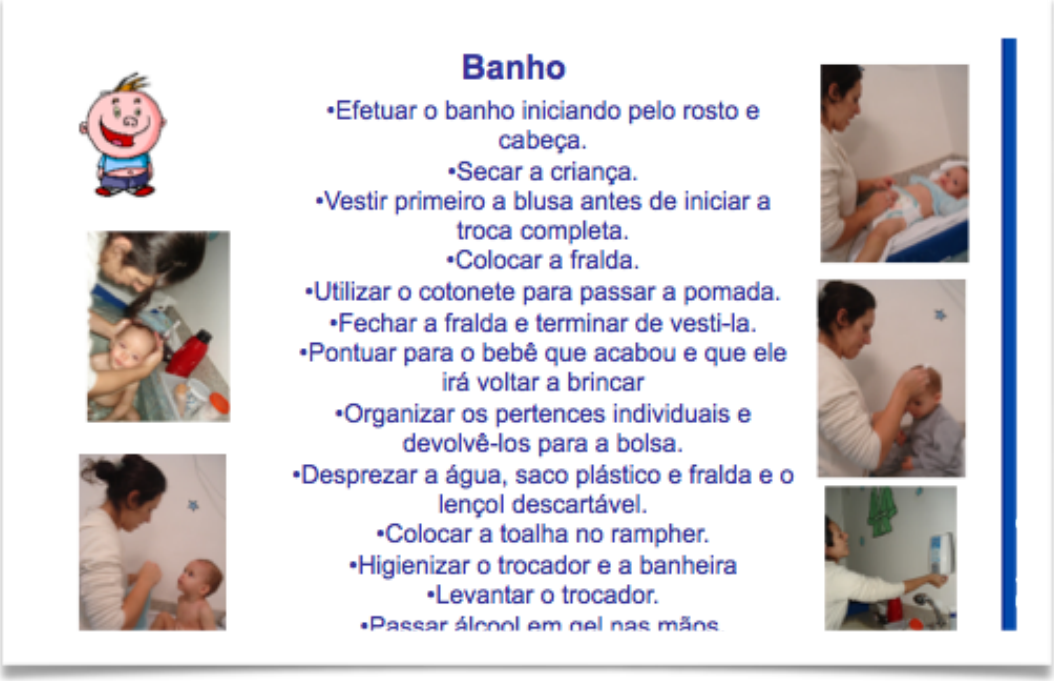
Figura 18. Guia de procedimentos da Creche Estrela (excertos)

Fonte: Instituição mantenedora da Creche Estrela.

A observação atenta por parte dos adultos mobiliza ações no sentido de garantir atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela professora.

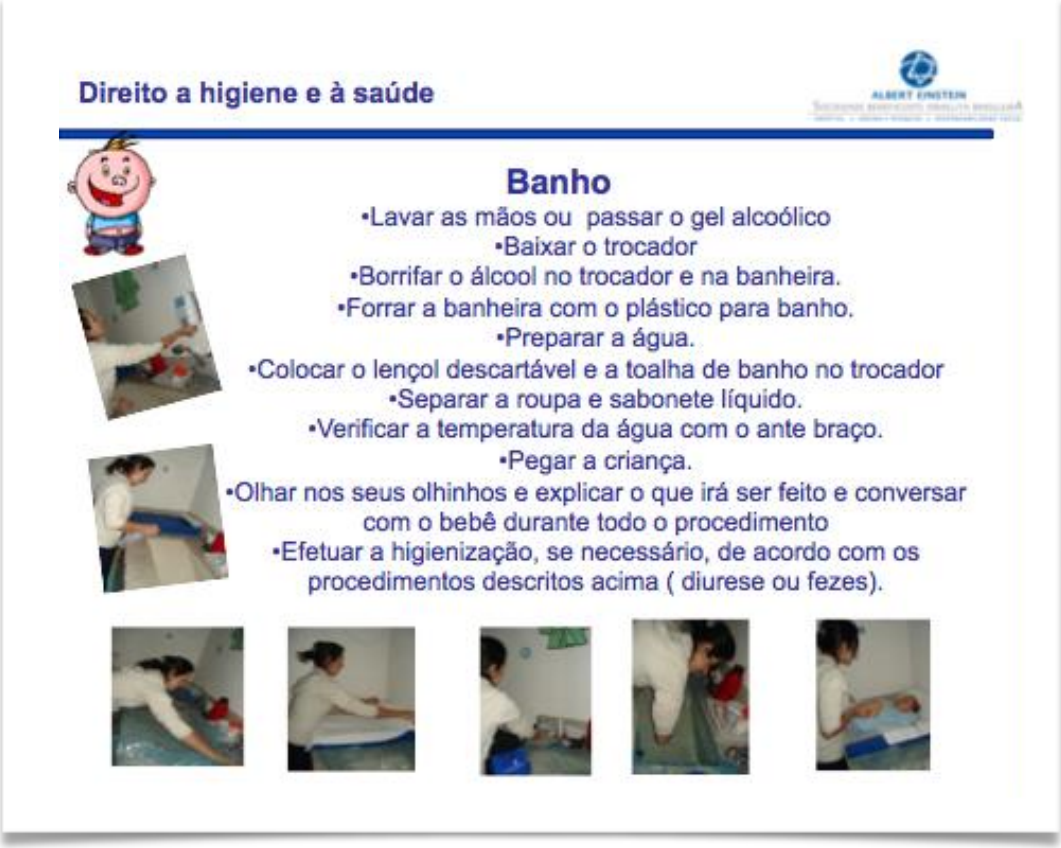
> [...] explicitar a intencionalidade educativa possibilita ao professor, no cotidiano, através do planejamento e registro de suas atividades, oportunizar que as crianças pequenas aprendam e se desenvolvam nas suas múltiplas possibilidades. Ressignificar o currículo é aprender a construir perguntas para a prática, compreendê-las, interrogá-las e reconstruir, com as crianças e a comunidade escolar, outras respostas pertinentes mesmo que provisórias. Práticas cotidianas na Educação Infantil. (BRASIL.MEC. Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares,2009).

Figura 19. Guia de procedimentos da Creche Estrela(excertos)



Fonte: Instituição mantenedora da Creche Estrela

Figura 20. Guia de procedimentos da Creche Estrela(excertos)



Fonte: Instituição mantenedora da Creche Estrela

Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança, entretanto, a estruturação temporal permite e é essencial para que a vida coletiva funcione, mas não pode ser inflexível a ponto de anular as necessidades individuais.

Estabelecer práticas como, conversas com as crianças durante os momentos de higiene, alimentação, nas rodas, significa interagir de forma a tornar presente na educação das crianças pequenas, a linguagem oral e a possibilidade de ampliação da sua capacidade comunicativa.

> [...] por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Enquanto que no desenvolvimento filogenético foi à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural. A interação com membros mais maduros da cultura, que já dispõem de uma linguagem estruturada, é que vai provocar o salto qualitativo para o desenvolvimento verbal. (MARIOTTO,2009).

Vygotsky citado em Mizukami et al. (2002), por sua vez, esclarece sobre a importância da mediação do outro no processo de aquisição da linguagem oral. Nesse sentido, o trabalho nas instituições de educação infantil deve caminhar para possibilitar o desenvolvimento dessa modalidade de linguagem nas crianças.

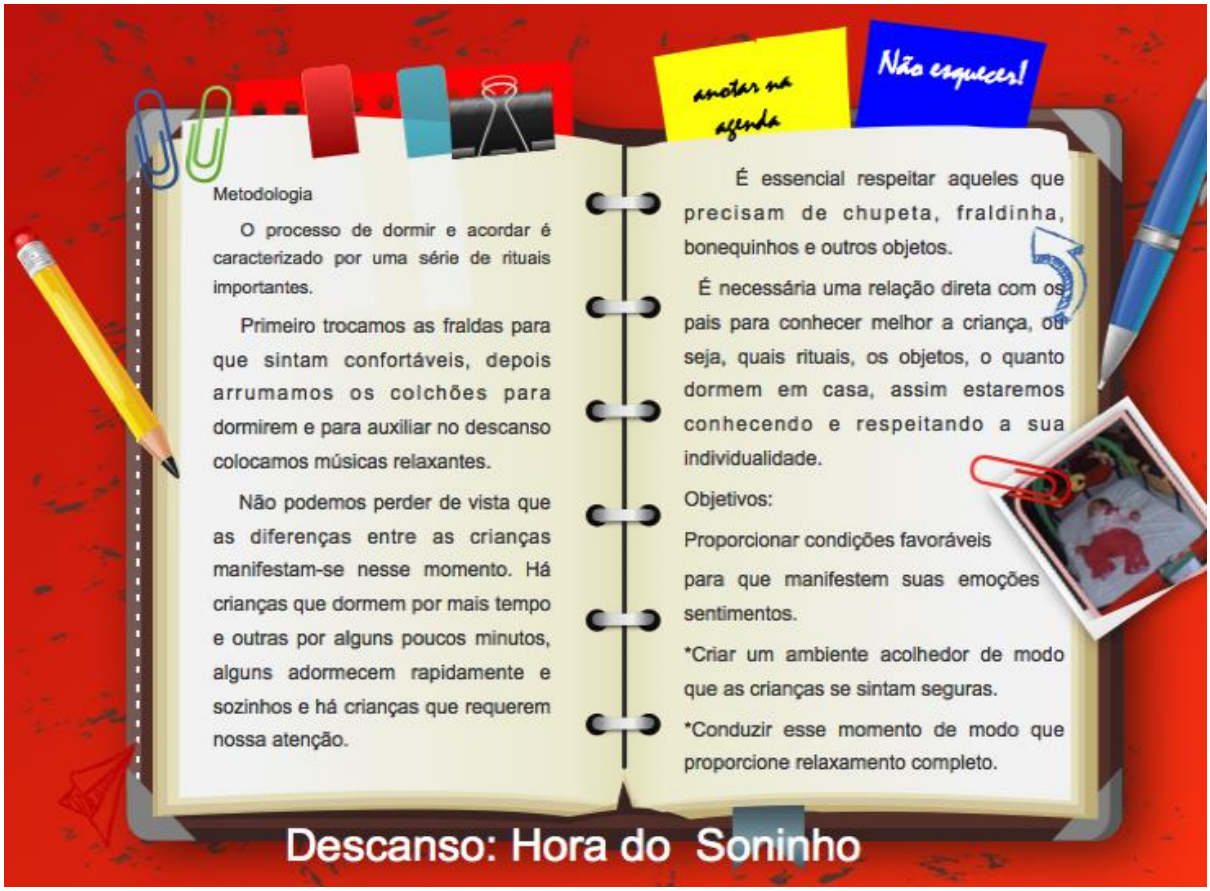
É oportuno, portanto, ao se considerar a análise dos documentos que fundamentam os princípios do currículo prescrito da creche Estrela, salientar que as práticas dos docentes,conforme suas posturas e referenciais garantem de modo peculiar o funcionamento da instituição e configuram a sua organização.

Segundo Sacristán (1995), a forma de trabalho dos professores e sua organização referente ao tempo, espaço, horários entre outros, influencia nas suas atividades pedagógicas. Assim sendo, pode-se considerar que a forma pela qual as ações se desenvolvem têm impacto direto no delineamento do trabalho cotidiano.

> [...] Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a

> compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais. (FALK, 2004).

Figura 21. Guia de procedimentos “Descanso - Hora do Soninho,” Creche Estrela.



Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico.Creche Estrela.

É no horário do sono que se tornam mais perceptíveis a calma e o conforto trazidos à criança, pela presença do adulto. Um simples carinho nas suas costas, um afago nos cabelos, o toque suave no rosto, a voz cantarolando as cantigas de ninar que as embalam.

Esses gestos e ações são repetidos pelas crianças, quando embalam seus brinquedos, quando fazem carinho em outras crianças, e por vezes, nelas mesmas, enquanto aguardam o momento de serem ninadas.

> É imprescindível, no dia a dia com as crianças pequenas, criar oportunidades para que as professoras possam refletir sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres, tendo em vista romper tanto com práticas excessivamente adultocêntricas, diretivas

> esvaziadas de sentido, quanto com práticas que “abandonam” as crianças a si mesmas. (MEC, 2009b).

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido, o respeito à criança é fundamental, sobretudo quando considerada como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

Segundo Schön (2000,p.29)**,** os saberes reflexivos são aqueles que brotam da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação.” O autor entende que a teoria fornece “pistas e chaves de leitura” que devem fundamentar as práticas, porém não se pode esquecer que os professores trazem consigo inúmeros saberes e, que a todo o momento recorrem a eles para a resolução de problemas diários.

> Em educação, não existe um saber fazer desligado de implicações de valor de consequências sociais de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. (SACRISTAN,1995, p.82).

A partir de tal reflexão, percebe-se que na ação pedagógica dos professores a subjetividade se faz presente, sendo marcada por significados e valores. Formosinho (2002) enfatiza que o professor da primeira infância desempenha uma diversidade de tarefas, cabendo a ele um olhar voltado ao desenvolvimento global do bebê e da criança pequena.

> [...]Garantir a intencionalidade educacional nos planejamentos e nas propostas é ajustar a observação e a intervenção no momento em que está acontecendo, com sensibilidade e sutileza. Como alguém que sabe acolher e potencializar o modo ativo, direto, implicado da criança pequena. (BRASIL. MEC, 2009b).

A formação de valores nesta etapa da educação é fundamental, uma vez que ela é a base para toda a vida. Fica claro então,que não se trata de mera transmissão, mas tudo aquilo que o professor faz repercute de forma direta na maneira da criança agir, principalmente quando se atua junto aos bebês e às mais pequenas, que agem por imitação.

Para Tristão (2004), “é a sutileza desta relação nas ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante.” (TRISTÃO,2004, p. 5).

> A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência. (TARDIF, 2008, p. 267).

Nos seus três primeiros anos, a criança procura constantemente o contato com o adulto. Ela pede colo, pede atenção, faz demonstrações de carinho repentinas, como um beijo e um abraço, durante uma brincadeira. Partindo desse pressuposto, a organização da rotina na creche implica em transformá-la em um momento prazeroso e os seus espaços em ambientes de aprendizagem, não apenas para as crianças, mas para todos que neles atuam. É impossível pensar no trabalho com bebês sem a afetividade como elemento fundamental.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 31), “Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la”. Pressupondo que a prática docente é fator determinante na proposta curricular, pensar criticamente nos conhecimentos necessários e peculiaridades referentes ao bebê e à criança pequena, implica na qualidade da formação, inicial e/ou continuada do professor que irá atuar com essa faixa etária

Figura 22. Imagens do Projeto “No reino encantado dos animais”, Berçário I, Creche Estrela, 2012

Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Registro realizado pela professora do Berçário I, 2012

5.2.3 Categoria e Subcategorias de Análise: Intencionalidade Pedagógica

Até recentemente, os estudos sobre bebês em nossa cultura não atribuiam qualidades autenticamente psíquicas ao bebê, e dessa forma, era considerado como objeto de cuidados, receptáculo passivo da alimentação e de ações pedagógicas, portanto necessitando ser estimulado para interagir e para aprender. Atualmente, a intencionalidade pedagógica dos professores de bebês e crianças pequenas se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constantes. É necessário organizar os espaços para que eles se tornem ambientes de aprendizagem em que as crianças possam ter tempo para viver a infância.

Quadro 8. Eixo norteador – Currículo. Categoria Intencionalidade pedagógica

Como o currículo da instituição pesquisada organiza sua rotina para além da concepção do educar e cuidar?			
Eixo	**Categorias/ unidades de análise**	**Subcategorias**	**Categoria emergentes**
Currículo	Intencionalidade Pedagógica	Nossas crianças têm direito: • a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. • ao contato com a natureza. • a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. • ao movimento em espaços amplos. • a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. • à brincadeira	Cultura de pares Cultura infantil Flexibilidade

Elaborado pela pesquisadora.

A professora está sempre implicada e ocupada com as crianças, mesmo quando distante, apenas observando. Seu olhar atento, os gestos delicados, as palavras escolhidas e a oferta de ideias e materiais garantem às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo.

> Se temos um ambiente acolhedor e desafiante, se já pensamos em modos cotidianos de organizar o tempo através de rotinas, se selecionamos os recursos e materiais necessários para o trabalho pedagógico, é hora de pensar como encaminhar o trabalho com as crianças afinal, as bases do trabalho pedagógico estão postas. (BARBOSA, 2010).

Figura 23. Guia de protocolos e procedimentos da Creche Estrela.

Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Instituição mantenedora da Creche Estrela.

Uma vez definidos os objetivos do Projeto Político-Pedagógico e do planejamento anual de cada berçário, o professor tem subsídios para organizar os momentos que são recorrentes, ou seja, estruturar a rotina que sustentará sua prática pedagógica.

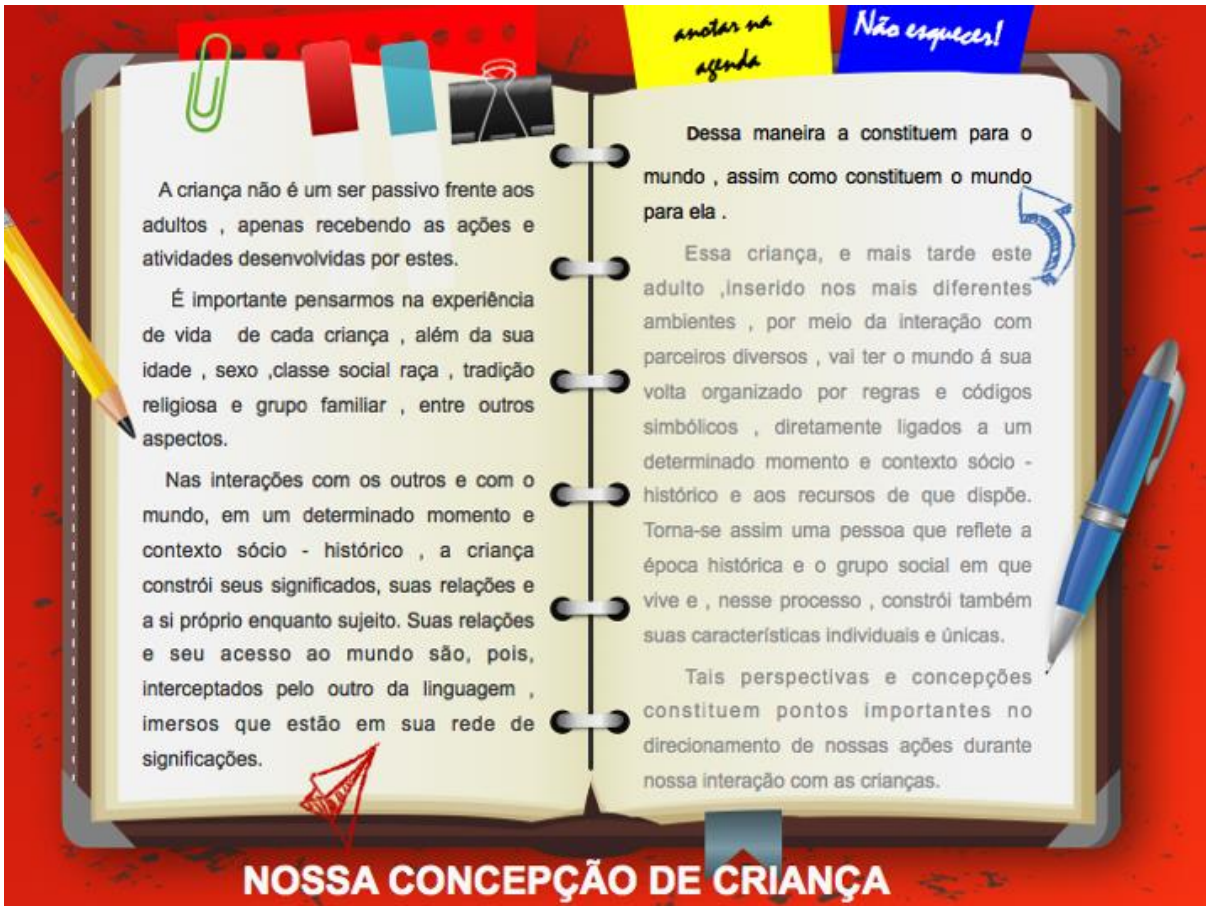
Em parte das instituições brasileiras, um dos desafios a ser superado é a mudança na estrutura organizacional dos tempos e espaços e a qualidade das interações entre as professoras.

> A criança constrói a si mesma por meio das relações interativas com os coetâneos. Neste sentido, o desenvolvimento apresenta-se não como uma façanha individual, mas como um processo de construção social. Os significados de valor implícitos no fazer das crianças entre

> si extrapolam por si só. Porém, somente em parte. A outra parte dita três condições. A primeira é que exista a convicção de que as crianças já nascem equipadas e intencionadas a fazer e pensar ativamente com seus coetâneos. (…) A segunda é que as crianças possuam provas de que os adultos estão convencidos disso. A terceira é que os adultos, como conseqüência, saibam movimentar-se coerentemente, conhecendo a arte do apoio, da intervenção, da abstenção, sobretudo dos empréstimos de consciência e de conhecimento. (MALAGUZZI, 2001, p. 6-7).

Segundo Falk (2004), é importante que a criança não permaneça inativa em seu berço, que tenha muitas possibilidades de mover-se, de deslocar-se e de brincar. Mudar isso implica em ousar e acreditar na importância de investir a favor de uma criança inteira, competente, sensível e capaz.

Figura 24. Projeto Político-Pedagógico. “Concepção de criança”,Creche Estrela.



Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico,Creche Estrela.

Respeitar o ritmo do bebê é confiar na sua capacidade de desenvolvimento e independência. Não há necessidade do adulto ensinar à criança a sentar-se, engatinhar, andar, etc. Não se deve adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição que ela não tenha conquistado por si mesma, para a qual talvez ainda não esteja pronta ou não consiga sair sozinha. Por exemplo, colocar bebês sentados com apoio se eles ainda não conseguem se sentar sozinhos.

A conquista própria de posturas permite que o bebê volte à posição anterior sempre que tiver vontade, de forma segura e controlada. Assim, ele pode experimentar essa situação diversas vezes, até que a nova posição esteja bem assimilada, sem que o adulto precise ajudá-lo.

Ao analisar a concepção de criança, o planejamento de cada berçário e a proposta de rotinas diferenciadas presentes no Projeto Político-Pedagógico encaminhado à Secretaria Municipal de Educação a ser homologado, é perceptível a preocupação em explicitar um olhar diferenciado oriundo das reflexões sobre a importância da intencionalidade na prática pedagógica no trabalho com bebês e crianças pequenas.

Figura 25. Imagem do acervo da Creche Estrela

> [...] Nossa proposta pedagógica propõe romper com uma rotina centrada no controle do adulto, determina que a organização do tempo e do espaço deve atender a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar, de interagir de forma mais independente. (Projeto Político Pedagógico, Creche Estrela, 2010).

A Figura 25 possibilita notar o encontro do olhar entre o bebê e a sua professora, induzindo a existência de afetividade entre eles. Ao analisar o video dessa mesma cena, torna-se perceptível a sintonia e o prazer que o momento está proporcionando a ambos. O criança solicita da professora vocalizar “ah, ah”, faz um intervalo para aguardar sua resposta e esta responde com uma onomatopéia “brubrubru” e aguarda que o bebê se manifeste novamente, e ele responde “Ah ah ah”, estabelecendo um ciclo denominado por Freud de os três tempos pulsionais.

Laznik (2013), por sua vez, em seu livro “A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito” explica que “A pulsão não é necessidade (…) a pulsão se satisfaz pelo fato de que este circuito gira e de que cada um dos tempos tornará a passar um infinito número de vezes.”

A dimensão afetiva na constituição do ser humano propulsiona o desenvolvimento cognitivo a partir das interações feitas pelo bebê com o meio social, promovendo assim a instauração de vínculos estabelecidos pela consciência afetiva.

> [...] Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que vêm e o que têm de fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz. (LARROSA, 2001, p.192).

No que diz respeito aos saberes compartilhados entre os educadores, Tardif (2008) afirma que eles passam de “subjetivos para objetivos” à medida que os confrontos entre pares se constituem, formando saberes produzidos na experiência coletiva. Neste sentido, o autor defende que os professores não são apenas “práticos, mas também formadores, pois trocam constantemente um saber prático entre si, transformando o ambiente de trabalho em um ambiente privilegiado de conhecimento.” (TARDIF,2008, p.53).

Figura 26. Planejamento “Cantinhos temáticos”,Berçário,Creche Estrela

Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Projeto elaborado pela professora do Berçário.

Reforça-se o conceito do saber do cotidiano da creche, aquele carregado da cultura local diária que perpassa os conhecimentos maternos, os caseiros, os acadêmicos e assume o papel de “carro chefe” das ações com os bebês.

> As rotinas, ou a jornada diária da sala de bebês, são aquelas experiências que se realizam ao longo do dia. Essa repetição oferece para os bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir

> um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais. (BRASIL. MEC, 2009b).

Figura 27. Planejamento “Momento da chegada”, Berçário I,2012.

Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Projeto elaborado pela professora do Berçário I, 2012.

O projeto Político-Pedagógico descreve a organização dos ambientes como sendo estratégico no acolhimento das famílias para assegurar a tranquilidade e segurança, tão essenciais nesse momento de separação. Para Barbosa (2010), “a chegada à escola significa uma aliança entre as famílias, as crianças e a professora”. Esse é um momento importante, pois constrói a confiança entre esses três parceiros de jornada: a professora, a criança e os pais.

O professor passa assim, a ter um papel importante na composição da constituição psíquica da bebê e da criança pequena. O vínculo que se forma entre as partes envolve fatores como afetividade e segurança emocional, facilitando a entrada e permanência da criança na instituição.

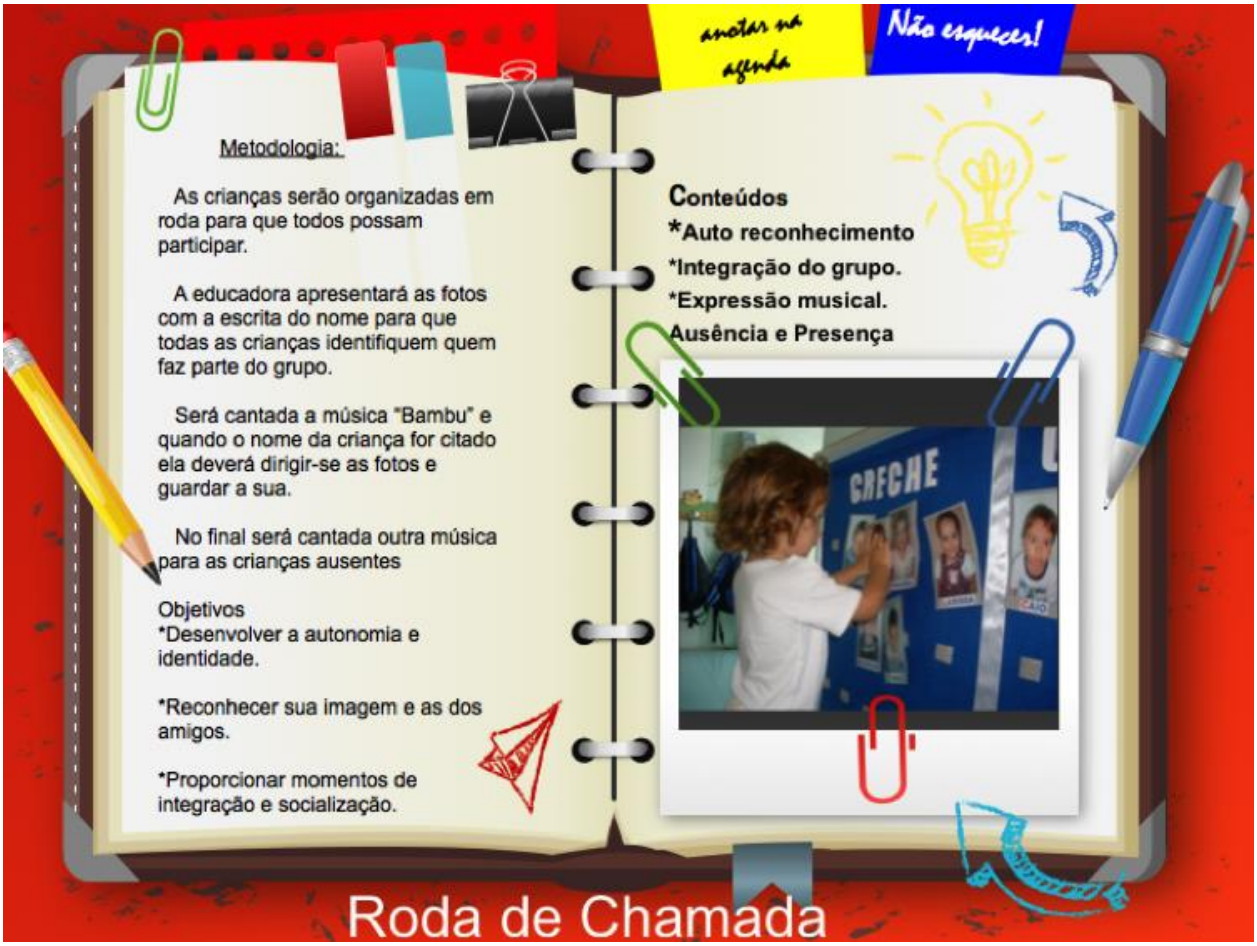
Figura 28. Planejamento “Roda de chamada”, Berçário IV, Creche Estrela, 2012.

Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Projeto elaborado pela professora do Berçário IV, 2012.

A importância do trabalho pedagógico é oportunizar a construção de aprendizagens significativas e descobertas do mundo circundante, possibilitando atividades que favoreçam a prática das interações dos bebês entre si, entre adultos e a aquisição da sua autonomia.

Figura 29. Planejamento “Roda de Chamada”, Creche Estrela.



Infográfico elaborado pela pesquisadora.

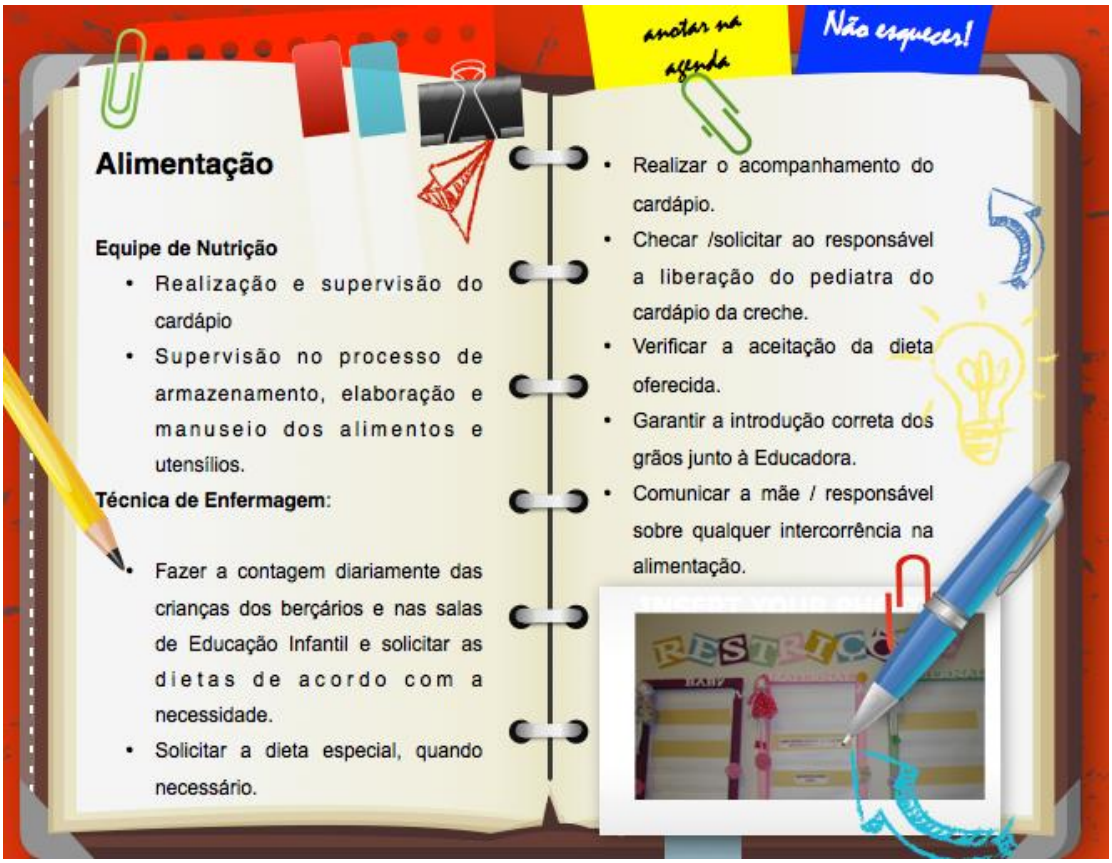
Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela.

Figura 30. Imagem do acervo da Creche Estrela

O momento de alimentação também deve ser prazeroso, já que é uma prática cultural repleta de simbolismo. Possui um ritual que varia de acordo com a cultura de cada família, região e costumes próprios. A escolha dos alimentos, a forma como as cadeiras são organizadas, o lugar onde se come, se é na sala ou no refeitório, os instrumentos que se usa para comer, tudo isto diz respeito à formação cultural e social.

O modo como se inicia e finaliza a alimentação na creche faz parte de um ritual próprio, que deve ser construído com a participação dos bebês e das crianças pequenas.

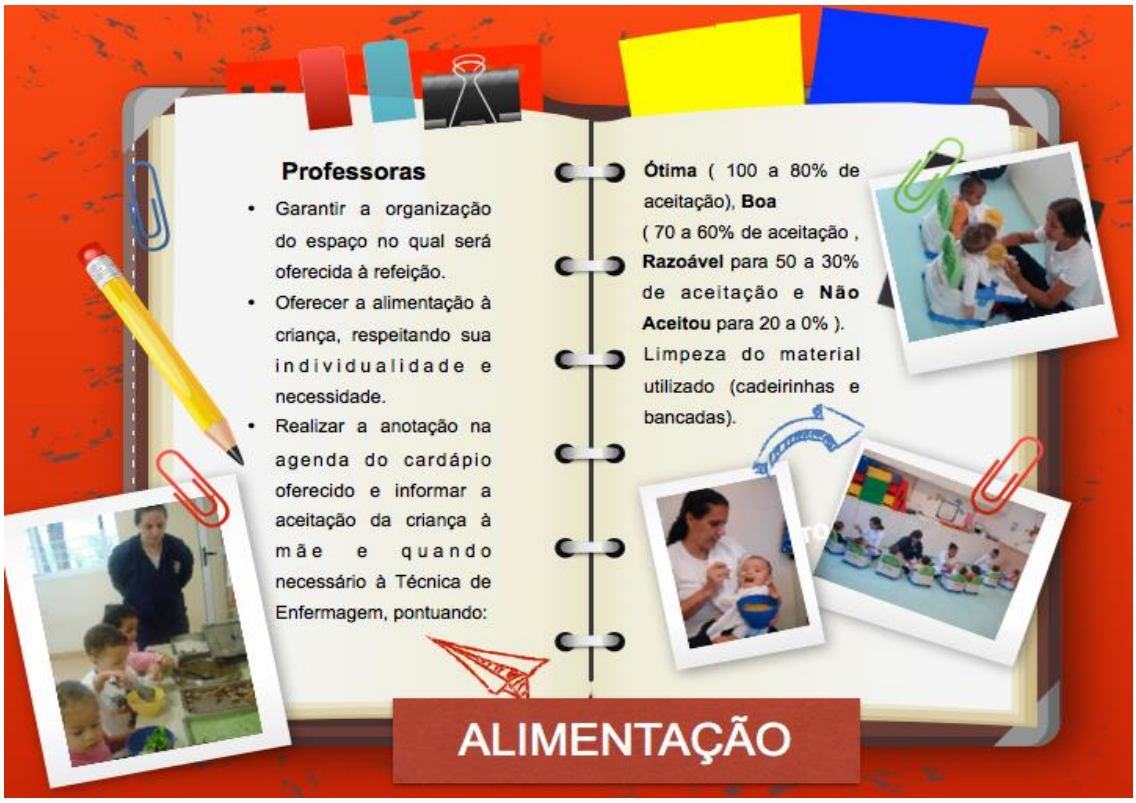
Figura 31. Planejamento “Alimentação”,Creche Estrela.



Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte:Projeto Pedagógico da Creche Estrela.

Figura 32. Planejamento “Alimentação”, Creche Estrela.



Infográfico elaborado pela pesquisadora

Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela

Tanto os documentos analisados como os vídeos assistidos pela pesquisadora, demonstram que esse momento objetiva a atender muito mais do que apenas uma necessidade fisiológica, mas proporcionar prazer, socialização e autonomia. Tem-se como exemplo, a situação em que a dependência dos bebês e da crianças pequenas de uma alimentação que a eles é servida, gradativamente,vai sendo substituída por momentos nos quais as crianças se servem sozinhas.

> [...] Aprender a alimentar-se é uma importante aprendizagem para a primeira infância, pois envolve aspectos sociais, de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; motores: manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão e fonoarticulatório. Nessa situação podemos novamente compreender a inseparabilidade das ações de educação e cuidado. (CRECHE ESTRELA.Projeto Político Pedagógico,2010).

Figura 33. Guia de protocolos e procedimentos, Creche Estrela (excertos).

Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela

Figura 34. Planejamento Pedagógico Berçários II e III, Creche Estrela, 2010.

Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela.

A roda de fruta introduzida na rotina desde o berçário I, além de permitir a exploração pelo toque, pelo cheiro e despertar a curiosidade pelo objeto que está sendo oferecido, favorece a transição da fruta amassada para a experimentação da sucção do pedaço grande, posteriormente pela mastigação e mordedura da fruta inteira, até tornar-se uma ação autônoma das crianças.

> Quando o espaço está organizado de forma pensada na, para e com a criança, demostra que a respeita como sujeito de direitos e capaz de participar de seu processo formativo, favorecendo sua autonomia e reconhecendo que essa não é apreendida de modo imediato, mas é mediada nas relações que ela estabelece e pelo contexto em que a criança está inserida. Este espaço torna-se um ambiente de aprendizagem. (CRECHE ESTRELA.Projeto Político Pedagógico, 2010).

O bebê e a criança pequena necessitam de um ambiente seguro, aconchegante e relaxado o suficiente e que possibilite se expressarem livremente,mediante a criação de suas próprias observações e explorações. É indispensável ao falar do ambiente lúdico, do corpo em movimento numa íntima relação, desejando descobrir a vida por si mesma, do movimento em constante ir e vir.

Figura 35. Registros de reuniões pedagógicas,Creche Estrela,2010.

Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela

A definição do brincar elaborada a partir do livro “A descoberta do Brincar”, de Carneiro e Dodge (2005) consta no Projeto Político-Pedagógico da creche. Traz em seu contexto, que “tais experimentações, contudo, só acontecem diante de uma condição ambiental suficientemente segura e livre.” Define que brincar livremente é escolher do que, com quem e como brincar, questão até então, não contemplada em projetos anteriores, em sua essência.

Figura 36. Projeto Político-Pedagógico – Definição do Brincar,Creche Estrela.

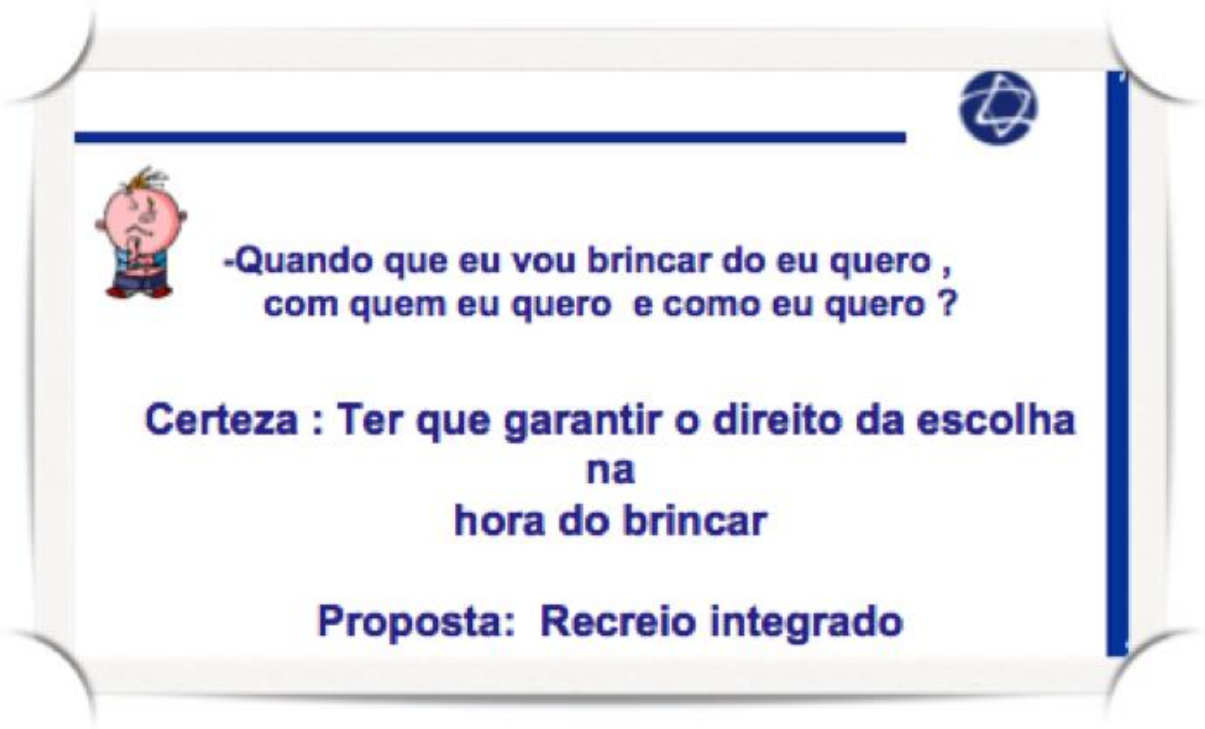
Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Creche Estrela.

Pergunta-se: *Os cantinhos dos brinquedos, os momentos de faz-de-conta, brincadeiras no parque ou andar de motocas contemplavam o brincar livremente?* Após reflexões e, até mesmo, conflitos gerados por opiniões divergentes, o grupo concluiu que “os cantinhos e momentos de brincadeiras” não proporcionavam o brincar livremente e, tão pouco, a interação entre os bebês e as crianças pequenas das diferentes turmas do berçário .

Os momentos destinados ao brincar dentro da rotina,sempre determinavam condicionantes, ou seja, implicavam em direcionar a brincadeira. Cabia ao professor escolher onde e como seriam esses momentos, nunca a criança.

Figura 37. Registro de Reunião Pedagógica, Creche Estrela.



Infográfico elaborado pela pesquisadora.

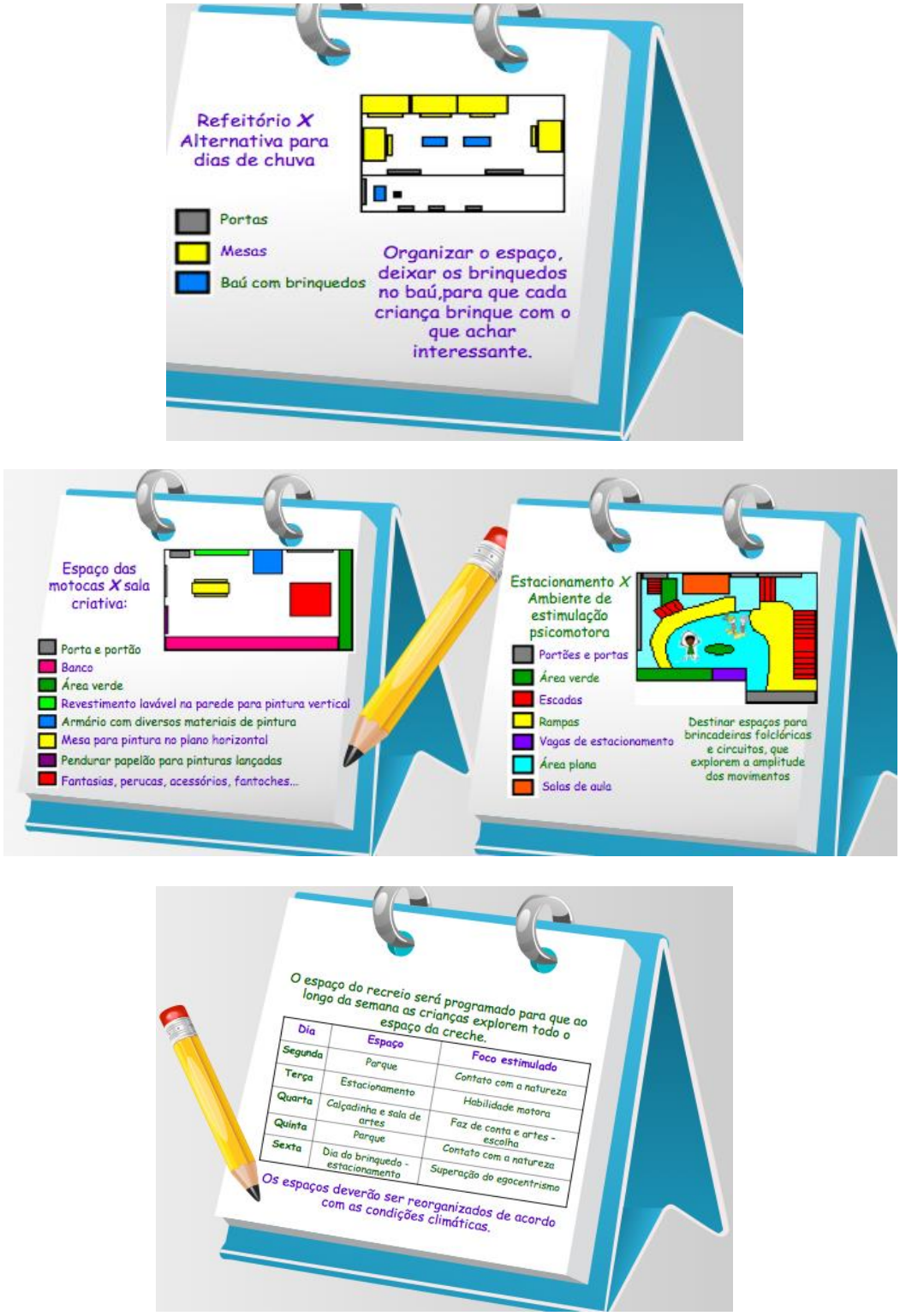
Fonte:Projeto Pedagógico da Creche Estrela.

Barbosa (2010) salienta que a brincadeira possibilita interações prazerosas entre as crianças da mesma faixa etária e de faixas etárias diferentes e entre crianças e adultos.

> Para o adulto, observar a criança brincando é aprender a precocidade de suas competências percentuais, cognitivas, sociais e emocionais. É aprender a respeito de seus sentimentos, emoções e sobre a forma como a criança constrói e reconstrói conhecimentos.É entender a criança como agente de sua própria experiência e a brincadeira como fenômeno cultural e humano. (PEREIRA, CARVALHO, 2003).

Ao analisar os primeiros registros referentes à organização do recreio, torna-se perceptível a preocupação das educadoras, em ainda, estruturar os espaços para suprirem suas próprias expectativas desses momentos. De acordo com o infográfico que segue, conclui-se que a forma estruturada de brincar teve como mudança somente o movimento de sair de dentro das salas para os espaços externos.

Figura 38. Organização dos espaços.Creche Estrela,2010.



Infográfico elaborado pela pesquisadora

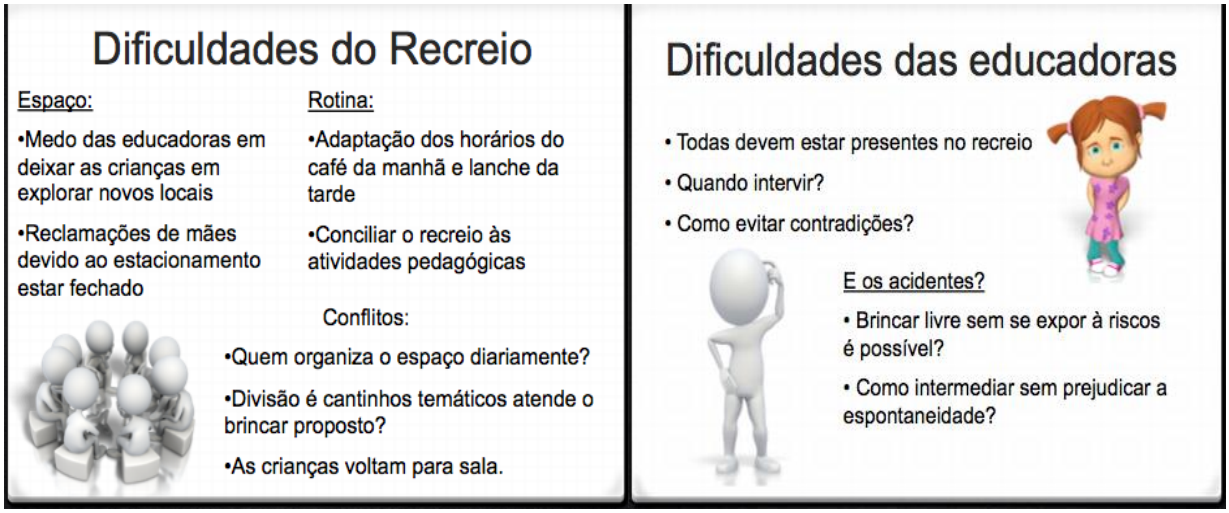
Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela.

Segundo Garcia (1999, p.47), “(…) os processos de mudanças devem afectar a teoria implícita ou subjetiva dos professores, além de procurar mudanças mais visíveis através de condutas,” ou seja, a mudança caracteriza-se por demandar um processo de aprendizagem e desenvolvimento, tanto pessoal como profissional.

É importante considerar que o processo de mudança na prática docente implica vencer a resistência camuflada, onde as dificuldades sempre são atribuídas a fatores externos. Quando a consciência de se adquirir uma nova postura surge das reflexões sobre a prática pedagógica e como essa se relaciona ao sucesso almejado, nasce junto um novo profissional.

A diversidade de registros realizados pelas professoras sobre a implantação do recreio integrado, possibilitou nesta investigação, olhares de perceptivas diferentes, além de se visualizar o percurso conduzido à compreensão do brincar.

Figura 39. Recreio: rotinas e dificuldades.

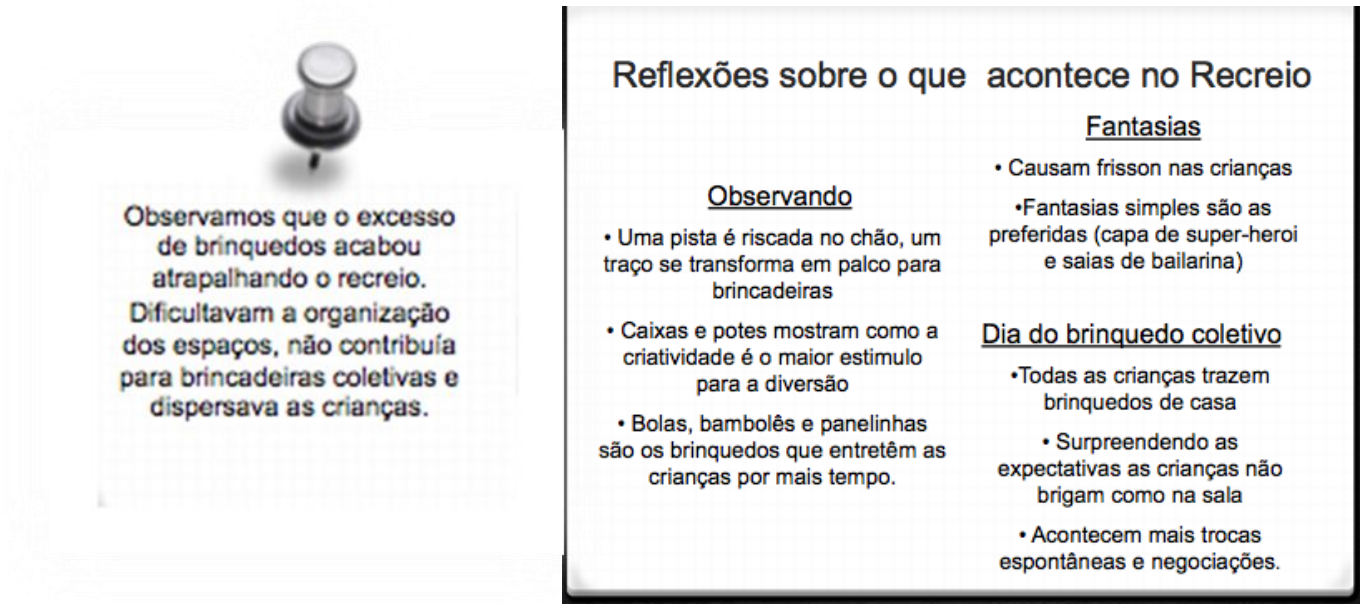


Infográfico elaborado pela pesquisadora.

Fonte: Projeto Pedagógico da Creche Estrela.

Guimarães (2012) enfatiza a “necessidade de quebrar as regras de organização de espaços estanques”; esses devem ser democráticos, permitir a escolha de atividades, brinquedos e ações por parte das crianças,o que oportuniza o exercício da autonomia e evita a realização em série da mesma atividade por parte de todas as crianças.

Figura 40. O que acontece no Recreio.



Infográfico elaborado pela pesquisadora.
Fonte:Projeto Pedagógico da Creche Estrela.

A compreensão que o brincar não é algo definido, dado, pensado *a priori* por alguém a alguém, que ele nasce da necessidade e do desejo da criança, sendo assim, se faz preciso entender e saber como lidar com situações concretas, como mediar e não determinar.

Aceitar que a criança reorganiza, transforma, recria, reinventa o mundo por meio de seus brinquedos e de suas brincadeiras para satisfazer seus desejos, vontades, necessidades, possibilita entender que para a criança não importa quão elaborado ou simples o objeto seja, aliás, ele pode até ser imaginário, basta proporcionar a oportunidade para brincar, que a brincadeira acontece.

Do ponto de vista psicanalítico, Winnicott (1975) ao abordar em sua teoria o brincar no tempo e no espaço, afirma que o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial que existe entre a criança e o meio.

> [...] a área do brincar está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo. A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. [...] Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais. (WINNICOTT,1975,p.76).

É indispensável possibilitar aos bebês e às crianças pequenas que se expressem livremente, criem seus espaços, seus desenhos, suas fantasias, suas histórias, vivenciem o contato com elementos da natureza, possam escolher seus parceiros e criar enredos para as suas brincadeiras, ou seja, torná-las visíveis em seu próprio contexto, por meio de currículo que garanta seus direitos, de modo que cada palavra esteja impregnada pela afetividade e a intencionalidade pedagógica pelo caminho do lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência e o currículo ganham novos sentidos quando a afetividade transborda o olhar.

Rita André

Nesta dissertação, procuramos responder à questão de pesquisa relacionada aos desafios e dificuldades encontradas por professoras em transpor um currículo prescrito, que impossibilitam a visibilidade do bebê e da criança pequena como sujeitos de iniciativas, capazes de estabelecerem vínculos com o outro e que se comunicam por meio de múltiplas linguagens. Esse questionamento nos levou a uma segunda questão relacionada a como articular a prática pedagógica docente para além dos conceitos lineares e universalizantes.

Na busca de respostas a estas questões, sob a ótica do trabalho desenvolvido por professoras de uma creche, mantida por uma Instituição de Saúde e com o objetivo de atender filhos e filhas de suas funcionárias, nossa pesquisa adotou a abordagem qualitativa e utilizou-se da pesquisa bibliográfica e a análise documental.

A hipótese anunciada na introdução desta pesquisa afirma que seria possível priorizar a intencionalidade educativa na prática de educadores de bebês, a partir da articulação dos direitos da criança em ambientes de aprendizagem, por meio da conscientização do olhar para suas múltiplas formas de linguagem, o que possibilitaria transformar a “rotina” em “momentos” e aquele “espaço” em “ambiente”, não só de convivência, mas de aprendizagem entre seus atores.

Assim é, que no decorrer do trabalho, essa hipótese foi sendo ratificada pela contribuição de vários teóricos e registros realizados pelos docentes. Para Schön (2000), a cultura que molda a prática dos profissionais perpetua um saber que por anos fica instituído, ora falado ou não. É preciso que se tenha clareza de que os bebês e as crianças pequenas fazem parte da Educação Infantil - a primeira etapa da educação básica - e que, portanto a proposta pedagógica desta etapa deve ser estruturada a partir de pressupostos teóricos.

Neste sentido, a teoria e a prática se entremeiam, exigindo que docente busque por uma formação continuada, já que a sua inicial, muitas vezes, mostra-se deficitária e precária. Segundo Freire (1996), o desafio de tornar a reflexão uma constante para as professoras de educação infantil é possibilitar que exercitem o pensar sobre o seu fazer e sua visão de espaço como ambiente de aprendizagem e cultura.

A reflexibilidade permeada pela teoria e ação propicia transformações significativas na prática pedagógica. As professoras da instituição pesquisada, por meio dos seus registros e do projeto político-pedagógico proposto, possibilitaram a essa pesquisadora a visualização do percurso realizado, assim como, a reafirmação da importância da prática reflexiva e das múltiplas linguagens.

No trabalho com bebês e crianças pequenas é necessário querer compreender suas diferentes linguagens, estar atento aos olhares, aos resmungos, aos choros, aos sorrisos. Significa descer do salto, sentar no chão e, simplesmente se permitir estar com as crianças, brincar, falar, cantar com e para elas, ou simplesmente ouvi-las.

A professora deve significar seus gestos e expressões, vestir máscaras, contar histórias, fazer de conta, ensinar a manusear talheres, a trocar de roupa, a abotoar o casaco, a vestir os sapatos, a controlar os esfíncteres, a dizer palavras, muitas palavras. Desta forma, a capacidade do bebê e da criança pequena de explorar o mundo, exercitando seus cinco sentidos, irá se enriquecer cada vez mais se articulada à imaginação.

A intencionalidade pedagógica de um currículo que contempla os saberes próprios para bebês, baseada na escuta, na observação e na transformação do espaço em ambientes interfere de maneira significativa na aprendizagem infantil, uma vez que as crianças constroem seu conhecimento na interação com o meio e seus pares. Deste modo, consideramos que a hipótese levantada nesta investigação tem sua confirmação.

Ao retornarmos ao objetivo principal da pesquisa, quanto a demonstrar a importância da elaboração de um currículo para o atendimento em creches, que contemple as sensações, descobertas e as percepções pautadas na escuta das múltiplas formas de linguagens do bebês e das crianças pequenas, constatamos que a educação infantil vem avançando e superando esse desafio, mas se faz

necessário um olhar diferenciado das instituições responsáveis pela formação acadêmica desses profissionais.

Os bebês e as crianças pequenas falam essencialmente a linguagem do corpo e da emoção, e nós, por razões culturais, somos incentivados a minimizar sua importância. Assim sendo, é necessário não apenas fazer uma transposição dos nossos conhecimentos, mas recriá-los para além da unificação dos conceitos de educar e cuidar.

A nosso ver, dois caminhos se abrem na construção do trabalho da professora de creche. O primeiro que prima pelo anonimato, pela generalização e, consequentemente, pelo esvaziamento da subjetividade. É tomado por todos aqueles que creditam ao saber e à técnica verdades absolutas passíveis de serem ensinadas e, consequentemente, aprendidas. O segundo, que apoia essa pesquisa, é permeado por marcas simbólicas, que permitam aos bebês e crianças pequenas serem vistos como seres de múltiplas linguagens, sustentado por um currículo que contemple essa escuta e que leve em conta seus limites e possibilidades de um exercício que faz apelo constante às suas subjetividades.

Almeida (2011) enfatiza a importância do trabalho desenvolvido nas creches ser orientado pela ética pessoal e profissional, em que a prática se teoriza a partir do entrelaçamento dessas dimensões. Significa dizer o quão é fundamental ter como ponto de partida e de chegada o desenvolvimento do bebê e da criança pequena em sua totalidade.

Os objetivos específicos foram direcionados para a intencionalidade e prática pedagógica mediante a nova proposta curricular da Instituição pesquisada e analisados a partir da ótica do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS,1994).

Buscou-se, inicialmente, sistematizar a concepção Busnel (1997) de bebê e criança pequena como um interlocutor que compreende, que não é um adulto imaturo, é um ser perfeito, em seu próprio nível de desenvolvimento. Ressalta-se pois, que a Educação Infantil deixou de ser um espaço de assistência para ser um ambiente de aprendizagem, em que a infância tem sentido e significado nela mesma, não sendo um momento de preparação para outras etapas da vida, e sim da própria aprendizagem.

Na dimensão do educar e cuidar, o cuidado deve ser considerado sob uma perspectiva mais ampla, assim como defende Guimarães (2008), como uma postura

ética, e não somente como uma ação dos adultos sobre as crianças, mas sim, como promotora de uma cultura e prática de liberdade. Outro aspecto importante a ser considerado é que o cuidado perpassa todas as relações pedagógicas, entre elas, a estruturação dos espaços, a construção dos ambientes, a disposição dos materiais, a organização do tempo; implica que a professora deixe a criança viver e ser criança, enquanto ela cria, explora, come, dorme, lancha, corre, canta, dança, pinta, se expressa, opina, fala, decide e pensa. Em outras palavras, que lhe seja permitido brincar!

O bebê brinca desde que nasce. Ele olha o que tem ao seu redor, brinca com suas mãozinhas, com o lençol que o cobre, com a roupa de quem o cuida. Brinca com os sons que sai de sua boca, com os movimentos que consegue fazer com seu corpo, com o que lhe é oferecido e com o que é capaz de buscar sozinho. Brinca com quem se dedica aos seus cuidados, especialmente quando este responde às suas brincadeiras.

A consciência que brincar é a maneira do bebê e da criança pequena interagirem e aprenderem sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre as pessoas, é uma forma privilegiada de expressão , por meio da qual começam a compreender os fatos que acontecem em suas vidas.

Para concluir, esses olhares construídos se efetivam a partir da compreensão de que os bebês e as crianças pequenas agem no mundo por meio de suas experiências com outros bebês, crianças e adultos. É indispensável considerar que o diálogo não acontece só pela palavra, mas também por outras vias, como o olhar, o toque, os gestos, as expressões faciais, etc. É vivendo e sendo mediadas por nós, professoras,na exploração e na vivência do universo cultural no qual estão inseridas, que se tornarão adultos autônomos e independentes.

Daí, se pode afirmar que os olhares norteadores dessa pesquisa encontram-se respaldados na compreensão fundamental de que se faz necessário construir um currículo elaborado ‘com’ e ‘para’ os bebês e as crianças pequenas, considerando suas múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere et al. **Currículo e avaliação**: uma articulação necessária – textos e contextos. Recife – PE: Centro Paulo Freire/ Bagaço, 2006.

ALMEIDA, S. F. C. Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: ALMEIDA, S. F. C. **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ANTUNES, Mitsuko, A. Psicologia escolar e educacional. **Psic.esc.educ**.v.12.n.2, p.469-475, dez. 2008.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3.ed.Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, L. L. Professoras de educação infantil e saber docente. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan.- dez. 2005.

ARCE, Alessandra; SILVA, Janaina Cassiano. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,1986.

AYRES, Ana Cléa M. **Articulando a universidade e a escola básica no leste fluminense**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo**: território em disputa. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

————, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A prática pedagógica no berçário**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 6p. (mimeo.).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br> Acesso em: 7 nov.2011.

BARTOSZECK, A. B.; BARTOSZECK, F. K. Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. **Revista Educação: temas e problemas**,v. 9, p.59-71, 2012.

BATTINI, Enrico. apud FORNERO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.229-282.

BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL.MEC/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/COEDI,1994.

BRASIL.MEC/SEF. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20.12.96. **Diário Oficial da União,** Ano CXXXIV, n.248, p.27833 – 27.841, 23 dez.1996.

BRASIL.MEC/SEF. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, dez.1998.

BRASIL.MEC/SEF. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRASIL.MEC. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, mai.1998. [v.I, II].

BRASIL.MEC/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 1, de 7 de Abril de 1999. Brasília: MEC/CEB, 1999.

BRASIL.MEC/CEB/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer n.4/2000. Brasília: MEC/CEB/CNE, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. [Apresentado por Ivan Valente].

BRASIL.MEC/SEF. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL.MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEB,2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 4.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL.MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. 2006a. Disponível em: Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v.II. Brasília: MEC/SEB. Acesso em: 19 set.2012.

BRASIL.MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica**. Parecer CNE/CP n.5, 4 abr. 2006. Brasília: MEC/CNE 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>.

BRASIL.MEC/ SEB. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2006b.

BRASIL.MEC. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura. Resolução CNE/CP n.1, 15 mai.2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p.11,16 mai. 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 dez. 2006**. Altera os artigos 23, 208, entre outros. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06> Acesso em: 14 mar. 2012.

BRASIL. **Lei n.11.494**. Estabelece o FUNDEB, em 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL.MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB,2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59,de 11 dez.2009**. Altera o artigo 208. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a LDB Lei 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 7 abr.2013.

BRASIL. MEC. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica**. Brasília:MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidio_dcn.pdf>. Acesso em: 16 jan.2016.

BRASIL.ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023**. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.

BRASIL.MEC. **Resolução 26/2008**. Determina a ampliação de atendimento à criança de 0 a 2 anos. Brasília:MEC, 2008.

BRASIL. **Lei n.8069/1990**. Estabelece o Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n.13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o PNE. (Plano Nacional de Educação 2014-2024) e dá outras providências. Brasília:Camara dos Deputados, 2014.

BRASIL.CEB/CNE. **Parecer 4/2000**. Aspectos normativos referentes à garantia de atendimento à Educação Infantil. Brasília:CEB/CNE, 2000.

BUSNEL, Marie-Claire. **A linguagem dos bebês**. São Paulo: Escuta,1997.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. **Por uma política de formação de profissional da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SE/DPE/ COEDI, 1994. p.92.

CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa participante possibilidades para um estudo da escola. **Caderno de Pesquisa**, n. 49, p 63- 66, mai.1984. Disponível em: <htpp://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49a08.pdf > Acesso em:30 jun. 2015.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília:MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Menor é melhor. **Jornal Folha de São Paulo**, 27 jan.2004.p. 8. [Sinapse].

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo. Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. A Psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n.15, p.35-50, jul/dez. 1997.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógia à elaboração do currículo escolar. Tradução de Claudia Schiling. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários In: MASSETO, M. (Ed.). **Docência na universidade**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 27-38.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIONET, Vidal. Creche: a que veio…para onde vai… **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.18, n.73, p.11-27, jul. 2001.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Teoria, organização e práticas educacionais. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

FALK, Judit (Org). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM, 2004.

FARIA, A. L. G. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2003, p. 67-100.

FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2001.

FELDMANN, Marina G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC SÃO PAULO, 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o mini dicionário da língua portuguêsa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Orgs). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 01-40.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único**. Viseu, Portugal: Livraria Pretexto Editora, 2007.

FORNERO, L. I. A organização dos espaços em educação infantil.In: ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCO, Maria Laura P. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livros, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1997.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-132.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas Reflexões Sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-170.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p 51-76.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução por Graça Cunha, Conceição Afonso e José Sousa Tavares. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.93-114.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança**. Estudos na construção social do currículo. Porto: Editora Porto, 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ. F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

HOLM, Anna Marie. **Baby Art** - os primeiros passos com a arte São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2004.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JERUSALINSKY, A. N. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de crianças de três Anos - AP3. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Psicanálise com crianças**:clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2008.p.117-136.

JERUSALINSKY, A. N. et al. O valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Revista latinoamericana de Psicopedagogia fundamental**, v.6, n.1, p.48-68, mai.2009.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5.ed.São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Temas em destaque**: creche. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 20-27.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil. In: BASILIO, L. C.; KRAMER, S. (Org.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Formação de professores de educação infantil:questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.

KRAMER, Sônia. Infância e pesquisa:opções teóricas e interações com políticas e práticas. **O social em questão**, v.21, p.198-220, 2011.

KUHLMANN, Moysés Jr**. Educação pré-escolar no Brasil – (1899-1922):** exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”. São Paulo: PUC-SP, 1990. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

KUHLMANN, Moysés Jr**. Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

KUHLMANN, Moysés Jr**. Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: RIZZO, G. **Educação pré-escolar**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil, Instituto de Psicologia. São Paulo, 2007. (Tese de Doutorado não publicada) infantil. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO SOBRE A CLÍNICA COM BEBÊS, 1, 2005, Paris. **Anais...** Proceedings online

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**:psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.

LAZNIK, Marie Christine; COHEN,D.(Org.). **O bebê e seus intérpretes**: clínica e pesquisa. Tradução Érika Parlato-Oliveira et al. São Paulo: Instituto Langage, 2011.

LAZNIK, Marie Christine. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Álgama, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU,1986. [Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino].

MACHADO, M. I. **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn, FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MANSUR, K. Proposta curricular.Ação de uma equipe. In: Kramer, S. et al.(Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.111, p.115-133, dez.2000.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOTTO, R. M. **Cuidar, educar e prevenir**:as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MELGAÇO, Rosely G. O.; BUSNEL, Marie Claire. **O bebê e as palavras**. São Paulo: IPUSP, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**:processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MONTESSORI, M. Pedagogia científica. A descoberta da criança. Tradução Aury Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA,Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 .ed.São Paulo: Cortez, 1995. p.7-35.

MORIN, Edgar**. O Método 6.** Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSS, Peter. Prefácio. In: SMITH, Alice Paige, CRAFT, Anna (Coord.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação Infantil.** Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.13-19.

NABINGER, S. **A experiência Lóczy na educação e cuidados nos primeiros 3 anos**. OMEP/SP, 2010. [mimeo].

NOFFS, Neide A.; RACHMAN, Vivian. Psicopedagogia e Saúde:reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar. **Revista Psicopedagogia**, v.24, n.74S, 2007.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola**. Trajetórias de escolarização em camadas média. São Paulo: Vozes, 2011.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013. p.115.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – Histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Temas em destaque**: creche. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 28-89.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. Congresso sobre a "Base Nacional Comum e a Avaliação na Educação Infantil. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Vidigal, 2015.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e Práxis. Portugal: Porto, 2001.

PAPALIA, D.; OLDS, S. **O mundo da criança**: da infância à adolescência. São Paulo: Makron Books, 1998

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. Como se desarolla la mente del niño. In: PIAGET, Jean et allii. **Los años postergados**: la primera infancia. Paris: UNICEF, 1975.

REDIN, Marita et al. (Org.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RICHTER , Sandra R. S., BARBOSA, Maria Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, UFSM. v.35, n.1, p. 85-96, jan.-abr.2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

ROSEMBERG. F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. In: ROSEMBERG. F. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG. F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche .**Cadernos de Pesquisa**, n.51, p.73-79, nov.1984.

SACRISTAN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p.63-92.

SACRISTAN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ. J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**.O curriculo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.1, p.17-40, jan.-jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Coord.). **As crianças**:contextos e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Criança Bezerra, 1997. p.7-30.

SAYÃO, Deborah Thomé. O Cuidado na Educação Infantil: uma análise de gênero. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.45-47, abr.- jul. 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Como você avalia o desenvolvimento mais recente da produção teórica sobre currículo e quais são as temáticas que voce considera emergentes e necessárias para o debate educacional? In: GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. (Org.). Mapeando a [complexa] produção teórica educacional.[entrevista com Tomaz Tadeu da Silva]. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.2. n.1, p.5-14, jan.-jun. 2002.

SOUZA, A. CC.; WEISS, V. Aprendendo a ser professor de bebês. In: OSTETTO, L. (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres de formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p.33-48.

SPAGGIARI, Sérgio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANNI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** Uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIEIRA, F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação das políticas e da realidade do atendimento. **Pró-posições**, p.28-39, 1999.

VINELLI. A descrição de como deveria ser uma creche. **Revista A Mãe da família**, n.2, abr. 1879.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desasrrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1930.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desasrrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L. S. (1930/2009). **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 1930.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1975.

WINNICOTT**,** Donald . **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1982.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**. Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.